



---

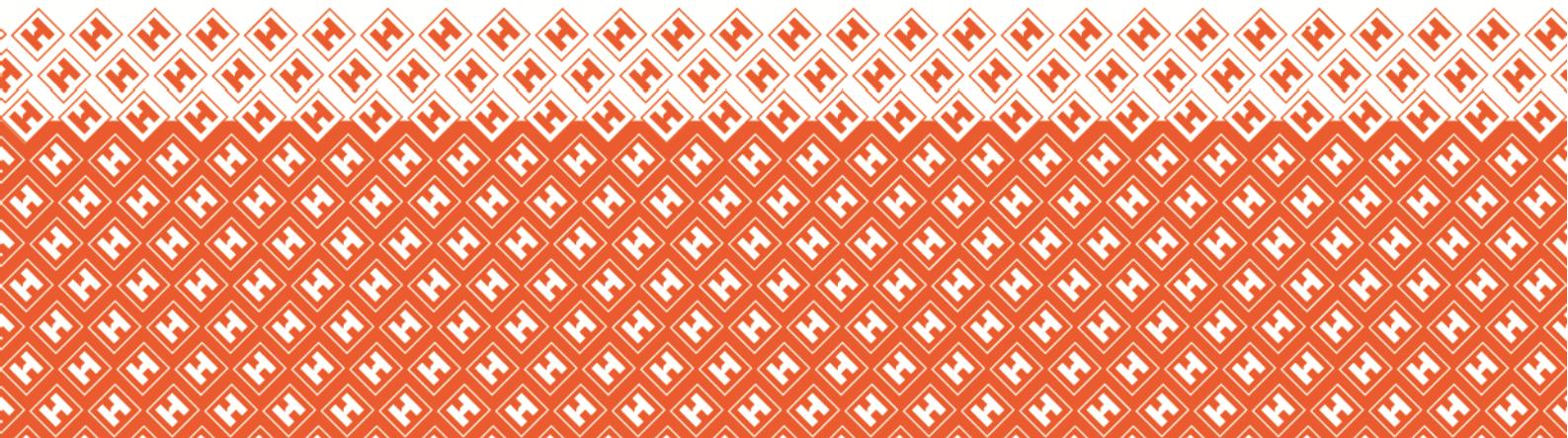
LEANDRO DE SOUZA SEVERINO

## **Joel Rufino dos Santos: autoria negra de livro didático e Ensino de História**

Linha de Pesquisa:  
Saberes Históricos no Espaço Escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Abril / 2024



LEANDRO DE SOUZA SEVERINO

**JOEL RUFINO DOS SANTOS: AUTORIA NEGRA DE LIVRO DIDÁTICO E  
ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre em Ensino de  
História.

Orientadora: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcus Leonardo  
Bomfim Martins.

## CIP - Catalogação na Publicação

S437j SEVERINO, LEANDRO DE SOUZA  
JOEL RUFINO DOS SANTOS: AUTORIA NEGRA DE LIVRO  
DIDÁTICO E ENSINO DE HISTÓRIA / LEANDRO DE SOUZA  
SEVERINO. -- Rio de Janeiro, 2024.  
191 f.

Orientador: MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de  
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,  
2024.

1. ENSINO DE HISTÓRIA. 2. JOEL RUFINO DOS SANTOS  
. 3. LIVRO DIDÁTICO. 4. AUTORIA NEGRA. 5. RELAÇÕES  
ETNICO-RACIAIS. I. MARTINS, MARCUS LEONARDO BOMFIM  
, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a  
responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA  
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Ao primeiro de abril de 2024 às 9 hs, realizou-se a defesa da dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada: "Joel Rufino dos Santos: autoria negra de livro didático e Ensino de História" de autoria do candidato Leandro de Souza Severino, aluno do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos(as) professores(as) doutores(as):

Warley da Costa (UFRJ) - titular

Adriana Soares Ralejo (UFABC) - titular

E por mim, Marcus Bomfim (UFJF), presidida na qualidade de orientador.

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, o candidato foi APROVADO pela Comissão Examinadora, com o seguinte parecer:

*O banca destaca a pertinência e relevância do tema para os campos do Ensino de História e História da Educação, a potência para desdobramentos em novas pesquisas, e recomenda a divulgação das reflexões e resultados da pesquisa em eventos e periódicos da área.*

E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelo presidente da Comissão e pelos participantes da banca,

Rio de Janeiro, 01 de abril de 2024.

Marcus L. Bomfim Martins

Marcus Bomfim (UFJF)

Warley da Costa

Warley da Costa (UFRJ)

Adriana Soares Ralejo

Adriana Soares Ralejo (UFABC)

## **DEDICATÓRIA**

Essa dissertação eu dedico a aqueles que tiveram comigo em todos os momentos do processo. Nos momentos bons e ruins, a minha família amada. A minha esposa, Caroline e ao meu filho, Pedro.

Essas são as duas pessoas que viveram diariamente esse sonho comigo. Compartilharam das minhas angústias, incertezas e dúvidas. A parceria foi tão grande que considero que eles também foram alunos da UFRJ.

Sou eternamente grato a minha esposa, que vinda também de família humilde sempre valorizou o poder transformador da educação. Muitas vezes, durante esses dois anos assumiu sozinha os fazeres de casa e do meu filho para que me dedicasse a pesquisa. Reconheço isso. Por isso, essa vitória também é dela. Terá para sempre toda a minha gratidão.

Ao meu filho eu dedico todo esse esforço, que não foi pouco. Confesso que, por conta da pesquisa, deixei de vivenciar alguns momentos com meu pequeno. Mas, sei que no futuro essa dissertação servirá de inspiração para que ele também se dedique aos estudos.

Tudo isso só valeu a pena porque eles me deram muita força. Se hoje estou ganhando esse Título de Mestre é porque eles me deram condições para essa realização.

Minha família amada, amo vocês eternamente! Muito obrigado por tudo!

## AGRADECIMENTOS

Durante a minha trajetória pelo programa de mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) pude contar com algumas pessoas especiais que me ajudaram a realizar esse sonho. A estas pessoas os meus agradecimentos.

Primeiramente a Deus, sem ele nada é possível nessa vida. Passei por momentos delicados durante a minha trajetória no curso de mestrado. Em abril de 2023 tive que fazer com urgência uma cirurgia. Mas, graças a minha fé levei esse processo como um livramento milagroso e não um obstáculo e com a graça divina rapidamente voltei a minha vida normal. Obrigado, Senhor!

A minha família: a minha esposa Caroline pela parceria de sempre, ao meu filho Pedro por todo o carinho e minha mãe Dona Tânia pela torcida e apoio. As minhas avós Dona Valdeci e Dona Luiza que sempre torceram pelo neto mesmo estando longe. Aos meus sobrinhos queridos Giovana e Lucas, que junto com meu filho transformam a minha casa na bagunça que me traz para realidade. Ao meu irmão Junior que sempre comemora as minhas realizações, seja na vida profissional ou pessoal. Sem o apoio incondicional da minha família essa jornada teria sido muito mais difícil. São pessoas que com toda a humildade e simplicidade sempre estiveram comigo nos bons e maus momentos. Amo todos vocês!

Ao meu orientador, o tricolor Prof.<sup>º</sup> Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins pela ajuda, dedicação e ensinamentos, que, dispensados a todos os seus orientados, foram fundamentais para a realização desta dissertação. Dedico a você também esse Título de Mestre.

A turma de 2022 do ProfHistória da UFRJ, que tenho um carinho enorme. Todos foram fundamentais nessa jornada, ao longo do curso compartilhamos nossas incertezas e angústias. O incentivo que vinha da turma foi espetacular. O nosso lema foi “ninguém larga a mão de ninguém”.

Agradeço a todos os professores do programa, em especial a Prof.<sup>ª</sup> Warley da Costa e a Prof.<sup>ª</sup> Ana Maria Monteiro que com grande sabedoria e dedicação promoveram excelentes debates em sala de aula que me levaram as principais questões da minha pesquisa.

Ao grupo de debate GEPACEH, que com seus intensos debates sobre educação foi primordial para o fortalecimento das minhas escolhas epistêmicas.

Ao CIEP da piscina, sobretudo aos alunos/as da turma 801, sem esses a pesquisa não teria sido realizada. Agradeço muito também ao diretor Anderson, a Dona Lucia Maria, a Evellin, ao Seu Noé, a Prof.<sup>ª</sup> Luciane e ao Pastor Carlos Eduardo que aceitaram participar do projeto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, gostaria de um agradecimento a uma pessoa muito especial na minha vida. Ao meu pai (em memória) Seu Jozimar. Meu pai foi um homem que trabalhou muito desde a sua infância, nasceu em Igarassu (PE) e não teve a oportunidade de estudar. Entretanto, sempre me apoiou nos estudos. Estava comigo na formatura do ABC, na formatura do ensino médio, na formatura da graduação e sei que me acompanhou em toda essa trajetória. Esse Título de Mestrado é nosso, pai. Te amo!

## RESUMO

O presente trabalho consiste numa pesquisa sobre autoria negra de livros didáticos de História, como suporte para inventar um currículo de História outro. Objetivou-se problematizar as abordagens tradicionais sobre autoria e trazer para o campo do Ensino de História um estudo que analisa um autor negro de livros didáticos. O objeto foram os livros didáticos de “*História do Brasil*” publicados por Joel Rufino dos Santos. Na dissertação busquei demonstrar de que forma a autoria negra impacta nas narrativas históricas produzidas sobre a História afro-brasileira. A metodologia se apoiou na análise dos livros a partir dos conceitos *currículo, comunidade disciplinar e sujeito* em um diálogo com autores pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais. A partir da investigação percebemos que as marcas de autoria de Joel já protagonizavam os sujeitos negros de forma atravessada a História do Brasil em 1979, 24 anos antes da aprovação da Lei 10.639/2003. A partir das contribuições de Joel trabalhei em sala de aula uma atividade pedagógica que também abordava a diferença. A proposta realizada na sala de aula, em duas etapas, visou a reflexão sobre autoria de livros didáticos e a produção de biografias negras de figuras de referência da comunidade, as “Vozes negras”. A atividade foi potente para a produção de aprendizagens em História, pois os alunos/as puderam explorar possibilidades de protagonismo de sujeitos para além dos já hegemônizados. Percebi, portanto que a autoria de biografias negras se revelou como potente para colocar em prática a Lei 10.639, bem como, para sustentar a defesa da escola como um terreno fértil para promoção de uma educação radicalmente democrática e antirracista.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Livro Didático; Autoria negra; Joel Rufino dos Santos; Currículo de História; Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

The present work consists of research on black authorship of History textbooks, as a support to invent a different History curriculum. The objective was to problematize traditional approaches to authorship and bring to the field of History Teaching a study that analyzes a black author of textbooks. The object was the “History of Brazil” textbooks published by Joel Rufino dos Santos. In the dissertation I sought to demonstrate how black authorship impacts historical narratives produced about Afro-Brazilian History. The methodology was based on the analysis of books based on the concepts of curriculum, disciplinary community and subject in a dialogue with post-structuralist and Cultural Studies authors. From the investigation we realized that the brands authored by Joel already featured black subjects in a way that crossed the History of Brazil in 1979, 24 years before the approval of Law 10,639/2003. Based on Joel's contributions, I worked on a pedagogical proposal in the classroom that also addressed the difference. The proposal carried out in the classroom, in two stages, aimed at reflecting on the authorship of textbooks and the production of black biographies of reference figures in the community, the “Black Voices”. The activity was powerful for the production of learning in History, as students were able to explore possibilities for the protagonism of subjects beyond those already hegemonized. I therefore realized that the authorship of black biographies proved to be powerful in putting Law 10,639 into practice, as well as supporting the defense of schools as fertile ground for promoting a radically democratic, therefore, anti-racist education.

**Keywords:** History Teaching; Textbook; Black authorship; History Curriculum; Ethnic-racial relations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1: Capa do livro *História do Brasil* de 1979 em formato 17x23.

IMAGEM 2: Contracapa do livro *História do Brasil* de 1979 em formato 17x23.

IMAGEM 3: Capa do livro *História do Brasil* de 1991 em formato 18x26.

IMAGEM 4: Contracapa do livro *História do Brasil* de 1991 em formato 18x26.

IMAGEM 5: Índice de *História do Brasil* de 1979.

IMAGEM 6: Índice de *História do Brasil* de 1991.

IMAGEM 7: *História do Brasil* de 1979, parte do capítulo sete “As rebeliões coloniais” que traz o texto sobre a História de Palmares.

IMAGEM 8: Índice de *História: sociedade & cidadania (8º ano)* (BOULOS, 2022).

IMAGEM 9: Trecho do capítulo 11 do livro *História do Brasil* de 1979 que aborda a campanha abolicionista.

IMAGEM 10: Apresentação dos alunos/as sobre a Referência Negra na Comunidade. Esse grupo escolheu como referência o diretor Anderson. Registro do Autor.

IMAGEM 11: O grupo com o diretor Anderson da escola. Registro do autor.

IMAGEM 12: Alunos/as apresentando. O homenageado foi o Seu Noé, avô de um dos alunos/as. Registro do autor.

IMAGEM 13: Os alunos/as com o homenageado. Seu Noé, avô de um dos membros do grupo e pastor de uma igreja evangélica da comunidade. Registro do autor.

IMAGEM 14: alunos/as apresentando. A homenageada foi a Evellin, mãe de um aluno autista da escola. Registro do autor.

IMAGEM 15: Alunos/as apresentando. O homenageado foi o Carlos Eduardo, pai de um dos membros do grupo, que também é um pastor evangélico de uma igreja da região. Registro do autor.

IMAGEM 16: Aluna que fez sozinha a atividade apresentando. Sua homenageada foi a sua madrasta, Luciane. Registro do autor.

IMAGEM 17: Alunos/as apresentando a biografia. A homenageada foi a avó de um dos membros do grupo, Dona Lucia Maria. Registro do autor.

IMAGEM 18: Cartaz: biografia do diretor Anderson. Registro do autor.

IMAGEM 19: Cartaz: biografia de Seu Noé. Registro do autor.

IMAGEM 20: Cartaz: biografia Evellin. Registro do autor.

IMAGEM 21: Cartaz: biografia Pastor Carlos Eduardo. Registro do autor.

IMAGEM 22: Cartaz: Prof.ª Luciane. Registro do autor.

IMAGEM 23: Cartaz: biografia de Dona Lucia Maria. Registro do autor.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Autores mais frequentes nos ldps analisados.

QUADRO 2: Artigos do *Boletim de História* com temáticas voltadas ao ensino de História e as vinculações institucionais dos autores (1959 – 1963).

QUADRO 3: Lista de livros didáticos e para didáticos de autoria de Joel Rufino dos Santos.

QUADRO 4: Indicação de leituras.

QUADRO 5: Sequência didática.

QUADRO 6: Perfil social.

## **LISTA DE TABELA**

TABELA 1: Produção editorial no Brasil (Número de exemplares: total e do setor didáticos, primeira edição e reedições, 1992-1995).

TABELA 2: Produção editorial no Brasil (Exemplares vendidos e faturamento, total e didáticos, 1990-1995).

TABELA 3: Faturamento e Exemplares vendidos, Subsetor Editorial, 1995.

TABELA 4: Livros didáticos de Joel Rufino dos Santos.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABHO: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL

ABL: ACADÊMIA BRASILEIRA DE LETRAS

ABRELIVROS: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIVROS E CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

ALN: AÇÃO LIBERTADORA NACIONAL

CEH: CENTRO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA

CIEP: CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

CNLD: COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

CNME: CAMPANHA NACIONAL DE MATERIAL DE ENSINO

COLTED: CONSELHO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO

CPII: COLÉGIO PEDRO II

FAE: FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES

FENAME: FUNDAÇÃO NACIONAL DO MATERIAL ESCOLAR

FNB: FRENTE NEGRA BRASILEIRA

FNFI: FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

GEPACEH: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

IAPM: INSTITUTO DE APOSENTADORIA E PENSÕES DOS MARÍTIMOS

ISEB: INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IHGB: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO

INL: INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

LEMAD: LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MNU: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO

PCB: PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO

PCN: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNLD: PROGRAMA NACIONAL DE LIVRO DIDÁTICO

PPP: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SNEL: SINDICATO NACIONAL DAS EDITORAS DE LIVROS

UB: UNIVERSIDADE DO BRASIL

UDF: UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL

UFAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

UFF: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

UFMT: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

UFRJ: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UFRRJ: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

USP: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
-----------------	----

<b>CAPÍTULO 1- LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>35</b>
---	-----------

1.1 Livros Didáticos de História e Ensino de História.....	36
1.1.1 Livros didáticos como objeto de pesquisa.....	36
1.1.2 Livros Didáticos e possíveis definições.....	41
1.1.3 Livro Didáticos de História: uma breve História da produção.....	44
1.2 Livro Didático de História e o Estado.....	58
1.2.1 A Institucionalização da <i>Comunidade Disciplinar</i> .....	58
1.2.2 Livros Didáticos de História: o que as políticas educacionais nos dizem? .....	62
1.2.3 O bom negócio de livros didáticos.....	66
1.2.4 Como se produz livro didático de História?.....	69

<b>CAPÍTULO 2 - JOEL RUFINO DOS SANTOS E A AUTORIA NEGRA DE LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>73</b>
---	-----------

2.1. Joel Rufino dos Santos: o sujeito, o Ensino de História e o tornar-se negro.....	75
2.1.1. Joel Rufino dos Santos: que sujeito é esse?.....	76
2.1.2. Joel Rufino dos Santos: o sujeito e o Ensino de História.....	80
2.1.3. Joel Rufino dos Santos: entre o sujeito e o tornar-se negro.....	94
2.2. Os livros didáticos de História de Joel Rufino dos Santos.....	99
2.3. A autoria Negra em questão.....	119
2.3.1. As marcas da autoria negra de livros didáticos de História.....	122

<b>CAPÍTULO 3 - VOZES NEGRAS: REESCREVENDO NARRATIVAS E CONSTRUINDO IDENTIDADES.....</b>	<b>136</b>
--	------------

3.1. Refletindo sobre nossas Histórias: <i>autoria negra</i> e produção de identidades.....	140
3.2. Vozes que ecoam: alunos/as em lugar de autoria.....	145

3.2.1 Desconstruindo Narrativas: impacto da autoria negra na percepção do protagonismo afro-brasileiro durante o fim da escravidão.....	148
3.2.2 De alunos/as a autores: as “Vozes Negras” da comunidade.....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## INTRODUÇÃO

*“minha condição de mulher negra na sociedade brasileira marca a minha escrita: tanto a literária como a ensaísta”*  
(Evaristo, 2021, p.24)

Na palestra de abertura do XXIII Encontro Regional Sudeste de História Oral, da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), realizado em setembro de 2019 na Faculdade de Educação da UFRJ, a escritora negra brasileira Conceição Evaristo proferiu as palavras que me serviram de epígrafe para essa seção. Assim como a escritora, penso que minha condição de homem negro na sociedade brasileira impacta toda a minha trajetória de vida. O ser negro molda a minha vida pessoal, molda o meu ser professor de História em escola pública e impacta significativamente a minha produção acadêmica, que foi toda realizada em universidade pública.

Entretanto, essa minha percepção como homem negro nem sempre foi visível, afinal não nasci homem negro, me tornei homem negro. A primeira vez que refleti sobre ser homem negro me veio lá pelos meus dezesseis anos, quando ainda cursava o Ensino Médio. Fui perseguido dentro de uma loja de sapatos por um segurança. O episódio me causou medo e ao mesmo tempo indignação sobre a situação da sociedade brasileira.

Com pouca experiência de vida e sem entender o significado desse episódio continuei sem me perceber como homem negro, mas o caso me despertou para refletir sobre questões raciais no seio da nossa sociedade. Me reconhecer como negro foi sendo construído a partir dos desafios impostos pelo racismo estrutural (Almeida,2021).

Em 2009, quando ainda não sabia que era um sujeito negro, ingressei como aluno do curso de graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Durante o curso o contato com vários autores da área de História, debates em sala de aula e os embates por disputa de poder que envolvem as universidades brasileiras me fez questionar a minha visão sobre mim mesmo. Vivia em um mundo racializado e tinha chegado a hora de me posicionar quanto a isso.

O curso, sem dúvida, foi um momento de virada de chave. Sabia que a minha cor durante toda a minha vida tinha me situado em um lugar de poucas oportunidades na sociedade. Entretanto, durante o curso eu percebi que vivi isso não somente por ser pobre. Mas, principalmente, por ser um homem negro. Essa minha nova auto percepção contribuiu para a minha construção como sujeito pesquisador. Na graduação, todas as minhas disciplinas optativas (não obrigatórias) estavam ligadas a história Afro-brasileira. Era como se as

disciplinas obrigatórias não fossem suficientes para mim, ou abordava uma História que eu tinha dificuldade em me identificar.

Embora o curso de Licenciatura em História seja para formar professor de História e, em extensão, o pesquisador, e não um curso onde se discuta as origens dos alunos/as, percebi que os alunos/as não negros tinham uma identificação maior com a historiografia europeizada que era central durante o curto.

No momento de escolher o tema de pesquisa para a monografia sabia que deveria escolher um tema ligado a História Afro-brasileira. De certa forma imaginava estar contribuindo com as pesquisas da área. Meu trabalho na pesquisa “*Pós-Abolição: liberdade e imprensa no Rio de Janeiro (1888-1890)*<sup>1</sup>”, orientada pelo Prof.º Marcello O. N. Basile, defendida em 2014, buscou entender os significados de liberdades que circulavam na imprensa carioca após a Abolição.

Certamente, a minha nova percepção de mundo contribuiu para a minha forma de fazer pesquisa. Isso também impactou a minha forma de trabalhar em sala de aula. Durante toda a minha experiência como docente tive sempre o cuidado nas minhas aulas de ensinar uma História que considere narrativas outras e não somente uma História hegemonizada, com foco em uma perspectiva europeizada nos conteúdos e na forma de se fazer História, consequentemente produzir conhecimento.

Portanto, quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRJ), apesar de não ter projeto inicial, já sabia que minha pesquisa também seria voltada a algum tema que remetesse a História Afro-brasileira. Queria contribuir, agora, com debates que me levassem a ser um professor melhor no que diz respeito a uma sala de aula voltada cada vez mais a educação das relações étnico-raciais.

Como pesquisador negro, direciono minha produção acadêmica para essas temáticas e as considero narrativas de (re)existência. O termo (re)existência é aqui concebido conforme abordado na palestra inaugural do XIII Encontro Regional Sudeste de História Oral, citada anteriormente e proferida pela renomada escritora negra Conceição Evaristo. Segundo a escritora, narrativas de (re)existências são ações que “mesmo que pensemos que são ações minúsculas, pois não conseguem atingir a estrutura da organização da sociedade, são fundamentais para a garantia de vida de sujeitos e comunidades subjugada” (Evaristo, 2021, p.45). As narrativas de (re)existência são importantes para essa pesquisa, pois são narrativas que precisam ser vistas por extrapolar os discursos oficiais e serem fenômenos que interferem

---

<sup>1</sup> Disponível em [Repositório de Múltiplos Acervos da UFRRJ: Pós-abolição: liberdade e imprensa no Rio de Janeiro \(1888-1890\)](https://repositorio.ufrrj.br/handle/123456789/1000). Acessado em 07/03/2024.

no entendimento da História. Dessa forma, essa pesquisa vem reafirmar minha (re)existência através da minha produção intelectual e cultural seja na escola ou na universidade.

No decorrer da disciplina História do Ensino de História, realizada no mestrado, experimentei uma inquietação em relação a alguns tópicos discutidos, especialmente no que diz respeito às investigações sobre os autores de livros didáticos. Através dos debates suscitados por essas pesquisas, especialmente no contexto de suas origens, constatei a existência de uma lacuna a ser preenchida nesse campo de estudo. Como resultado, dediquei-me ao estudo dos autores de livros didáticos. A temática emergiu, assim, como uma iniciativa para incorporar ao debate do campo do Ensino de História os autores de livros didáticos de origem negra.

Essa pesquisa, portanto, se configura não apenas como uma resposta a uma inquietação pessoal, mas também como uma contribuição significativa para o meio acadêmico. Isso se justifica pelo fato de que não existem trabalhos prévios abordando autores negros de livros didáticos de História, como será minuciosamente apresentado ao longo dessa pesquisa.

As investigações relativas aos autores de livros didáticos de História do Brasil constituem um campo de estudo amplamente abrangente no âmbito do Ensino de História, especialmente no que concerne aos escritores do final do século XIX e início do século XX, a exemplo de João Ribeiro e Joaquim Macedo. Destaco, também, as extensas pesquisas dedicadas aos autores de meados do século XX. Por um lado, há pesquisas sobre os considerados "intérpretes do Brasil", tais como Pedro Calmon, Capistrano de Abreu e Caio Prado Jr., e por outro, as pesquisas sobre autores de muito sucesso na produção de livros didáticos, como Mário da Veiga Cabral, Antônio José Borges Hermida, entre outros. No entanto, como será elucidado durante a dissertação que resultou da investigação, tais análises concentram-se, predominantemente, nos autores provenientes de estratos sociais privilegiados, que ostentavam redes de sociabilidade consolidadas e destacadas trajetórias no magistério, como é o caso dos professores do Colégio Pedro II e membros de instituições renomadas.

Assim, o propósito desta pesquisa reside na problematização das abordagens tradicionais, que se concentram em autores percebidos como brancos, do sexo masculino, que desfrutavam de significativo prestígio social, direcionando o foco da investigação para Joel Rufino dos Santos. Este intelectual negro publicou dois livros didáticos de História do Brasil: o primeiro, intitulado *"História do Brasil"*, lançado em 1979 pela Editora Marco Editorial, e o segundo, também intitulado *"História do Brasil"*, lançado em 1993 em uma reedição de sua obra, então atualizada, pela Editora FTD. A partir dessa premissa, a proposta desta pesquisa é analisar as páginas dos livros didáticos de Joel Rufino dos Santos como espaços de resistência,

uma vez que ele ousou narrar, já em 1979, a História do Brasil a partir de uma perspectiva plural de experiências.

Como veremos ao longo da dissertação, é possível afirmar que a biografia de Joel possui semelhanças com a de muitos homens negros brasileiros. Ele viu a luz do mundo em Cascadura, subúrbio carioca, no ano de 1941. Desde sua infância, nutria uma admiração pelos livros, e essa paixão por narrativas o conduziu a ingressar no curso de graduação em História pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A convite do renomado historiador Nelson Werneck Sodré, tornou-se coautor da obra paradidática intitulada *"História Nova do Brasil"*, publicada em 1963 pelo Ministério da Cultura, considerada um marco significativo na historiografia brasileira. Contudo, apesar de seu público-alvo ser composto por professores de História, a obra não foi bem recebida por seus pares, sendo alvo de intensas críticas por parte das associações de História, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Após o golpe militar em 1964, Joel, em decorrência de sua militância política, pelo Partido Comunista Brasileiro e como membro da Ação Libertadora Nacional (ALN) precisou sair do país, se exilando primeiramente na Bolívia e depois no Chile. Retornando ao Brasil o historiador ainda foi preso três vezes, na última cumprindo pena de 1972 até 1974. Somente com a lei da anistia o professor pode retomar sua carreira de magistério de forma oficial. Joel Rufino foi professor da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, recebendo da universidade os títulos de “Notório Saber e Alta Qualificação em História” e “Doutor em Comunicação e Cultura”.<sup>2</sup>

Assim como a minha passagem no curso de História da UFRRJ mudou minhas concepções de mundo, de pesquisador e de mim mesmo, certamente, a passagem de Joel Rufino na UFRJ também contribuiu para mudar sua visão de mundo, principalmente sobre o ensino de História. O cenário intelectual vivia naquele período, de virada da década de 1950 para a de 1960, um grande debate, que envolvia professores e discentes de várias universidades, sobre concepções de História. Isso, a partir de análises da biografia e produção didática desse autor negro, causou repercussão em sua escrita. Entretanto, sua virada de chave para se perceber como um homem negro não ocorrerá durante a graduação, como veremos ao longo da dissertação.

Contribuiu também para sua escrita a sua participação como militante no Movimento Negro Unificado (MNU). Nessa pesquisa, cabe ressaltar que o movimento negro é entendido

---

<sup>2</sup> Para a biografia de Joel Rufino dos Santos ver: PEREIRA, Amauri Mendes. PEREIRA, Amilcar Araujo. ALBERTI, Verena. Entrevista com Joel Rufino dos Santos. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 491-518, julho-dezembro de 2013.

como um movimento social que tem como particularidade a militância pela questão racial, percebido não como um movimento homogêneo e sim com uma composição “complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra” (Pereira, 2013, p.40).

O intelectual negro foi autor de vários livros que inclui gêneros de ficção, não-ficção e infantil. Em seu livro “*História do Brasil*”, publicado em 1993 pela Editora FTD, uma das fontes centrais desta pesquisa, consta uma relação de dezenas livros publicados pelo autor, dentre os quais, *Mataram o Presidente*, *O Dia em que o Povo Ganhou*, *Quem fez a República e Abolição*. Entretanto, o foco na pesquisa são suas publicações de livros didáticos de História. O objetivo dessa dissertação é trazer as contribuições de um escritor negro de livros didáticos para o ensino de História, entendendo que seu livro é uma narrativa de (re)existência, uma vez que tem como um dos principais objetivos valorizar a História e Cultura Negra, construindo com sua narrativa histórica uma demanda da diferença, que como lembra Martín Retamozo (2009), sempre surgem como resultado de uma ordem social percebida como injusta.

Entendendo que o racismo estrutural (Almeida, 2021) mantém vivas narrativas que impedem a construção de um currículo democrático, particularmente, um currículo de História mais democrático, proponho nesta dissertação problematizar a relação entre autoria negra, demandas de diferença e currículo de História, afim de contribuir para um debate antirracista. As principais questões aqui levantadas serão no sentido de entender a importância da autoria de Joel Rufino na construção de narrativas de (re)existência, evidenciando que ela foi fundamental na construção de demandas de diferença, produzidas naquele contexto e debatidas até os dias atuais. Algumas das questões centrais dessa pesquisa são: De que forma a autoria negra impacta na narrativa? O protagonismo negro na História do Brasil, uma das principais demandas do movimento negro, só se transforma em narrativa histórica nos livros didáticos de História após a aprovação da Lei 10639/2003? Como Joel Rufino subverteu o currículo de História? Qual a importância dos livros de História do Joel Rufino para o ensino de História hoje?

O racismo estrutural é um conceito chave para a compreensão das questões que pretendo trabalhar ao longo do texto. Ele é entendido aqui em diálogo com o filósofo negro Silvio Almeida, principalmente a partir de suas ideias levantadas em seu livro publicado em 2021, “*Racismo Estrutural*”, que se atenta para o fato de que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural.” (Almeida, 2021, p.50).

Este conceito assume uma importância fundamental no contexto desta pesquisa, haja vista sua inserção no âmbito do Ensino de História e, por extensão, nas questões atinentes às relações étnico-raciais. Sob essa perspectiva, compreendemos que a Educação, com a escola como sua principal instituição, reflete as mazelas presentes na sociedade, desempenhando um papel importante na reprodução do racismo. Isso, como ressaltam Coelho e Martins, “implica em romper com visões romantizadas sobre a educação e trazê-la para as arenas discursivas nas quais seus significados são forjados e disputados” (Coelho; Martins, 2022, p.5). Porém, mesmo acreditando que a escola é um agente propagador do racismo, entendo também que ela possui um terreno fértil para praticar atividades contrárias, ou seja, antirracistas. Por isso, esse conceito é fundamental aqui nessa pesquisa, que se apresenta como uma prática antirracista, uma vez que entendo que os livros do autor negro são importantes materiais para romper com essa reprodução do racismo nas escolas.

Outro ponto significativo na formulação epistemológica diz respeito às demandas de diferença. As demandas, como ressalta Martín Retamozo, surgem como reivindicações e pautas em meio as diferenças e exclusões produzidas pela sociedade. Um discurso quando se coloca como hegemônico produz desigualdades na sociedade. Nesse ponto de vista, segundo o filósofo as “demandas emergen como um lugar de mediación entre uma situación estructural de subordinación y la construcción de posibles antagonismos” (Retamozo, 2009, p. 113).

A demanda de diferença abordada nessa pesquisa, em diálogo com as ideias de demanda de Retamozo, é entendida como um conjunto de reivindicações formuladas pelos movimentos sociais presente no atual cenário contemporâneo e que estão relacionadas a questões de pertencimento identitário. As demandas de diferença, como lembra Carmen Gabriel e Érika Frazão (2014), emergem do debate político se configurando em demandas de direitos que interpelam as escolas. Dessa forma, no contexto da disciplina de ensino de História, as demandas de diferença emergem para romper com o eurocentrismo do currículo de História dando mais pluralidade na construção de identidades. Segundo ainda essas pesquisadoras, houve uma intensificação desse movimento na década de 1990 e “um dos ganhos importantes consiste na inclusão obrigatória da História afro-brasileira e indígena no ensino de História” (Frazão, Gabriel, 2014, p. 248) por meio da legislação.

As pesquisas sobre livros didáticos de História são um domínio consolidado dentro do campo Ensino de História. Entretanto, por se tratar de um objeto bastante complexo e por ajudar a construir narrativas de identidades nacionais sempre são visados pela crítica pública. Polêmicas envolvendo livros didáticos não são raras na mídia brasileira. Em 2023, o governo do Estado de São Paulo se envolveu em uma delas após anunciar em agosto, por um ato

administrativo, que não iria mais aderir ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que garantiria receber os livros didáticos distribuídos pelo governo federal aos alunos/as matriculados nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A medida, considerada extrema e estranha por especialistas, era, segundo o secretário de educação Renato Feder, uma estratégia para uniformizar os materiais didáticos usados na rede paulista. Dessa forma, a pasta iria substituir os materiais distribuídos gratuitamente para os alunos/as por materiais produzidos pela própria secretaria em formato digital com base no currículo do Estado. Segundo ainda o secretário, a pasta da educação tomou essa decisão por vários motivos entre eles o resultado de uma pesquisa com os alunos/as da rede que apontou que 84,4% dos alunos/as do ensino médio afirmam utilizar livros do PNLD nunca, raramente ou ocasionalmente; outro motivo era de que os livros do PNLD não são consumíveis, uma vez que são emprestados e os alunos/as devem devolver no final do ano; e por fim, que os conteúdos dos livros didáticos são superficiais.

Entretanto, essa é medida que impactava diretamente o acesso dos alunos/as de escola pública a uma educação democrática, com condições iguais. A medida da Secretaria de Educação estava tomando como base uma pesquisa que foi realizada com apenas 27.689 alunos/as, ou seja, cinco por cento (5%) dos matriculados, sendo que a decisão tomada comprometeria todos os alunos/as dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Outro ponto a se levantar foi o fato de o secretário de educação não saber apontar em que sentido considerava os conteúdos dos livros didáticos do PNLD como superficiais. Felizmente, no dia 16 de agosto a justiça de São Paulo determinou que a secretaria de educação voltasse a aderir ao PNLD<sup>3</sup>.

O caso relatado acima somente demonstra como o livro didático no Brasil é um objeto de disputa. Esse episódio se revelou como mais uma tentativa de descredibilizar os livros didáticos taxados muitas vezes pela opinião pública como produzidos com desleixo, conteúdos ideológicos e superficiais, que visam apenas enriquecer as editoras. Essas disputas somente colaboraram para dar mais relevância às pesquisas que têm como objeto de estudo os livros didáticos. Nesse sentido, espero estar contribuindo com essa pesquisa não somente com o campo do Ensino de História, mas também para um melhor entendimento desse objeto.

Mesmo se configurando como um instrumento relevante, o uso do livro didático como objeto de pesquisa é um evento recente no Ensino de História. Segundo pesquisadores

---

<sup>3</sup> Para saber mais ver: [Justica determina que governo de SP volte a usar livros do PNLD | São Paulo | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/justica/noticia/2024/08/16/justica-determina-que-governo-de-sp-volte-a-usar-livros-do-pnld-sao-paulo.ghtml). Acessado em 07/03/2024.

importantes sobre o tema, como Alexandra Lima da Silva<sup>4</sup> e Décio Gatti Jr.<sup>5</sup>, o uso de livro didáticos de História somente se intensificou no Brasil após os trabalhos de Lucien Febvre e Henri Jean Martin, que conceberam os livros como difusores de transformações das relações sociais.

A partir das propostas de investigação dos livros apresentadas pela História Cultural, principalmente pelos referenciais teóricos de Roger Chartier<sup>6</sup>, as pesquisas se expandiram com novas perspectivas de estudos relacionando a leitura ao universo dos leitores. No Brasil, como sinaliza Silva (2008), os trabalhos de Chartier tiveram bastante repercussão, sobretudo para abordagens que se identificaram como a História Cultural e Nova História Cultural.

O primeiro estudo de destaque no Brasil no campo do Ensino de História, focado em livros didáticos de História, obteve significativa repercussão. Circe Bittencourt, em sua tese de doutoramento defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 1993, sob o título *"Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar"*, empreende uma análise aprofundada da origem da disciplina de Ensino de História. Em sua pesquisa, a acadêmica estabelece uma conexão entre o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, buscando aprofundar as questões relacionadas ao papel do ensino de História na construção do projeto nacional e, por conseguinte, da sociedade ideal. O trabalho da Prof.<sup>a</sup> Bittencourt, que posteriormente virou livro<sup>7</sup>, foi considerado o primeiro trabalho que de fato trazia uma História do livro didático de História.

Como veremos ao longo da dissertação, no âmbito do Ensino de História, a contribuição de Bittencourt revelou-se simbólica, ao conferir notório reconhecimento ao livro didático de História como uma fonte de pesquisa privilegiada. Por consequência, sua pesquisa proporcionou uma abertura para outros acadêmicos, ao analisar não apenas o livro didático como objeto, mas também a participação ativa do editor na elaboração dessas obras, sua interação com os programas escolares e a consideração do público-alvo.

Após o destacado trabalho sobre livro didático de História da pesquisadora Circe Bittencourt, pesquisadores do campo de Ensino de História voltaram-se para analisar autores específicos de livros didáticos. Alguns trabalhos têm reflexões importantes como os que

---

<sup>4</sup> Ver.: SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da UFF. 2008.

<sup>5</sup> GATTI JR. Décio. A escrita da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, Sp. Edusc. Uberlândia – MG. Edufu, 2004.

<sup>6</sup> Para a História Cultural ver CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1988. Para os referenciais teóricos ver CHARTIER, Roger e MARTIN, H J. *Histoire de l'édition française*. Paris, Primodis, 1982. Principalmente os capítulos de Dominique Julia e Alain Choppin sobre livros didáticos.

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

investigaram Joaquim Manuel de Macedo<sup>8</sup>, Rocha Pombo<sup>9</sup> e João Ribeiro<sup>10</sup>. Outros estudos também são importantes para entender as pesquisas sobre livros didáticos, como os que se debruçaram sobre os “intérpretes do Brasil<sup>11</sup>”, como os trabalhos sobre Pedro Calmom<sup>12</sup> e de outros autores de livros didáticos de História que tiveram significativa inserção no mercado como Mario da Veiga Cabral<sup>13</sup> e Antônio José Borges Hermida<sup>14</sup>.

Como ressalta Selma Mattos (1998), que fez uma investigação de “*Lições de História do Brasil*” para os alunos/as de 4<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Colégio Pedro II, os manuais didáticos de Joaquim Macedo<sup>15</sup> tinham um perfil conservador e serviram fixando para as futuras gerações os principais valores da boa sociedade. Seus textos além de divulgar as imagens e virtudes de uma História do Brasil foram usados não apenas para legitimar a ordem imperial, “mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das Nações Civilizadas, permitindo, assim, a construção de uma identidade” (Mattos, 1998, p.32). Suas lições foram publicadas em um universo de um império brasileiro de sete milhões de habitantes, e a chamada *boa sociedade* era constituída somente dos brancos, livres e proprietários de escravos.

Percebemos, portanto, analisando o trabalho de Selma Mattos (1998), que os escritos de Joaquim de Macedo se constituíram como uma espécie de pedagogia do cidadão-súdito, voltada para reproduzir os valores enaltecidos pela boa sociedade para que as futuras gerações mantivessem os princípios da ordem e civilização dentro do governo imperial. Nesse sentido,

---

<sup>8</sup> MATTOS, Selma. *O Brasil em lições de Joaquim Manuel de Macedo. A história do ensino de história no Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, FGV, 1993.

<sup>9</sup> MEDRANO, Lilia Inés Zanotti de et alii. “O Compêndio de história da América de Rocha Pombo. Uma apreciação crítica.” *Notícia bibliográfica e histórica*. Jul/set. 2003.

<sup>10</sup> HANSEN, Patrícia dos Santos. *Feições e fisionomias do Brasil de João Ribeiro*. RJ; Acess, 2000; MELO, Ciro Bandeira de. *Senhores de História: a construção do Brasil em 2 manuais didáticos de história da segunda metade do século XIX*. Doutorado em Educação, São Paulo, FAE/USP, 1997. (Sobre a obra de João Ribeiro e Joaquim Manuel de Macedo).

<sup>11</sup> Uma das principais referências sobre o tema dos autores descobridores, que seguiam a escrita da história de Varnhagen e os redescobridores que se diziam renovadores da escrita da história é REIS, José Carlos. *Identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC*. 8 Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

<sup>12</sup> VALE, Nayara Galeno do. *Um retrato intelectual e harmônico da nação: identidade do historiador e escrita da História do Brasil na obra de Pedro Calmon*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. PPGHIS/UFF, 2018.

<sup>13</sup> GASparello, Arlette M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. 1a.. ed. São Paulo: Iglu Editora Ltda., 2004.

<sup>14</sup> BRAUNA, Diogo dos Santos. *O livro de História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP. 2013.

<sup>15</sup> Nascido na freguesia fluminense de São João de Itaboraí em 1820, Joaquim Manuel de Macedo, concluiu o curso de medicina na capital do império, atuando também como jornalista, escritor, deputado e professor. Doutor Macedinho, como ficou conhecido, também foi membro de importantes associações científicas e culturais como o celebre Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e professor do Imperial Colégio de Pedro II.

verificamos que o ensino de História surge vinculado às demandas da elite imperial de garantir a identidade nacional coesa e homogênea.

Em outro trabalho, agora fruto de sua tese de doutorado sobre José Inácio de Abreu e Lima<sup>16</sup>, Selma Mattos (2009) realiza uma análise sobre o primeiro “*Compêndio de História do Brasil*”, publicado, em 1843, pelos editores Eduardo e Henrique Laemmert. Abreu e Lima foi membro do IHGB desde 1839, acompanhando de perto as discussões que forjavam os elementos simbólicos que serviriam para consolidar a ordem monárquica no Brasil. Selma Mattos, destaca que o pernambucano também presenciou todos os debates que envolviam as discussões de como escrever a História do Brasil. Nesse momento, o general resolve elaborar o que é considerado hoje como o primeiro Compêndio de História do Brasil. Porém, cabe destacar que muito do destaque que a obra conquistou se deve ao envolvimento dos irmãos Laemmerts nas tomadas de decisões sobre as questões que envolviam a produção da obra.

Os editores do Compêndio, como lembra Selma Mattos (2009), contribuíram para direcionar o livro não somente para os alunos/as dos principais colégios na época, mas também para toda a “mocidade” sedenta pelo conhecimento. Usando de estratégias editoriais que transformaram o objeto mais acessível para o público em geral, os editores contribuíram para a longa duração do livro do general. “Às razões dessa longa trajetória devem ser acrescentadas, sem sombra de dúvida, o papel dos editores, embora nem sempre lhes tenha sido dado o destaque devido” (Mattos, 2009, p. 36).

A tese de doutorado de Selma Mattos foi bastante significativa, uma vez que é um dos primeiros trabalhos que revela a importância dos editores na produção do livro didático de História. Assim, percebemos que o sucesso da obra não se deve somente ao conteúdo, ou a posição social que o autor ocupa, se deve também a todo o conjunto de estratégias editoriais direcionadas a obra.

Em sua investigação sobre João Ribeiro<sup>17</sup>, Patrícia Santos Hansen (1998) aprofunda seu olhar para as inovações da escrita da História trazida pelo autor do livro “*História do Brasil-Curso Superior*”, publicado em 1900, que no mesmo ano, foram lançadas outras duas versões da obra, para os cursos primários e médio. O sergipano, assim como os outros autores pesquisados nos trabalhos anteriormente citados, foi professor do Ginásio Nacional, novo nome

---

<sup>16</sup> José Inácio de Abreu e Lima nasceu em 1794 no Recife, foi militar, político, jornalista e escritor. Mesmo nascido no Brasil, participou com destaque das guerras de independência da América Espanhola. Devido a visibilidade, é conhecido com maior notoriedade como General Abreu e Lima por ter sido um dos generais de Simón Bolívar.

<sup>17</sup> João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes nasceu no município sergipano de Laranjeiras em 1860. Foi jornalista, crítico literário, filólogo, historiador, pintor e tradutor brasileiro. Entretanto, suas aptidões profissionais mais conhecidas foram a de historiador e de filólogo.

do antigo Colégio Pedro II, em que ocupava a cadeira de História da Civilização e História do Brasil, foi membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Fruto daquilo que Bittencourt (1993) destaca como terceira fase da produção de livro didático, como veremos posteriormente, João Ribeiro em seus textos buscava promover um debate historiográfico. Seus escritos “implicavam em uma revisão da História do Brasil, fundamentada sobre pressupostos que estavam se tornando hegemônicos na produção historiográfica, para que o ensino da História cumprisse seu papel em um momento considerado decisivo para o destino do país” (Hansen, 1998, p. 45).

No final do século XIX os intelectuais travaram uma discussão sobre temas que demarcavam o ofício do historiador. Foi o momento de estabelecer a científicidade na escrita da História. Questões referente a “verdade dos fatos”, “imparcialidade”, “neutralidade” e crítica dos fatos passaram a ser consideradas na escrita e consequentemente nas produções para o ensino de História. Criticando autores consagrados do século XIX, como Varnhagen e sua *História Geral do Brasil*, os intelectuais debatiam, principalmente, a incapacidade da historiografia anterior de reconhecer os fatos ou acontecimentos verdadeiramente relevantes para o Brasil. Os defensores dessa vertente historiográfica, consagrada desde a fundação do IHGB, não tinham nenhuma preocupação com estilo da escrita ou crítica aos documentos.

Nessa percepção, João Ribeiro, como ressalta a pesquisadora Patrícia Hansen (1998), introduz uma nova concepção de escrita da História que rompe radicalmente com as concepções vigentes. Seus livros didáticos, com muitas reedições, tinham como preocupações a crítica aos documentos e ao estilo poético da escrita. A relevância do trabalho de Patrícia Hansen se evidencia quando ela demonstra exatamente essa preocupação dos intelectuais, principalmente João Ribeiro, ao final do século XIX, em reescrever a História do Brasil agora pautada em pressupostos e métodos científicos.

Todos esses trabalhos, pontuados aqui, foram primordiais nas pesquisas sobre o Ensino de História. Os autores abordados nas pesquisas descritas são bastante simbólicos na produção de livros didáticos de História, por terem sido, principalmente, de grande repercussão nos momentos de publicações. As investigações situadas aqui nessa introdução envolvem figuras públicas que tinham prestígio social, por serem ora professores do CPII ou membros de instituições científicas como o IHGB ou da ABL. Porém, esse perfil de escritor de livro didático vai sendo quebrado no início do século XX com a expansão do mercado editorial de produção de livros didáticos.

Como veremos ao longo da dissertação, o mercado de livros didáticos passa por mudanças ao longo do século XX. As reformulações irão alterar também o perfil dos autores de livros didáticos. Entretanto, as pesquisas continuaram destacando homens com o mesmo perfil dos autores pesquisados nos trabalhos citados anteriormente. Sobre trabalhos relevantes que investigaram autores de livros didáticos de História do século XX podemos citar a pesquisa de Arlette Gasparello “*Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*” sobre a produção didática de Mario da Veiga Cabral e o trabalho de Juliana Ricarte Ferraro, defendido na USP em 2013, “*Entre textos e imagens: o Compêndio de História do Brasil de Borges Hermida (1962-1975)*<sup>18</sup>”, sobre Borges Hermida.

Não estou, com esse argumento, afirmando o que cada pesquisador pode ou não pesquisar. As pesquisas citadas anteriormente, como já dito, foram de grande importância para o campo do Ensino de História no Brasil. O meu argumento tem como princípio salientar a importância de se pesquisar, nesse domínio de pesquisa, autores de livros didáticos de História com perfis diferentes daqueles tradicionalmente pesquisados. Nesse sentido, existe uma grande lacuna no Ensino de História a ser preenchida. Pesquisas que pontuem a autoria de livros didáticos produzidas por mulheres, por exemplo, e no caso da minha pesquisa, produzidos por sujeitos negros.

Esse trabalho se justifica a partir de três parâmetros: a pessoal, profissional e a acadêmica. A pessoal foi relatada no início dessa introdução. Sou um homem negro e isso afeta a minha escrita e escolhas. No campo profissional, as minhas experiências também foram impactadas por ser um professor negro de escola pública. Em 2015, assumi minha matrícula como professor de História na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Escolhi para atuar na escola que estudei entre os anos de 1995 e 1998. A escola me traz muitas recordações de infância o que só aumentou minha responsabilidade como professor.

Atuando na escola percebi a falta de discussão sobre relações étnico-raciais. Questões sobre racismo, igualdade de gênero, homofobia e de direitos humanos quase não existem na escola. Todavia, desde a minha chegada na escola minhas aulas buscam subverter o “currículo oficial” e trazer a centralidade desses debates para sala de aula.

Como homem negro valorizo em minhas aulas uma História que comprehende percepções plurais de construção de identidades. Nesse sentido, procuro trazer para a sala de aula temas e assuntos que valorizem as diferenças da sociedade brasileira. Assim, valorizo em

---

<sup>18</sup> FERRARO, Juliana Ricarte. *Entre textos e imagens: o compêndio de história do Brasil de Borges Hermida (1962-1975)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [doi:10.11606/T.48.2013.tde-30032015-142645](https://repositorio.usp.br/10.11606/T.48.2013.tde-30032015-142645) Acesso em: 2024-03-07.

minhas aulas uma História que tradicionalmente estavam marginalizadas nos currículos brasileiros, como a História da África e afro-brasileira.

Como ex-aluno, e agora professor, meu compromisso é de lutar por uma escola cada vez mais democrática, que pratique cada vez mais uma educação pautada nas relações étnico-raciais. Logo, busco problematizar as narrativas didáticas que trazem omissões sobre o protagonismo negro na História do Brasil. Entendo que dessa forma estou contribuindo de forma significativa com a comunidade escolar, uma vez que a escola se localiza em uma cidade que no censo de 2010 mais de 60% dos seus habitantes se declararam negro, conforme será mais apresentado ao longo da dissertação.

Do ponto de vista acadêmico, identificamos a ausência de estudos que abordem a “Autoria Negra de Livro Didático de História”. Ao realizar uma pesquisa no banco de dissertações disponível no site nacional<sup>19</sup>do ProfHistória, que compreende as dissertações defendidas desde a instauração do programa de Pós-graduação em Ensino de História em 2012, com sua primeira turma em 2014, observou-se a inexistência de qualquer trabalho relacionado a essa temática.

No que concerne à pesquisa realizada, inicialmente foi conduzida a partir do termo “autoria”. A plataforma apresentou quatorze trabalhos como resultados. Contudo, ao examinar os resumos dessas dissertações, constatou-se que nenhuma delas abordava a temática da autoria de livros didáticos. O trabalho que se aproximou mais de uma possível problematização da autoria foi a dissertação defendida em 2021 por Debora Jean Lopes da Silva, intitulada “*Mulheres na literatura: Escritas de autoria feminina negra*”, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Entretanto, o estudo de Debora Silva enfoca a problematização da literatura negra para a produção de conhecimentos históricos, utilizando a obra “*Quarto de despejo*” de Carolina Maria de Jesus. Portanto, não se trata de uma pesquisa sobre a autoria de livros didáticos, mas sim sobre a relevância da literatura negra para o ensino de História.

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada uma busca utilizando o descritor "autoria negra". Nessa investigação, a plataforma não apresentou nenhum resultado. Portanto, esta pesquisa, que emerge como resposta a inquietações pessoais que sempre permearam minha trajetória acadêmica, se justifica ao problematizar as narrativas históricas relacionadas aos autores de livros didáticos de História. Investigar a autoria de um autor negro representa uma ruptura com as perspectivas tradicionais que destacam apenas aqueles autores notáveis por suas contribuições como professores do Colégio Pedro II, membros do IHGB e da ABL.

---

<sup>19</sup> [ProfHistória: Página inicial \(profhistoria.com.br\)](http://profhistoria.com.br) consultado em 29/05/2023.

Em uma terceira incursão, utilizei o termo “livro didático”, resultando em noventa dissertações. Esses trabalhos abordam uma diversidade de temáticas, incluindo questões de relações étnico-raciais, com ênfase na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08; questões de gênero, com foco na representação feminina nos livros; implementação do PNLD; História Local, entre outras. Entretanto, é importante ressaltar que nenhuma das dissertações realiza uma problematização específica sobre a autoria negra de livros didáticos. Dessa forma, este projeto se destaca pela relevância ao contribuir com uma temática até então não explorada no contexto desse programa de pós-graduação.

A postura epistêmica dessa pesquisa se baseia no pós-estruturalismo. Essa posição que além de teórica é política se deve às respostas que procuro encontrar na minha trajetória acadêmica, fugindo de explicações encaradas como globalizantes e universais. Essa postura teórica nem sempre foi clara na minha carreira acadêmica, se fortalecendo de forma mais evidente agora no curso de mestrado, principalmente a partir das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História(GEPACEH), coordenado pelo Profº Marcus Bomfim, que atua tanto no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ), como no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). O grupo que possui uma composição bastante heterogênea, com alunos/as da graduação e de programas de Pós-graduação, foi bastante fértil na consolidação desta minha opção epistêmica, principalmente no entendimento dos principais debates teóricos desta corrente.

O pós-estruturalismo surge em um contexto social de questionamentos de *status quo*, quando as certezas epistêmicas já não davam conta de explicar os fenômenos sociais. Na segunda metade do século XX, de acordo com Silva (2016), surgem no mundo acadêmico novas abordagens epistêmicas, influenciadas pela efervescência cultural e social que o mundo estava passando. O contexto era de surgimento de movimentos sociais por direitos humanos, contracultura, descolonização da África e luta pelo fim das ditaduras militares, principalmente no cone sul-americano. Como sublinham Gabriel e Monteiro (2014), foram “tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, em que certezas se dissipam. A noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem, abrindo espaços para leituras plurais de mundo” (Gabriel; Monteiro, 2014, p.23). Esse cenário, chamado pelas pesquisadoras como “*Tempos pós*”, propiciou novas roupagens epistêmicas que se traduziam em abandonar princípios clássicos do marxismo e buscar novas metodologias de observação.

O pós-estruturalismo aqui assumido é de matriz pós-fundacional, cujo principal expoente foi, segundo Mendonça e Rodrigues (2014), Jacques Derrida. Essa perspectiva teórica não pode ser vista como um campo teórico homogêneo, “também não pode ser reduzido o que comumente tem-se chamado de “pós-estruturalismo” a uma espécie de “escola”. [...] certamente é preferível afirmar que estamos diante de formas de pensamento” (Mendonça; Rodrigues; 2014, p. 39). Nesse sentido, o pós-estruturalismo é uma desconstrução de ideias universalizantes existentes do próprio estruturalismo. Apesar de assumir um campo teórico bastante complexo, diante da sua ambiguidade e indefinições, reconheço que essa perspectiva epistêmica é bastante fértil para a proposta de pesquisa que coloco sobre a mesa.

No decorrer da dissertação o leitor perceberá que alguns autores pós-estruturalistas foram fundamentais para entender conceitos importantes para o estudo. Para problematizar o conceito de *currículo* dialoguei com autores como Carmem Teresa Gabriel, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Tomas Tadeu da Silva e Erika Frazão, caros dentro da Teoria do Currículo.

Esse diálogo foi importante, pois foi a partir da leitura desses autores que pude entender que currículo não se limita a uma simples lista de conteúdo. Essa visão se colocou como necessária para a proposta didática trabalhada com meus alunos/as em sala de aula. Entendendo o currículo a partir de uma postura pós-estruturalista tive maiores condições de entender que precisava inventá-lo em minhas aulas.

Outro conceito teórico importante na dissertação foi a *comunidade disciplinar*. Esse conceito aqui também se apresenta com diálogo com autores pós-estruturalistas. O conceito de *comunidade disciplinar* será utilizado aqui para entender o papel do Estado na regulamentação dos livros didáticos. O conceito ganha uma dimensão importante dentro dos estudos curriculares a partir das conclusões de Ivor Goodson (1995), que entendia como membros da comunidade disciplinar apenas os profissionais da área. Entretanto, como veremos ao longo da dissertação, com base em Alice Lopes, Hugo Costa e Marcus Bomfim, perceberemos que a comunidade disciplinar proposta por Goodson traz limitações de análises e de possibilidades para o pensamento pós-estruturalista.

Procurei também estabelecer conexão com pesquisadores dos Estudos Culturais. Nesse aspecto foi fundamental o diálogo com Homi K. Bhabha (1998). O autor indiano foi bastante potente para entender a constituição do *sujeito* Joel Rufino dos Santos. Foi a partir de Bhabha que construí minhas ideias de sujeito. O *sujeito* aqui não é constituído em meio as dualidades existentes na sociedade. Ele é forjado no *Terceiro Espaço*, no espaço de *híbridismo*, onde ele constantemente negocia significados e identidades. Essa zona de interseção cultural pode ser

vista como um espaço propício para a negociação de entendimentos compartilhados e construção de significados comuns.

Os objetivos da dissertação são: primeiro, problematizar o currículo de História a partir de uma discussão sobre a autoria negra de Joel Rufino dos Santos nos livros didáticos de História, entendendo nessa análise de que forma a autoria negra impacta na escrita; segundo, investigar a força das demandas de diferença nos livros didáticos de História; terceiro, perceber como o negro aparece como sujeito nas narrativas de autoria negra nos livros de Joel Rufino; quarto, entender a importância dos livros de História do Joel Rufino para o ensino de História hoje e, por último, levar os alunos/as ao lugar de autoria de biografias a partir de atividades.

As fontes principais dessa pesquisa são os livros didáticos, sobretudo os livros didáticos de “*História do Brasil*” para o então segundo grau produzido pelo Joel Rufino dos Santos, lançado em 1979 pela Marco Editorial e reeditado em 1993 pela Editora FTD, com as devidas atualizações e correções.

Os livros de História do Brasil de Joel estão organizados em volumes únicos. A edição de 1979 está dividida em 17 capítulos e a de 1993 em dezenove. Mesmo com a maioria dos capítulos da primeira edição sendo copiada na íntegra na segunda, não cabe aqui, por questões metodológicas, analisar todos os capítulos dos livros. O foco da investigação será na estrutura de como o livro é apresentado: capa, índices, introdução e composição dos capítulos. Outro componente de análise será discutir os capítulos que trazem os assuntos em que a História afro-brasileira é abordada. Portanto, as minhas análises sobre as marcas de autoria negra terão como base, na obra de 1979, os capítulos sete “*As Rebeliões Coloniais*” e o capítulo 11 “*O declínio do Império - A Proclamação da República*” e, na obra de 1993, o capítulo dois ““*A origem do povo brasileiro*””. A partir da análise destes capítulos poderemos problematizar o impacto da autoria negra na construção de uma narrativa mais democrática sobre a História do Brasil. Entretanto, outros capítulos e pontos importantes dos livros serão utilizados, por exemplo, para ajudar o leitor a entender a concepção de História que Joel defendia.

Assim, a pesquisa será centrada no autor Joel Rufino dos Santos, um historiador negro que produziu livros didáticos de História. A análise abrangerá a construção integral da obra, investigando elementos como a capa, imagens, notas de rodapé, exercícios e a participação dos editores na publicação. Além disso, serão examinados alguns capítulos que enfatizam principalmente as relações étnico-raciais. A investigação busca compreender como a presença do sujeito negro se manifesta quando é narrado por uma autoria negra.

Além da pesquisa ser direcionada aos livros didáticos, Joel Rufino e autoria negra apresento também uma proposta didática que foi realizada em sala de aula. A proposta se configurou em uma sequência didática e ocorreu com meus alunos/as do 8º ano do ensino fundamental.

O intelectual negro, como evidenciado nessas breves linhas da introdução, emerge como um educador dedicado ao ensino de História, contribuindo com suas obras para os debates de poder relacionados ao currículo dessa disciplina. Nesse contexto, seus livros buscam construir uma narrativa histórica que valoriza as diferenças. Determinados capítulos da obra refletem essa preocupação, destacando o protagonismo negro como elemento central em sua abordagem narrativa. Por isso, indo ao encontro do objeto que foi pesquisado na dissertação elaborei uma proposta didática que trabalhasse cultura e História Afro-brasileira.

A atividade foi realizada na escola que atuo como professor desde 2015. Ela é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), inaugurado em 1994, e está localizada no município de Nova Iguaçu, que fica na região da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Conforme veremos ao longo do texto, a cidade de Nova Iguaçu possui uma composição de maioria negra e evangélica, o que somente justifica a potência de se trabalhar assuntos voltados a história afro-brasileira em sala de aula.

A sequência didática, como será visto, foi dividida em duas etapas. Na primeira, os alunos/as foram levados a refletir sobre autoria de livros didáticos. O objetivo, nesse primeiro momento, foi levar os alunos/as a entender que não existem narrativas neutras e que múltiplas camadas de identificação dos autores influenciam suas escritas. Essa primeira etapa contou com realização de exercícios que tiveram suas respostas coletadas por mim para análises que foram apresentadas na dissertação. Na segunda, aos alunos/as foi proposto a produção de biografias das pessoas negras de referência da comunidade, as “Vozes Negras”. As pessoas de referências podiam ser da comunidade escolar ou do entorno da escola. O objetivo foi transformar os alunos/as em autores de narrativas de (re)existência (Evaristo, 2021). O objetivo dessa proposta didática foi realizar uma atividade que trabalhasse relações étnico-raciais, que nessa dissertação são entendidas como práticas antirracistas, valorizando figuras negras da comunidade, para que os alunos/as se identificassem e percebessem que podem ser também referência.

Essa dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, “Livro didático e Ensino de História”, abordo de maneira abrangente a influência e a importância dos livros didáticos no cenário educacional. Ele inicia examinando a relação entre livros didáticos de História e Ensino de História, explorando sua utilização como fonte de pesquisa, apresentando possíveis definições e delineando uma breve história da produção desses materiais. Em seguida,

o foco se volta para a interação entre o livro didático de História e o Estado, investigando a institucionalização da *comunidade disciplinar*, as implicações das políticas educacionais e as dinâmicas que convertem a produção desses livros em um negócio lucrativo. A última parte do capítulo dedica-se a compreender o processo de produção dos livros didáticos de História, fornecendo uma visão detalhada de como esses materiais são elaborados.

O segundo capítulo, "Joel Rufino dos Santos: autoria negra de livro didático", centra-se na análise da contribuição singular de Joel Rufino dos Santos para o que entendo como autoria negra de livros didáticos. O início da exploração focaliza a figura de Joel Rufino dos Santos, sua construção como sujeito, suas reflexões sobre o Ensino de História e sua própria trajetória de se tornar um homem negro. Explorando os livros didáticos de História escritos por Joel Rufino dos Santos, o capítulo examina as especificidades da produção de suas obras e como elas são constituídas. Aprofundando-se na questão da autoria negra, o capítulo analisa as marcas distintivas presentes nos livros didáticos de História produzidos por Joel Rufino dos Santos. Desta forma, o capítulo busca evidenciar e problematizar a relevância da autoria negra no contexto específico dos livros didáticos de História, enfocando a significativa contribuição de Joel Rufino dos Santos para esse domínio.

O terceiro capítulo, "Vozes Negras: reescrevendo narrativas e construindo identidades", tem por finalidade apresentar a proposta didática elaborada em sala de aula com os alunos/as a partir das discussões dos dois primeiros capítulos da dissertação. O capítulo inicialmente apresenta as etapas da sequência didática realizada em sala de aula. No segundo momento, discuto as respostas coletadas dos alunos/as das atividades propostas. E por fim, faço uma análise da última etapa da atividade, que foi a elaboração das biografias de figuras negras consideradas referência na comunidade.

## CAPÍTULO 1 - LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Tradicionalmente, em uma dissertação o primeiro capítulo tem como pano de fundo apresentar as questões teóricas e metodológicas que serão trabalhadas junto ao objeto de pesquisa. Aqui, tentarei fugir desse dogma e buscarei apresentar questões fundamentais para entender a produção didática de Joel Rufino dos Santos. O leitor verá nas linhas seguintes não somente conceitos, ou seja, somente princípios teóricos. Mas, verá um diálogo dos conceitos com o objeto já nesse primeiro capítulo. Acredito que dessa forma conseguirei deixar o texto menos engessado, como se somente houvesse um caminho para a construção de um texto científico. Aqui o objeto, livro didático e autoria já se apresentam de início.

Esse primeiro capítulo estará dividido em três partes. No primeiro momento, o objetivo foi realizar uma reflexão sobre a importância do livro didático como fonte de pesquisa no Ensino de História. Ainda na primeira seção, colocaremos o verbete “livro didático” sob rasura (Hall,2000) e buscaremos estabelecer um debate sobre as possíveis definições desse objeto. Fecharemos a primeira seção trazendo para o leitor uma breve história dos livros didáticos de História. Entendo esse movimento como necessário para o leitor entender o cenário que os livros de História do Joel Rufino dos Santos foram produzidos. No segundo momento, trouxe para o leitor um debate sobre a atuação do Estado na regulação de políticas públicas e criação de programas de distribuição de materiais escolares, sobretudo de livros didáticos. A ideia é fazer o leitor perceber como a atuação do poder público executando seu papel foi fundamental para a expansão do mercado editorial. Ressalto, todavia, que essa análise do Estado, será feita para além de um breve contexto histórico de decretos e leis, haverá um diálogo com as Teorias do Currículo, principalmente com o conceito de *comunidade disciplinar*. No terceiro e último momento, elaborei uma breve consideração de como se produz um livro didático de História. Nessa última seção buscarei traduzir quais os elementos e os envolvidos na produção de livros didáticos. O objetivo é relatar que o processo, atualmente, está longe de envolver apenas autor e editor.

O objetivo desse capítulo é preparar o terreno para o leitor entender da importância dos livros didáticos no campo de Ensino de História. Mas, também perceber o contexto histórico em que as obras de Joel Rufino dos Santos são produzidas. Os livros do intelectual negro não foram produzidos fora do contexto da produção editorial, como algo solto. Ele tem uma História

e essa é atrelada com o social e cultural da época em que foi produzido. Por isso, considero importante trazer esse debate para o primeiro capítulo.

## 1.1 Livros Didáticos de História e Ensino de História

Esta seção terá como objetivo construir do ponto de vista teórico um debate a respeito da importância do livro didático para as pesquisas em Ensino de História. Perceber isso é contribuir para que o leitor possa se apropriar das pesquisas que assumiram o livro didático como objeto. Refletir sobre a História dos livros didáticos, compreendo também, é relevante para perceber que a produção deste material sociocultural é realizada a partir da relação de vários sujeitos, que possuem demandas e vivências diferentes.

### 1.1.1 Livros didáticos como objeto de pesquisa

Os livros didáticos desempenham, tradicionalmente, um importante papel nas relações ensino-aprendizagem. Sendo um objeto cultural bastante complexo ele se coloca em um lugar de disputa. No campo da História, em especial, os livros didáticos quase sempre são alvo de desconfiança, seja pelos acadêmicos, seja pelos professores da rede básica de ensino, seja pelos alunos/as ou pelos pais, constituindo-se, assim, em uma complexa teia de relações e representações. A importância que os livros didáticos assumem na sociedade fazem dele produtores de sentidos e significados de diferentes contextos.

Atualmente, pesquisa sobre livro didático de História é um tema bastante amplo e consolidado dentro do Ensino de História. As pesquisas assumem um diálogo tanto com o campo da História como com o campo da Educação. Nesses termos, podemos destacar como trabalhos significativos no Ensino de História que envolvem livros didáticos e autoria (Munakata, 1997; Gatti Jr., 2004 ; Ralejo, 2018). Ademais, cabe ressaltar, como destaca Helenice Rocha (2017), por se tratar de uma obra didática que envolve dinheiro público e por envolver narrativas de construção de identidade nacional, os livros didáticos de História “estão entre os mais visados pela crítica pública, em especial jornalística, que representa a posição de determinados segmentos da sociedade” (Rocha, 2017, p.12). A partir da leitura dessas pesquisas, pude perceber que as principais questões levantadas envolvem, principalmente, o objeto em si, a narrativa histórica, sua relação com os currículos escolares e vinculação dos livros com os projetos de construção de nação e identidade.

Todavia, o livro didático como fonte de pesquisas e objeto são eventos recentes. A virada em relação a essa fonte se deu por conta dos novos paradigmas historiográficos referenciados principalmente pelas novas concepções da História Cultural e da História Nova

a partir da década de 1980. O que não significa que pesquisas em Ensino de História estejam atreladas aos paradigmas historiográficos. Independentemente dessa virada, as pesquisas em Ensino de História possuem características próprias.

Em sua tese de doutorado, defendida na PUC-SP em 1998 e publicado pela editora Edusc em 2004, “*A escrita escolar da história: livro escolar e ensino no Brasil (1970-1990)*”, Décio Gatti Jr, uma das principais referências no Brasil sobre produção de livros didáticos de História, ressalta que a historiografia até a década de 1970 com tendência de análises estruturais e sistêmicas não abria espaço para investigações desta natureza, não permitindo análises sobre o cotidiano e as práticas escolares (Gatti Jr., 2004, p. 31)

Em sua dissertação, defendida em 2008, “*Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)*”, Alexandra Lima da Silva, faz uma análise do mercado editorial de livros didáticos de História no fim do oitocentos e início do novecentos, apontando, assim como Gatti Jr., que “as pesquisas sobre os livros se intensificaram a partir dos trabalhos de Lucien Febvre e Henri Jean Martin, sendo o livro concebido como um “fermento”, difusor de profundas transformações nas relações humanas” (Silva, 2008, p.12), assumindo assim a importância da História Cultural para as pesquisas sobre os livros didáticos no Brasil.

Em um artigo em que tenta construir um *estado da arte* sobre as principais problemáticas identificadas e temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didática, destacando as tendências mais marcantes e possíveis perspectivas de evolução Alain Choppin (2004), pesquisador francês e membro do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP), também reconhece essa mudança, apontando que as pesquisas dos livros didáticos podem ser divididas em dois aspectos: o primeiro tem, segundo Choppin, o foco de análise nos conteúdos dos livros e, o segundo, nas dimensões físicas e de mercado em um determinado contexto. Desses aspectos, fazendo uma análise para pesquisas do mundo inteiro o pesquisador francês aponta que a maioria dos trabalhos até o final do século XX estavam pautados no primeiro eixo de investigação. Para a França, por exemplo, “esse tipo de análise de conteúdo representou quase a metade das publicações científicas entre 1960 e 1980” (Choppin, 2004, p. 566).

Essas publicações de análise de conteúdo assumem uma tendência, segundo o francês, privilegiada pelos pesquisadores até recentemente, que se referia à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos. Novos aportes teóricos e metodológicos da historiografia irão contribuir para a mudança nessa perspectiva. Entretanto, acredito que muitas pesquisas novas continuam a ter um olhar dos livros didáticos fora do contexto de um objeto produzido dentro da natureza

da cultura escolar, observando apenas por conta das proximidades com os paradigmas historiográficos.

Apesar das mudanças na historiografia a partir da década de 1980, pesquisas sobre livros didáticos já aconteciam no universo intelectual brasileiro. Em sua tese de doutorado, defendida também na PUC-SP, em 1997, “*Produzindo livros didáticos e paradidáticos*” Kazumi Munakata, que faz uma investigação sobre a produção de livros didáticos no final do século XX, ressaltando principalmente o papel do Estado na expansão do mercado editorial, faz um levantamento das principais pesquisas sobre livros didáticos nesse período, ressaltando que boa parte das investigações até final da década de 1980 tinham como ótica epistêmica o materialismo histórico e como eixo central denunciar o caráter ideológico dos livros didáticos.

Em uma análise do catálogo *Projeto Livro Didático*<sup>20</sup>, dos 426 títulos listados (entre artigos, teses, livros, apresentação em eventos etc.), 256 (60%) foram classificados no assunto “conteúdo/método”, desses, “uma parte não desprezível dedica-se a denunciar a ideologia dominante subjacente nos livros didáticos, o que contribuía para a manutenção e a reprodução da dominação burguesa” (Munakata, 1997, p.20). Ainda sobre essa perspectiva teórica de estudo, o intelectual, dialogando com Cordeiro (1994), demonstra que, por conta do contexto de ditadura militar, os livros de História e Estudos Sociais eram focados nessas investigações. Segundo Cordeiro, foram publicados entre 1970 e 1980, entre artigos e livros, 13 pesquisas sobre livros didáticos de História, das quais a “maioria [...] tem operado em termos de análise ideológica, examinando os seus textos quanto à consciência teórica e aos conteúdos vinculados” (Cordeiro, *apud*, Munakata, 1997, p.20). Muitas das pesquisas tinham como título “histórias mal contada”, “versão fabricada”, “belas mentiras” e, segundo Munakata (1997), ideologias eram encontradas em todas as partes, até mesmo na simples sugestão de atividades de pesquisa em casa.

Esses estudos dos livros didáticos, baseados no materialismo histórico, que denunciavam a ideologia contida nos conteúdos, eram fruto do contexto histórico que o Brasil vivia naquele momento. Muitas dessas pesquisas<sup>21</sup>, ganharam repercussão nacional, uma vez que a intelectualidade estava voltada para descontruir os males do regime militar na educação. O problema dessas abordagens é exatamente em problematizar o livro didático simplesmente pelo eixo da análise do conteúdo, percebendo o que dialoga ou não com a ortodoxia, deixando de levar em consideração outros elementos centrais para tais investigações como professores e alunos/as, como se a ideologia posta pelos livros já fossem realidades dos espaços escolares.

---

<sup>20</sup> Projeto executado em 1987-1988 por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>21</sup> Por exemplo, Franco (1982), Telles (1984) e Deiró (s.d.).

Não consideravam a complexidade da dinâmica escolar e principalmente a agência e autonomia dos professores/as e alunos/as, que sempre desempenham um papel de resistência frente ao que lhes são colocados de cima para baixo.

As mudanças de perspectiva somente foram possíveis no Brasil a partir de construção de acervos de livros didáticos, que seriam fundamentais para problematizar as investigações sobre os manuais escolares. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) teve um papel importante nesse cenário criando na década de 1990 a *Biblioteca do Livro Didático*, que hoje consta com um acervo de 12 mil livros datados desde o século XIX até os dias atuais<sup>22</sup>. Outro marco, também de responsabilidade da USP, foi a criação, em 2008, do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD), que possui importante acervo catalogado e digitalizado disponível para consultas, contendo também obras do século XIX e recentes<sup>23</sup>.

A partir dos novos paradigmas historiográficos e dos novos centros de pesquisas que foram sendo criados as investigações que tinham como eixo análises de conteúdo com parâmetros ideológicos começaram a perder força e temáticas que respondiam questões de outra natureza começaram a ganhar mais fôlego. O foco no conteúdo deixou de virar o cerne principal da questão e os pesquisadores passam a problematizar também: quais os discursos os livros didáticos sustentavam sobre determinada disciplina e sobre o ensino? Qual a concepção de História? Qual teoria científica ou qual doutrina linguística privilegiavam? Como escolhem construir o conhecimento? Quais conhecimentos são valorizados como fundamentais? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo etc.) são apresentados? (Choppin, 2004).

Entretanto, essas mudanças caiam também em uma ótica de denúncia. Em seus resultados os pesquisadores continuaram a concluir como os livros “eram” e como “deveriam ser”. Era um olhar pedagógico, político e econômico que, como sinaliza Magda Soares, “prescrevem, criticam ou denunciam” (Soares, 1996, p.53) os livros didáticos. Esses estudos continuavam sem contar a história dos livros didáticos no Brasil.

Nesse sentido, pesquisadores começaram a defender estudos que levassem em consideração não o “deve ser” dos livros didáticos e sim o “tem sido”, “foi” ou “é”. Assim, poderíamos em uma perspectiva sócio-histórica, finalmente, produzir no Brasil trabalhos que contemplam a história dos livros didáticos, investigando não somente seus conteúdos, mas para além dele, seus processos de produção, as demandas sociais que interferem na produção, as

---

<sup>22</sup>Disponível em [Biblioteca do Livro Didático \(BLD\) e Coleções Especiais – Faculdade de Educação da USP](https://www.fea.usp.br/biblioteca-digital/livro-didatico-bld-e-colecoes-especiais). Acessado em 11/10/2023.

<sup>23</sup> Disponível em [Laboratório de Ensino e Material Didático \(usp.br\)](https://www.fea.usp.br/laboratorio-de-ensino-e-material-didatico-lemad). Acessado em 11/10/2023.

questões que envolvem o mercado editorial, a participação do Estado nesse mercado, a evolução das técnicas, os agentes envolvidos, as legislações que regulamentam, a autoria dos livros etc.

Essa pesquisa pretende cumprir esse papel. Aqui não buscamos simplesmente analisar os conteúdos dos livros de Joel Rufino dos Santos, trabalhamos por uma perspectiva pós-estruturalista. Portanto, um olhar ideológico na investigação não caberia. Temos em vista analisar o processo de produção dos livros, de que forma a autoria negra interpela a narrativa e quais as contribuições do contexto para que esses livros se tornem objetos. A análise do conteúdo do livro que será feita, terá como objetivo não de denunciar o caráter ideológico do autor e dos livros, mas perceber quais são suas concepções de História e ensino diante das negociações que são feitas junto a editora e a sociedade para produzir o livro.

Olhares, como sugeriu Magda Soares (1996), como o que pretendemos aqui, foram lançados primeiramente por pesquisadores da História das Disciplinas Escolares, principalmente pela professora Circe Bittencourt. Assumindo a ideia de que os livros didáticos são fontes privilegiadas para investigar, descrever e compreender a História dos processos de ensino das escolas brasileiras a pesquisadora em sua tese de doutorado, defendida pela Universidade de São Paulo (USP) em 1993, intitulada “*Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*” investiga a criação da disciplina escolar História. Em seu trabalho a pesquisadora faz uma relação do Colégio Pedro II (CPII) com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) a fim de aprofundar as questões em torno do uso do ensino de História na construção do projeto de nação, e consequentemente da boa sociedade.

O estudo de Circe Bittencourt foi um dos primeiros trabalhos relevantes dentro do campo do Ensino de História. A contribuição de seu trabalho foi entender o livro didático para além de um simples objeto. A pesquisadora, em termos metodológicos, faz uma profunda investigação do poder do editor na produção dos livros, do público-alvo, e dos programas escolares das escolas para o qual o livro é enviado. Estudar os livros didáticos voltados para o CPII permitiu a historiadora refletir sobre o seu papel na constituição de uma identidade nacional e na formação política dos alunos/as .

Para o Ensino de História o trabalho de Bittencourt foi simbólico, uma vez que reconhece com destaque o livro didático de História como uma fonte privilegiada. Além disso, sua investigação abriu um leque para outros pesquisadores por analisar não somente o objeto livro didático e seus conteúdos, mas também a participação do editor na elaboração dos livros, sua relação com os programas escolares e o público-alvo. Todas essas mudanças na pesquisa só revela a importância do livro didático na sociedade atual e nos ajuda a entender também por

que ele é alvo de tantas críticas. Mas, não responde uma questão central para essa pesquisa. Afinal, o que são livros didáticos?

### 1.1.2 Livros didáticos e possíveis definições

Segundo o pesquisador Allain Choppin existe uma dificuldade em definir o que é livro didático nas pesquisas. Por ser, segundo o francês, um objeto banal e “um objeto tão familiar que parece inútil tentar defini-lo” (Choppin, 2004, p.552), os pesquisadores se deparam, de início, com essa questão que é o problema de definição.

Entretanto, aqui nesta subseção, buscaremos uma breve discussão, alinhados a objetivos metodológicos, quanto as possibilidades de definição dialogando com autores que tentam fugir de parâmetros essencialistas. Apesar das dificuldades, que existem, trataremos por aqui, não somente de suas possíveis definições como também de suas funções.

Um livro que traz uma discussão sobre importantes conceitos dentro do campo do Ensino de História é o “*Dicionário de Ensino de História*”, publicado em 2019, e organizado pelas professoras Marieta Ferreira de Moraes e Margarida Maria Dias de Oliveira, que reúne intelectuais importantes para facilitar o trabalho de professores, graduandos, mestrandos e doutorandos da área. Um verbete desse dicionário é “livro didático”.

A incumbência sobre a definição do termo “livro didático” ficou com o professor do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe, que atuou como parecerista do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) em sete edições, Itamar Freitas de Oliveira. O professor por conta do pouco espaço que teve para discussão do verbete no dicionário não consegue elaborar, obviamente, uma discussão tão aprofundada, mas nos ajuda a perceber as dificuldades que envolve a definição, principalmente, porque o livro didático é um objeto onipresente no mundo inteiro.

Segundo o professor Itamar Freitas (2019), a categoria “livro didático” é um termo utilizado para designar um artefato que “apresenta conhecimento”. Etimologicamente, “a expressão é composta pelo termo latino *libro* (fibra vegetal usada como suporte de escrita) e pela derivação adjetiva grega *didáskei* (modo como apresenta o conhecimento” (Freitas, 2019, p. 145). Nesse sentido, quando o livro didático foi instituído na Europa ele vem como um gênero novo de livros, com uma escrita diferenciada, pois o seu público eram os alunos/as e professores.

Esse entendimento, causa um problema, segundo o pesquisador. O livro quando reduzido a apresentar conhecimento histórico de uma determinada disciplina no interior das

escolas primárias e secundárias dá uma inequívoca ideia de que o livro didático é um objeto exclusivamente “da” escola ou da disciplina escolar. Isso pode levar o investigador a pensar a história do livro didático atrelado exclusivamente a escola. Apesar de breve exposição, Itamar Freitas deixa claro as dificuldades que existe em torno da compreensão em torno do livro didático.

Allain Choppin, por sua vez, foge de uma possível definição. Sua análise, baseada em pesquisas dos principais centros de estudos do mundo, aponta para quatro funções que ele considera importante: primeira, a função referencial, nessa função, o livro didático se apresenta como uma fiel tradução do programa curricular, um suporte privilegiado dos conteúdos educativos; a segunda é a função instrumental, nela o livro aplica os métodos de aprendizagem, propondo exercícios e atividades que visam facilitar a memorização; a terceira é a função ideológica e cultural, a função mais antiga dos livros didáticos nas pesquisas, que apresentam o livro didático como “instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional”(Choppin, 2004, p. 553), como um reproduutor dos valores culturais das classes dirigentes, por fim, temos a função documental, esses estudos apontam que os livros possuem um conjunto de documentos que podem desenvolver o espírito crítico dos alunos/as .

Apesar de não instituir uma definição, o francês se identifica com uma bastante disseminada, por vezes atribuída a ele, mas imposta pelo pesquisador Chris Stray, em 1993, sinalizando que “o livro didático, [...] é um produto cultural complexo [...] que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia e da produção editorial e da sociedade” (Stray *Apud* Choppin, 2004, p.563).

A historiadora Alexandra Lima da Silva, em seu estudo citado anteriormente, concorda que o livro didático possui uma relevância significativa, e suas análises não devem simplesmente serem ancoradas nos seus conteúdos. Por isso, a professora defende uma compreensão de livro didático para além de um simples objeto estagnado. Embasada nos paradigmas da História Cultural, ela o encara como um dispositivo “inserido nas articulações e relações sociais que o produziram” (Silva, 2008, p.16), e concebido dentro de um contexto histórico.

Munakata (1997) baseado em pesquisadores que desenvolveram estudos considerando o livro didático em toda a sua complexidade concluiu que

Em suma, o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontadas: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário,

bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem. (Munakata, 1997, p. 100).

Percebemos então, que para Munakata o livro didático se difere dos demais por conta dos seus parâmetros de produção e de seu público-alvo.

A professora da USP Circe Bittencourt, que apresentou a primeira pesquisa sobre a história dos manuais escolares no Brasil, aponta que

o livro didático tem sido um dos raros objetos da cultura escolar possível de veicular um conhecimento organizado e sistematizado com certo rigor e em condições de circular em meio a um público leitor heterogêneo cujo saber é fortemente construído pela intervenção das mídias. É evidente que o livro, pelo seu caráter de mercadoria inserido na lógica da indústria cultural, tem sido objeto mais de *vulgarizador* do conhecimento do que *divulgador* de um saber capaz de auxiliar os alunos/as em seu processo domínio de leituras críticas e autônomas. (Bittencourt, 2008, p. 221)

O pesquisador Décio Gatti Jr. diante de tantas possibilidades de definições e representações de livro didático prefere não instituir uma. Sendo assim, dialoga com as definições de Bittencourt e Munakata, que entendem o livro para além de um objeto.

Esta pesquisa, por sua vez, encara o livro didático por parâmetros pós-estruturalistas. Desse modo, não dialoga com as possibilidades de definições essencialistas, principalmente as que apresentam o livro didático como reproduutor das ideologias dominantes.

Assim sendo, assumo uma postura de definição em diálogo com a proposta da pesquisadora Adriana Ralejo, que em sua tese de doutorado “*Lugar de Autoria: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História*”, defendida em 2018, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, faz um debate sobre como se constitui a autoria dos livros didáticos. Nesse estudo, a professora apresenta dois pontos importantes para as possibilidades de definição e para essa pesquisa: o primeiro é que os livros didáticos são produtores de discursos historiográficos, construídos para dar sentido e forma na aprendizagem e localizada em um determinado tempo; o segundo ponto é que ela comprehende o “livro didático como currículo prescrito, entendo que ali existe uma organização prévia de situações de aprendizagem realizada em um lugar de produção que possui como objetivo instituir normas, regulamentos e princípios sobre o que deve ser ensinado”. (Ralejo, 2018, p. 21).

Desta forma, essa pesquisa encara o livro didático como fonte privilegiada para entender as aprendizagens e sentidos que são legitimadas nas práticas em sala de aula, entendendo como a influência das políticas públicas impactaram na sua produção.

Em se tratando de produção de livros didáticos, qual a história da produção de livros didáticos de História no Brasil?

### 1.1.3 Livro Didático de História: breve história da produção

Fazer considerações sobre essa história, aqui nessa pesquisa, é vital para entender o contexto na qual foram produzidas as obras de Joel Rufino dos Santos. Isso é fundamental para saber quais as relações da obra com o mercado editorial e com as demandas sociais que se colocavam como desafios e que precisavam ser negociados para a produção dos livros didáticos. A produção editorial de livros didáticos no Brasil tem uma história. Entendemos aqui que ele não nasceu pronto. Foi se expandindo e consolidando a partir das demandas e contexto de vários momentos. Entender isso é muito relevante, pois deixamos de encarar o objeto livro didático e a sua produção como sistemas engessados, que possuíam as mesmas lógicas e agentes envolvidos desde o surgimento do primeiro livro didático.

As pesquisas sobre a história da produção de livro didáticos de História no Brasil foram iniciadas, como colocado acima, pelos pesquisadores que estudavam a História das Disciplinas. Segundo Alain Choppin, no prefácio da publicação da tese de doutorado da professora Circe Bittencourt, a pesquisa dessa professora é o ato fundador sobre a produção de manuais escolares no Brasil.

Segundo, ainda a pesquisadora, que estudou 43 livros de História do Brasil, compreendendo publicações de 1831 e 1910, existem três momentos de composição da literatura didática:

Uma primeira fase, “o nascimento do livro escolar de História do Brasil”, correspondeu às décadas de 1830 e 1840, no decorrer do conturbado período regencial. Um segundo momento teve início com a introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais escolares, para o secundário e escolas *elementares do 2º grau* ou primário complementar, na fase da Conciliação. Na década de 1880, iniciou-se um período de elaboração de livros compostos segundo os pressupostos de uma história científica, correspondendo à fase de propaganda e, depois, instauração do regime republicano. (Bittencourt, 2008, p.136).

O trabalho da professora Bittencourt traz ainda contribuições importantes para entender a História da constituição da disciplina Ensino de História. A produção de livros didáticos de História do Brasil, segundo a pesquisadora, está intimamente ligada a fundação dessa disciplina. O ensino de História nasce no contexto de formação da nação, após a independência era preciso criar um sistema de ensino que desse conta das demandas do então novo governo Imperial. Com esse intuito, surgem importantes instituições escolares na década de 1830, por exemplo o Colégio Pedro II e instituições, como o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), que debateriam como seriam direcionados os saberes em sala de aula. Por isso, a disciplina de

História, desde a sua constituição, “foi objeto de disputas uma vez que especialistas interferiam e lutava pelo domínio do saber a ser transmitidos” (Bittencourt, 2008, p.98).

Os debates aconteciam em vários ambientes: Assembleia dos Deputados, IHGB e imprensa e eram feitos por deputados, senadores, literatos, filólogos, militares, professores etc. Nesse contexto de formação da identidade nacional, o estudo de História era entendido como necessidade social, formar os cidadãos da boa sociedade de acordo com os valores da ordem imperial vigente. Como o acesso às escolas eram restritas aos filhos da elite política e intelectual a formação visava formar os futuros líderes da nação, ou seja, o ensino iria auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, “inclusando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado” (*Ibidem*, p.105). Sendo assim, o conceito de cidadania, foi criado para situar cada indivíduo em seu devido lugar, no âmbito de uma sociedade corporativista, em que o político cuida da política e o trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar de acordo com a ordem institucional. As mulheres, sobrava o papel de boa esposa e boa mãe.

Analizando os primeiros livros didáticos de História do Brasil produzidos para as escolas brasileiras, a professora da USP percebeu algumas particularidades com relação às outras disciplinas do currículo implementado no recém-criado sistema educacional brasileiro. Diferente das demais disciplinas, os livros de História do Brasil não poderiam ser uma simples tradução de obras internacionais. Por se tratar de temas direcionados as especificidades nacionais, os livros de História e Geografia precisavam ter uma produção “autêntica”, no sentido de uma produção de autoria nacional.

Portanto, os primeiros livros didáticos de História do Brasil surgem atrelados a uma necessidade do currículo e articulado com o conhecimento erudito elaborado por intelectuais nacionais. O que já sinaliza, como pensamos nessa pesquisa, que o livro didático nunca é concebido alheio ao contexto, pois desde a sua constituição foi produzido a partir das demandas políticas do seu tempo relacionadas à educação.

Os primeiros livros didáticos de História do Brasil, que se encaixam na primeira fase observada por Bittencourt, foram produzidos por militares. O Major Henrique Luiz Niemayer<sup>24</sup>, publicou, segundo a pesquisadora, o *Resumo da História do Brasil*, em 1831, e o General Abreu

---

<sup>24</sup> Segundo Bittencourt, nasceu em Lisboa em 1802, de uma família de militares portugueses, tendo seu pai emigrado para o Brasil junto com a família real em 1808. Estudou na Academia Militar do Rio de Janeiro e completou os estudos em Paris, onde tornou-se bacharel em Letras pela Universidade de Paris. Tornou-se Major do Corpo de engenheiros do Rio de Janeiro.

e Lima<sup>25</sup> publicou o *Compêndio da História do Brasil*, em 1844. O fato de ambos serem militares e membros do IHGB nos faz refletir sobre qual o lugar de produção dos primeiros livros didáticos de História do Brasil. Se os livros eram para um sistema educacional elitista, que atendiam alunos/as advindos desse grupo social, os livros também deveriam ser escritos por autores que estivessem alinhados com os valores dessa “casta”.

Apesar dos militares terem sido os primeiros autores de livros didáticos de História do Brasil, eles não foram os mais lidos nessa primeira fase. Segundo o trabalho de Bittencourt, Joaquim Manuel de Macedo, também membro do IHGB, ocupou essa posição de historiador mais lido do século XIX, uma vez que, apenas seu *Lições de História do Brasil* teve 11 edições, publicando em média seis mil exemplares por edição.

Percebemos assim, que a produção de livros didáticos no Brasil se instituiu a partir de uma demanda política, educacional e social, desse jeito atrelado ao contexto. Sua escrita inicial coube a militares de famílias tradicionais e influentes, entretanto o perfil da autoria foi expandido para membros de outros setores da sociedade. O que chama a atenção, porém, foi que a maioria dos autores de livros didáticos, no Brasil dos oitocentos, estava ligado de alguma forma ao IHGB ou a Academia Brasileira de Letras (ABL), como por exemplo João Ribeiro e Pedro Calmon.

Isso explica, como veremos mais adiante nessa pesquisa, que as principais editoras buscavam autores em instituições consagradas, queriam nomes que pudessem evidenciar qualidade aos seus produtos, contribuindo para uma maior vendagem.

Entretanto, essa estrutura que começa a se formar quando o livro didático de História do Brasil se institui passa por uma reformulação no fim do século XIX e nas primeiras décadas do XX. O mercado editorial de livros no Brasil, como ressalta Alexandra Lima da Silva, passa por uma grande expansão nesse período, colaborando para transformar o perfil de autores, a produção de livros e toda a indústria editorial.

O início do século XX traz uma nova conjuntura para o mercado editorial de livros didáticos. Como ressalta Alexandra Silva (2008), o mercado editorial passou por uma grande expansão neste período, traduzido pelo alargamento do número de escolas públicas e privadas e o considerável aumento dos letrados na cidade do Rio de Janeiro. “Em 1924, num universo de 1.157.141 habitantes, 61% das pessoas eram alfabetizadas, superando o número de “iletrados” na cidade” (Silva, 2008, p. 23). Esse ambiente gerou uma grande demanda por livros

---

<sup>25</sup> José Inácio de Abreu e Lima nasceu em 1794 no Recife, foi militar, político, jornalista e escritor. Mesmo nascido no Brasil, participou com destaque das guerras de independência da América Espanhola. Devido a visibilidade, é conhecido com maior notoriedade como General Abreu e Lima por ter sido um dos generais de Simón Bolívar.

didáticos, que se configurou em uma mudança significativa de todo o mercado editorial de livros didáticos no Brasil. Mais uma vez percebemos como o contexto histórico e suas demandas atua no alargamento do setor editorial.

O novo contexto histórico traz alterações profundas no mercado, se revelando em novas demandas do tempo presente, que deve ser investigada a partir dessa nova reconfiguração social. A partir dessas novas mudanças colocadas, podemos perceber, de início, que os “homens das letras”, membros de instituições reconhecidas como lugar de alta cultura, perdem a exclusividade na produção de livros de História. Autores não ligados a instituições consagradas passam a ganhar mais espaço dentro desse mercado como Mario da Veiga Cabral, considerado por Silva (2008) como especialista, e até mesmo autoras como Guilhermina de Azambuja Neves<sup>26</sup>, que além de professora era dona do colégio que levava seu próprio nome.

Quanto a autoras mulheres no campo dos livros didáticos de História se destacaram ainda Maria Emilia Leal, que publicou *Pequena História Sagrada para a infância* e *Rudimentos de História Universal*<sup>27</sup> e a mineira Maria Guilhermina Loureiro de Andrade autora do livro *Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias*, utilizado em colégios para meninas de propriedade da mesma autora<sup>28</sup>.

Outro aspecto dessa expansão foi o crescimento de editoras no fim do oitocentos e início do novecentos. As principais editoras nesse período eram a Laemment, Garnier e a Francisco Alves. Essas editoras “eram responsáveis por mais de 44% de toda a produção brasileira de livros escolares” (Razzini, 2005, *apud* Silva, 2008, p. 47). Os outros 56% do mercado foram absorvidos por várias editoras e livreiros que surgiram no período. Esses estabelecimentos estavam comprometidos com várias ações editoriais, incluindo a produção de livros didáticos. Alguns tiveram grande destaque, como sinaliza Alexandra Silva, como a Domingos Gomes Brandão, Jacinto Cruz Coutinho, Jacinto Ribeiro Editor, Livraria Quaresma e a Tipografia de M Gomes Ribeiro.

Entretanto o aspecto mais importante desse novo mercado editorial e primordial para o entendimento desta pesquisa é que a produção de livros didáticos, sobretudo os de História, deixaram de ser uma produção exclusiva dos “homens das letras”. Muitos homens que não

---

<sup>26</sup> NEVES, Guilhermina de Azambuja. (Professora Pública Primária no Rio de Janeiro). *Método Intuitivo para ensinar a cantar*. Rio de Janeiro, 1881.

\_\_\_\_\_. *Método brasileiro para o ensino da escrita*. Rio de Janeiro, 1882.

\_\_\_\_\_. *Entretenimentos*. Deveres de civilidade para ambos os sexos. Rio de Janeiro, 1882.

<sup>27</sup> Para mais ver: BLAKE, Sacramento. *Dicionário Bio-bibliográfico Brasileiro*. RJ: Imprensa Nacional, 1985, pp. 193-195.

<sup>28</sup> Para uma análise mais detalhada ver: CHAMON, Carla S. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. Tese de (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

tinham ligação com o CPII, IHGB e ABL perceberam que o momento era significativo para a publicação de seus trabalhos.

Vários autores de origens mais humildes do que os autores<sup>29</sup> citados anteriormente conseguiram publicar seus livros por editoras menores. Entretanto, por conta das limitações desta pesquisa destacarei apenas um autor deste período, Mario da Veiga Cabral.

Durante as primeiras décadas do século XX alguns autores começaram a se especializar na produção de livros didáticos. Um desses autores de grande destaque é o Mario Vasconcellos da Veiga Cabral. Nascido em 1894, na cidade do Rio de Janeiro, se tornou conhecido no campo da produção de livros didáticos a partir do sucesso de seu primeiro livro *Chorografia do Brasil*, publicado em 1916, quando ainda tinha 21 anos. Apesar do autor nunca ter sido membro do corpo docente do Colégio Pedro II, ou membro do IHGB, seu manual escolar alcançou um grande prestígio sendo reeditado 30 vezes.<sup>30</sup>

Ele, que era engenheiro agrimensor, teve a maioria de seus títulos publicados pela Jacinto Ribeiro dos Santos, que se destacava pela publicação de livros didáticos. A editora, no momento da publicação da 10<sup>a</sup> edição de *Compêndio de História do Brasil*, livro que farei uma análise mais profunda mais adiante, estava localizada na Rua São José 59, centro do Rio de Janeiro e publicou na contracapa do mesmo livro um extrato de catálogo<sup>31</sup> evidenciando que a mesma publicava livros de várias áreas de conhecimento, dentre os quais, *Paginas Brasileiras* e *Paginas Cariocas* do Profº Nelson Costa; *Algebra*, *Physica*, *Chimica Geral*, *Primeiro Anno de Physica e Chimica* e *Primeiro Ano de História Natural* do Dr. Tenorio Albuquerque e *História da Civilização* (1<sup>a</sup> serie), *História da Civilização* (2<sup>a</sup> serie), *História da Civilização* (3<sup>a</sup> serie), *História da Civilização* (4<sup>a</sup> serie), do Dr. João Ribeiro. Isso evidencia que a editora publicava ao mesmo tempo autores iniciantes e consagrados no mercado editorial.

A relação de Mario da Veiga Cabral com a livraria Jacinto Ribeiro dos Santos era bastante intensa. Em 1926, dez anos depois da publicação de seu primeiro livro, a editora publicou a terceira edição de *Pequena História do Brasil*, do mesmo autor, sendo esta obra uma publicação resumida do *Compêndio de História do Brasil*. Na seção de obras dedicadas ao

---

<sup>29</sup> Podemos citar aqui toda a produção de Antônio Coruja que publicou vários livros de história do Brasil. CORUJA, Antônio Álvares Pereira. *Lições de História do Brasil*. Typografia de M Gomes Ribeiro, 1855; *Lições de História do Brasil*, RJ: Tip. Esperança, 1869; *Lições de História do Brasil*, RJ, Tip. Do Figaro.

<sup>30</sup> Para a biografia de Mario da Veiga Cabral ver: <https://lemad.fflch.usp.br/node/1060> acessado em 25/07/2022.

<sup>31</sup> Extrato da Livraria Jacinto Ribeiro dos Santos para o ano de 1935. IN: CABRAL, Mario da Veiga. *Compêndio de História do Brasil*. Adoptado no Colégio Pedro II, Colégio Militares, Escolas Normais, e em outros estabelecimentos de ensino secundário. RJ: Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 10<sup>a</sup> Ed, 1935.

autor, daquela obra, o engenheiro já contava com dezoitos títulos editados pela Jacinto Ribeiro<sup>32</sup>, o que evidência uma média de mais de um livro publicado por ano.

Mario da Veiga Cabral, apesar de não ter sido professor do CPII, como destacado anteriormente, nem membro do IHGB, foi membro de várias instituições científicas, tais quais: Membro da Associação Brasileira de Imprensa, da Sociedade de Autores Theatraes Brasileiros e da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro. Sócio correspondente da Academia Alagôana de Letras e dos Institutos Historicos e Geographicos de Minas Geraes, Amazonas, Ceará, Parahyba, Pernambuco, Alagôas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e S. Paulo. Professor na Escola Normal, Gymnasio 28 de Setembro, Curso Superior de Preparatórios e Associação Christã de Moços (Cabral, 1926, p. 6).

O engenheiro possuía livros publicados em várias áreas de conhecimento, dentre os quais *Chorografia do Brasil*, *Primeiro Livro de leitura*, *Nossa Patria*, *Lições de Cosmographia*, *O exame de Admissão e Primeiro Anno de Geographia*. Entretanto, nessa pesquisa buscaremos enfatizar e examinar de forma breve, como dito antes, a décima edição de *Compêndio de História do Brasil*, que teve um período longo de vida por conta da atuação do editor Jacinto Ribeiro dos Santos que bancou sua reedição mais de dez vezes.

Em 1935 o compêndio do engenheiro já estava na sua décima edição, sendo sua primeira em 1920, e já contava com a tiragem dos 100º milheiros. O sucesso dessa obra, que na primeira edição vendeu 30 mil exemplares, sem dúvida, não se deve somente à grande repercussão alcançado pelo *Chorografia do Brasil*, do mesmo autor, que alcançou a 30ª edição, mas também as estratégias publicitárias decididas pelo editor.

Entender a relação do editor na produção dos livros didáticos é fundamental. O editor é um elemento importante porque ele tem como grande responsabilidade concentrada em suas mãos todo o processo de fabricação da obra. Enquanto muita das vezes o papel do autor se limita a parte escrita, ao editor cabia atuar nas relações estabelecidas entre diferentes agentes envolvidos na produção didática. Dentre as quais: editor com autor; editor e tipografia; editor e livreiro; editor e público consumidor; editor e representantes do Estado; editor e proprietários de colégios; editor e imprensa, dentre outros.

Na capa da décima edição de *Compêndio de História do Brasil* as estratégias utilizadas pelo editor para evidenciar a qualidade da obra é sinalizar que o livro foi adotado pelo Colégio Pedro II, Colégio Militares, Escolas Normais, e em outros estabelecimentos de ensino secundário. Na seção dedicada para publicizar outras obras didáticas do autor estão listadas

---

<sup>32</sup> Obras dedicadas ao autor. IN: CABRAL, Mario da Veiga. *Pequena História do Brasil. Para o uso de Escolas Primárias*. RJ: Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 3ª Ed. 1926.

vinte e uma obra de Mario da Veiga Cabral, para atestar a qualidade do referido autor. No momento da publicação da décima edição, o engenheiro era professor do Instituto de Educação, antiga Escola Normal, detalhe muito bem destacado também pelo editor na capa do compêndio.

Dentre as várias estratégias que a Jacinto Ribeiro utilizou para publicizar a obra, e alcançar um grande público leitor, sem dúvida, a que mais se destacou foi a utilização da imprensa para legitimar a qualidade do compêndio. Trata-se de uma estratégia utilizada até os dias atuais por várias editoras.

A imprensa, na virada do século XIX para o XX era um dos principais espaços de atuação da intelectualidade brasileira. Sendo um grande palco de tensões e reivindicações, não somente para manifestar críticas, como também para defender ideias e projetos. A imprensa teve uma forte atuação, por exemplo, na campanha abolicionista e republicana, eventos históricos que delimitam um momento ímpar para a imprensa brasileira<sup>33</sup>.

O uso da imprensa era uma prática bastante comum entre os editores do início do século XX. Eles inseriam nas reedições dos livros as críticas, comentários ou avaliações que eram publicadas pela imprensa sobre as edições anteriores da obra em questão. Através desta prática, conseguimos perceber que “mais do que divulgar os livros na imprensa exaltando o mérito do material como manual didático, ficavam claras as posições em relação à importância dos livros didáticos na educação do país”. (Silva, 2008, p.67)

Entendemos, aqui, que muitas das vezes essas manifestações na imprensa não eram sempre espontâneas. Com relação ao *Compêndio de História do Brasil* de Mario da Veiga Cabral, podemos verificar que, a Jacinto Ribeiro dos Santos, como livraria, era cliente da imprensa, utilizava a mesma para divulgar vários livros que vendia em seu estabelecimento. Logo, ocasionalmente um comentário ou uma crítica de seus materiais na imprensa era uma troca de favores.

Outro ponto sobre o compêndio é que o próprio Mario da Veiga Cabral era membro da Associação Brasileira de Imprensa, mantendo assim, muito provavelmente, uma boa relação com os principais veículos da imprensa e com os jornalistas.

A Jacinto Ribeiro dos Santos na produção do compêndio se utiliza muito bem desta prática de publicidade. Na seção titulada “várias opiniões sobre este livro” no final do compêndio, o editor destaca vinte e cinco páginas para publicar os comentários, mensagens e críticas que saíram sobre as edições anteriores do compêndio. Dentre as vinte e cinco páginas dezenove são sobre o compêndio e as outras seis sobre outras obras do mesmo autor.

---

<sup>33</sup> Para mais ver: MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República Consentida. Cultura democrática e científica no final do império*. RJ: Ed FGV; Ed da UFRRJ, 2007.

As publicações são de diversos jornais. Entre eles: *O Imparcial, Gazeta de Notícias, A Notícia, Gazeta Suburbana, A Cidade, Jornal do Brasil, Jornal do Comércio, A Tribuna, Correio da Manhã, O Globo, A Razão, Revista Indústria e Comércio, A Pátria, A Rua, Jornal do Recife, Diário Mercantil* (Juiz de Fora-MG), *A.B.C* (Mossoró-RN), *Correio do Ceará, Bulletin de La Société de Geographie de Quebec* (Canadá), entre outros.

Percebemos pelos jornais citados que as resenhas ou comentários vinham de diversos jornais, sejam de grande circulação ou de baixa circulação, seja da cidade do Rio de Janeiro, de outra cidade ou até mesmo de fora do país.

As publicações tinham o sentido de enaltecer ora o autor do compêndio ora o editor:

Este novo - "Compendio de Historia do Brasil" - é no seu genero didactico um dos melhores que conhecemos pelas qualidades de methodo, clareza e discreta exposição; e justifica inteiramente as esperanças do editor que na "Chorographia" do mesmo autor já conseguiu em poucos annos realizar cinco edições.<sup>34</sup>

O Sr. Veiga Cabral tem conseguido, inegavelmente, grande destaque entre os autores de obras didacticas. Os seus trabalhos são feitos com admiravel espirito de methodo, numa linguagem clara e simples, ao alcance dos alumnos das escolas. "Compendio de Historia do Brasil", é um trabalho cuidado, com 261 paginas, encadernado a percalina e editado por Jacintho Ribeiro dos Santos. Nesse compendio, o Sr. Veiga Cabral escreveu sobre o assumpto, não só com proficiencia como ainda com grande abundancia de detalhes.<sup>35</sup>

Está o Sr. Da Veiga Cabral produzindo muito nos ultimos tempos, sobre tudo compendios das materias que lecciona : historia e geographia. Já o Sr. J acintho Ribeiro dos Santos editou tres compendios seus: dous de chorographia e um de historia universal. Este quarto, que temos sobre a mesa, versando sobre Historia do Brasil, destina-se aos Collegios Militares. Nota se no autor a preocupação de expôr, livrado-se tanto quanto possivel daquellas tentações de muita idéa pessoal a que tantos outros não fogem. O Sr. Da Veiga Cabral, é claro, conciso, methodico, simples e atido á materia sem digressões inuteis ou fastidiosas.<sup>36</sup>

Este seu ultimo é mais do que bom, porque é excellente . Folguei muito de ver neste volume didactico de nossa historia mais uma demonstração do seu talento, das suas grandes qualidades para trabalhos de semelhante natureza, e, principalmente do seu espirito de justiça quando julga os homens e quando commenta os factos. E a par disso tudo - a clareza da exposição, o methodo e a logica com que ordena os assumptos, e a consciencia perfeita da tarefa. Muito aproveitei do seu livro: e peço-lhe, portanto, licença para o felicitar por mais este serviço que presta á nossa mocidade.<sup>37</sup>

Notamos, somente nesses trechos destacados, que a ideia era usar a imprensa para enaltecer as qualidades do autor. Identificamos também que as resenhas não eram feitas somente por jornalistas alheios ao campo científico. Muitos escritores de livros didáticos de História também aparecem nessas publicações, como João Ribeiro e Rocha Pombo. Portanto,

---

<sup>34</sup> João Ribeiro. *O Imparcial*, 4-5-1920.

<sup>35</sup> *Gazeta de Notícias*, 4-5-1920.

<sup>36</sup> *Rio-Jornal*, 9-5-1920.

<sup>37</sup> Rocha Pombo. *A Razão*, 3-7-1920.

a ideia dos editores eram usar a imprensa como avalista de suas obras, sabendo do seu grande poder de formadoras de opiniões, utilizá-las a modo de fazer alavancar suas vendas.

Percebemos, assim, que o final do século XIX e início do XX representou um grande efervescer no mercado editorial de livros didáticos. Nesse sentido, o perfil da produção ganha outros contornos. A exclusividade dos “homens das letras” como autores dos livros saí de cena, entrando nesse campo mulheres e homens de outras camadas sociais, o que não quer dizer que os primeiros deixaram de publicar seus livros didáticos.

A partir daí surge espaço para autores se especializarem na produção de livros didáticos. Caso do autor, aqui em questão, Mario da Veiga Cabral que conseguiu se destacar como um dos grandes autores de livros didáticos de História do Brasil. Afirmo que o Mario da Veiga era um autor especialista de livros didáticos, porque diferente dos “homens das letras”, publicou mais livros didáticos do que outro gênero.

Entretanto, essa pesquisa está pautada no contexto de final do século XX. Por isso, a análise feita até aqui, apesar de colaborar para o entendimento da história da produção de livros didáticos de História, não diz muito sobre o lugar de produção dos livros didáticos de Joel Rufino dos Santos. Nesse sentido, passaremos agora a analisar uma segunda mudança sofrida pela indústria editorial, que ocorreu exatamente a partir da década de 1970 e teve como grande responsável um novo cliente que as editoras irão usufruir, que irá reconfigurar todo o mercado: o Estado.

A década de 1960, no Brasil, passa por mudanças significativas em vários aspectos da nossa sociedade, que irão contribuir para uma nova transformação do setor editorial, principalmente no que diz respeito a produção de livros didáticos.

Até esse período, os livros didáticos eram produzidos e reeditados sem sofrer atualizações e ficavam no mercado por um longo período, como foi visto na análise da obra de Mario da Veiga Cabral. Além desses aspectos, eram produzidos por autores que não eram necessariamente da área de conhecimento e não apresentavam um processo de didatização e adaptação a linguagem da faixa etária às quais se destinavam, dialogando bem próximo com uma escrita acadêmica.

Uma das mudanças significativas, como observou Gatti Jr. (2004), foi a expansão da rede de ensino, “a alegada democratização do ensino, que no caso brasileiro ganhou contornos de massificação, e permitiu o ingresso de novos personagens no ambiente escolar, oriundos de classe operária e mesmo do campesinato” (Gatti Jr., 2004, p. 37). Essa nova dinâmica de ensino trouxe reformulações na sociedade que se expressaram também na produção dos textos escolares, que passaram a assumir, segundo o pesquisador, papel central no universo escolar e

nos planos governamentais, principalmente após o Regime Militar, imposta pelo Golpe de 1964.

Os autores de livros didáticos, sobretudo de História, possuíam nas últimas décadas do século XX um perfil bastante diferente da primeira metade do mesmo século. Eles eram especialistas da área, formados em conceituadas universidades, professores da rede básica de ensino, universitários e alguns envolvidos em programas de pós-graduação ou em pesquisas. Décio Gatti Jr, em seus estudos, traçou esse perfil para os autores de obras didáticas desse período.<sup>38</sup> Perfil que não se diferencia de Joel Rufino dos Santos como se verá adiante.

Para os professores, entrevistados por Gatti Jr. no final do século XX, a autoria de livros didáticos era um trabalho secundário, uma espécie de trabalho extra. Eles consideravam que suas principais atividades profissionais eram docência, seja ela na universidade ou na educação básica, e pesquisa que estavam envolvidos. Por conta disso, a relação com os editores, que agora nesse período era composta por uma equipe, muita das vezes não era harmônica, já que em alguns momentos deixavam de cumprir os prazos estabelecidos (Gatti Jr. 2004).

Outra marca significativa das obras didáticas de História desse período é a preocupação com a escrita. A linguagem dos livros passou por profundas mudanças se adaptando as necessidades do público leitor e as novas demandas impostas pelos programas curriculares. Isso fez com que os autores também se adaptassem às novas demandas, uma vez que, “a eficiência do texto didático não estava mais na capacidade do autor de rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo comprehensível para adolescentes e jovens integrantes do sistema educacional brasileiro” (Gatti Jr. 2004, p. 45).

Outro aspecto, que passou por uma modernização foi o formato dos livros. As editoras buscaram junto a sua equipe editorial e autores melhorias de seus formatos para diminuir seus custos na produção e promover mais vendas. Aqui os livros de Joel Rufino dos Santos podem servir para exemplificar esse ponto. Os livros que utilizei para análise nesta dissertação “*História do Brasil*”, publicado em 1979 pela Editora Marco Editorial e o segundo, “*História do Brasil*”, em 1993 em uma reedição de sua obra possuem formatos diferentes. Enquanto o primeiro possui um formato em 17x24 cm e uma capa em preto e branco, o livro de 1993 possui um formato mais moderno 18x26 e uma capa colorida, compatível com aquele momento da modernização da parte gráfica do livro, utilizada, sem dúvida, para atrair o público e atingir mais vendas do produto.

---

<sup>38</sup> Em seu estudo o pesquisador entrevistou importantes autores de obras didáticas de História da época: o Prof.<sup>º</sup> José Jobson de Andrade, a Prof.<sup>a</sup> Joana Neves e o Prof.<sup>º</sup> Ricardo de Moura Faria.

Cabe destacar também que os novos paradigmas historiográficos também passaram a interferir nas escritas dos autores desse período. Os autores buscavam uma linguagem que valorizassem mais aspectos culturais e sociais em detrimento de visões puramente econômicas e políticas. Por conta disso, buscavam desconstruir aspectos de uma escrita mais tradicional, que tendia a se apagar a uma memória nacional dos heróis, para construir uma história mais problematizadora com análise de fontes primárias e indicando os caminhos para a construção do conhecimento.

Quanto à censura, os autores pesquisados por Gatti Jr. afirmam não ter sofrido censura diretamente em suas escritas. Mas, sabiam que ela era uma realidade no setor editorial e agia como uma sombra por trás dos escritores. Sendo assim, no momento da escrita tentavam se desviar de assuntos que poderiam ser alvo da censura e causar a proibição da publicação, gerando prejuízos para a editora. Mas, cabe ressaltar, que o governo não era o único agente que causava pressão na mão dos autores. O autor, no momento da escrita tem que negociar com vários atores, além dos editores, ele tem que levar em consideração os currículos escolares, o Estado, os professores e etc.. Portanto, aqui assumimos que a autoria está vinculada a uma relação de poder, nunca é um compromisso individual, pois envolve outros sujeitos, como veremos mais adiante.

Entretanto, ainda sobre a censura, gostaria de apresentar um outro ponto de vista. Durante a ditadura militar, a censura no setor editorial foi significativa e mesmo os autores pesquisados por Gatti Jr. não deram a devida atenção ao assunto. Isso será problematizado nesta pesquisa. Afinal, quando pegamos um livro didático produzido no período ditatorial, temos em mãos um produto que passou por filtro do ensino escolar, tendo uma imagem deformada, uma vez que o autor tinha essa preocupação e acabava se autocensurando para fugir do controle estatal e seus livros terem mais espaço no mercado.

Em uma pesquisa publicada pela revista “*Educar em Revista*”, em 2014, a Prof.<sup>a</sup> Suzete de Paula Bornatto em seu artigo “A seleção brasileira de escritores dos livros didáticos nos anos 70” aborda a censura nos livros didáticos de português. A objetivo da pesquisa era exatamente perceber como era feita a seleção dos literatos que iriam ter seus textos publicados nos livros didáticos de português.

A década de 1960 foi período bastante politizado na sociedade brasileira, com uma relativa hegemonia cultural da esquerda, apesar da ditadura de direita. Conforme sinaliza Bornatto (2014), o governo convivia com obras que faziam críticas ao regime. Nesse período surgiram por exemplo, a revista *Pif-Paf* de Milô Fernandes e *O Ato e o Fato* de Carlos Heitor

Cony, entre os romances temos também *Quarup*, de Antônio Callado, e *O Senhor Embaixador* de Érico Veríssimo.

A censura até a decretação do AI-5 “foi confusa e multifacetada”, buscando censurar apenas uma literatura com material considerado subversivo (pornográfico, ofensivo à família e aos costumes). Entretanto, a partir do endurecimento do regime, que se consolidou com a aprovação do decreto citado, a censura se ampliou para todos os gêneros literários.

Segundo Deonísio da Silva (1989) citado por Bornatto, no período da Ditadura Militar a censura “arrolou 430 livros, dos quais 92 são de autores brasileiros – e dentre esses, dois terços são enquadrados como eróticos ou pornográficos” (Silva, 1989, *apud* Bornatto, 2014, p. 87), a censura também foi imposta no setor da imprensa e musical.<sup>39</sup> Entretanto a reação da sociedade civil livrou da censura alguns gêneros literários que não abordassem temas sobre sexo, moralidade pública e bons costumes da verificação do governo. Portanto, “os livros didáticos não eram submetidos ao mesmo crivo dos demais, mas certamente a autocensura preservava a viabilidade comercial das coleções” (Bornatto, 2014, p.88).

Nos livros didáticos de português, os textos literários selecionados, cumprem uma função curricular de servir como ilustração para ampliação do vocabulário ou exercício gramatical, são eles: poemas, contos, crônicas, trechos de narrativas ou de peças de teatros, organizados didaticamente nas obras escolares. Neste contexto da ditadura militar, os autores tinham a preocupação de que “os textos precisavam atender (ou, pelo menos, são subverter) os propósitos de formação moral da escola” (Bornatto, 2014, p.86). Posto isso, na escola não se podia ler qualquer coisa, os textos selecionados deveriam ser exemplares, do ponto de vista linguístico e moral.

Em uma autocensura, os autores de livros didáticos selecionavam textos literários de autores consagrados dentro do universo literário. Bornatto (2014), analisando cinco coleções de livros didáticos de português, consideradas antológicas, percebeu que os três mais citados, conforme quadro abaixo, eram: Carlos Drumond de Andrade, Fernando Sabino e Manuel Bandeira.

#### QUADRO 1

#### Autores mais frequentes nos ldps<sup>40</sup> analisados

AUTOR (A)	Número de textos
-----------	------------------

<sup>39</sup> Ver BAHIANA, A. M. *Almanaque dos anos 70*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

<sup>40</sup> Livros Didáticos de Português.

Carlos Drummond de Andrade	27
Fernando Sabino	23
Manuel Bandeira	21
Cassiano Ricardo	12
Cecília Meireles	12
Rubem Braga	11
Jorge de Lima	10
Guilherme de Almeida	10
Vinícius de Moraes	7
Paulo Mendes Campos	6
Stanislaw Ponte Preta	5
Guimarães Rosa	5

**FONTE:** BORNATTO, 2014, p. 94)

Autores considerados clássicos na literatura brasileira apareciam de maneira tímida ou quase não apareciam como Clarisse Lispector, Graciliano Ramos e Jorge Amado. Esses literatos sofriam com censura de seus livros na Ditadura Militar e selecionar seus textos era um risco enorme para os autores das obras didáticas.

Entretanto, cabe ressaltar, como sinaliza Bornatto (2014), que os literatos listados no quadro acima também possuíam textos com teor crítico ao regime militar. Porém, os textos literários escolhidos pelos autores das obras didáticas desses escritores eram de publicações voltadas para a infância ou crônicas publicadas pela imprensa. Era uma estratégia usada pelos autores das obras didáticas para selecionar literatos consagrados sem sofrer com a censura ou rejeição de seus livros por conteúdo dito como subversivo ou contra a moral e os bons costumes, já que os textos selecionados seriam “inofensivos”.

Percebemos, portanto, que apesar da censura não ter como foco as obras didáticas, por conta do destino ser o ensino escolar, os autores para evitar uma rejeição dos seus livros se autocensuravam, buscavam dialogar em suas obras didáticas com escritores que pouco tinham ligação com a esquerda, ou quando tinham, as publicações escolhidas não tinham teor explicitamente político.

Outro elemento importante desse período é a expansão que a produção de livros didáticos sofreu no final do século XX. O setor editorial passou por uma série de mudanças que contribuíram para o incremento e aperfeiçoamento desde o início do processo até a distribuição dos exemplares.

Apesar de a produção de livros didáticos não ser um aspecto tímido no setor editorial no início do século, como podemos ver quando exemplificamos o caso de Mario da Veiga Cabral, que chegou a ter títulos com cem mil exemplares impressos, ao final do século ela irá se tornar a principal atividade das editoras envolvidas no negócio dos manuais didáticos<sup>41</sup>. Destacamos também, que a expansão ajudou a consolidar no mercado editoras que tinham uma produção bastante tímida na metade do século e se transformam em grandes empresas por conta de sua atuação na produção de manuais didáticos, como a Editora Ática, a Editora Saraiva e a Editora FTD.

Em sua pesquisa sobre livros didáticos nesse período Munakata (1997, p.38) aponta que segundo dados do IBGE (*apud* Andrade, 1978) em 1969 houve uma produção de 904 títulos, entre primeira e demais edições, de “manuais escolares”, somando 37 milhões de exemplares, para um total de 5.114 títulos e 68 milhões de exemplares produzidos por todo o setor editorial. Ou seja, os livros didáticos representavam, de acordo com os dados do IBGE, 17 % dos títulos. Entretanto, representava 54% dos exemplares impressos, mais da metade de toda a produção editorial. Para se ter uma noção da grande diferença entre a produção de livros didáticos e a produção de outros gêneros literários para esse mesmo ano, segundo o IBGE, enquanto “os manuais didáticos” lideravam a tiragem, o segundo gênero desta lista era “generalidades” que possuía uma tiragem de 5,4 milhões de exemplares, seguida de “religião e teologia” com 4,7 milhões. Para o ano de 1974, os 1.232 títulos de “manuais escolares” apresentaram uma tiragem de 50 milhões de exemplares, seguida de “generalidades” (26,5 milhões), “filosofia, linguística e literatura” (22 milhões) e “religião e teologia” (7,8 milhões).

Para os anos finais do século XX, o pesquisador Munakata trabalha com os dados levantados pela Fundação João Pinheiro e da Câmara Brasileira do Livro. Segundo essas instituições (*apud* Munakata, 1997, p.40), para o ano de 1990 houve uma produção total de 239 milhões de livros de todos os gêneros, sendo 72 milhões de livros didáticos. Em 1991, a tiragem de livros escolares foi de 139.549.804 exemplares em uma produção total de 303.492.000. Para os anos seguintes, podemos verificar uma produção parecida, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1**  
**Produção editorial no Brasil,**  
**Número de exemplares: total e do setor didáticos**  
**(primeira edição e reedições)**  
**1992-1995**

	1992	1993	1994	1995
--	------	------	------	------

<sup>41</sup> Manuais didáticos e livros didáticos são considerados aqui como sinônimos.

Didáticos (D)*	105.050.267	129.028.074	146.013.359	193.736.323
Total (T)	189.892.128	222.522.318	245.986.312	330.834.320
D/T (em %)	55%	58%	59%	58%

**Fonte:** Câmara Brasileira do Livro/Fundação João Pinheiro (MUNAKATA, 1997, p.40)

\* Didáticos: inclui pré-escolar, 1º e 2º grau e paradidáticos.

Apesar dos dados apresentados por Andrade (1978) e Munakata (1997) estarem sujeitos a dúvidas e imprecisão eles servem para se ter uma ordem de grandeza da importância dos livros didáticos no setor editorial. É um momento de virada em que o gênero se coloca como o mais importante para as editoras, partindo das novas demandas que são colocadas pela sociedade, como visto acima.

Verificando toda essa expansão do gênero livro didático a pergunta que fica é: qual motivo gerou toda essa expansão do setor de didáticos? Essa questão pretendemos responder na próxima seção.

## 1.2 Livro Didático de História e o Estado

Nessa seção será feita um debate sobre a atuação do Estado como principal fiador da reformulação que todo o setor editorial sofreu nas últimas décadas do século XX, principalmente o crescimento da produção de livros didáticos.

Entretanto, cabe ressaltar, que aqui não nos interessa trazer para o leitor apenas um histórico de quais foram as políticas públicas executadas pelo poder público que contribuíram para o alargamento e modernização do setor editorial. Faremos a leitura das políticas públicas a partir do conceito de *comunidade disciplinar*. Entendendo que o Estado elaborando suas políticas educacionais contribuía também na constituição das disciplinas. Nesse sentido, iremos realizar uma leitura das políticas que regulamentaram a produção dos livros didáticos a partir das subjetividades que elas produziam no contexto disciplinar.

As disciplinas escolares se constituem a partir das demandas de vários grupos. São demandas que envolvem disputas políticas, que visam hegemonizar determinadas práticas escolares e silenciar outras. Essa hegemonização não ocorre sem disputas e são percebidos em espaços para além do escolar. Por isso, concordamos que o Estado contribui também para legitimar tais práticas escolares.

### 1.2.1 A institucionalização da *Comunidade Disciplinar*

A *Comunidade Disciplinar* é um objeto de estudo consolidado entre os pesquisadores do campo do Currículo. Os estudos que mais se destacaram foram produzidos por Ivor Goodson (1993, 1995). Entretanto, procuraremos demonstrar, como apontam Costa e Lopes (2016) e Martins (2019), que para uma leitura pós-estruturalista os apontamentos de Goodson, mesmo apresentando avanços para a história das disciplinas, se revelam com limitações de reconhecimento.

Primeiramente, gostaria de deixar claro para o leitor que nesta pesquisa a noção de disciplina carrega um enfoque discursivo que leva a uma problematização. Nesse sentido, concordo com Costa e Lopes que entendem que os campos disciplinares “não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas” (Costa; Lopes, 2016, p.1012).

Partindo dessa perspectiva, devemos em uma leitura discursiva problematizar também o entendimento de *comunidade disciplinar*, para entender quais são os sujeitos dessa comunidade. Portanto, aqui nessa pesquisa, iremos redimensionar a operação de sujeito da *comunidade escolar* para perceber se a compreensão de Goodson sobre esse paradigma está compatível com a leitura pós-estruturalista que se adota nessa pesquisa.

Goodson, como visto acima, é o pesquisador que mais avança nos estudos sobre comunidade disciplinar no contexto da virada pós-crítica. Sua pesquisa deixa de lado enfoques vinculados de determinismos exclusivamente associados a estrutura econômica. Em suas análises ele tenta definir o que entende por comunidade disciplinar questionando os rótulos fixados por pesquisadores de correntes filosóficas e sociológicas. A crítica a pesquisadores da filosofia se baseava no fato de entenderem a comunidade disciplinar pelo viés das estruturas econômicas e viam os professores como agente passivos nas leituras que faziam da escola como agente reproduutora da ideologia dominante. A crítica, por sua vez, aos estudos sociológicos de comunidade disciplinar, se baseia no fato de tais pesquisas não considerarem os grupos que fazem parte da comunidade. Nesse sentido, os trabalhos de Goodson são considerados um avanço, pois faz uma crítica significativa aos paradigmas vigentes até então.

Buscando uma interpretação que supere as leituras filosóficas e sociológicas, de acordo com Costa e Lopes, o pesquisador inglês constrói “a noção de comunidade disciplinar escolar como comunidade de profissionais docentes que se valem do nome da disciplina na luta por seus interesses, apoiando-se nos vínculos sociais dos processos de escolarização” (Costa; Lopes, 2016, p.1013). Essa interpretação de Goodson possui de fato alguns avanços, pois o pesquisador considera que as disciplinas escolares, apesar de possuírem uma correspondente

universitária, não devem ter seus mecanismos de funcionamento, estruturas internas e finalidades sociais vistos de forma alinhadas as disciplinas acadêmicas. As disciplinas escolares não têm suas histórias atreladas diretamente a história da disciplina acadêmica, muitas delas foram constituídas antes mesmo das suas correspondentes acadêmicas existirem. Tanto as disciplinas escolares, quanto as disciplinas acadêmicas devem ser vistas por aspectos diferentes, com suas regras e leis próprias de funcionamento.

Outro aspecto importante dos trabalhos de Goodson é que o pesquisador, apesar de encarar que a comunidade se constitui pelos profissionais a ela vinculados, considera que outros grupos interferem nessa comunidade exercendo pressões aos profissionais, tais como demandas industriais e comerciais, produtores de livros didáticos, movimentos sociais, enfim, uma gama de sujeitos, que ele considera externo a comunidade disciplinar, mas que interferem exercendo pressão aos profissionais da área. Nesse sentido, para Goodson “a atuação dos profissionais disciplinares possui restrições por estar condicionada pelas forças externas” (Costa; Lopes, 2016, p. 1021).

Entretanto, para uma reflexão pós-estruturalista o estudo de Goodson apresenta limites. Do ponto de vista dos profissionais que são vistos como membros da comunidade disciplinar o pesquisador os encara de forma heterogênea e hierarquizada percebendo que os professores universitários estão em uma posição privilegiada para atuar politicamente nas negociações, enquanto os professores da rede básica de ensino estão em uma posição subalterna, desconsiderando o papel político deste lugar.

Outro elemento fundamental da leitura de Goodson que problematizaremos aqui é a constituição dos sujeitos que fazem parte da comunidade disciplinar. Para ele, como visto acima, os membros desta comunidade são os profissionais que atuam nas disciplinas, que sofrem de alguma forma pressão de forças externas, absorvendo as demandas advindas desses grupos. Essa visão de Goodson engessa o conceito, porque define requisitos para sujeitos serem considerados como membro da comunidade. Aqui, concordamos com Costa e Lopes (2016, que consideram que

as *forças externas*, discutidas pelo autor, não são tão externas assim, mas são capazes de influenciar os profissionais disciplinares, ou mais do que eles, pois podem imprimir mais força à produção da política para um campo disciplinar ao constranger seus praticantes (organizações de categoria, associações disciplinares etc.) a responder a anseios *externos* ao campo, podendo transformá-los, até mesmo, em problemáticas disciplinares, haja vista a necessidade de interlocução entre o campo e o contexto social mais amplo, que lhe reconhece e reitera importância. (Costa; Lopes, 2016, p.1021).

Cabe destacar que Goodson considera essas forças externas fora da comunidade disciplinar por achar que elas escapam à centralidade da ação política. Porém, considero, assim

como pensam Costa e Lopes (2016), que ocorre exatamente o contrário. Tais forças externas; como grupos editoriais, autores de livros didáticos, demandas do mercado, associações de pais, alunos/as, movimentos sociais, dirigentes educacionais, setores da sociedade civil organizada, mercado de trabalho etc.; são intensamente capazes de produzir sentidos e mobilizar discursos na política curricular para um campo disciplinar. Portanto, percebemos que as lutas políticas travadas na arena disciplinar não são realizadas apenas pelos praticantes disciplinares, mas também por todos que operam influenciando na produção política. Assim sendo, a comunidade disciplinar possui aqui uma noção de sujeito muito além de apenas os profissionais vinculados.

Isso posto, percebemos que o conceito de *comunidade disciplinar* é bastante fértil para efetuar uma reflexão sobre as políticas de regulamentação dos livros didáticos, uma vez que consideramos que o Estado, no seu papel regulador, “responsável por fechar por dentro o processo articulatório das cadeias de institucionalização dos membros dessa comunidade” (Martins, 2019, p. 242) também é um sujeito membro dessa comunidade, efetuando sentidos subjetivos para a constituição das disciplinas.

Portanto, como aponta Martins (2019), a atuação do Estado como membro da *comunidade disciplinar* nos permite perceber um processo de institucionalização, que se revela, principalmente no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)<sup>42</sup>, criado em 1985. O PNLD, que segundo este pesquisador é a maior extensão das políticas regulatórias de livros didáticos no Brasil, junto com suas regras, diretrizes e funcionamento vem contribuindo, como agente mediador, com uma institucionalização da comunidade disciplinar. Entretanto, dizer que o PNLD representa a institucionalização da *comunidade disciplinar* não significa dizer que os outros membros/sujeitos perdem seu espaço de luta política, pois a institucionalização não impede as subjetividades/identificações disciplinares, “ainda que se reconheça seu papel de legitimação de vozes e silêncios, o que tende a reafirmar as posições assimétricas das relações de poder, mas, que paradoxalmente, não determina ações dos sujeitos no jogo político” (Martins, 2019, p. 243).

Assim sendo, veremos as políticas reguladoras do Estado para a produção dos livros didáticos dialogando com o conceito de *comunidade disciplinar*, efetuando uma leitura que ao mesmo tempo é sócio-histórica e curricular. Entendendo que o Estado a partir do momento que realiza as regulamentações está atuando, como membro da *comunidade disciplinar*, no jogo político de identificação e subjetivações que faz parte da constituição das disciplinas, e aqui no nosso caso da disciplina de ensino de História.

---

<sup>42</sup> Em 2017, durante o governo de Michel Temer o programa teve seu nome alterado passando a ter a seguinte nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

### 1.2.2 Livros Didáticos de História: o que as políticas educacionais nos dizem?

Realizar uma reflexão sobre as políticas públicas que visaram regular a produção de livros didáticos no Brasil é levar o leitor a entender que os manuais didáticos sempre estiveram atrelados aos interesses do poder público. O Brasil ao longo de sua História passou por inúmeros governos que se constituíram nas mais variadas concepções ideológicas. Entretanto, todos esses governos partilharam a ideia da importância dos livros didáticos na educação do país. Por isso, de uma forma ou de outra, o poder público sempre buscou traçar estratégias para interferir na produção desses manuais, passando assim, a ser um membro/sujeito legítimo da *comunidade disciplinar*.

Durante o século XIX, a atuação do Estado no mercado editorial já era significativa. O império brasileiro se preocupou, como vimos anteriormente, com os conteúdos dos manuais didáticos, sobretudo porque eles eram direcionados para uma futura elite. Nesse sentido, a preocupação era garantir que esses livros contribuíssem para disseminar os valores compatíveis com o império e com a formação do que eles entendiam ser uma boa sociedade. O governo imperial inicialmente atuou, como lembra Silva (2008), com premiações de obras didáticas que estavam de acordo com suas diretrizes políticas e educacionais, divulgava em exposições, comprava materiais didáticos e efetuava contratos com autores para produção de materiais para suas escolas.

Entretanto a participação do Estado no setor editorial se fortaleceu em 1854 com a criação da Instituição Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, que tinha como objetivo supervisionar a instrução, se responsabilizando pelo controle dos impressos que circulavam na corte, não somente a imprensa, mas também os manuais didáticos a serem utilizados no ensino. Para garantir seus objetivos, o órgão negociava “com livreiros, professores e autores de livros didáticos gastos e custos, bem como o número de exemplares utilizados nas escolas, envio de programa de ensino, elaboração de exames, dentre outros” (Silva, 2008, 61).

A participação do governo imperial não se limitava a apenas fiscalizar os textos dos livros didáticos. Ele também fomentava a produção encomendando livros junto aos editores. Para isso foi criada em 1875 a Diretoria de Impressões Autorizadas da Instrução Pública, que apesar de controlar e autorizar os livros que podiam ser publicados também estabelecia contratos com os autores para a elaboração de livros didáticos.

Após um vácuo na legislação as políticas regulamentadoras voltaram a ser aprimoradas na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. Enquanto no século XIX as políticas

de regulação eram voltadas principalmente para controlar os conteúdos dos livros didáticos, no século XX o momento histórico já era diferente. Analisando as políticas públicas, desse contexto, podemos entender que elas atendiam as novas demandas da sociedade. Em um país de desigualdades econômicas, sociais, regionais, políticas e culturais que marcaram historicamente a sociedade brasileira, os programas criados voltados para os livros didáticos, mesmo que insuficientes quando iniciados, tinham como objetivo garantir o acesso e permanência dos estudantes em sala de aula, quesito fundamental para a garantia do direito a uma educação de qualidade.

Com o objetivo de formular um programa de materiais didáticos o governo Vargas cria em 1936 a Comissão Nacional de Literatura Infantil e logo em 1937 o Instituto Nacional do Livro (INL), antigo Instituto Cairú, instituído pelo Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. Segundo o decreto, o instituto teria sede no edifício da Biblioteca Nacional e tinha como principal função organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, que seria distribuída gratuitamente nas bibliotecas públicas e posta à venda nas livrarias. O instituto era superintendido por um diretor nomeado em comissão (Brasil, 1937).

Ainda na ditadura do Estado Novo o governo cria por Decreto-Lei nº 1.006 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Esse foi o primeiro órgão, como destaca Silva (2017), voltado para fomentar a produção específica de livros didáticos. A comissão era composta de sete membros, que exerceram a função por designação do Presidente da República, e eram escolhidos entre as pessoas de notório saber pedagógico e de reconhecido valor moral. Competia a essa comissão, examinar os livros didáticos, estimular a produção, organizar exposições, entre outros. Cabia a comissão mediante o pedido de autorização de publicação de um livro didático dar parecer desfavorável a publicação se o livro de alguma forma tivesse conteúdos que atentasse contra a unidade, a independência ou a honra nacional; propagação ideológica contra o regime político adotado pela nação; desprezassem as tradições nacionais; despertasse a luta entre as classes sociais; atentasse contra a família, entre outros. O decreto lei que cria esta comissão também previa que cabia aos professores, lotados nas escolas, a escolha dos livros que iriam adotar (Brasil, 1938).

Podemos perceber a partir de uma reflexão sobre o momento inicial de programas voltados para livros didáticos, que o governo nesse contexto, já se colocava como sujeito da *comunidade disciplinar*, definindo os limites dos livros didáticos. Destacamos também, que a criação dessas comissões, via decretos, já consolidava e deixava evidente a forma de atuação do Estado nas políticas públicas dos livros didáticos “que se caracterizava pelo seu caráter

marcadamente regulador e fiscalizador na produção, difusão e utilização do livro didático nas escolas” (Silva, 2017, p. 107).

A década de 1960 foi um período de mudanças profundas na sociedade brasileira. Como destacado anteriormente, esse contexto se caracterizou pelo impulsionamento de políticas que visavam a democratização do ensino. Mais uma vez o novo cenário irá contribuir para reformulação/reajuste dos programas de materiais didáticos, “as mudanças sociais e econômicas, incentivaram alterações na área editorial, que estimularam o crescimento da indústria dos livros escolares. Ao mesmo tempo, o processo de elaboração e produção passou por significativas mudanças” (Filgueiras, 2015, p. 89).

Como parte dessa reformulação dos programas, em 1966, o governo militar cria pelo Decreto-Lei 58.653/66 o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a “atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico” (Brasil, 1966). Posteriormente, a partir do Decreto-Lei nº 59.355/66 o conselho muda de nome e passa a ser definida como Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a principal finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Brasil, 1966).

Um ano depois o regime militar, em 1967, com o Decreto-Lei nº 5.327 converte a então Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) na Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). O objetivo, segundo o decreto, era promover “a produção e distribuição de materiais didáticos de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização” (BRASIL, 1967). O órgão não visava fins lucrativos e o material por ela produzido era distribuído pelo preço de custo.

Os dois órgãos criados durante o regime militar revelam que havia um esforço do Estado em promover uma política de assistência educacional, através da política de distribuição de livros didáticos. Nesse sentido, considero aqui, como sinaliza Filgueiras, que foi “uma tentativa do MEC de resolver problemas que estavam na pauta desde os anos 1950: atender ao novo público escolar com menores condições financeiras e regular o mercado editorial” (Filgueiras, 2015, p. 90).

Apesar de terem sido criados durante o regime militar, caracterizado por um momento de ausência dos princípios democráticos, os órgãos contribuíram para o aperfeiçoamento dos livros didáticos. A avaliação dos livros realizada pela COLTED levava em consideração não apenas os aspectos ideológicos das produções, mas também os aspectos pedagógicos dos

materiais. Os livros eram aprovados segundo critérios da filosofia da educação, portanto linguagens consideradas obsoletas eram rejeitadas. Entretanto, como demonstra Filgueiras (2015), essa postura das primeiras seleções do órgão gerou polêmicas e embates junto ao Sindicato Nacional das Editoras de Livros (SNEL), que tinha voz no convênio assinado pelo Brasil MEC/SNEL/Usaid, em que os Estados Unidos participava financiando a política de distribuição dos livros didáticos.

Em 1976 a FENAME amplia sua esfera de atuação e assume a responsabilidade das operações do Programa do Livro Didático (PLD), até então as atribuições deste programa cabia ao INL. Para ajudar na efetivação do programa o órgão realiza um convênio com os estados da federação com o intuito de colaborarem financeiramente como uma contrapartida pela produção e distribuição dos livros ao alunado carente de suas redes.

Segundo Filgueira (2015), a revista oficial do Ministério da Educação (MEC), intitulada *Educação*, em 1978, divulgou que a FENAME distribuiu cerca de 20 milhões de livros didáticos no âmbito do PLD do Ensino Fundamental, para os alunos/as carentes de todo o país. Isso é um número bastante significativo, que coloca o Estado em um papel relevante da modernização da indústria editorial, sobretudo do gênero de livros didáticos.

Em 1983 a FENAME é extinta e criada no seu lugar a Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE), por meio do Decreto-Lei 7.091, órgão que assumiu todos os programas assistenciais do MEC, incluindo os programas de distribuição dos livros didáticos, tendo por finalidade “assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º Graus” (Brasil, 1983).

Em 1985 com o objetivo de ampliar o programa de distribuição do livro didático o Estado brasileiro cria, enfim, via Decreto nº 91.592, o Programa Nacional do Livro Didático. O programa visava avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos gratuitos nas escolas públicas.

Cabe ressaltar, como ressalta Ralejo (2018), que o programa quando adotado foi visto como uma referência, inovador, democrático e indicava para boas possibilidades e perspectivas para a educação brasileira. Entretanto, o programa não trazia muitas novidades, uma vez que a CNLD, quando criada em 1938 no governo Vargas já tinha como propósito analisar e indicar livros que seriam escolhidos pelos professores.

Afirmar isto não é desconsiderar a importância do programa, principalmente quando ele amplia suas diretrizes para outros níveis de ensino, passando a atender a partir das formulações

do Decreto-Lei 7084/2010<sup>43</sup>, tanto os alunos/as do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. A importância desta política hoje na educação brasileira pode ser medida quando se constata que o Programa, segundo relatório da Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (Abrelivros), distribuiu somente pelo PNLD 2022, 206 milhões de livros didáticos, o valor do investimento do governo federal foi de R\$1.8 bilhões de reais nessa remessa, dando um preço médio de R\$8,57 por exemplar. Essa distribuição atingiu 30 milhões de alunos/as do ensino médio que receberam os livros totalmente de graça<sup>44</sup>.

Podemos perceber analisando as políticas de regulamentação e os programas de materiais didáticos que o governo ao realizar essas políticas estava atendendo as demandas da sociedade, principalmente ao promover o alargamento do sistema educacional brasileiro. As políticas educacionais visavam o acesso e permanência dos alunos/as nas escolas. Entretanto, ao fazer isso, como podemos verificar, o Estado praticou duas ações. A primeira, foi realizar a institucionalização da *comunidade disciplinar* e a segunda contribuir diretamente para a modernização do setor editorial, principalmente do gênero de livros didáticos.

Entretanto, essas reflexões nos fazem pensar em qual foi a participação efetiva do Estado nas lógicas desse mercado. Será que era interessante para as editoras terem o Estado como cliente? Tentaremos responder a essas perguntas na próxima subseção.

### 1.2.3 O bom negócio de livros didáticos

Verificamos anteriormente, como foi significativo o desenvolvimento do setor editorial na segunda metade do século XX, momento de publicação dos livros de Joel Rufino dos Santos. Todo o negócio de livros passou por uma modernização industrial. O fato que contribuiu para isso ocorrer foi, como demonstrado, a participação do Estado regulamentando a produção de materiais didáticos e criando programas de distribuição de materiais escolares.

Isso posto, passaremos a debater agora nessa breve subseção sobre a importância da participação do Estado como cliente do setor editorial. Será que o Estado contribuiu de fato para o crescimento do setor? As editoras dependiam do Estado para sobreviver? Essas questões buscaremos responder aqui.

---

<sup>43</sup> Decreto revogado pelo Decreto 9.009/2017.

<sup>44</sup> Dados do relatório “O Anuário Abrelivros 2023” consta na reportagem publicada em <https://abrelivros.org.br/site/pnld-distribuiu-206-milhoes-de-livros-didaticos-em-2022-segundo-anuario-abrelivros-2023/> acessado em 01/11/2023.

A política de compra e distribuição de materiais didáticos nas escolas não era uma novidade quando o PNLD foi criado, em 1985. Entretanto, o Estado brasileiro por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) aumentou consideravelmente sua esfera de atuação no mercado editorial quando assumiu as responsabilidades da produção e distribuição dos materiais didáticos na escola.

Como visto na tabela 1, já apresentada, “livro didáticos” era o gênero mais representativo do setor editorial, respondendo com mais de 55% de toda a tiragem de livros. Ocorre que esse aumento de produção só foi possível devido a demanda criada pela FAE, após a criação do PNLD.

Segundo Munakata (1997), que levantou dados da Câmara Brasileira do Livro/Fundação João Pinheiro, o setor passou por grande crescimento de demanda, produção e faturamento, conforme tabela 2. Coincidemente ou não, as editoras que mais cresceram no período, em termos de negócio, foram as especializadas em produção de livros didáticos<sup>45</sup>.

**Tabela 2**  
**Produção editorial no Brasil**  
**Exemplares vendidos e faturamento**  
**(total e didáticos)**  
**1990-1995**

EXEMPLARES VENDIDOS (UNIDADES)						
	1990*	1991	1992	1993	1994	1995
Didáticos (D)	72.847.992	s.d	70.163.457	161.789.628	146.308.441	232.001.678
Total (T)	212.206.449	289.957.634	159.678.277	277.619.986	267.004.691	374.626.262
D/T	34%	-	44%	58%	55%	62%
FATURAMENTO (US\$ mil)						
Didáticos (D)	235.152	s.d.	332.515	312.966	612.813	1.059.437
Total (T)	901.503	871.640	803.271	930.959	1.261.374	1.857.377
D/T	26%	-	41%	34%	49%	57%

**FONTE:** Câmara Brasileira do Livro/Fundação João Pinheiro. (MUNAKATA, 1997, p.44)

\* Em 1990, foram excluídas as vendas à FAE.

<sup>45</sup> Podemos citar: Editora Ática, Editora Saraiva e Editora FTD. Todas com sedes na cidade de São Paulo.

Percebemos a partir dos números levantados/apresentados na pesquisa de Munakata (1997) que a produção de livros didáticos cresceu expressivamente na segunda metade do século XX juntamente com os lucros do setor editorial. Em 1994, por exemplo, os livros didáticos produzidos representavam 55% de toda a produção do setor editorial e representavam 49%, quase metade, de todo o lucro das editoras. Isso é muito relevante. Temos, portanto, para o ano de 1994 os livros didáticos respondendo pela metade dos lucros das editoras. O que chega a ser bastante contraditório, uma vez que essa produção é vista como um trabalho secundário pelos próprios autores de livros didáticos entrevistados por Gatti Jr. (2004).

E qual a participação do Estado nesse universo? Quantos livros o Estado comprava das editoras? Para responder esses questionamentos apresentamos a tabela 3 abaixo, que foi trazida também pela pesquisa de Munakata (1997), com dados para o ano de 1995:

**Tabela 3**  
**Faturamento e Exemplares vendidos**  
**Subsetor Editorial**  
**1995**

<b>SUBSETOR EDITORIAL</b>	<b>FATURAMENTO (US\$)</b>	<b>EXEMPLARES VENDIDOS (UNID)</b>
Didáticos *	597.773.130	101.595.208
Obras Gerais	301.367.879	61.358.728
Religiosos	140.233.806	56.232.809
Científicos, Técnicos e Profissionais	356.337.690	25.033.047
<b>Subtotal</b>	<b>1.395.712.505</b>	<b>244.219.792</b>
FAE	461.664.524	130.406.470
<b>Total</b>	<b>1.857.377.029</b>	<b>374.626.262</b>

**FONTE:** Câmara Brasileira do Livro/Fundação João Pinheiro. (MUNAKATA, 1997, p.46)

\* Didáticos: Inclui Pré-escolar, 1º e 2º graus e paradidáticos.

A partir da análise dos dados levantados por Munakata (1997) podemos perceber que as vendas para o PNLD, representada pela sigla FAE, para o ano de 1995 foram relevantes. Se por um lado as editoras venderam 101.595.208 livros didáticos em livrarias do Brasil inteiro, por outro venderam somente para a FAE 130.406.470 exemplares, ou seja, para toda a produção de livros didáticos em 1995, a FAE adquiriu 56% dessa produção. Lembrando que, em 1995 o

PNLD só distribuía livros para o 1º grau, e os livros didáticos vendidos pelas editoras nas livrarias eram de pré-escola, 1º e 2º grau e paradidáticos. Portanto, a participação do PNLD era bastante expressiva na aquisição de livros junto a editora.

A FAE contribuía de forma significante também para os lucros do setor editorial. Para o ano de 1995, especificamente, temos um lucro de US\$ 1.059.437 para as vendas de livros didáticos. Sendo, 461.664.524, ou seja, 43,57% eram lucros das vendas feitas para a FAE. Para as editoras isso significava, sem dúvida, uma fatia relevante do mercado e não poderia ser desconsiderado, muito pelo contrário, deveria ser tratado com bastante atenção.

Apesar dos dados apresentarem o cenário do mercado em 1995 certamente é um comportamento que se repete até os dias atuais. Podemos afirmar também que os números devem ter melhorado, uma vez que, o Ensino Médio foi incluído na distribuição de livros do PNLD. Esse contexto de grandes lucros por parte das editoras nos negócios com o Estado foi sem dúvida vivenciado no contexto de produção de Joel Rufino dos Santos. Entretanto, seus livros eram para o segundo grau. Por isso, não eram comprados pelo programa. Mas, por ter sido reeditado, acredito que tenha sido um livro de grande sucesso no mercado.

Para atender essa grande demanda produzida pelo Estado, que representava, como visto acima uma grande fatia do mercado, as editoras fizeram adequações nos processos de produção, o que acabou acarretando, como sinaliza Munakata (1997), na modernização de toda a indústria editorial e gráfica do Brasil. Toda a indústria se ajustou aos requisitos e critérios que eram necessários para um livro ser aprovado no PNLD: nova linguagem adaptada para o novo alunado, linguagem gráfica e visual mais atrativa, formato moderno, material mais duradouro e principalmente, tiveram que garantir em suas gráficas uma escalada na produção.

Apesar de todo o exposto acima não temos dados suficientes para dizer que o setor editorial dependia financeiramente da FAE. Os dados demonstram, por exemplo, que em 1995 o setor produziu 101.595.208 livros didáticos (Tabela 3), que foram absorvidos pelas livrarias gerando um lucro, certamente, relevante. O que podemos afirmar é que a demanda criada pelos programas de distribuição de materiais didáticos provocou uma ebulação expressiva na indústria editorial, que possibilitou toda a modernização do setor editorial do Brasil inteiro. Entretanto, ainda fica um questionamento, afinal, como se faz um livro didático?

### 1.3 Como se produz um livro didático de História?

O livro didático, mesmo possuindo especificidades, por ser um livro voltado para um público específico, é produzido, do ponto de vista técnico, quase que da mesma forma que dos

outros gêneros. Pensado aqui como um objeto cultural complexo ele também é entendido como um produto a ser consumido. Ele será visto aqui igual os demais livros, como uma mercadoria e não somente como um objeto da cultura.

E como uma mercadoria ele é visto sob a ótica do público-alvo. O que leva toda a sua confecção ser realizada para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, ser atrativo e possuir uma linguagem para uma determinada faixa etária de aluno. O que torna essa confecção bastante complexa e que vai muito além do trabalho do autor e editor.

Estamos errados quando pensamos que a produção de qualquer livro se resume a apenas os sujeitos: editor e autor. A produção de um livro, e sobretudo de livro didáticos, envolvem uma gama de sujeitos que estão representados, principalmente, pelas editoras, escola e Estado. Afinal, as editoras produzem, o Estado aprova para o PNLD e os professores, levando em consideração alguns critérios e seus alunos/as, fazem a seleção do que será utilizado em suas aulas. Isso nos remete a pensar em vários sujeitos envolvidos na cadeia da *comunidade disciplinar*, como exposto em seção anterior.

Aqui, nesta breve seção, pensaremos no processo executado pelas editoras. Embora esse trabalho esteja ligado com os outros sujeitos membros da *comunidade disciplinar*. Segundo Munakata (1997) a produção de livros, até o fim do século XX, passa por uma equipe editorial que poderia envolver dezenas de papeis: o editor, o redator-chefe, os autores, o projetista, o ilustrador, o leitor especialista, o editor de texto, o gerente de produção, o revisor de provas, o editor de especificações, o compositor, o artista de layout, o fotógrafo, o impressor, o encadernador e o distribuidor. Cada papel é uma missão importantíssima na confecção dos livros. Atualmente, com a força da era digital, certamente muitos papeis foram eliminados e surgiram outros.

Todo esse trabalho com vários profissionais envolvidos poderia durar entre 135 e 240 dias, dependendo do projeto do livro e objetivos que a editora busca alcançar com o lançamento. O prazo é menor quando o livro é uma simples tradução de uma publicação que vem de fora do país. Atualmente, com a modernização ainda mais do processo esses prazos devem ter diminuído.

Para os livros didáticos existem algumas peculiaridades, isso porque é um material que irá ser distribuído em escolas do Brasil inteiro, por isso tem uma atenção especial. Alfredo Boulos Jr. em seu livro didático *História: Sociedade & Cidadania*, coleção de 4 livros para os anos finais do Ensino Fundamental, traz no início de cada livro da coleção, na área reservada para o autor do livro fazer a apresentação, um texto que traz para o leitor uma noção de como os livros didáticos são produzidos, vejamos:

Caro aluno,

Quero lhe dizer algo que para mim é importante e por isso gostaria que você soubesse: para que este livro chegassem às suas mãos, foi necessário o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mundo do livro.

O autor é um deles. Sua tarefa é pesquisar e escrever o texto e as atividades, além de sugerir as imagens que ele gostaria que entrassem no livro. A essas páginas produzidas pelo autor damos o nome de originais.

O editor e seus assistentes leem e avaliam os originais. Em seguida, solicitam ao autor que melhore ou corrija o que é preciso no texto. Por vezes, pedem que o autor refaça uma ou outra parte. Daí entra em cena outros trabalhadores do mundo do livro: os profissionais da Iconografia, da Arte, da Revisão e do Jurídico, entre outros.

Os profissionais da Iconografia pesquisam, selecionam, tratam e negociam as imagens (fotografias, desenhos, gravuras, pinturas etc.) que serão aplicadas no livro. Algumas dessas imagens são os mapas, feitos por especialistas (os cartógrafos), e desenhos baseados em pesquisas históricas, feitas por profissionais denominados ilustradores.

Os profissionais da Arte criam um projeto gráfico (planejamento visual da obra), preparam e tratam as imagens e diagramam o livro, isto é, distribuem textos e imagens pelas páginas para que a leitura se torne mais compreensível e agradável.

Os profissionais da Preparação e Revisão corrigem palavras e frases, ajustam e padronizam o texto.

A equipe do Jurídico solicita a autorização legal para o uso de textos de outros autores e das imagens que irão compor o livro.

Todo esse trabalho é acompanhado pela Gerência Editorial.

Em seguida, esse material todo, que é um arquivo digital, segue para a gráfica, onde é transformado em livro por técnicos especializados do setor Gráfico. Depois de pronto, o livro chega às mãos da equipe de Divulgação, que o apresenta aos professores, personagens que dão vida ao livro, objeto ao mesmo tempo material e cultural.

Meu muito obrigado do fundo do coração a todos esses profissionais, sem os quais esta Coleção não existiria! E obrigado também a você, leitor.

O Autor. (Boulos Jr., 2015, p. 3)

O normal para a seção de apresentação dos livros didáticos é que nela os autores dediquem esse espaço para falar dos propósitos de suas obras didáticas. Nos livros didáticos de História, por exemplo, nesta seção sempre nos deparamos com as concepções historiográficas que os autores se propõem a trabalhar e, em algumas raras vezes, os autores também compartilhar suas visões de mundo.

A descrição do processo de confecção dos livros didáticos feita por Alfredo Boulos Jr., para mim foi uma surpresa e uma fonte descoberta por acaso. Embora, existam publicações comemorativas de algumas editoras descrevendo como o processo de produção de livros didáticos se dá, acredito que em nenhum outro livro didático esse processo é relatado.

Essa exposição da confecção das obras didáticas é relevante não somente para os alunos/as entenderem o processo, mas também para os professores, tendo em vista que para muitos os procedimentos de elaboração de um livro didático é desconhecido.

Apesar de Alfredo Boulos Jr. não ser o foco de autoria nesta dissertação, destacar a sua apresentação sobre os métodos de produção dos livros didáticos considero ímpar para o leitor compreender todo o processo. Esse livro do Boulos, foi aprovado pelo PNLD de 2017.

Entretanto, não consegui, devido a erro do site do PNLD, dados referentes a exemplares adquiridos pelo programa em 2017. Porém, segundo PNLD de 2019, o Estado brasileiro adquiriu 735.203 exemplares desta mesma coleção. O que significa dizer, que esse livro foi um sucesso de vendas e teve uma grande distribuição nas escolas públicas brasileiras.

O processo descrito por Boulos também nos ajuda a pensar que mesmo o processo ganhando maior modernização com o era digital o processo em 2015 ainda é muito semelhante ao final do século XX, ressaltado anteriormente por Munakata. Portanto, ainda passa pelas mãos de vários sujeitos e atores.

Nesse sentido, podemos perceber que o autor de um livro didático não pode ser visto sozinho como o responsável por determinada obra. Ele está imerso em um “lugar de autoria” (Ralejo, 2018). Portanto, Joel Rufino dos Santos não é autor de suas obras sozinho, sua autoria leva em consideração os atores que foram mencionados acima na produção didática. Ele está inserido dentro de uma comunidade disciplinar e deve dialogar com os outros membros da comunidade disciplinar de História.

Entretanto, afirmando isso não significa dizer que Joel perde a autonomia de sua escrita. Pelo contrário, mesmo com as pressões de todos os membros da comunidade disciplinar o autor negro conseguia deixar suas marcas, que vinham de demandas sociais, mas sobretudo de suas experiências de vida, como veremos no capítulo posterior.

Tudo isso posto nos ajuda a pensar uma História dos livros didáticos de História para além de um conjunto de leis e programas de distribuição de materiais didáticos. O livro didático é objeto bastante complexo e por isso deve ser visto para além da legislação. A sua produção envolve vários sujeitos, inclusive o Estado, que como vimos contribuiu sendo um estimulador da demanda e traçando subjetivações para a constituição da própria disciplina de História.

E qual o envolvimento de Joel Rufino dos Santos neste cenário de produção e aumento da demanda por livros didáticos? Como um homem negro, preso três vezes por motivos políticos, conseguiu publicar livros no contexto da Ditadura Militar? Com quais demandas o intelectual negro dialogou durante a produção de seus livros? Qual a concepção de currículo que foi legitimado em suas obras didáticas? Tudo isso tentarei responder no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 - JOEL RUFINO DOS SANTOS E A AUTORIA NEGRA DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Durante uma das disciplinas do curso de mestrado, História do Ensino de História, fiquei inquieto quanto a alguns temas debatidos, principalmente relativo às pesquisas sobre os autores de livros didáticos. A partir dos debates dessas pesquisas, principalmente em torno das origens dos autores, concluí que havia um vazio a ser preenchido sobre esse tema, por isso, me debrucei sobre autores de livros didáticos. Essa dissertação surge, então, numa tentativa de trazer para o debate do campo de Ensino de História autores de livros didáticos negros. Dessa forma, a pesquisa se coloca como uma resposta a uma angústia pessoal, do lugar de pesquisador negro, mas ao mesmo tempo se traduz como uma contribuição para o campo acadêmico, já que trabalhos sobre autores negros de livros didáticos de História não existem.

Posto isso, notamos, em termos acadêmicos, a falta de trabalho que aborde a “autoria negra de livros didáticos de História”. Em uma pesquisa feita no banco de dissertações do site do ProfHistória nacional<sup>46</sup>, que abriga as dissertações defendidas desde a criação do programa de Pós-graduação em Ensino de História, em 2012, com sua primeira turma em 2014, pude perceber que não existe nenhum trabalho sobre esse tema.

Sobre a busca, primeiramente ela foi realizada a partir do significante “autoria”. A plataforma mostra quatorze trabalhos como resultados. Entretanto, realizando a leitura sobre os resumos dessas dissertações percebi que nenhuma tinha como temática a autoria de livros didáticos. O trabalho que mais se aproximava de uma possível problematização de autoria é o trabalho defendido em 2021 por Debora Jean Lopes da Silva “*Mulheres na literatura: Escritas de autoria feminina negra*”, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Todavia, o trabalho de Debora Silva faz uma problematização da literatura negra para produção de conhecimentos histórico, utilizando para isso a obra “*Quarto de despejo*” de Carolina Maria de Jesus. Portanto, não é um trabalho sobre autoria de livro didático e sim sobre a importância da literatura negra para o Ensino de História.

A segunda busca foi pelo descritor “autoria negra”. Nessa busca a plataforma apresentou um resultado de zero trabalhos. Nesse sentido, essa pesquisa que responde a angústias pessoais, que sempre tive durante minha trajetória acadêmica, se justifica também por problematizar as narrativas históricas sobre autores de livros didáticos de História, uma vez que investigar um autor negro se coloca como contraponto a perspectivas tradicionais que valorizam apenas

---

<sup>46</sup> [ProfHistória: Página inicial \(profhistoria.com.br\)](http://profhistoria.com.br) consultado em 29/05/2023.

autores que foram marcantes como professores do Colégio Pedro II, membros do IHGB e da ABL.

Em uma terceira busca usei o termo “livro didático”. O resultado foram noventa dissertações. Essas dissertações englobam uma variedade de temas: questões de relações étnico-raciais, com foco na implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08; questões de gênero, com foco em representação feminina nos livros; questões de implementação do PNLD; História Local; entre outros. Porém, nenhuma dissertação faz uma problematização sobre a autoria negra de livros didáticos. Portanto, essa dissertação se coloca como importante por contribuir com uma temática até então não pesquisada no contexto desse programa.

Como visto na introdução, anteriormente, o fato de me perceber como homem negro me faz ter uma produção acadêmica particular. A minha escrita aqui é direcionada à elaboração de narrativas de (re)existência (Evaristo, 2021). Assim, esta pesquisa reafirma minha própria (re)existência como sujeito negro, refletida em minha produção intelectual e cultural tanto na escola quanto na universidade.

Nesse sentido, ao analisar os livros didáticos de um escritor negro busquei nesse capítulo problematizar o impacto da autoria negra na narrativa, percebendo a importância dessa narrativa para o Ensino de História. Indagarei também se as demandas de identidade e diferença (Retamozo, 2019) já vinham sendo atendidas antes de lei 10.639. Construirei em um diálogo com o pesquisador dos Estudos Culturais construir uma ideia de sujeito (Bhabha, 1998) para definir as estratégias que Joel Rufino dos Santos lança mão para a construção de sua narrativa. Nesse capítulo, ainda buscarei interpelar a importância da representatividade para as discussões étnico-raciais.

Como pudemos perceber, no capítulo anterior, as pesquisas sobre autores de livros didáticos de História do Brasil apresenta um leque bastante vasto dentro do Ensino de História, principalmente sobre autores do século XIX e início do XX, como João Ribeiro e Joaquim Macedo. São vastas também as pesquisas que focam os autores de meados do século XX considerados “intérpretes do Brasil”, tais como Pedro Calmon e outros como Mario da Veiga Cabral e Antônio José Borges Hermida etc. Logo, compreendemos que na maioria das vezes, as pesquisas têm como foco autores de origens sociais privilegiadas, homens brancos, que possuíam redes de sociabilidade consolidadas, carreiras de magistério de destaque, como professores do Colégio Pedro II, ou membros de instituições consagradas.

O objetivo dessa pesquisa se insere em problematizar as abordagens tradicionais, que focam em autores homens e brancos que possuíam importante prestígio social e investigar Joel Rufino dos Santos. O intelectual negro publicou dois livros didáticos de História do Brasil, o

primeiro, “*História do Brasil*”, publicado em 1979 pela Editora Marco Editorial e o segundo, “*História do Brasil*”, em 1993 em uma reedição de sua obra, então atualizada, pela Editora FTD. Partindo disso, a proposta aqui é entender as páginas dos livros didáticos de Joel Rufino como espaços de resistências, pois ousou narrar, ainda em 1979, a História do Brasil por uma perspectiva plural de experiências.

Assim sendo, buscarei contextualizar a autoria negra no debate sobre o Ensino de História, procurando entender quais os discursos privilegiados em sua obra, rompendo com a ideia de um campo fechado para autores que na maioria das vezes estavam ligados ao Colégio Pedro II (CPII), Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) ou a Academia Brasileira de Letra (ABL).

Esse capítulo está dividido em três seções. A primeira terá como objetivo compreender Joel Rufino dos Santos. Entender sua biografia, que sujeito é esse que buscamos alcançar, onde surgiu suas preocupações com o Ensino de História e qual a sua relação com os movimentos sociais. Esta seção é importante para o leitor compreender a ideia de sujeito construída nessa dissertação, principalmente na concepção de construção de identidade.

A segunda seção fará uma análise dos livros didáticos de Joel Rufino, entendendo as diferenças e aproximações entre eles. O objetivo é apresentar as características das suas duas obras no intuito de demonstrar como Joel construía uma narrativa histórica. Para isso, discutirei os elementos estruturais na construção do livro e dos seus capítulos. Os capítulos que serão abordados para o estudo serão os capítulos que tratam de forma mais enfática de temas relacionados a História Afro-brasileira, uma vez que são nesses capítulos que a escrita de Joel Rufino dos Santos se diferencia dos outros autores de livros didáticos de História. Uso também esses capítulos para análise porque eles também foram temas da proposta didática. Portanto, se relacionam diretamente com a dissertação. Essa investigação é interessante para compreendermos como Joel Rufino dos Santos dialoga, negocia e cede às pressões dos demais membros da *comunidade disciplinar*.

Na terceira e última seção o propósito será discutir sobre *autoria negra* de livros didáticos de História a partir de Joel Rufino dos Santos. Buscaremos compreender se apesar das pressões sofridas pelo autor no processo editorial de construção de suas obras, sobrava espaço para produzir suas marcas de *autoria*. Para abordar a autoria negra de Joel usarei os capítulos que, como citado anteriormente, focam em temas direcionados a História Afro-brasileira.

## 2.1 Joel Rufino dos Santos: o sujeito, o Ensino de História e o tornar-se negro

Esta seção terá como objetivo produzir uma síntese biográfica de Joel Rufino dos Santos. O objetivo aqui é também tentar entender como um homem negro, membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), integrante da Ação Libertadora Nacional (ALN) e preso três vezes durante o regime militar (1964-1985) conseguiu publicar livros didáticos.

Como vimos no capítulo anterior, os autores de livros didáticos de português, durante a ditadura militar, ao selecionar os literatos brasileiros que iriam compor seus materiais didáticos com trechos de contos, poesias e prosas, faziam uma seleção criteriosa deixando de lado literatos que tinham uma caneta afiada contra o regime militar. Aqui vemos a ousadia de um autor negro, membro de um dos principais grupos de resistência à ditadura militar, publicando seu livro didático com uma História do Brasil que foge de uma perspectiva de conservadora e parte para uma experiência mais plural.

Nesse sentido, buscaremos entender esse sujeito que mesmo em meio a censura e controle que os livros didáticos sofriam naquele período, como vimos no capítulo anterior, conseguiu publicar sua obra primeira obra didática em 1979 pela editora Marco Editorial.

Essa seção está dividida em três subseções. A primeira tem um olhar mais epistêmico. Nessa buscarei demonstrar para o leitor por qual caminho metodológico construirei a ideia de sujeito. Afinal de contas esse trabalho não fará apenas uma descrição da vida de Joel Rufino dos Santos, pois essa dissertação não é um trabalho biográfico. O objetivo aqui é entender a autoria negra de livros didáticos de História a partir do intelectual negro pesquisado.

A segunda subseção trará uma análise de como esse sujeito foi construído trazendo elementos de sua trajetória de vida que dialogam com o Ensino de História. O objetivo é trazer para o leitor os caminhos percorridos por Joel que o fizeram levantar a bandeira em prol de mudanças no Ensino de História.

Já a terceira subseção tem como finalidade demonstrar como foi importante para Joel Rufino se enxergar como um sujeito negro. Compreender isso é fundamental para entender a potência de seus textos e, sobretudo, sua luta contra a discriminação racial dentro do Movimento Negro Unificado.

### **2.1.1 Joel Rufino dos Santos: que sujeito é esse?**

Essa subseção terá como intuito abordar questões epistêmicas relacionadas a constituição do sujeito Joel Rufino dos Santos. Saber que o autor de livro didático de História

é negro não encerra o assunto sobre esse sujeito. Por isso, trarei aqui considerações metodológicas para compreensão do sujeito Joel.

Para essa investigação buscarei um diálogo com os Estudos Culturais, sobretudo com o pesquisador indiano Homi K. Bhabha. O renomado intelectual é um importante teórico pós-colonial, nascido em 1949, com importantes contribuições no campo dos estudos culturais e pós-coloniais. Bhabha é importante porque o sujeito aqui será pensado se afastando das singularidades de “classe” e “gênero”, categorias reducionistas e essencialistas na definição de uma identidade de um sujeito. Essa pesquisa, sob viés pós-estruturalista, buscará refletir, portanto, um sujeito a partir de suas posições de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica e orientação sexual, que interpelam os processos de identificação e subjetivação.

A importância de dialogar com Bhabha é partilhar da ideia de que as culturas e identidades não são fixas. Em seu livro *“O Local da Cultura”*, que é uma reunião de ensaios que aborda questões cruciais de seu pensamento, o indiano traz uma argumentação de que as identidades e culturas não devem ser vistas de forma fechadas e que as transformações culturais não são endógenas ou que ocorrem apenas entre povos e culturas subjugadas. Sua reflexão é feita tomando como base posicionamentos exatamente opostos, por isso, sua visão foi muito importante para a teoria pós-colonial, uma vez que entendia que diante do encontro de duas culturas as transformações culturais eram recíprocas e não somente na cultura subjugada. Deste modo, os pressupostos do indiano desafiaram as noções tradicionais de colonizador e colonizado.

Aqui nessa pesquisa é importante pensar as concepções de Bhabha para fronteira. A fronteira muita das vezes é pensada como o fim, local onde terminam determinadas práticas. Entretanto, para Bhabha a fronteira é um lugar privilegiado. Pois, é lá que as coisas começam a se fazer. Para o intelectual os sujeitos vivem e são forjados nas fronteiras, e esse “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação” (Bhabha, 1998, p.20). Essa análise sugere, deste modo, que é na fronteira, nesse “entre-lugares” que são negociados os aspectos culturais de uma nação, comunidade ou cultura.

Esse ponto foi fundamental para a teoria pós-colonial. Principalmente porque traz uma nova forma analítica de perceber o colonialismo. Mas, também porque tem um grande potencial de entender os traços de resistência dos povos subjugados. Se as culturas sofrem transformações de forma recíproca quando entram em contato significa dizer que os colonizadores ocidentais não saíram vitoriosos do projeto colonizador, uma vez que tiveram suas culturas transformadas,

assim como as culturas dos povos subjugados. Entretanto, o discurso colonial sempre coloca a cultura do colonizador como pura, coerente e imutável, portanto, superior. Porém, cabe ressaltar que essa contribuição não implica negar as relações de poder que atravessam esse contato, apesar das duas culturas sofrerem transformações elas não passam por isso de formas iguais.

Ainda nesse aspecto de fronteira, outro conceito fundamental da teoria do letrado indiano é o *terceiro espaço*. Esse conceito representa um espaço que é constituído entre duas culturas, ou seja, na fronteira. Esse lugar, constituído de hibridismo e ambiguidades culturais é entendido por Bhabha como um espaço privilegiado onde diferentes culturas negociam significados e identidades. Essa zona de interseção e subjetividades cultural é um espaço propício para a negociação de entendimentos e construção de significados comuns. Por isso, afirmei no início dessa subseção que apenas dizer que Joel Rufino dos Santos é um sujeito negro não encerra o entendimento de sua identidade. Ele é um sujeito que vive nesse *terceiro espaço*, que é híbrido e de constantes negociações. A sua identidade não é construída apenas a partir das culturas negras. Outros pontos devem ser levados em consideração. Nesse sentido, apesar dos discursos coloniais, todas as identidades culturais devem ser compreendidas como mutáveis, abertas, impuras e híbridas, pois

é apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. [...] . É o Terceiro Espaço que, embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas de enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (Bhabha, 1998 , p. 67).

Outro ponto importante dos estudos de Homei Bhabha é sua visão diante das concepções de diversidade cultural. Para o intelectual, a ideia de diversidade cultural faz parte do discurso hegemônico do colonizador de sempre se colocar como superior. A “diversidade”, segundo o indiano, traz uma visão essencializada e homogênea da cultura, como se os sujeitos estivessem imersos em culturas únicas. No ponto de vista do discurso colonizador a “diversidade” é positiva. Entretanto, se de fato fosse positiva não teríamos várias sociedades extremamente diversas convivendo com sérios problemas de racismo. Na lógica, segundo Bhabha, a diversidade é definida pelo colonizador, que impõe limites sobre o que pode ser aceito como diversidade e o que deve ser descartado e apagado, definindo também quais são os espaços que os povos não-brancos devem pertencer. Deste modo, o discurso de “diversidade” cultural, somente contribuiu para legitimar o discurso do colonizador que buscou sempre definir o que

é certo ou errado, deixando a diferença sempre a margem do que consideram identidades sólidas.

Por isso, Bhabha prefere a ideia de diferença cultural em oposição a “diversidade”. Nessa concepção não existem diferenças inaceitáveis *a priori*. Entretanto, a depender de como algumas diferenças se expressam na dinâmica social podem ser consideradas inaceitáveis, como foi o caso do nazismo na primeira metade do século XX e, no contexto atual, o avanço de grupos de ideologias de extrema direita. Aqui o indiano vai além do discurso do colonizador para definir o que é certo ou não. Para ele as diferenças culturais se constroem no hibridismo, ou seja, nas interações entre diferenças, naquela zona de interseção. Dessa forma, reconheço, assim como Bhabha, que perceber as identidades culturais a partir de diferenças culturais é um ato de resistência, pois, enfrenta de certa forma, o discurso colonizador. Trata-se, portanto, de um enunciado político.

Notamos, portanto, que o Terceiro Espaço é um lugar de encontros, negociação e manifestação cultural, e é também o espaço onde o hibridismo se torna mais evidente. É nesse espaço que o sujeito se torna um agente político, expondo as contradições do discurso hegemônico do colonizador. Assim, o conceito de *Terceiro Espaço* além de ser uma concepção analítica é também uma ferramenta de resistência ao discurso do colonizador, sendo ainda um local de atuação política onde surgem novos agentes e novos discursos. E é nesse lugar que surge Joel Rufino dos Santos, um sujeito negro bastante incomodado com as concepções hegemônicas do Ensino de História, onde irá negociar nesse lugar estratégias para enaltecer culturas historicamente subjugadas.

O conceito de *Terceiro Espaço* aqui nesta pesquisa é muito potente, pois, o sujeito Joel Rufino dos Santos será compreendido a partir dela. Um sujeito que foi construído em um espaço de interseção, em que se coloca não somente como um lugar de manifestação cultural, mas também de enunciados e disputas políticas. Estando nesse espaço e com a experiência daqueles que sofrem dos discursos do colonizador, do racismo, da diáspora, da condição de exilado que para ele será possível entender a marginalidade social. A sua própria experiência de vida irá lhe permitir perceber a cultura a partir de um outro olhar, que vai além do olhar hegemônico. A cultura para pessoas como Joel Rufino dos Santos é uma estratégia de sobrevivência e resistência, onde os símbolos e significados são constantemente modificados para se adaptar as necessidades e demandas da sociedade e dos sujeitos, e é pela escrita que ele irá apontar as contradições desse discurso hegemônico presente no Ensino de História, como será visto nas próximas seções.

### 2.1.2 Joel Rufino dos Santos: o sujeito e o Ensino de História

Esta subseção foi construída para compreender a trajetória de vida do intelectual negro Joel Rufino dos Santos. A escrita terá como foco entender como se projetaram suas preocupações com o ensino de História. Nesse sentido, buscaremos demonstrar para o leitor os principais debates em torno do curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) no momento da entrada de Joel. Esse esforço se dará por acreditar que suas concepções de História e suas visões críticas foram formuladas, principalmente, no seio dos debates da faculdade.

Para trazer para o leitor os caminhos e experiências vivenciadas pelo historiador buscarei dialogar com algumas fontes, que considero significativas para pensar os percursos. Uma delas é sua autobiografia “*Assim foi (se me parece)*”, publicado pela Rocco, em 2008. O livro se apresenta com um conjunto de textos que tem como base a memória do autor sobre diversas pessoas, datas e fatos. Sabendo das falhas dessa fonte o autor apresenta uma nota prévia no início do livro pedindo desculpas para o caso de alguém se sentir ofendido com as lembranças de sua memória, que considera passível de falha (Santos, 2008).

Philippe Lejeune no clássico texto “*O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à internet*” definiu a autobiografia como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (Lejeune, 2008, p. 14). O professor francês definiu também os elementos pertencentes a autobiografia, considerando ao mesmo tempo que esses elementos podem não estar presentes em um texto autobiográficos. Menciona ainda que memória, biografia e romance pessoal não podem ser consideradas autobiografias, sendo gêneros com particularidades diferentes. A memória em si, segundo Lejeune, não apresenta um relato de vida individual ou uma história de uma personalidade. O autor, ainda segundo o francês, vincula fatos de sua vida a partir de eventos históricos ou acontecimentos importantes do cenário político nacional ou internacional.

O livro *Assim foi (se me parece)*, do meu ponto de vista, circula na linha tênue entre autobiografia e memória, segundo Lejeune, dois gêneros diferentes. O livro, como o próprio Joel Rufino dos Santos aponta, se baseia em memórias pessoais, traz referências a outras personalidades, traz relatos a partir de acontecimentos marcantes do cenário político nacional e internacional. Mas, ao mesmo tempo o livro é uma narrativa em prosa, tem uma identidade de escrita do autor, cujo nome remete a uma pessoa real e possui uma perspectiva retrospectiva.

Outras fontes que irão me auxiliar nessa compreensão das vivências de Joel Rufino são seus inúmeros artigos divulgados em conceituadas revistas, acadêmicas ou não, e as entrevistas publicadas em periódicos acadêmicos e jornais de grande circulação.

Joel Rufino dos Santos, escritor e historiador negro, nasceu em 1941 em Cascadura, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, sendo filho de Felicidade Flora dos Santos e Antônio Rufino dos Santos, migrantes nordestinos. Autor premiado de inúmeros livros de diversos gêneros e artigos acadêmicos, o intelectual negro é uma das maiores referências em nosso país quando se trata de história e culturas africanas e afro-brasileira.

Após o golpe militar em 1964, Joel, em decorrência de sua militância política no Partido Comunista Brasileiro e como membro da Ação Libertadora Nacional (ALN) precisou sair do país, se exilando primeiramente na Bolívia e depois no Chile. Retornando ao Brasil, o historiador ainda foi preso três vezes, na última cumprindo pena de 1972 até 1974. Somente com a lei da anistia o professor pôde retomar sua carreira de magistério.

Joel Rufino foi professor da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, recebendo da universidade os títulos de “Notório Saber e Alta Qualificação em História” e “Doutor em Comunicação e Cultura”.<sup>47</sup>

Em entrevista à revista Estudos Históricos em 2013 lembrou que seu pai era operário e que depois conseguiu ascender socialmente como funcionário do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IAPM). Essa ascensão garantiu escola particular para Joel, o único da família que não frequentou escola pública, os pais faziam questão. Sua mãe trabalhava com serviço doméstico durante a semana e aos sábados e domingos complementava a renda trabalhando como costureira para oficinas que contratavam pessoas para trabalhar em casa (Pereira; Pereira; Alberti, 2013).

Desde sua infância foi um grande admirador da literatura. Confessa em suas memórias que quando a televisão chegou, para ferir gravemente os amantes dos livros, na Vila dos Marítimos, onde passou sua infância, já tinha 13 anos e sua paixão por livro já estava inabalada (Santos, 2008). Sua casa, entretanto, não tinha mais livros do que a dos vizinhos e a escola onde estudou, o particular Ginásio Cavalcante, não tinha biblioteca. Seu interesse por livro foi sendo edificado primeiro pelas histórias que sua avó lhe contava, principalmente as de Lampião; da leitura da bíblia; mas também pelo incentivo do pai, Seu Antônio Rufino, que sempre lhe presenteava com livros. Foi através desses presentes que teve contato com *Tratado Completo*

---

<sup>47</sup> Para a biografia de Joel Rufino dos Santos ver: PEREIRA, Amauri Mendes. PEREIRA, Amilcar Araujo. ALBERTI, Verena. Entrevista com Joel Rufino dos Santos. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 491-518, julho-dezembro de 2013.

*de Harmonia*, de Athos Palma, *Canudos*, de Euclides da Cunha, dois volumes de *Subterrâneos da Liberdade*, de Jorge Amado, a obra completa de Lima Barreto; e a primeira edição de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. “Como tantos meninos da mesma condição que se tornaram intelectuais, tirei o máximo proveito do mínimo de livros” (Santos, 2008, p.43).

Quando criança sonhava em ser astrônomo. As viagens feitas pela literatura colaboravam com esse desejo. No curso colegial (atual ensino médio) optou pelo científico ao invés do clássico, que dava ênfase nas humanidades, pois queria ser Dr., médico, engenheiro ou advogado, e acreditava que o científico poderia contribuir para isso. Pensava também em ser professor. Então fica a dúvida, como um homem com esses planos iria parar no curso de História?

Joel Rufino dos Santos nunca viu o curso de História como uma possibilidade, nem mesmo encarava História como uma profissão. Considerava que a opção pelo vestibular de História na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) foi pelo acaso. Durante o científico sua família já estava morando no bairro da Glória, o que contribuiu para trabalhar durante o dia e cursar o colegial a noite. Aos quatorze anos trabalhava como *boy* em uma empresa importadora de leite de coco, no centro da cidade, depois auxiliar de topógrafo e depois propagandista de uma empresa de remédios. Estar morando perto do centro facilitava a rotina. Diante de sua condição, homem negro, sabia que estudar medicina, direito e arquitetura não seria fácil. Queria alguma coisa que envolvesse literatura.

Um dia, num encontro com um de seus amigos, Gladstone Leal, em um café perto do Largo do São Francisco, centro do Rio de Janeiro, conversavam sobre literatura e livros que já haviam lido, até que esse amigo resolve emprestá-lo *Introdução à Revolução Brasileira* de Nelson Werneck Sodré, “o leitor não imagina o impacto que teve sobre mim essa síntese, tantas vezes reeditada, da evolução histórica do Brasil” (Santos, 2008, p.42). A definição da escolha do curso superior veio a partir da leitura do livro do Prof.º Sodré. Rufino já havia lido livros que faziam uma evolução histórica do Brasil como *Evolução do Povo Brasileiro* (1923), de Oliveira Viana, *Evolução Política do Brasil e outros ensaios* (1957), de Caio Prado Jr. Porém, nenhum desses ensaios levava em consideração o papel da literatura na formação social do povo brasileiro, como o tinha feito Nelson Werneck Sodré. Deste modo, decidiu se matricular no vestibular de História da FNFi.

Em 1959 Joel Rufino dos Santos chega a Faculdade Nacional de Filosofia. Dessa forma, percebemos, até aqui, um Joel Rufino construindo sua identidade, como visto na subseção anterior, no *Terceiro Espaço*. Frequentou escola particular, o único da família a ter acesso ao ensino privado, e agora aluno de uma das maiores universidades do país. Ele não constrói sua

identidade de forma fechada, dentro da cultura negra, ele vai negociando e acessando os espaços que tradicionalmente foram negados a pessoas negras, esses espaços frequentados pelo escritor negro foram importantes também para a formação de sua identidade como sujeito, formaram para Joel o hibridismo, como destaca Homi Bhabha.

As universidades brasileiras foram criadas tarde. Por isso, são poucas as abordagens analíticas sobre elas. Um trabalho de referência sobre a história do curso de História na Faculdade Nacional de Filosofia, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é *A História como ofício*, de Marieta de Moraes Ferreira. A obra da Prof.<sup>a</sup> Emérita da UFRJ é um marco não somente para a História da universidade como também para o Ensino de História no ensino superior.

A História do Curso de História no Rio de Janeiro, época de Joel Rufino dos Santos, capital do país, vale lembrar, está inserida em uma disputa de poder pelas intelectualidades de meados do século XX. O curso de História nas universidades do Rio de Janeiro passou por várias reformulações, que refletiam as disputas políticas e o contexto social. A primeira universidade criada no país no pós-1930 foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, numa tentativa de recuperar o prestígio intelectual perdido pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 e a derrota na revolta em 1932. O objetivo das elites paulistas com essa iniciativa era promover “uma formação intelectual apurada e que privilegiasse as Ciências Sociais desponava como elemento fundamental para a constituição de uma nova elite política” (Ferreira, 2013, p.21). Sem querer ficar para trás dos espaços de debates intelectuais, o prefeito da capital brasileira, Pedro Ernesto, auxiliado por Anisio Teixeira, chefe da Diretoria-Geral de InSTRUÇÃO do Rio de Janeiro, criou em abril de 1935 a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Conforme o Decreto nº 5513/35 assinado pelo prefeito, o objetivo da UDF “era prover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional” (RIO DE JANEIRO, 1935), objetivo que estava alinhado com o conjunto de reformas na educação promovido pelo Ministério da Educação e Cultura do governo Vargas, chefiado por Gustavo Capanema. A estrutura da nova universidade, ainda segundo o mesmo decreto, era composta pela Escola de Ciências, Escola de Filosofia e Letras, Escola de Economia e Direito, o Instituto de Artes e o Instituto de Educação (antiga Escola Normal).

O curso de História fazia parte da estrutura da Escola de Economia e Direito e para organização de seu currículo contou, como afirma Ferreira, com uma missão de professores franceses como Pierre Daffontaines, Eugene Albertini e Henri Hauser. A concepção de História do curso não dava muita importância a História do Brasil, valorizava a formação em pesquisa

e buscava uma distância com uma História focada em datas, grandes heróis e eventos políticos. A História do Brasil era debatida na disciplina História da Civilização Brasileira. Não existia a disciplina História do Brasil, o objetivo era contribuir para supressão das histórias nacionais, e apostar em uma história mais conectada com os estudos sociais.

Com a Intentona Comunista de 1935, como aponta Ferreira, a UDF entra em crise, pois vários professores foram acusados de arquitetar o plano dos comunistas de tomar o poder. O próprio prefeito Pedro Ernesto foi preso acusado de envolvimento no levante. Com a crítica da imprensa e sobretudo de intelectuais ligados a Igreja Católica a UDF foi fechada para então ser criada a Universidade do Brasil (UB), em 1937, diretamente ligada ao poder federal.

A UB absorveu a maioria dos institutos e os professores catedráticos da extinta UDF. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UB passou a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) em 1939 por força do Decreto-Lei nº 1.190. Criada em meio a um cenário político conturbado e de intensos embates acadêmicos a FNFi forjou “um modelo de curso universitário de História que privilegiava a formação de profissionais para o ensino secundário, e em que os conteúdos enfocados tinham por fim estimular o processo de fortalecimento de identidade nacional” (Ferreira, 2013, p. 35), o curso, então, estava de acordo com as demandas da Ditadura do Estado Novo varguista. Em uma nova conjuntura política e social na FNFi o curso de História e Geografia foi reunido em um único curso, que privilegiava a formação de professores, sem muitas preocupações com o ensino. No novo currículo organizado sobretudo por intelectuais ligados a Igreja Católica, as disciplinas de Geografia foram privilegiadas. A cátedra de História do Brasil, que volta com a UB, a ser chamada assim, foi entregue ao Prof.<sup>º</sup> Hélio Vianna, que como demonstra Ferreira (2013), era uma figura plenamente alinhada com as diretrizes político-educacionais do Estado Novo.

Apesar da diversidade observada no quadro de professores da FNFi, contendo inclusive mulheres, como a Prof.<sup>a</sup> Maria Therezinha Segadas Soares e a Prof.<sup>a</sup> Maria Yedda Linhares, a cadeira de História do Brasil, uma das mais importantes na formação, era controlada com mão de ferro por Hélio Vianna. Sua concepção de História era, como destaca Ferreira (2013), fortemente marcada por uma perspectiva conservadora. Era um professor muito focado em História Política e dava muita atenção, em suas aulas e obras, a detalhamento de fatos e datas.

Para o leitor ter ciência da importância desse professor para o Ensino de História do período vale destacar que o mesmo era coordenador da Comissão Nacional de Livros Didáticos (CNLD), órgão que, como vimos no capítulo anterior, tinha grande influência na escolha dos livros didáticos que circulavam na educação básica, decidindo ali o que podia ou não ser escrito nos livros didáticos de História; também era coordenador da Seção de História para a Educação

Básica do Ministério da Educação. Apesar de se colocar como um seguidor de Capistrano de Abreu, considerado um inovador da historiografia brasileira na primeira metade do século XX, o professor da FNFi não conseguia em suas aulas se deslocar de uma simples descrição linear de fatos e datas e da História Política. Suas principais obras de História do Brasil, como *Formação Brasileira*, como sinaliza Ferreira (2013), traz como relevância a exaltação do legado português, sustentando a importância da colonização portuguesa para a formação brasileira, e engrandecendo a monarquia pelo centralismo e unidade nacional. E como justificativa para os problemas que afligiam o Brasil no século XX aponta como responsável a República, que implementou medidas maléficas que teriam arruinado o país.

A década de 1950, momento em que Joel Rufino dos Santos chega, trouxe para a FNFi novas perspectivas. A mais emblemática foi, sem dúvida, a separação, em 1955, do curso de Geografia e História em dois cursos distintos. A separação trouxe novos ares para o curso de História, que vai vivenciar novas mudanças. Apesar das inovações implementadas na grade curricular do curso de História, como a criação da disciplina Introdução Metodológica à História e da História das ideias Políticas, Joel ainda encontrou um curso que “continuou a predominar uma concepção de História Política, destinada a reforçar os laços da identidade nacional brasileira através da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação” (Ferreira, 2013, p. 50). Persistiu a lógica principal de formação de professores sem a preocupação com a pesquisa.

Entretanto, na FNFi havia professores como Delgado de Carvalho e Eremildo Viana que possuíam posturas epistêmicas diferentes do catedrático de História do Brasil. Suas preocupações eram voltadas para uma história alinhada à historiografia francesa, sobretudo de historiadores mais próximos de uma História Social.

Ainda assim, cabe ressaltar, a força de uma historiografia conservadora no momento da chegada de Joel Rufino na FNFi. Eram aulas “profundamente enfadonhas, somente expositivas, com relatos factuais minuciosos, sem nenhuma indicação bibliográfica e com provas fundamentadas nos conteúdos apresentados em salas de aula, o que requeria apenas uma boa memorização” (Ferreira, 2013, p. 53).

Porém, se por um lado as aulas na FNFi, sobretudo a de História do Brasil, teimavam em se manter do mesmo jeito desde 1941, quando Hélio Vianna assume, os alunos/as admitidos já não tinham o mesmo perfil na virada da década de 1950 para a 1960. Os alunos/as eram produto do contexto social brasileiro, que vivia naquele momento um processo de radicalização dos movimentos sociais e polarização entre esquerda e direita.

O contexto era de Guerra Fria, Revolução Cubana, Descolonização de países africanos, luta por direitos civis etc. O cenário, naquele momento, era de mais engajamento dos universitários nas questões em debate do cenário nacional e internacional. E uma das pautas principais dos alunos/as da FNFi era uma reformulação do curso de História. Nesse contexto, Joel Rufino do Santos é inserido no ambiente universitário, momento de grande debate sobre reformulação do ensino de História, naquela que era uma das maiores universidades brasileiras, universidade que servia de referência para as outras.

Outro trabalho que diálogo como referência para entender esse contexto em torno do debate sobre o ensino de História na FNFi é a tese de doutoramento de Nayara Galeno do Vale, defendida em 2018 na Universidade Federal Fluminense (UFF), *"Um retrato inteiriço e harmônico da nação: identidade do historiador e escrita da História do Brasil na obra de Pedro Calmon"*. A Prof.<sup>a</sup> Nayara do Vale, em sua tese procura elaborar um perfil da identidade da escrita do intelectual baiano. Seu trabalho possui uma força interessante dentro das pesquisas do campo de Ensino de História, pois faz uma análise aprofundada das principais obras de síntese de História do Brasil elaborada pelo imortal da Academia Brasileira de Letras.

A professora passa a analisar o ensino de História na FNFi exatamente no contexto o qual Joel Rufino dos Santos é inserido, pois, nesse momento, Pedro Calmon era o reitor da Universidade do Brasil. Segundo a pesquisadora, na virada da década de 1950 para a de 1960 havia entre intelectuais dois grupos que debatiam questões importantes relacionadas à produção historiográfica no Brasil. O primeiro grupo era formado por historiadores formados e o segundo grupo era formado por intelectuais que apesar de serem formados em outras áreas dedicavam sua vida à História, seja produzindo obras ou ocupando cargos em instituições importantes que de certa forma impactavam no campo historiográfico. Nesse cenário, o debate envolvia uma forte demarcação de posicionamento, pois abrangiam aspectos que definia o que seria uma historiografia tradicional e uma historiografia inovadora.

Se baseando em artigos e livros publicados na década de 1950 e 1960 por importantes historiadores, como Sérgio Buarque de Holanda<sup>48</sup>, Nelson Werneck Sodré<sup>49</sup> e José Honório Rodrigues<sup>50</sup>, Galeno (2018) percebe que os colocados no balão de historiadores tradicionais eram aqueles que não possuíam formação em História e os entendidos como inovadores eram

---

<sup>48</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque. O pensamento histórico no Brasil nos últimos cinquenta anos. In: PEREIRA, Mateus Henrique de Farias; SANTOS, Pedro Afonso Cristóvão dos. *Odisseias do conceito moderno de história: Necrológio de Francisco Adolfo de Varnhagem, de Capistrano de Abreu, e O pensamento histórico no Brasil nos últimos cinquenta anos*, de Sérgio Buarque de Holanda, revisitados. (VALE, 2018, p.197).

<sup>49</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

<sup>50</sup> RODRIGUES. José Honório. *História e historiadores do Brasil*. São Paulo: Fulgor, 1965.

aqueles formados em História e que atuavam no ambiente acadêmico. Entretanto, como observa a pesquisadora, não existia um consenso entre os historiadores sobre o que era considerado inovador, “apesar de todos os autores que consideramos apontarem a sua época como a do surgimento do “novo” na história do Brasil, o que marcaria a novidade no que diz respeito à história do Brasil para cada um deles não é tão evidente” (Vale, 2018, p. 209). Portanto, mais do que um momento de reformulação da historiografia brasileira era também mais um contexto, de tantos outros, em que a memória estava em disputa.

O inovador dentro da historiografia brasileira e no curso de História da FNFi caminhava a passos lentos. Muitos professores da FNFi e intelectuais desse contexto não viam como demérito serem percebidos como tradicionais. E os vistos assim ainda foram beneficiados com o golpe militar de 1964 que jogou para debaixo da cama qualquer projeto de reformulação curricular da Universidade do Brasil.

A turma de Joel Rufino tinha “uma negra indiscutível e um mulato” (Santos, 2008, p.130), todo o resto da turma era composta de alunos/as brancos. Mas ele entrou sabendo o que ia encontrar. Entretanto, nessa época isso não era uma pauta de debate. O próprio Joel não se via como um homem negro. A questão racial ainda não estava na ponta de sua caneta. Mas esse ponto nos revela como os espaços universitários não eram reservados a pessoas negras. Quase não existiam alunos/as negros na FNFi e inexistia a História afro-brasileira no currículo do curso.

Teve aula com os catedráticos Hélio Vianna (História do Brasil), Darcy Ribeiro (Antropologia), Vieira Pinto (Filosofia), Eremildo Luís Viana Filho (História Antiga e Moderna), na época diretor da FNFi, esse tinha uma assistente, Marisol, que não fazia questão de esconder seu preconceito de classe e cor em suas aulas, personagem folclórica dentro da FNFi (Santos, 2008). Sobre alguns desses professores, a Prof.<sup>a</sup> Maria Yeda Linhares em uma entrevista para a *Revista Estudos Históricos*, em 1992, chama a atenção para alguns pontos. Sobre o professor catedrático de História do Brasil chama de uma verdadeira tragédia, e sobre Eremildo Viana lembra que a aula era de “maneira pouco satisfatória” (Ferreira, 1992, p. 219).

Diante das aulas consideradas antiquadas, o debate em relação às “inovações” historiográficas, a efervescência política e dos movimentos sociais em meio ao contexto brasileiro e internacional os alunos/as do curso de História resolveram lutar por mudanças, uma vez que viam o curso alheio às renovações e desconectado com a realidade nacional. Cabe ressaltar que entre esses alunos/as Joel Rufino dos Santos estava incluído.

Para atuar nesse objetivo os alunos/as criaram, em 1958, o Centro de Estudos de História (CEH), “fundado por iniciativa dos alunos/as , o centro contou com incentivo e o apoio

da direção da faculdade e de grande parte dos professores” (Ferreira, 2013, p.58). Com uma atividade semelhante ao Centro de Estudos Históricos, criado pelos alunos/as do curso de História da USP, o CEH além de promover palestras e eventos contribuiu também para um maior intercâmbio entre alunos/as e professores. Ainda em 1958, os alunos/as do CEH e professores, por exemplo, promoveram a Semana de Estudos Americanos e realizaram um ciclo de palestras, em 1959, com o professor Guy de Hollanda sobre aspectos da “Técnica da pesquisa histórica”.

O maior feito do CEH foi certamente a publicação da revista *Boletim de História*<sup>51</sup>. O periódico, que circulou entre os anos de 1958 e 1963, tinha como intuito central realizar uma crítica sobre o ensino de História, tanto o curso universitário quanto o da educação básica, e sobretudo denunciar a falta de comprometimento do campo historiográfico com os problemas enfrentados pela sociedade brasileira.

A publicação tinha como objetivo também servir de orientação aos professores secundaristas e no seu primeiro número já apontavam porque a revista foi criada:

As razões apresentadas pelos estudantes para o lançamento da revista podem ser resumidas em dois pontos básicos: a inércia da universidade e a situação da História do Brasil. Quanto ao primeiro ponto, os alunos/as desejavam que a universidade participasse e influenciasse o ambiente sociocultural. O segundo ponto veio do reconhecimento de que a História vinha ocupando um posto inferior na escala das Ciências Sociais, isso quando chegava a ser considerada como tal. Com a revista, os universitários queriam dar a História a possibilidade de contribuir para a solução dos problemas brasileiros (Ferreira, 2013, p. 59).

Segundo Vanessa Cardoso, que analisou a revista *Boletim de História* em um dos capítulos de sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Goiás, em 2019, “*A História do Ensino de História e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da História Nova do Brasil (1963-1965)*”, pôde ser observado que “a revista elaborada exclusivamente por estudantes que totalizaria em 48 artigos divididos em sete edições, entre os anos de 1958 e 1963, além de necrológios, noticiários, notas e comentários, comunicação de pesquisas, críticas de livros, documentos e revistas.” (Cardoso, 2019, p. 88).

Os alunos/as do CEH buscavam com o *Boletim de História* contribuir com a formação cultural dos alunos/as do curso e professores/as secundarista, promovendo mais uma opção de leitura. Era uma publicação trimestral do diretório estudantil da FNFi em colaboração com a Divisão da Educação Extra Escolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Dessa forma, organizada e editada por estudantes, a revista “trazia artigos de professores catedráticos ao lado de artigos com perspectivas inovadoras acerca do ensino de História. Tratava-se de um meio de

---

<sup>51</sup> Atualmente pode-se encontrá-la mimeografada na Biblioteca Florestan Fernandes da Universidade de São Paulo (USP).

manobra da própria Comissão Diretora, a fim de manter as publicações naquele ambiente heterogêneo.” (Cardoso, 2019, p. 89)

A Comissão Diretora, segundo Vanessa Cardoso (2019), era composta por José Luiz da Silva, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, Pedro de Alcântara Figueira, Ondemar Ferreira Dias Júnior e Rubem dos Santos Leão Aquino. Desta forma, Cavalcanti era responsável por articular os estudantes e a Reitoria da Universidade do Brasil e a Direção da FNFi para a publicação da revista.

O posicionamento defendido pelos estudantes, futuros historiadores preocupados com sua formação, era conduzido por uma visão segundo o qual a História deveria se preocupar com os problemas da atualidade, e o conhecimento histórico e sua científicidade deveria apresentar explicações e possíveis soluções. Os escritos dos estudantes almejavam uma reformulação do curso de História, ou seja, contribuir para uma mudança na formação dos profissionais de História. Quanto ao curso secundário, “as propostas se faziam no sentido de romper com os fundamentos de um ensino de História entendido como eurocêntrico, antiquário, passadista e patriota” (Vale, 2018, p. 215).

**Quadro 2: Artigos do *Boletim de História* com temáticas voltadas ao ensino de História e as vinculações institucionais dos autores (1959 – 1963).**

Ano e número	Autores	Vinculação Institucional	Artigo
Ano I, nº 2 e nº 3. Janeiro a março e abril a junho de 1959.	Luiz Werneck da Silva. Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto. Pedro de Alcântara Figueira. Ondemar Ferreira Júnior.	Estudantes do Curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.	O que somos?
	Arthur Weiss	Licenciado em Geografia e História, era professor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e do Colégio Pedro II.	Por que estudar História?

Ano I, nº 4 e Ano II, nº 5. Julho a setembro e outubro a dezembro de 1959.	Anísio Teixeira S.	Diretor-Geral da Instrução Pública do Estado da Bahia (1924-1928); Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal (1931-1935), Secretário-Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal (1935), Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951). Foi professor de Filosofia da Educação da Escola de Educação da UDF (1928- 1931) e, em 1959 era professor titular da cadeira de Filosofia de Educação do Distrito Federal.	Filosofia da Educação.
	Delgado de Carvalho	Catedrático aposentado de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia.	A História: ligação do Presente ao Passado.
	Hélio Viana	Professor Catedrático de História do Brasil, da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.	Revisão dos programas de História no Ensino Secundário.
	Maria Yedda Leite Linhares	Professora Catedrática de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.	A cadeira de História Moderna e Contemporânea da F.N.F. – U.B. – Atividades em 1959.
	Francisco J.C. Falcón	Assistente da Cadeira de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.	A cadeira de História Moderna e Contemporânea da F.N. F. – U.B. - Objetivos e Métodos.
Ano III, nº 6. Janeiro a junho de 1961.	Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto	Estudante do 3º ano do curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, assistente de Nelson Werneck Sodré no ISEB.	Perspectivas atuais para uma historiografia brasileira autêntica.
	José Luiz Werneck da Silva	Bacharel e Licenciado em História (1960) pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.	Aspectos gerais dos livros didáticos de História (tese de congresso).

Fonte: ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de et al. (org.). Boletim de História, Rio de Janeiro, ano 1, nº 2/3, jan. Mar./abr.-jun. 1959; ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de et al. (org.). Boletim de História, Rio de Janeiro, ano 1/2, nº 4/5, jul.-set./out. Dez. 1959 e ALCÂNTARA FIGUEIRA, Pedro de et al. (org.). Boletim de História, ano 3, nº 6, jan.-jun.1961. *Apud CARDOSO, 2019, p. 91.*

Como pudemos observar, analisando o quadro 2 acima, a preocupação com o ensino de História era bastante significativa dentro da *Boletim de História*. De um total de 48 artigos publicados pelo periódico temos, conforme o quadro, 9 dedicados a discussão do ensino de História seja no curso superior ou no secundário. Participaram da discussão tanto professores quanto alunos/as e vale notar ainda que professores que eram colocados como tradicionais, como Hélio Viana, também contribuíram para o debate.

Quanto ao ensino secundário, podemos perceber que os estudantes direcionavam suas críticas, principalmente, aos materiais didáticos adotados pelas escolas. Como sinaliza Ferreira, “a historiografia didática era diagnosticada como idealizada a partir de uma concepção colonialista, o que representa a alienação cultural brasileira e a falta de reconhecimento social dos povos colonizados” (Ferreira, 2013, p. 63). Invertendo essa lógica de interpretação histórica os diferentes povos brasileiros seriam vistos como sujeitos históricos criadores de cultura. Desta forma, para mudar o ensino seria necessário mudar também os livros didáticos.

Não cabe aqui, devido às limitações de uma dissertação, analisar todos os artigos publicados no *Boletim de História*. Foge ainda ao foco analisar os nove artigos publicados no periódico sobre o ensino de História. Entretanto, cabe destacar a crítica aos materiais didáticos que era uma concepção muito forte entre os alunos/as do diretório da FNF. No artigo “*Aspectos gerais dos livros didáticos de História (tese de Congresso)*”, publicado no 3º ano do *Boletim de História*, em 1961, José Luiz Werneck da Silva ressalta essa crítica aos materiais didáticos condenando os livros de História, que ao seu entender possuíam ainda uma forte tradição de valorizar o legado colonial português, exaltar os grandes heróis e prestigiar uma concepção de História Política. Segundo Cardoso (2019), “para o autor, a História ensinada nas escolas deveria preparar o adolescente para a compreensão da realidade brasileira, na qual as classes inferiores ascenderiam na conquista de direitos democráticos, dentre eles a educação, que deixou de ser privilégio das elites dominantes.” (Cardoso, 2019, p.94).

Joel Rufino dos Santos entrou para o Centro de Estudos de História para ser professor no cursinho da faculdade. Era um curso ofertado de forma gratuita que preparava para o vestibular da própria FNF, os alunos/as que se destacavam eram selecionados para dar aula de física, química, e ele foi escolhido para lecionar História. (PEREIRA; PEREIRA; ALBERTI, 2013).

Junto ao cursinho Joel também exercia atividades no *Boletim de História* sendo editor e autor de artigos (Santos, 2008). Acredito que para ter essa ascensão dentro do diretório dos alunos/as da FNFi Joel compactuava com as ideias sobre reformulação do ensino de História e tinha para si as críticas quanto aos livros didáticos do ensino de História da educação básica. Suas atividades dentro da FNFi certamente contribuíram para construir seus pensamentos como sujeito, sobretudo suas concepções a respeito do ensino de História, afinal, a faculdade era um espaço de *hbridismo*. Aqui temos sujeitos de vários espaços partilhando juntos estratégias e significados para alcançar objetivos comuns.

O destaque que o *Boletim de História* alcançou chamou a atenção de Nelson Werneck Sodré, na época professor de História do Brasil do quadro efetivo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Essa visibilidade gerou o convite para três editores da revista trabalharem como assistentes do titular da cadeira de História do Brasil: Pedro Celso, Pedro de Alcântara e Joel Rufino dos Santos. Foi um salto intelectual muito grande, pois era um cargo de prestígio. O ISEB na época realizava atividades que hoje fazem as pós-graduações: pesquisa, ensino e extensão. Não havia nenhum curso desse tipo no Rio de Janeiro, nem em São Paulo (Pereira; Pereira; Alberti, 2013).

No ISEB o trabalho de Joel se resumia a leituras sistemáticas, de formação e ministrar partes do programa da disciplina, como expansão territorial e a Era Mauá. O enquadramento teórico das aulas eram as obras do próprio Prof.º Nelson Werneck Sodré e de autores como Caio Prado Jr. *História Econômica do Brasil* e *Formação do Brasil Contemporâneo* e de outros como Sergio Buarque de Holanda e Celso Furtado (Santos, 2008). Autores ligados a uma historiografia que criticava a visão tradicional predominante.

No ISEB, Joel Rufino dos Santos percebeu que podia contribuir de forma mais ampla para uma reforma do ensino de História. Apesar de fortes críticas no *Boletim de História* as decisões na FNFi não levavam em consideração os anseios por reforma dos universitários. Em uma outra lógica, o ambiente do ISEB era diferente, por exemplo,

na cadeira de Sodré, professores, assistentes e, muitas vezes, alunos/as discutiam programas de curso e de pesquisas, seus conteúdos e bibliografias, práticas inimagináveis, até havia pouco, em outras escolas do país como, aliás, na própria Universidade do Brasil, de onde provinha a maioria dos isebianos jovens. (Santos, 2008, p. 67).

Durante o trabalho no ISEB Joel conviveu com professores da época, que possuíam status respeitável no ambiente intelectual, tais como: Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto, Helga Hoffmann e o sociólogo negro Guerreiro Ramos, que travava, naquele contexto, um debate importante em torno da renovação analítica da sociologia em oposição a

Florestan Fernandes da USP. Guerreiro Ramos teria sido talvez o ponto de virada para Joel Rufino começasse a pensar nas questões raciais na sua escrita, esse ponto desenvolveremos mais na próxima seção. Entretanto cabe destacar aqui que um homem negro frequentando um ambiente como o ISEB, em volta da intelectualidade carioca, mesmo no cargo de docência nunca iria deixar de vivenciar a experiência do racismo estrutural (Almeida, 2021). Em suas memórias, Joel conta que Cândido Mendes, “certa manhã, cruzou comigo no corredor, me ordenou com voz neutra: Leva café na minha sala” (Santos, 2008, p. 128).

Os anseios para construir uma nova História do Brasil estavam na ordem do dia. Isso era consenso entre os alunos/as do CEH e nos projetos que envolviam o ISEB. Deste modo, as demandas encontrariam ressonância no projeto coordenado por Nelson Werneck Sodré chamado *História Nova do Brasil*, que foi uma coleção paradidática escrita por jovens professores ligados à orientação isebiana, entre os autores da coleção estavam Maurício Martins, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti, Rubem Cesar Fernandes e Joel Rufino dos Santos, que teve sua monografia incluída como capítulos de um dos volumes desta coleção. Segundo Joel, este projeto representava “a reforma de base do ensino de história” (Santos, 2008, p.58), em uma analogia as reformas que estavam sendo defendidas pelo governo de João Goulart, ora presidente do Brasil.

O objetivo, segundo o historiador em entrevista, era modesto: melhorar o ensino de História. Mas, de melhorar logo passou para reformar, e de reformar, para revolucionar (Pereira; Pereira; Alberti, 2013). A Joel coube a Expansão Territorial, que foi o Volume nº 4 da coleção. A Coleção foi publicada entre os anos de 1963-1964 pelo Ministério da Educação, com o apoio da Campanha de Assistência ao Estudante (Cases), dirigida por Roberto Pontual que, após o golpe fez carreira de editor na Civilização Brasileira. Em 1965 ela foi ainda publicada pela Editora Brasiliense e no mesmo ano recolhida e proibida pela Ditadura Militar.

A coleção paradidática *História Nova do Brasil*, que teve Joel Rufino dos Santos como um de seus coautores, foi muito emblemática dentro do processo de reformulação do ensino de História. Entretanto, não cabe aqui dentro das limitações dessa pesquisa analisar a escrita histórica dessa coleção. Tentei passar para o leitor que Joel Rufino dos Santos foi um dos autores de um livro publicado sob um enredo de muitas polêmicas e embates, livro que buscava provocar os professores da educação básica sobre os materiais didáticos que utilizavam em sala de aula.

Deste modo, percebemos que quando Joel Rufino dos Santos ingressa na FNF, em 1959, havia um amplo debate em torno do ensino de História entre os pares. Os principais debates envolviam a definição do que seria tradicional, que não caberia mais, e o que seria

inovador, que representava os novos caminhos do campo histórico. Joel Rufino não foi um estudante que apenas assistiu esse debate acontecer, participou de forma efetiva dos embates. Atuou no Centro de Estudos Históricos e publicou artigos no *Boletim de História* com o propósito de contribuir com o debate em prol de uma ciência histórica atrelada a realidade social e ao ensino.

Além dos artigos na *Boletim de História* o intelectual negro foi coautor da coleção paradidática *História Nova do Brasil*, publicada com a finalidade de se apresentar como uma alternativa de material didático sob uma nova perspectiva de análise, vista pelos autores da coleção, como uma concepção mais próxima da realidade dos alunos/as, abandonando as narrativas historiográficas tradicionais que estavam entrelaçadas com a sucessão de datas e grandes heróis.

Essa subseção nos ajuda a pensar como foi construído o sujeito Joel historiador. Pode parecer exagerado o breve histórico sobre o curso de História da FNFi. Mas, essa ênfase considero ímpar para entendermos os debates que circulavam nesse espaço quando o autor negro se torna aluno. Acredito que seria difícil entender a crítica do CEH e consequentemente dos artigos da *Boletim de História* sem entender esse breve histórico. O histórico posicionamento conservador dos professores da FNFi, sem dúvida, contribuíram para a visão crítica de ensino de Joel. Por isso, esse breve histórico se justifica para trazer uma melhor compreensão desse contexto.

Entretanto, naquele contexto que Joel Rufino dos Santos estava inserido, pós II Guerra e no cenário de Guerra Fria, ele estava imerso nas ideologias de esquerda, suas fontes eram marcadas pela ortodoxia marxista, como os escritos do Prof.<sup>º</sup> Nelson Werneck Sodré. Isso se refletia na sua escrita. Não havia espaços no Brasil, ainda, para discussões feministas, de gênero e étnicas. As discussões relacionadas a relações étnico-raciais ainda não estavam no anseio de Joel como aluno da FNFi e autor da coleção paradidática. Isso só vai se transformar em uma demanda na década de 1970, quando o autor começa a se enxergar como um homem negro e militante contra o racismo, como veremos na próxima subseção.

### 2.1.3 Joel Rufino dos Santos: entre o sujeito e o tornar-se negro

*Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. (Souza, 2021, p. 45)*

A epígrafe que inicia essa sessão é da escritora negra premiada Neusa Santos Souza em seu livro *Tornar-se Negro*, livro que é fruto da sua dissertação de mestrado defendida, em 1981, no Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), publicado primeiramente em 1983 e reeditado em 2021 com a inclusão de anexos. A pesquisa, pioneira em relacionar psicanálise e questão racial, enfrentou na época uma discussão que era a margem da sociedade, restrita apenas aos movimentos negros, que começavam, no Brasil, a se consolidar. A potência de sua dissertação se encontra em dedicar seu estudo a vida emocional de pretos e pretas. Parte de sua própria experiência de uma mulher negra em uma sociedade multiracial para analisar os depoimentos de negros e negras, que se transformaram nesse livro. São depoimentos em que os sujeitos negros se autodefinem e apresentam suas estratégias de ascensão social, cujo emocional se traduz em sujeição, negação e apagamento de suas identidades, culturas e corpos (Souza, 2021). Nessas estratégias os sujeitos tomavam o branco como exemplo.

A partir das análises da pesquisadora podemos perceber que o negro brasileiro não nega sua identidade ao assumir como modelo a identidade branca. Isso porque, segundo a autora, nunca existiu no Brasil uma identidade positiva ou negativa negra em que os sujeitos pudessem negar ou afirmar. Por aqui, nascer preto ou com traços negroides, partilhar uma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra.

Para a psiquiatra, tornar-se negro é tomar consciência dos discursos ideológicos e míticos sobre si, e não assumir uma identidade negra, “ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito a diferença e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração” (Souza, 2021, p. 119). Nesse sentido, ninguém nasce negro, por mais que nasça preto, não é uma condição dada, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

A partir das considerações de Neusa Santos Souza posso perceber que Joel Rufino dos Santos passou por esse vir a ser e tornar-se negro. O historiador nunca se via como um homem negro, apesar de se considerar um “negro indiscutível”, para ele as questões de classe estavam acima de qualquer outra. “ (...)a rejeição do negro estava invisível aos nossos olhos no começo dos anos 60” (Santos, 2008, p.130). Como vimos na subseção anterior, o momento de ingresso na FNFi foi uma época de efervescência política muito forte. Deste modo, podemos considerar que não havia espaço para discussões étnicas e raciais, como também para discussões feministas e de gênero. Entretanto, penso que o ponto vai além disso. Não é somente uma questão de contexto político, intelectual e dos debates na ordem do dia. Considero que a branquitude e o

mito de democracia racial, que reinava naquele contexto, tinha mais reflexo no apagamento do debate racial do que o contexto político.

Desde a adolescência Joel se considerava um comunista. Deste modo, era resistente a levar em consideração qualquer questão que não fosse a luta de classes. Muitas vezes, segundo o autor, quando criança se deparava com o preconceito e a discriminação. Mas desenvolveu mecanismos de defesa complexo e util baseado no desdém. Ao mesmo tempo que desprezava o racista, camuflava a dor da discriminação. Se esforçava para evitar situações em que o racismo estivesse à vigilância. Quando lia notícia de pretos barrados em bares ou edifícios de luxos da zona sul sempre atribuía ao preto a discriminação que sofria (Santos, 2008).

Antes de virar um militante na luta antirracista, Joel lançava mão de três mecanismos que julgava eficazes para evitar discriminações e situações racistas: o primeiro deles era nunca se interessar por moças brancas. O segundo, se desenrolava no ambiente familiar, sua família considerava que “negros eram os outros”, sua família não, nunca. Por isso que em sua trajetória nunca condenava ninguém por gostar ou não de branco. A terceira, foi fundamental para o início de sua militância, pois considerava a questão racial como teoria, como um problema não individual. Um problema que diz respeito à sociedade como um todo. A questão racial não era um problema individual dele e sim mais um dos tantos problemas brasileiros. É um dispositivo que joga para a teoria, uma estratégia de sobrevivência teórica. O historiador considerava, em comparação com outros amigos, que através desses dispositivos sabia lidar com a questão racial, esses dispositivos evitavam sofrimentos (Pereira; Pereira; Alberti, 2013).

Enquanto aluno da FNFi a questão racial também não era importante. Usou seus mecanismos durante suas vivências para criar estratégias de aceitação e de significados. Ele não possuía uma identidade negra fechada, sua identidade foi forjada no *Terceiro Espaço*, dialogava e negociava seus projetos de ascensão em inúmeros espaços e com várias pessoas. Nessas negociações e construções de significados excluía a interação racial da realidade nacional. Portanto, do ponto de vista teórico, “não dei qualquer passo sobre a questão racial naqueles anos” (Santos, 2008, p. 128).

O ponto de virada para Joel Rufino dos Santos se deu a partir de alguns episódios. Em suas memórias o historiador coloca que foi empurrado para a questão racial meio que sem perceber. Durante seus trabalhos no ISEB conheceu o sociólogo Guerreiro Ramos que debatia pontos importantes dos caminhos da sociologia brasileira, entre tais pontos se destacava o que ele chamava de “invenção do problema negro” pela sociologia paulista. Segundo Joel, para Guerreiro Ramos o negro deveria ser protagonista social e político, ou nada. Joel considerava

que Guerreiro Ramos escolheu ser negro, sem disfarce e extraiu daí consequências lógicas (Santos, 2008).

Quando se mudou para morar na cidade de São Paulo, em 1969 quando volta do exílio, conheceu uma face do racismo mais violento. As distinções entre brancos e pretos eram mais visíveis, por isso, considerava que lá era mais fácil o negro ter consciência racial. Lá conviveu com figuras importantes da militância racial brasileira como Abdias do Nascimento, Correia Leite e o poeta pernambucano Solano Trindade, que gastava a sua tinta para valorizar a cultura negra.

Em São Paulo existia solidariedade entre os negros que se tratavam como “patrícios”. Enquanto esteve preso, até mesmo os policiais negros fizeram gestos de solidariedade a Joel. Foi nesse espaço de solidariedade e de maior conflito entre brancos e negros que ele recalcoul sua percepção sobre a questão racial e ressignificou seus dispositivos de enfrentamento da questão. O espaço de hibridismo permite isso, é um local de constantes mudanças de significados e sentidos.

A partir da década de 1970 Joel Rufino dos Santos passa a ter um papel atuante no Movimento Negro Unificado participando de eventos, seminários, conferências e atos de protestos. Mas, é em 1980 quando foi convidado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) junto a outros militantes da causa negra para discutir a formação do Parque Nacional Zumbi dos Palmares, que de fato estava mais disposto a travar a luta antirracista de forma mais organizada, como antes travara a luta política.

O objetivo da UFAL era criar na Serra da Barriga, lugar histórico onde existiu até 1695 a capital do Estado Negro de Palmares, um centro turístico. Entretanto, segundo Rufino, a atuação dos militantes negros no grupo de discussão reverteu todo o projeto. O original “tinha um caráter predominantemente turístico e, a partir dessa reunião, dessa crítica feita pelos intelectuais e militantes negros, passou a ter um caráter prioritariamente político-ideológico” (Santos, 2008b, p. 189), transformando a Serra da Barriga em “um conjunto monumental que fosse ao mesmo tempo um ponto de encontro dos movimentos negros democráticos, um centro de pesquisa e um museu da contribuição do negro à formação social, política, econômica e civilizatória do Brasil” (Santos, 2008, p.189). O Memorial Zumbi torna-se então uma das poucas instituições brasileiras de caráter efetivamente nacional, para pensar a questões da cultura afro-brasileira, para além do mito da democracia racial.

O Memorial Zumbi teve uma grande importância nos movimentos sociais conseguindo grandes conquistas. A primeira foi se consolidar como um local de peregrinação do Movimento Negro no dia 20 de novembro. A segunda foi revelar uma ampla documentação sobre Palmares,

conquista nada desprezível. O Memorial conseguiu reunir através da UFAL mais de cinco mil cópias de documentação manuscrita só sobre Palmares, com origem de Alagoas, Bahia, Pernambuco, Portugal e Espanha. Na época isso foi impactante porque rompia a ideia de que não existia documentos para trabalhar a história dos negros. Uma terceira conquista do Memorial foi evidenciar a importância desse espaço e de se constatar que é muito importante debater a importância do papel do negro na sociedade brasileira, na formação histórica do país, “demonstrando que é impossível contar a história do Brasil, os quatro quintos de seu tempo histórico em que durou a escravidão, sem compreender a gesta de Palmares, a epopeia palmarina” (Santos, 2008 , p. 193).

A militância de Joel Rufino dos Santos dentro do Movimento Negro Unificado (MNU) sempre foi de crítica. O historiador contribuía com teoria social sobre as questões raciais. Em um artigo publicado em 1985, *O Movimento Negro e a crise brasileira*, o intelectual faz uma grande crítica a atuação dos movimentos negros. No artigo o autor faz um levantamento histórico do movimento negro, considerando que ele nasceu com a fundação, em 1931, da Frente Negra Brasileira (FNB). Após a FNB várias entidades foram sendo criadas aos mesmos moldes, até que em 1978, em um desfecho natural é fundada o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que em 1979 passou a ser denominada somente como Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo, Joel as entidades negras erravam em não considerar a questão racial dentro dos problemas brasileiros, a discussão devia ser de todos. O problema do negro não é só do negro

Se crise brasileira, na sua melhor definição, é o descompasso entre o conjunto de imagens e expectativas idealizadas - como a crença na democracia racial - e o comportamento da realidade, pode-se concluir que o movimento negro, na sua fase atual, é um sinal notável dela. (Santos, 1985, p. 294)

Desta forma, para Joel, o movimento negro era resultado da crise brasileira.

Não cabe aqui nesta pesquisa relatar toda uma história do MNU. Vale destacar, entretanto, contribuições de Joel Rufino dos Santos para o movimento. Nesse sentido, compete destacar aqui, como sinaliza Amilcar Pereira em *O mundo negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*, que o movimento negro não é entendido como um movimento cristalizado e homogêneo, pelo contrário, aqui ele é percebido como um movimento social que tem como particularidade a militância pela questão racial, com uma composição “complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra” (Pereira, 2013, p.40).

Joel contribuiu com o MNU não apenas no ponto de vista da teoria social como em publicações de artigos e livros sobre a questão racial no Brasil e sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, também sendo diretor do próprio Memorial Zumbi e presidente da Fundação Cultural Palmares, entre os anos de 1994 e 1996, onde atuou em importantes causas do movimento negro, como a titulação das terras quilombolas. Além disso foi diretor do Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro, membro do Conselho de Cultura da Secretaria estadual de Cultura do Rio de Janeiro, representante do Brasil no Comitê Científico Internacional da UNESCO para o programa “Rota dos Escravos”, membro da Comissão Internacional da Diáspora Negra em Washington, Consultor Especial do Minc para o Programa Centenário da Abolição, entre outros (Aquino, s/d). Faleceu em 4 de setembro de 2015.

Como um homem preso várias vezes durante o regime militar, por posicionamentos políticos, e militante do MNU conseguiu publicar livros didáticos de História? Apesar de ser um homem que tinha total competência para realizar o feito, afinal já tinha experiência em ensino de História que acumulava desde a faculdade trabalhando no curso pré-vestibular do CEH e depois na década 1970 no cursinho do grêmio da faculdade de filosofia da USP, sem falar nos artigos publicados no *Boletim de História* e ser coautor de *História Nova*, possuía um perfil que as editoras queriam evitar, como vimos no capítulo anterior, por conta da censura lançada nesse período. Mesmo assim, conseguiu dentro dos espaços que negociava publicar livros sobre História do Brasil para alunos/as do segundo grau, hoje ensino médio, trazendo vivências e demandas que faziam parte da sua própria vivência, como veremos na próxima seção.

## 2.2 Os livros didáticos de História de Joel Rufino dos Santos

Esta seção terá como objetivo abordar os livros didáticos de Joel Rufino dos Santos. A análise será feita tendo como base as duas obras publicadas pelo autor para os alunos/as do então segundo grau (atual ensino médio). Cabe ressaltar ainda que devido as limitações temporais da pesquisa, o estudo não será feito de todos os capítulos ou temáticas que compõem os livros didáticos de História de Joel. A investigação será pautada de acordo com a discussão estrutural do livro e de alguns capítulos selecionados. Os capítulos que foram selecionados para a análise, como se verá mais adiante, são aqueles que abordam aspectos da História Afro-brasileira.

Joel Rufino dos Santos foi, como vimos na seção anterior, um escritor premiado. Teve entre suas produções escritos de vários gêneros que vão de ficção, literatura infantil, infanto-

juvenil e não-ficção. Conforme o quadro 3 abaixo podemos verificar que o intelectual sempre esteve produzindo livros para serem usados em salas de aula, seja por professores ou pelos alunos/as .

Sua preocupação com o ensino de História vem desde sua passagem pela FNFi como vimos na seção anterior, Mas ela não parou com a conclusão do curso. Conforme o quadro 3 abaixo conseguimos verificar que o autor teve uma produção significativa voltada para o ensino de História, publicando de forma regular e por importantes editoras.

**Quadro 3: Lista de livros didáticos e paradidáticos de autoria de Joel Rufino dos Santos**

Título	Ano de Publicação	Editora	Gênero
História Nova do Brasil (Coautor)	1963	Ministério de Educação	Paradidático
Quem fez a República? <sup>52</sup>	1970	J.C.M. Editores	Paradidático
O renascimento, a reforma e a guerra dos trinta anos	1970	J.C.M. Editores	Paradidático
A república: campanha e proclamação	1970	J.C.M. Editores	Paradidático
História do Brasil (segundo grau) <sup>53</sup>	1979	Marco Editorial	Livro didático, 2º grau
Coleção: História, histórias	1992	Ed. FTD	Livro didático, 5ª série
Coleção: História, histórias	1992	Ed. FTD	Livro didático, 6ª série
Coleção: História, histórias	1992	Ed. FTD	Livro didático, 7ª série
Coleção: História, histórias	1992	Ed. FTD	Livro didático, 8ª série

Fonte: AQUINO, s/d.

<sup>52</sup> 2ª Edição, revista e reformulada: *Afinal, quem fez a República?* Editora FTD, São Paulo, 1989.

<sup>53</sup> 2ª Edição, revista e reformulada: *História do Brasil (segundo grau)*, Editora FTD, São Paulo, 1991.

Verificamos que o autor, como observamos no quadro 3, tem uma lista importante de produção de livros paradidáticos. Entretanto, o foco aqui são seus livros didáticos de História, conforme dito anteriormente, em especial o livro *História do Brasil (segundo grau)*, publicado primeiramente pela editora Marco Editorial, em 1979 e reeditado, revisado e atualizado pela Editora FTD em 1991.

Apesar de terem estruturas semelhantes, se apresentando em volumes únicos e com capítulos repetidos nas duas obras, eu considero aqui que são dois livros diferentes. Produzidos em contextos sociais diferentes e em um momento também diferente da indústria gráfica brasileira. Por isso, mesmo tendo alguns capítulos análogos considero que são duas obras distintas. Afinal, a obra de 1991 foi revisada e atualizada pelo autor que já está em outro momento de experiência, com outras percepções que fazem ele perceber o mundo diferente de 1979.

Joel Rufino dos Santos possuía um perfil de autor de livro didático não muito diferente daquilo que se esperava dos autores de livros didáticos daquele contexto de produção. Décio Gatti Jr. (2004) em sua pesquisa sobre os autores de livros didáticos entre as décadas de 1970 e 1990 apresentou um perfil de autor que não foge do perfil do escritor negro. Como destacado no capítulo um, os autores de livros didáticos de História no século XIX e na primeira metade do século XX não possuíam formação acadêmica na área. Os livros eram escritos por pessoas que se interessavam pela pesquisa histórica, como Pedro Calmon, Mario da Veiga Cabral etc. Eram figuras que possuíam boas redes de sociabilidade e eram membros de importantes instituições que o legitimavam para o feito de autores de livros didáticos. Muitos desses livros produzidos ultrapassaram gerações com muitas reedições, como o caso do livro *Compêndio de História do Brasil* de Mario da Veiga Cabral, apresentado no capítulo anterior.

Entretanto, esse perfil de autor de livro didático vai sofrendo alteração em meados do século passado. Com a criação dos cursos de graduação de História, os historiadores de formação serão mais requisitados para atuarem na escrita dos livros didáticos da educação básica, embora os autores que não possuem formação em História continuaram produzindo. Os autores pesquisados por Décio Gatti Jr. (2004) vão nessa direção, todos possuíam graduação em História e quando escreveram seus livros já acumulavam tanto experiência de sala de aulas em escolas e cursinhos pré-vestibulares quanto, em alguns casos, experiência com pesquisa em programas de pós-graduação.

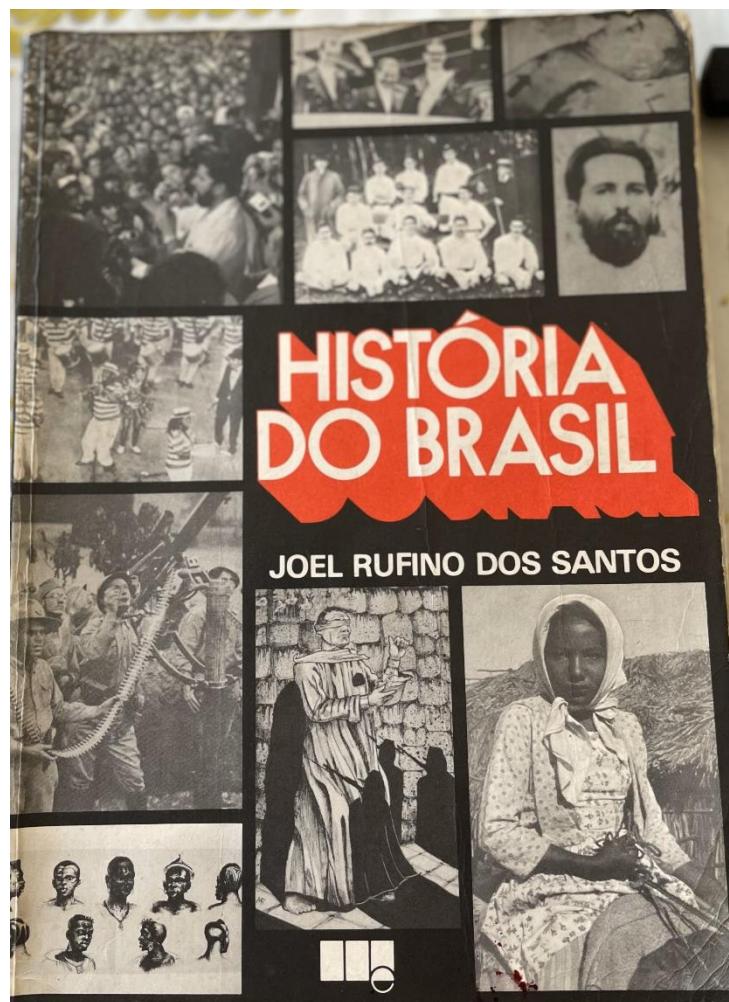
O perfil de Joel Rufino dos Santos vai a esse encontro. Joel, como visto acima, era um historiador por formação. No momento da escrita de seus livros também já acumulava uma vasta experiência em sala de aula. O autor negro passou pelo cursinho pré-vestibular da CEH

da FNFI e depois que se muda para São Paulo atuou também em outros cursinhos preparatórios entre eles o do diretório da Faculdade de Filosofia da USP (Santos, 2008).

Dessa forma, era um autor que possuía legitimidade científica para escrever os livros didáticos e sua experiência em sala de aula certamente levou a entender de perto os problemas dos livros didáticos e quais os principais questionamentos dos alunos/as em relação a esses materiais. Nesse sentido, tinha um perfil típico de autor de livro didático de História da segunda metade do século XX, o que o escapava a esse perfil é o fato de ser negro. Apesar de capacitado para escrever os livros didáticos era um militante de esquerda, membro da ALN, foi preso por conta disso três vezes. Portanto, era um autor que, teoricamente, devido às práticas de censura da Ditadura Militar, as editoras não queriam se envolver. Entretanto, mesmo assim teve uma produção considerada por várias editoras.

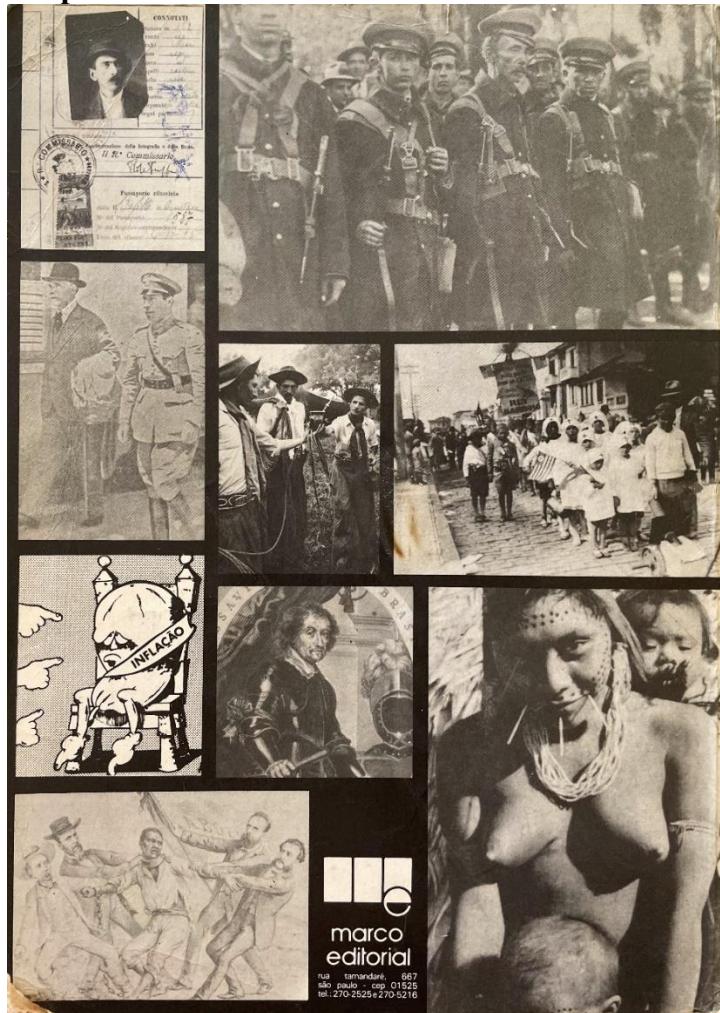
O primeiro livro didático de História de Joel Rufino dos Santo foi publicado em 1979, voltado para o segundo grau (atual ensino médio), em formato de volume único, ou seja, seria usado pelos alunos/as durante os três anos, com formato gráfico 17x23 cm, pela Marco Editorial, localizada em São Paulo. Esse primeiro livro não foge das publicações do período, apresentando na capa imagens de vários momentos históricos diferentes. Entretanto, os momentos históricos referenciados na capa e contracapa privilegiam o povo brasileiro e não os “grandes heróis”, são imagens de manifestações culturais e política, que evidenciam as diferenças culturais brasileira.

**IMAGEM: 1**  
**Capa do livro *História do Brasil* de 1979 em formato 17x23**



FONTE: registro do autor.

**IMAGEM 2:**  
**Contracapa do livro *História do Brasil* de 1979 em formato 17x23**



FONTE: registro do autor.

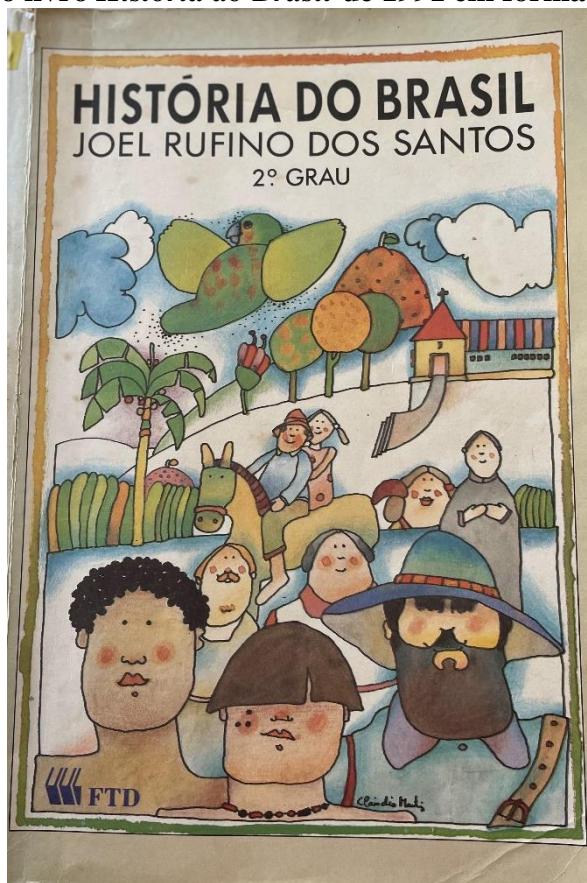
O livro de 1979 é produzido no contexto de crescimento do mercado editorial de livros, sobretudo de livros didáticos, como vimos no capítulo anterior. A Editora Marco Editorial, certamente, não estava preocupada com a censura ditatorial e mesmo correndo o risco de sofrer penalidades dos dispositivos de censura investiu em um autor negro que havia sido preso pelo regime para escrever livros didáticos de História. O livro apresenta características que nos faz perceber que a editora estava investindo em novos formatos de publicação. Até o fim da década de 1960, conforme demonstrado por Décio Gatti Jr., o formato das publicações didáticas era de 14x18 cm e o de Joel foi de 17x23 cm.

Para legitimar o autor como historiador e escritor competente na primeira página do livro a editora traz como estratégia de marketing uma lista com outros títulos do autor. Ao todo ela apresenta doze livros publicados por Joel Rufino em várias editoras, tais quais: *História Nova do Brasil*, *Mataram o Presidente*, *O Dia em que o Povo Ganhou*, *A República*; livros paradidáticos e o de literatura infanto-juvenil *O Caçador de Lobisomem*. Evidenciar as

publicações do autor era uma estratégia usada pelas editoras para validar o autor daquele livro que estava sendo vendido.

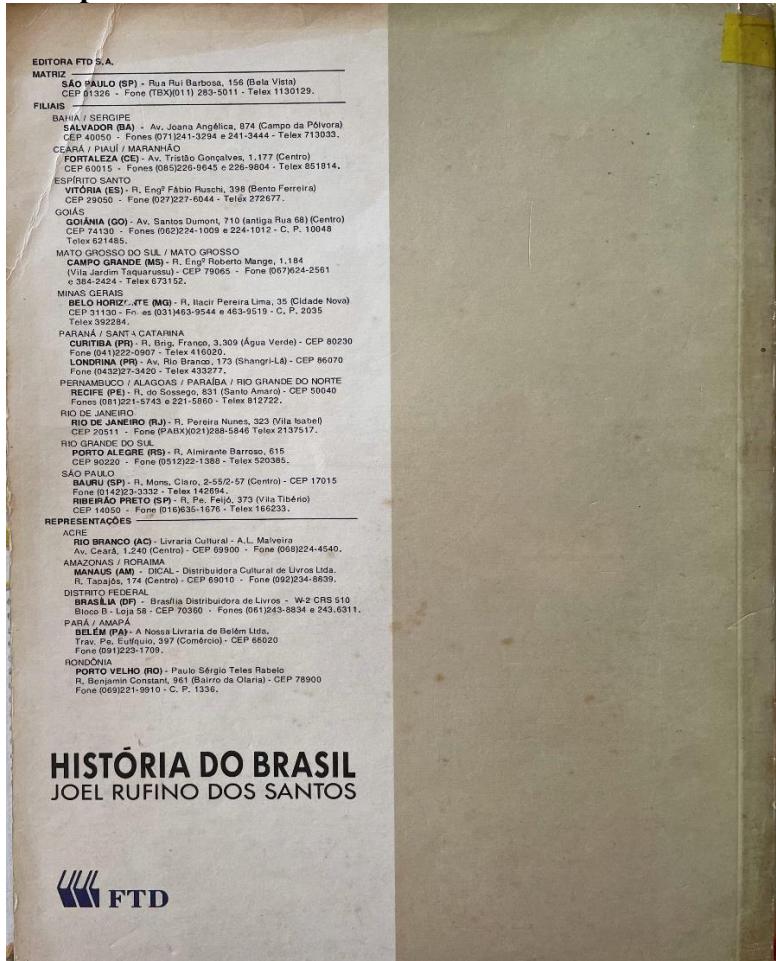
O segundo livro, atualizado e reeditado pela Editora FTD em 1991, apresenta elementos que demonstra a modernização dos recursos gráficos. Também direcionada para o segundo grau, continua sendo estruturada em um volume único. A obra do fim do século agora tem uma capa com uma imagem em cores. O responsável pela imagem é o designer Claudio Martins, que tem em seu currículo ilustrações em mais de mil capas e dois prêmios Jabuti na categoria ilustração, em 1991 e 1992. A capa, mais uma vez, enaltece as diferenças culturais da formação do povo brasileiro, nela vemos referências aos povos indígenas, negros, o urbano e rural, o que passa para o leitor que o seu conteúdo histórico não será focado apenas em eventos políticos e sim também na história social brasileira.

**IMAGEM 3:**  
**Capa do livro *História do Brasil* de 1991 em formato 18x26**



FONTE: registro do auto.

**IMAGEM 4:**  
**Contracapa do livro *História do Brasil* de 1991 em formato 18x26**



FONTE: registro do autor.

O segundo livro, editado pela FTD, apresenta um formato 18x26 cm o que indica que ainda não existia um padrão para os livros do segundo grau. Os livros do ensino fundamental já tinham alcançado um padrão de impressão, sobretudo por conta das exigências dos programas de distribuição dos livros didáticos.

O livro didático reeditado em 1991 também apresenta uma lista de outras obras publicadas por Joel Rufino dos Santos. Dessa vez a relação conta com dezesseis livros, sendo seis de História, entre as quais: *Constituição de Ontem, Constituições de Hoje; Quem Fez a República*, e dez de ficção, entre as quais: *Abolição e O Curupira e o Espantalho*.

Apesar do livro de 1991 trazer uma imagem colorida na capa todas as outras 192 imagens do livro são em preto e branco. Isso demonstra a preocupação da editora com o mercado, uma vez que muitos consumidores compram pela capa, realizando, assim, um grande investimento trazendo um ilustrador reconhecido e premiado para elaborá-la.

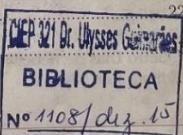
**IMAGEM 5:**  
**Índice de *História do Brasil* de 1979**  
**ÍNDICE**

Capítulo 1 — O QUE É HISTÓRIA DO BRASIL .....	3
Capítulo 2 — AS GRANDES NAVEGAÇÕES.....	5
Capítulo 3 — O SISTEMA COLONIAL BRASILEIRO .....	17
Capítulo 4 — A EXPANSÃO TERRITORIAL .....	30
Capítulo 5 — A MINERAÇÃO.....	42
Capítulo 6 — A GUERRA DO AÇÚCAR .....	49
Capítulo 7 — AS REBELIÕES COLONIAIS .....	59
Capítulo 8 — A INDEPENDÊNCIA .....	69
Capítulo 9 — O PERÍODO DAS REGÊNCIAS .....	88
Capítulo 10 — O SEGUNDO REINADO .....	98
Capítulo 11 — O DECLÍNIO DO IMPÉRIO — A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA.....	113
Capítulo 12 — A REPÚBLICA DA ESPADA .....	128
Capítulo 13 — A REBELIÃO SERTANEJA DE CANUDOS .....	136
Capítulo 14 — A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA E CONSERVADORA ..	146
Capítulo 15 — A REVOLUÇÃO DE TRINTA.....	170
Capítulo 16 — O BRASIL DE 1930 A 1945 .....	186
Capítulo 17 — O BRASIL ATUAL .....	206

FONTE: registro do autor.

**IMAGEM 6:**  
**Índice de *História do Brasil* de 1991**

ÍNDICE	
Prefácio .....	5
Introdução - O Que Você Vai Estudar.....	7
Capítulo 1 - As Grandes Navegações .....	9
Capítulo 2 - A Origem do Povo Brasileiro .....	21
Capítulo 3 - O Sistema Colonial Brasileiro .....	30
Capítulo 4 - A Expansão Territorial.....	42
Capítulo 5 - A Mineração.....	53
Capítulo 6 - A Guerra do Açúcar .....	59
Capítulo 7 - As Rebeliões Coloniais .....	68
Capítulo 8 - A Independência .....	77
Capítulo 9 - O Período das Regências .....	93
Capítulo 10 - O Segundo Reinado .....	103
Capítulo 11 - A Proclamação da República.....	119
Capítulo 12 - A República da Espada .....	133
Capítulo 13 - A Rebelião Sertaneja de Canudos .....	140
Capítulo 14 - A República Oligárquica e Conservadora .....	149
Capítulo 15 - A Revolução de Trinta.....	175
Capítulo 16 - O Brasil de 1930 a 1945.....	189
Capítulo 17 - A IV República .....	207
Capítulo 18 - O Regime Militar — 1964-1985 .....	226
Capítulo 19 - O Brasil Atual.....	234



FONTE: registro do autor.

Entre vários elementos que se repetem nas duas obras cabe, primeiramente, destacar dois: o prefácio<sup>54</sup> e o “Capítulo 1- O que é História do Brasil” da edição de 1979, que na reedição de 1991 se transforma na “Introdução - O que você vai estudar”, conforme vemos nas imagens 5 e 6 dos índices.

O prefácio é um elemento que tradicionalmente, mas não obrigatoriamente, é apresentado no início dos livros e leva a assinatura do autor. É um espaço em que o autor busca uma comunicação direta com o leitor apresentando algumas características da obra. Nesse

<sup>54</sup> O Prefácio da edição de 1979 não aparece no índice. Pois, seu texto está localizado antes do índice e ainda sem numeração de página.

espaço, Joel Rufino dos Santos nos ajuda a entender um pouco a proposta de seu livro didático. Primeiramente, o autor apresenta o propósito do livro, afirmando que o livro se apresenta como útil para os alunos/as do segundo grau, contendo quase tudo que um professor possa ensinar:

a contribuição dos índios e dos negros na construção do nosso país, as lutas pela independência, o jogo dos partidos políticos depois da II Guerra Mundial, nossas relações econômicas com as grandes potências, o esforço do povo brasileiro em alcançar uma sociedade democrática e desenvolvida. (Santos, 1979, s/p).

A seguir, o autor situa o leitor sobre qual sua concepção de História. O interessante é perceber, como o prefácio não muda de uma edição para outra. Para Joel, História é tudo. Desde a “ingestão de D. João, o último long-play de Roberto Carlos, o gravador do cacique Juruna” (Santos, 1979, s/p). Deste modo, percebemos que o intelectual negro se afasta de uma concepção histórica atrelada aos acontecimentos políticos ou sucessão de datas. Para ele, o mais importante eram os fatos sociais, “aqueles que afetam um grupo de pessoas, uma classe ou uma sociedade inteira” (Santos, 1979, s/p).

O autor disserta ainda sobre as ilustrações do seu livro didático argumentando que diferente de outros livros que traziam ilustrações para “decorar” ou suavizar o texto, as fartas ilustrações de seu livro são como imagens de televisão, constituem, elas próprias, a informação.

Encerra o seu prefácio afirmando que o seu conteúdo seguiu as recomendações do Conselho Federal de Educação e dos guias curriculares preparados pelas Secretarias de Educação dos vários estados. Esse trecho, demonstra uma estratégia editorial, uma vez que, dessa forma, o livro poderia ser utilizado em qualquer lugar do Brasil, pois estava de acordo com as propostas curriculares.

O capítulo um no livro de 1979, que na reedição vira Introdução sob o título “O que você vai estudar” tem como finalidade responder a seguinte questão para o leitor: “o que é História do Brasil?”. De fato, é um capítulo introdutório, em mais uma fala direta do autor com o leitor na busca de tentar expressar sua concepção de História. Além de apresentar seus posicionamentos científicos com relação à História também traz críticas ao que ele considera uma visão ultrapassada de História.

Nesse breve capítulo introdutório o autor inicia trazendo um trecho de uma reportagem sobre um jogo de futebol e pergunta ao aluno, considero que a pergunta é para o aluno porque foi para eles que o livro foi pensado, se ele considera essa notícia História. Toda a sua concepção de História é construída a partir desse questionamento. Segundo o autor, no Brasil, nos acostumamos a admitir que apenas os acontecimentos decisivos são fatos históricos e que só os “grandes homens” são personagens históricos, crítica direcionada à História positivista. Para ele, a verdade é outra, “qualquer acontecimento, de qualquer natureza, em qualquer tempo,

pode ser um fato histórico. Basta que interesse a um grupo social qualquer" (Santos, 1979, p.3). Afirmado ainda que não é História aquilo que acontece com as pessoas individualmente. Portanto, para o autor negro, a "História é a ciência do presente pelo passado" (Santos, 1979, p.4).

Essa concepção de História de Joel Rufino dos Santos está ligada à sua História de vida e experiências. Ele foi, como visto nas seções anteriores, membro do CEH e publicou artigos em sua revista, a *Boletim de História*. Além disso, foi coautor do *História Nova do Brasil*. Tanto o diretório dos alunos/as quanto o projeto *História Nova* possuíam exatamente esse propósito de entender a História atrelada ao presente, vinculada a explicar os problemas da sociedade brasileira atual e propor soluções. A História defendida nos espaços frequentados por Joel estava mais uma vez validada em seus escritos, uma História pautada nos fatos sociais e que negligenciava aquela que privilegiava os grandes heróis, acontecimentos políticos e sucessão de fatos.

Passaremos agora a uma análise dos livros de forma mais estrutural. A investigação buscará compreender como era construída a narrativa histórica dos capítulos e como a organização do livro impactava na relação ensino aprendizagem. Para tal fim buscarei uma análise de como os capítulos eram construídos, farei também observações a respeito dos resumos, testes e questões apresentadas e por fim das indicações de leituras sugeridas nos livros.

**Tabela 4: Livros didáticos de Joel Rufino dos Santos**

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE JOEL RUFINO							
TÍTULO	CAP.	IMAGENS	MAPAS	RESUMO	LEITURA	TESTES	QUESTÕES
HISTÓRIA DO BRASIL (1979)	16	290	16	16	16	78	142
HISTÓRIA DO BRASIL (1991)	19	192	11	-	19	-	159

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme tabela 4 e análise dos livros, podemos verificar que os livros possuem muitas similaridades. Mas, ao mesmo tempo particularidades, que os fazem, na minha visão, dois livros diferentes. Dois livros que foram produzidos em conjunturas e contextos diferentes, e que, por conta disso, devem ser considerados diferentes.

O primeiro livro, publicado em 1979, apresenta uma estrutura de 16 capítulos, 290 imagens, 16 mapas. No final de cada capítulo traz uma parte reservada ao resumo do capítulo, uma indicação de leitura, vocabulário, 78 testes que na maioria das vezes são questões de vestibulares, e 142 questões. Sinalizei os exercícios como testes e questões porque são assim que são apresentados nos dois livros, tanto no de 1979 como no de 1991.

O primeiro capítulo que de fato inicia a História do Brasil é o capítulo dois “As Grandes Navegações” e o último capítulo é “O Brasil Atual”, que trata do período de 1945 até o golpe de 1964. Apesar de se apresentar como um livro que se coloca como inovador por trazer uma História mais atrelada ao presente, contemplando e privilegiando os fatos sociais, o livro didático de Joel considera o início da História do Brasil a partir das Grandes Navegações, desconsiderando toda a História dos povos originários antes da chegada dos europeus. Acredito que o livro não apresenta a História dos povos originários antes do contato com os europeus pelo fato de que isso era uma demanda com pouca força nos debates educacionais. Nesse sentido, os livros de História do Brasil costumavam, nesse período, abordar a História Indígena apenas após a chegada dos europeus.

Tal fato somente começa a mudar com a atuação e pressão de movimento sociais que conseguiram contribuir para essa transformação dentro da comunidade disciplinar e, principalmente, com a aprovação da Lei 11.645 que alterou a Lei 10.639 determinando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. A partir deste contexto, narrativas didáticas sobre os povos originários antes da chegada dos europeus passaram a fazer parte das abordagens nos livros didáticos, em geral. O problema e grande discussão é como isso vem sendo abordado. Mas, isso é um debate que não cabe aqui nesta pesquisa.

Outro ponto a se destacar é que apesar do livro ter sido publicado em 1979 ele encerra a periodização em 1964, não contemplando o período ditatorial. Isso envolve os dispositivos de censura, pois nenhum livro didático daquele período ousava em escrever sobre o período do regime militar. Outro motivo era que o período de 1964 até 1979 era um período muito recente, fora da análise dos historiadores. Por isso, lança como recorte temporal 1964, pois fecha um ciclo democrático no país.

Os resumos apresentados ao final de cada capítulo no livro de Joel publicado em 1979 seguem um padrão que está presente na maioria dos livros didáticos de História da época, seguindo uma tradição da cultura escolar que vinha desde o século XIX. O espaço é reservado a um pequeno texto em tópicos para o aluno fixar o que foi estudado no capítulo em questão. Para ilustrar como exemplo irei trazer aqui o resumo do “Capítulo 11: O declínio do Império -

A Proclamação da República". Escolhi esse capítulo para abordar seu resumo por dois motivos muito importantes: primeiro, é um capítulo que trata da abolição da escravidão, portanto, um capítulo que tem como base a História Afro-brasileira, e, segundo, porque é o capítulo que também foi abordado na propositiva didática trabalhada em sala de aula com os alunos/as . O resumo desse capítulo se apresenta da seguinte forma:

- *A monarquia brasileira, cercada de república por todos os lados, foi derrubada por um golpe militar.*
- *As razões mais importantes da República foram:*
  - a Abolição, que desestabilizou o regime;
  - a Questão religiosa, que desmoralizou o regime;
  - a Questão Militar, que confrontou o poder civil com o Exército;
  - o desenvolvimento econômico, social e cultural que experimentamos mais ou menos a partir de 1850, ao qual a monarquia permaneceu impermeável.
- *Quem fez a República foram, no plano pessoal, Deodoro da Fonseca, Benjamim Constant, Quintino Bocaiúva e outros; no plano institucional, o Exército e o Partido Republicano. No plano social, a classe média e os barões do café. (Santos, 1979, p. 125)*

Todos os dezesseis resumos que são apresentados no livro, apesar em diferirem em extensão, têm esse mesmo padrão. Seguem uma abordagem organizada, fornecendo informações feitas com palavras chaves sobre o conteúdo principal do livro. Os tópicos são apresentados seguindo uma sequência lógica, apesentando informações de forma ordenada e coesa. Cada tópico resume um aspecto do capítulo, destacando pontos-chave como o fato da monarquia ter sido derrubada por um golpe, as quatro razões para implantação da República e os agentes envolvidos no plano institucional e social na derrubada da monarquia. Os resumos são diretos, evitando excessos de detalhes e mantendo a objetividade para facilitar a fixação por parte do aluno.

Os resumos do livro do Joel se apresentam como uma extensão do texto principal, observando os principais temas e conceitos abordados no capítulo. Isso sugere que o resumo cumpre a função de reforçar os pontos centrais do texto principal. Cabe destacar ainda que o resumo destaca aspectos socioeconômicos abordados no capítulo e não somente os eventos políticos. O que indica a ênfase do autor na compreensão da dinâmica socioeconômica do período. Desta forma, percebo que o resumo é uma ferramenta supostamente potente para ajudar os estudantes a revisarem e consolidar os principais conceitos e temas abordados no capítulo.

Entretanto, os resumos apresentados demonstram que a metodologia de ensino privilegiada era tradicional e linear. Os alunos/as são levados a uma estrutura ordenada e coesa.

Os tópicos se apresentam sem nenhuma conexão e isolados. Outro elemento negativo dos resumos é que ele leva o aluno a encarar a aprendizagem histórica como sinônimo de memorização. Embora a memorização seja pertinente para o aluno articular datas e fatos é importante observar que essa memorização isolada não promove uma reflexão profunda do contexto histórico e compreensão crítica é crucial para uma aprendizagem significativa.

Quanto aos exercícios presentes no livro podemos observar que tanto os testes vestibulares quanto as questões seguem o padrão de demandar dos alunos/as a fixação do conteúdo do texto principal abordado no capítulo. São questões simples e diretas que reforçam os conceitos e temas trabalhados, e mobilizam sentidos de avaliação e aprendizagem que reverberam o código disciplinar da História do Brasil (Martins, 2019).

Trarei aqui como exemplo as questões propostas também do “Capítulo 11: O declínio do Império - A Proclamação da República”, pelos mesmos motivos citados anteriormente, para o leitor ter uma noção do padrão dessas questões:

- 1) *Por que se pode considerar a proclamação de nossa república como um “golpe de estado”?*
- 2) *De que tipo foi o desenvolvimento econômico que conhecemos a partir de 1850?*
- 3) *Qual a relação da Abolição e a República?*
- 4) *Qual o significado do 13 de maio de 1888?*
- 5) *Qual o destino social dos escravos libertados a partir de 1850?*
- 6) *O Que se entende por “questões religiosas”?*
- 7) *E por “questão militar”?*
- 8) *Quem foram, nos planos institucional e social, os proclamadores da república?*
- 9) *Qual a relação entre café e república?*
- 10) *Por que o Exército governou a república, no seu início?*

(Santos, 1979, p. 127)

Podemos perceber que o padrão das questões do livro de Joel é focado em causas e consequências. A ênfase nos pronomes interrogativo “por que” e do “qual” refletem esse objetivo. Apesar de tais questões promoverem uma reflexão sobre os temas abordados elas não estimulam uma análise crítica e o entendimento de que os eventos históricos não ocorrem por uma única razão.

Observamos que as questões em geral abordam, assim como os resumos, conceitos-chaves para o entendimento do texto principal. No exemplo citado, notamos a reflexão sobre os conceitos de “golpe de estado”, “república” e “Abolição”, conceitos importantes para uma análise histórica e que contribuirão para compreensão de questões contemporâneas, uma vez

que o livro foi lançado no contexto de Ditadura Militar que também chega ao poder através de um golpe, assim os conceitos trabalhados geram uma percepção mais profunda dos eventos históricos e de seu impacto mais duradouro na sociedade.

Verificamos também que as questões propostas não visam somente o entendimento de elementos políticos. A questão 4, por exemplo, possibilita ao aluno/a explorar o que de fato significou o 13 de maio, refletindo sobre que o tipo de liberdade foi conquistada com a Lei Áurea e seu impacto social. A questão 5, por sua vez, propicia ao estudante refletir sobre o destino social dos escravos libertos após 1850, promovendo uma visão mais abrangente da posição social dos ex-escravizados naquela sociedade.

Nesse sentido, percebemos que as questões apresentadas no livro didático de História de Joel Rufino dos Santos de 1979, apesar de facilitar um processo de ensino pautado na memorização, tem um potencial de permitir aos estudantes conhecerem os contextos e as nuances históricas, fazendo o aluno ter contato não somente com aspectos políticos, mas também com dinâmicas econômicas e sociais. Esse tipo de abordagem nos exercícios vai ao encontro de sua visão sobre a função da História e sobre as concepções historiográficas que defende. Mas, podemos pensar também que os exercícios e os resumos do jeito que foram postos parece-me mais a continuidade de uma tradição da cultura escolar no que diz respeito a aprendizagem da História, ou seja, a manutenção de um código disciplinar (Cuesta Fernandez, 2009).

Quanto à indicação das leituras, presente também no final de cada capítulo, podemos observar alguns pontos específicos de autoria de Joel Rufino dos Santos. A indicação de leitura, assim como os resumos, também é um elemento comum nos livros didáticos. É um espaço que se apresenta também para reforçar o que foi abordado no texto principal do capítulo. Na maioria das vezes é uma fonte histórica ou um trecho de um livro escrito por um historiador especialista no assunto abordado naquele capítulo.

A presença de indicações de leitura ao final de cada capítulo do livro é uma prática educacional positiva, repetida nos livros didáticos até os dias de hoje, que visa enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes. Quanto as indicações de Joel, conforme quadro 4, podemos verificar uma grande diversidade de fontes, a variedade de livros indicados abrange diferentes gêneros literários, incluindo poesia, prosa, ensaios, crônicas, imprensa e relatos históricos. Como visto na seção acima, Joel era um verdadeiro amante da literatura, por isso, faz uso de seu conhecimento literário para enriquecer essas indicações, proporcionando aos estudantes uma ampla gama de perspectivas e estilos de escrita.

#### **Quadro 4: Indicação de leituras**

INDICAÇÃO DE LEITURAS		
CAPÍTULO	TEXTO	AUTOR
1	-	-
2	Os Lusíadas	Camões
3	Viagem ao Brasil	Jean de Lèry
4	Vida e morte do bandeirante	Alcântara Machado
5	As veias abertas da América Latina	Eduardo Galeano
6	Carta	Gov. Geral Henrique Dias
7	No tempo que ainda era feliz	Tomás Antônio Gonzaga
8	O dia em que o Povo ganhou	Joel Rufino dos Santos
9	Viagem ao Brasil	Luís Agassiz e Elizabeth Agassiz
10	Reminiscências da G do Paraguai	Dionísio Cerqueira
11	O genocídio do negro no Brasil	Abdias do Nascimento
12	Triste fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto
13	Os Sertões	Euclides da Cunha
14	Música: <i>Imagine</i>	John Lennon
15	Novelas Paulistanas	Vários
16	Jornais diversos	-
17	Garoto linha dura	Stanislaw Ponte Preta

Fonte: Elaborada pelo autor. Marcas da autoria negra de Joel.

Analisando essas indicações podemos verificar que a inclusão de autores brasileiros clássicos, como Lima Barreto e Euclides da Cunha, juntamente com autores estrangeiros, como o francês Jean Lèry e o uruguai Eduardo Galeano, destaca a importância de uma perspectiva global e diversificada para a compreensão da História do Brasil.

A presença da “Carta” do homem negro Henrique Dias, considerado Governador dos crioulos e do poema “No tempo que ainda era feliz” de Tomás Antônio Gonzaga indicam a preocupação em incluir nas indicações fontes primárias, levando os estudantes a terem uma experiência mais próxima do trabalho de historiador, fazendo suas próprias interpretações. Na próxima seção, que falaremos sobre autoria negra de livros didáticos de História, abordaremos mais a indicação da leitura da carta de Henrique Dias.

O destaque para obras clássicas da literatura como *Os Lusíadas* de Camões, *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Triste fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto indica a importância

de entender a literatura e seus textos que moldam a cultura e a História do Brasil, facilitando a compreensão da sociedade brasileira em diferentes contextos.

Ainda sobre as indicações de leitura, a indicação do livro *O dia em que o Povo ganhou* do próprio Joel Rufino dos Santos pode ser vista como uma oportunidade para o estudante se aprofundar ainda mais sobre o trabalho do autor e entenderem sua visão sobre os eventos históricos.

Como vimos anteriormente, o livro do intelectual negro publicado em 1979 vai até o período de 1964. Dessa forma, o livro não passa pela História do Brasil do período da Ditadura Militar. De fato, no texto principal o autor não fala sobre o governo militar, nem sobre os efeitos desse governo na sociedade. Isso era uma estratégia tanto da editora, que não queria ter seus livros proibidos pelos instrumentos de censura, quanto um recurso historiográfico, uma vez que falar desse período seria falar de um tempo muito recente. Talvez Joel não se sentisse confortável em falar de um tempo recente em um livro didático. Entretanto, o espaço reservado como indicações de leitura é usado para romper essa barreira.

No capítulo dezessete, último capítulo do livro publicado em 1979, intitulado “O Brasil Atual”, o autor indica como leitura o livro *Garoto Linha Dura* de Stanislaw Ponte Preta, pseudônimo do escritor e cronista Sergio Porto. Usando esse pseudônimo, Sergio Porto publicou uma série de livros com críticas ao regime militar durante a década de 1960. Seus livros recheados de humor abordavam aspectos sociais e culturais da sociedade, oferecendo uma perspectiva única sobre o período histórico. *Garoto Linha Dura* possuía um conjunto de crônicas que se apresentavam em tom satírico e crítico. Uma das crônicas escolhidas por Joel para compor o trecho de leitura foi “O Revolucionário”, crônica que possui um final extremamente cômico, mas revela de forma sutil a perseguição que os trabalhadores sofriam do regime militar por conta de divergências políticas. Apesar do tom humorístico, a crônica de Stanislaw Ponte permite ao aluno refletir sobre o contexto vivido em 1979, uma realidade de restrições democráticas e de violação de direitos humanos.

Como vimos no primeiro capítulo, os escritores de livros didáticos de Português, durante a Ditadura Militar, faziam uma seleção minuciosa dos literatos que iriam ter seus textos escolhidos para compor seus livros didáticos. Os autores de livros didáticos de Português não queriam que seus livros caíssem na lista dos “impróprios” para uso em sala de aulas. Nesse sentido, não escolhiam literatos envolvidos com entidades de esquerda ou que faziam críticas ao regime militar (Bornatto, 2014). Quando escolhiam autores que faziam em algum sentido oposição ao regime militar, escolhiam textos desses escritores que não tinham nenhuma menção a essa oposição. Joel Rufino, entretanto, traz tanto como indicação de leitura um texto de um

autor reconhecido naquele contexto como crítico ao governo militar, como seleciona um texto desse autor que faz referência direta as perseguições arbitrárias executadas pelos militares.

Para finalizar a análise das indicações de leitura, destaco ainda o quanto Joel Rufino privilegiou em suas indicações os clássicos da literatura. Assim, percebemos que sua produção histórica está relacionada a literatura, contribuindo para reforçar sua visão de uma História do Brasil mais ligada ao social em detrimento do político.

A última página do livro é destinada a apresentar uma “Bibliografia”. Não são obrigatoriamente as referências bibliográficas usadas na escrita do livro e sim uma lista de indicações de 25 livros básicos de História do Brasil. Nessa lista constam importantes pesquisadores e intelectuais do cenário brasileiro tais quais: Nelson Werneck Sodré com *Formação Histórica do Brasil* (1967), *História militar do Brasil* (1965) e *Introdução à revolução brasileira* (1967); Caio Padoa Jr. com *Evolução Política do Brasil e outros estudos* (1972), *Formação do Brasil Contemporâneo* (1977) e *História Econômica do Brasil* (1967); Emília Viotti da Costa com *Da Senzala à colônia* (1966) etc. A relação grande de livros, considerados importantes para compreensão da História do Brasil, nos faz perceber que a concepção histórica de Joel Rufino dos Santos no momento da escrita de seu livro didático estava marcada por pesquisadores que buscavam uma História que superasse os postulados pautados por eventos políticos. Entretanto, era uma historiografia que focava mais em aspectos econômicos do que sociais na compreensão da realidade histórica, comprometidos com a epistemologia do materialismo histórico.

O segundo livro de História do Brasil foi publicado em 1991. Apesar do livro ser uma reedição atualizada, considero tal obra um livro novo. O livro apresenta um formato gráfico 18x26 cm e, como citado antes, possui uma capa toda colorida. Conforme tabela 4, o livro apresenta uma introdução e 19 capítulos, ou seja, 2 capítulos a mais do que a edição de 1979. A introdução da reedição de 1991 “O que você vai estudar” possui o mesmo texto do capítulo um da edição de 1979. Os outros 16 capítulos da primeira edição também estão presentes na edição de 1991 com o mesmo texto. A atualização é composta por três novos capítulos: o capítulo dois “A Origem do Povo Brasileiro”, capítulo dezoito “O Regime Militar (1964-1985)” e o capítulo dezenove “O Brasil Atual” que aborda o fim da Ditadura Militar e eventos históricos da década de 1980.

A reedição de 1991 apresenta o mesmo prefácio de 1979 e sinaliza que irá privilegiar as mesmas concepções historiográficas em seu texto, uma vez que a introdução do livro de 1991 é o mesmo texto do capítulo um da edição de 1979.

Apesar da reedição apresentar menos imagens não podemos desconsiderar a importância dada ao seu uso. Ela continua sendo um elemento privilegiado, uma estratégia de aprendizagem, reforçando o conteúdo abordado, mas também uma estratégia de marketing que contribui para auxiliar nas vendas do livro.

Como já vimos, os dezesseis capítulos da edição de 1979 estão presentes na íntegra na reedição, mudando apenas a ausência de algumas imagens e dos testes de vestibulares e do resumo, que não são apresentados em nenhum capítulo da versão atualizada de 1991. Cabe ainda destacar que as questões dos capítulos do livro da primeira edição também se repetiram na edição de 1991. Novas questões aparecem apenas nos novos capítulos que foram adicionados.

Desta forma, percebemos que de novidade o livro de 1991 traz somente os capítulos adicionados, que serão abordados de forma mais atenta na próxima seção. Entretanto, cabe ressaltar ainda aqui uma visão histórica não presente na edição de 1979. No último capítulo da reedição “O Brasil Atual” o historiador abre um espaço para discutir sua visão de História do Tempo Presente. Antes de Joel abordar o período próximo da publicação do livro ele faz considerações para justificar a abordagem desse período tão próximo para os leitores/alunos/as. O autor começa o capítulo com o seguinte questionamento: “para que serve a História?”, esse questionamento é usado para o autor colocar a metodologia histórica em debate. Segundo o autor, a História serve para “iluminar a atualidade,clareando os caminhos que vamos seguir no futuro” (Santos, 1991, p. 234). Desta forma, a ciência histórica estava aprisionada no dever de orientar os caminhos a serem seguidos, orientando com os exemplos do passado.

Sobre os estudos historiográficos da atualidade, o autor lembra que muitos historiadores se permitem pesquisar até os vinte anos antes da publicação dos livros. Passando desse período os historiadores seriam envolvidos com a paixão dos fatos que prejudicaria a “imparcialidade e julgamentos” (Santos, 1991, p.234). Entretanto, na visão de Joel Rufino, a imparcialidade e paixão envolve o historiador na análise de qualquer evento, seja na abordagem da eleição presidencial de 1989 ou nas guerras entre gregos e persas. Portanto, “o que passou, a rigor não existe: existe o que se passou na visão das pessoas de hoje” (Santos, 1991, p.235). Nesse sentido, entendemos que para o autor negro a falta de imparcialidade não é um empecilho para abordar contextos históricos atuais, sobretudo porque a história deve servir para iluminar a atualidade, e, se não for para isso, deve ser vista apenas como divertimento.

Essa concepção de história da atualidade de Joel Rufino dos Santos mais uma vez está atrelada ao que ele defendia desde a sua passagem pela FNFI. O autor, desde a época de sua graduação, se posicionava a favor de uma ciência histórica atrelada aos problemas da

atualidade. A História deveria explicar os problemas enfrentados pela atualidade e apontar possíveis solução. Se a História, segundo o autor, não fosse acionada para esse propósito deveria perder seu status de ciência.

Após esses apontamentos sobre os livros de História do Brasil de Joel Rufino dos Santos ficamos pensando o que coloca esse autor em destaque para essa pesquisa? O que o difere dos outros autores de livros didáticos? O que ele traz em sua análise histórica que o torna relevante para a História dos livros didáticos de História do Brasil? Essas questões buscaremos responder na próxima seção quando analisaremos a autoria negra de livros didáticos.

### 2.3 Autoria negra em questão

Nesta seção buscaremos trazer para o leitor o que compreendemos como autoria negra. A discussão terá como base também os livros didáticos de história de Joel Rufino dos Santos assim como apresentamos na seção anterior. Entretanto, o debate não será feito apenas a partir desses livros. Procurarei dialogar com importantes pesquisadores no intuito de construir com maior clareza a abordagem sobre autoria negra.

*O que é um autor?* Essa pergunta se coloca como importante para uma investigação que tem como intuito debater autoria. Para se apropriar deste conceito buscarei um diálogo com a Prof.<sup>a</sup> Adriana Soares Ralejo que em sua tese de doutoramento “*Lugar de Autoria: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História*”, defendida em 2018 na Faculdade de Educação da UFRJ, fez uma importante discussão a respeito das principais questões que envolvem a autoria.

Em sua pesquisa, que se coloca como uma ampliação das perspectivas da dissertação, Ralejo busca entender qual o lugar de autoria. Será que ainda existe um autor? Para responder esses questionamentos a professora busca investigar as principais pesquisas sobre autoria de livros didáticos e entrevista também dois autores de livros didáticos de História Silvia Panazzo e Gilberto Cotrim.

Apesar de Ralejo (2018) atuar com o escopo teórico de perspectiva de sujeito diferente dessa pesquisa, uma vez que ela constrói sua concepção a partir de Foucault e aqui a perspectiva de sujeito foi feita em diálogo com Bhabha, seu trabalho traz possibilidades de entendimentos possíveis para pensar a autoria.

A primeira questão que gostaria de debater é no que diz respeito a esse conceito de *autor*. Percebemos no capítulo anterior, que a autoria/autor passou por significativas mudanças de acordo com o contexto histórico. Nesse sentido, compreendemos que este conceito é

histórico. As preocupações de um autor do século XIX não eram as mesmas quando Joel Rufino aceitou escrever para a editora Marco Editorial em 1979. No mesmo sentido a relação do autor com o editor, a dinâmica dessa relação também passa por transições no decorrer do tempo. Os significados do que seria um *autor* é construído e modificado a todo tempo. Não somente o tempo atua nas mudanças como também as políticas curriculares.

Em meados do século XX, como vimos no capítulo um, a atuação do editor junto a produção de livros didático ganha mais força. Como lembram Gatti Jr. (2004) e Munakata (1997) o papel dos editores são reformulados e ganham peso maior na formulação dos projetos literários. Se os editores, junto com suas equipes, ganham mais destaque na formulação dos materiais didáticos podemos afirmar que houve uma morte do autor?

Essa questão levanta um debate interessante em torno da *autoria*. Uma vez que as principais decisões em torno da produção dos livros são tomadas pelo editor, fica a questão de que o *autor* morreu, dentro desse processo. Isso nos leva a pensar se de fato no século XX ainda existia *autoria*. De acordo com Ralejo (2018) não seria o indivíduo carne e osso que teria sumido, afinal de contas nos livros aqui pesquisados o nome de Joel Rufino dos Santos está em destaque nas duas capas, mas, “um sujeito criador de conhecimento histórico” (Ralejo, 2018, p.37). A influência e o domínio das editoras em todo o processo de produção de livros didáticos estariam apagando a presença do *autor*.

Barthes (2004), sugere essa ideia, de acordo com Ralejo (2018), ao afirmar que os livros são produzidos como sendo um discurso. Nessa lógica, o sujeito-autor é um mero mediador de discursos, sem originalidade, de forma que os sentidos “são construídos pelo leitor, dispensando a presença de seu “proprietário” (Ralejo, 2018, p.37). Entretanto aqui, assim como pensa Ralejo, a ideia de morte do autor apresentada é percebida como radical. Acreditamos que por mais que sejam amplas as interferências editoriais, o *autor* ainda deixa suas marcas no texto.

Nessa pesquisa penso que Joel Rufino dos Santos tem um papel fundamental, como será visto mais adiante, apesar das possíveis interferências editoriais. As decisões tomadas pela editora não apagam as marcas de autoria dele. Mesmo atendendo as demandas da editora e as legislações reguladoras, Joel consegue em seu texto traduzir suas marcas.

Podemos encarar a partir dessas considerações que o livro didático não possui uma *autoria* única? No entendimento dessa investigação, sim. Como vimos no capítulo anterior, um livro didático para ser produzido passa por vários processos, transitando pelas mãos de mais de 20 profissionais, cada qual com suas responsabilidades e funções legítimas para o sucesso do livro. Dessa forma, consideramos que a *autoria* não é somente da pessoa que leva o nome na capa do livro. Todavia, não podemos deixar de destacar o papel do escritor do livro.

Se por um lado a equipe editorial tem papel de *autoria*, cabe destacar os outros sujeitos que compõe também essa *autoria*. Para além dos componentes da editora temos os membros do *Comunidade Disciplinar*, trabalhado no capítulo anterior. Portanto, atuam também como *autores* a legislação reguladora, os alunos/as, os pais, os professores da área, o mercado de livros didáticos e os movimentos sociais. Todos acabam atuando nesse processo de forma a interferir na produção dos livros. Joel Rufino dos Santos, sabia desses aspectos quando estava produzindo seus livros. Ele, no momento da escrita, sabia as exigências do mercado, estava atento à legislação reguladora, como professor da educação básica sabia as exigências dos pais e alunos/as e como membro do Movimento Negro sabia das exigências dos movimentos sociais.

Um exemplo concreto é a presença da lista de exercícios presente ao final de cada capítulo dos livros de Joel. Trata-se de uma evidência da consideração da *autoria* com os alunos/as. A presença das atividades, sobretudo as de vestibulares, sinaliza que os autores estão preocupados com o sucesso do livro entre os alunos/as e sobretudo entre os outros membros da comunidade disciplinar. Há uma preocupação ali em atender a demandas dos alunos/as que desejam se preparar para os exames de admissão nas universidades e dos pais que querem adquirir um livro que tenha também esse cuidado. Considero ainda que o espaço reservado aos resumos, visto na seção anterior, também é uma interferência dos alunos/as. Os alunos/as influenciam os autores na emissão de explicações e detalhes, por isso o espaço reservado aos resumos.

Muitas críticas aos autores de livros didáticos têm como foco apontá-los como mero reprodutores dos conteúdos acadêmicos. Dessa forma, as críticas os colocavam em um ambiente sem originalidade. Entretanto, os autores e principalmente, Joel Rufino dos Santos não é visto aqui nessa conjuntura dessa forma.

Os autores de livros didáticos têm como principal papel produzir narrativas históricas didatizadas. No momento de autoria se produz sentido a fim de tornar os conteúdos comprehensíveis para os alunos/as. O *autor* “seleciona, reune, organiza, e dá um sentido de unidade aos textos diversos e dispersos que compõem o discurso” (Ralejo, 2018, p.52). Assim, os autores criam algo novo. Apesar de ter como base o conhecimento acadêmico, não podemos dizer que é a repetição desse conhecimento. Os autores mobilizam outros conhecimentos no momento de escrita. Todos os sujeitos que fazem parte da autoria são mobilizados, gerando assim um conteúdo original. Ele não somente fornece conteúdo, ele cria conteúdo. O autor não deve ser visto como porta-voz dos conhecimentos científicos, ele “interpreta esses

conhecimentos complexos e produz enunciados de forma única, mesmo submisso ao seu contexto sócio-histórico” (Ralejo, 2018, p.58).

Apesar das interferências que a autoria sofre na produção de um livro didático, o *autor* ainda está em um local privilegiado nessa produção. Suas marcas autorais ainda são visíveis nos materiais didáticos mesmo sofrendo interferências. Cabe destacar, porém, que a autoria, assim como pensa Ralejo (2018) está em um *lugar*. Se a produção de sentido nos livros didáticos é realizada a partir de vários sujeitos que se relacionam em determinado contexto histórico, então podemos afirmar que existe um *lugar de autoria*.

Nesse sentido, podemos nos questionar: qual o *lugar de autoria* de Joel Rufino dos Santos? Buscaremos responder essa questão na próxima subseção quando estivermos debatendo a autoria negra de livros didáticos de História de Joel.

### **2.3.1 As marcas da autoria negra de livros didáticos de História**

Podemos verificar no início dessa seção que a *autoria* é um conceito bastante complexo. Não deve ser visto de forma individualizada pois envolve vários sujeitos. Entretanto, aqui nessa investigação destacamos que mesmo Joel Rufino dos Santos ter sido preso três vezes durante o regime militar, ser militante de esquerda e do movimento negro, conseguiu publicar um livro didático de história e deixar em sua escrita as marcas de sua autoria. Fica impossível delimitar as linhas limites das interferências do editor nos livros didáticos pesquisados aqui. Mas, podemos afirmar que mesmo negociando e cedendo em alguns aspectos dentro do seu livro as marcas de Joel Rufino ainda ficaram em destaque.

O que seria uma *autoria negra*? Essa pergunta não é fácil responder em nosso país e ao mesmo tempo não quero abrir um debate imenso sobre o que seria negro ou não. Isso não é o foco da minha pesquisa. Entretanto, considero como negro, assim como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas que se autodeclararam pretas/pretos ou pardos/pardas. Entretanto, a autoria negra não é entendida aqui simplesmente por narrativas produzidas por sujeitos lidos socialmente como negros. A autoria negra é vista por narrativas ou discursos produzidos por autores negros comprometidos em através da sua escrita mobilizar demandas da comunidade negra, com o intuito de contribuir para a transformação das experiências negras. Na perspectiva da autoria negra brasileira podemos citar vários escritores, tais como, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Neusa Santos Souza, Abdias do Nascimento, Maria Firmino dos Reis, Ana Maria Gonçalvez etc. Tais autores, premiados internacionalmente, trazem para seus escritos suas vivências como homens e mulheres negros(as) na sociedade

brasileira e exploram as experiências, perspectivas e identidades da diáspora africana. Além disso, os autores negros abordam na maioria das vezes questões que envolvem racismo, discriminação e identidade cultural afrodescendente.

No que diz respeito a *autoria negra* de livros didáticos de História penso na mesma perspectiva para entender um autor dentro dessa *autoria negra*. Joel Rufino dos Santos, pelo que vimos até aqui, é um autor que se encaixa dentro desta concepção. Ele é um homem negro e filho de mulher preta e homem preto. Vivenciou durante toda sua vida a experiência de ser um homem negro na sociedade brasileira e essas vivências, sem dúvida, irão ter peso em sua escrita. Mesmo assumindo a luta antirracista somente após virar um militante do movimento negro e criando estratégias e mecanismos que o afastavam de debates raciais, Joel viveu na pele os males do racismo estrutural em sua experiência de vida.

Joel Rufino dos Santos não é um simples homem negro publicando livros didáticos de História. Ele é o primeiro homem negro a escrever um livro didático de História. Até o ano de 1979, momento de publicação da primeira edição de *História do Brasil (segundo grau)*, não existe nenhum registro de outro autor negro publicando livro didático de História. O primeiro livro didático de História do Brasil foi publicado em 1831 pelo Major Henrique Luiz Niemayer, como vimos no capítulo anterior, e o primeiro livro didático de História do Brasil com autoria negra foi publicado somente em 1979. Levaram cento e quarenta e oito anos para um homem negro romper a barreira desse espaço reservado a brancos e conseguir uma posição de destaque para publicar seu livro. Isso diz muito sobre a sociedade brasileira e o racismo estrutural que se alonga em seu seio.

Apesar de Joel ter sido o primeiro autor negro de livros didáticos de História do Brasil, ele não foi o único. Temos também autores que produziram no final do século XX como José Rivair Macedo em co-autoria com Mariley W Oliveira em *Brasil: uma História em construção* em 1996 pela Editora do Brasil e Nei Lopes que foi autor de livro paradidático de História muito presente nas bibliotecas de escolas brasileiras *História e cultura africana e afro-brasileira*, publicada pela Barsa Planeta em 2008. Com certeza, existem outros autores negros de livros didáticos de história, sobretudo no âmbito mais regional. Mas, devemos nos perguntar qual a participação desses autores no mercado editorial brasileiro? Quantos autores negros tiveram seus livros aprovados no último PNLD? Quantos editores negros atuam nas editoras que têm o mercado brasileiro? Enfim, são muitos questionamentos que não cabem a esta pesquisa responder.

O que quero deixar para o leitor é que Joel Rufino dos Santos, no momento da publicação de seu primeiro livro era sujeito que se reconhecia como negro, era membro do

movimento negro, já tinha várias publicações literárias, prisões políticas e resolve também publicar livros didáticos de História para o segundo grau. Era uma oportunidade, de finalmente ver a História, em especial a afro-brasileira, que é o foco da intervenção didática dessa pesquisa, ser contada por um sujeito negro, que teve sua vida atravessada pelo racismo estrutural em seu processo de perceber-se como tal.

Gostaria de esclarecer que o livro didático de Joel Rufino dos Santos não é o primeiro livro que vai trazer a História afro-brasileira e da África nos livros didáticos. As marcas de autoria negra na obra de Joel Rufino vão aparecer em outras perspectivas. A do militante, do homem negro e, principalmente, do historiador que viu a História de seus descendentes sendo contada de forma marginalizada nos livros didáticos.

Os livros didáticos de História de Joel Rufino dos Santos não são livros didáticos voltados para contar somente a História Afro-brasileira, ou toda a História negra. É um livro didático que deve ter um perfil comercializável, e esse perfil quem constrói é o editor. Por isso, Joel teve que fazer concessões para garantir uma autoria negra que fosse compatível com o que o mercado editorial esperava. Afinal, é dentro dessa negociação que se constrói o lugar de autoria do autor e essas concessões garantem a publicação de seu livro e, por consequência, legitimação como autor de livro didático de História. Nesse sentido, os livros didáticos de Joel Rufino são, sobretudo, livros sobre a História do Brasil.

O livro didático de Joel Rufino de 1979 traz uma perspectiva de História Afro-brasileira diferente dos outros livros didáticos. No seu livro, o negro não aparece apenas como escravizado, como um sujeito a margem da História. Claro que, como nos outros livros didáticos, a tragédia da História da escravidão é contada, seu livro traz imagens de pretos sendo castigados pelos seus senhores, mas a presença do negro em seu livro não se restringe apenas a essa posição de subalternidade.

No capítulo sete “As rebeliões coloniais”, por exemplo, a figura de Zumbi dos Palmares assume um lugar de protagonista. Quilombo dos Palmares aparece em seu livro como uma “nação” africana em solo brasileiro. Os alunos/as, podem perceber que os negros na sociedade colonial resistiam a escravidão, lutavam por sua liberdade e pela própria existência. São apresentados vários elementos que comprovam que Palmares foi um espaço de convivência que remetia a África, administrado por conselhos de pessoas mais velhas. Nesse capítulo podemos compreender que Zumbi dos Palmares, em 1979, já figurava na autoria de Joel Rufino como um herói afro-brasileiro. Um homem que não se sujeitou a escravidão e lutou em favor da liberdade.

**IMAGEM 7: *História do Brasil* de 1979, parte do capítulo sete “As rebeliões coloniais” que traz o texto sobre a História de Palmares.**

portanto, desinteressante) pau-brasil; culturas agrícolas organizadas, por mais que os recém-chegados alongassem a vista, nem sinal.

As metrópoles faziam, neste caso, o que não estava nos seus planos, nem na sua vontade: montavam *um sistema colonial de produção*. (O que se montou aqui, desde de 1530, está descrito no capítulo 3). Organizada a produção, a metrópole fazia funcionar o *monopólio real dos transportes*: só o Rei, com seus navios, podia vender aquilo que a colónia produzisse ou comprasse.

## UMA LUTA UNIVERSAL E PERMANENTE.

Todas as colônias, em toda parte do mundo, dos tempos mais recuados até os dias de hoje, lutaram contra a exploração colonial de que eram vítimas. Por quê?

Primo, por uma razão lógica. Colônia e metrópole são como os sinais + e - em matemática: se excluem, por serem complementares e **antagônicos**. Depois, por uma razão histórica. Com o passar do tempo, as metrópoles trataram de explorar ainda mais as suas colônias: ao se desenvolver, elas se sentiam presas numa **camisa-de-força**.

Nos tempos modernos, a luta das colônias contra suas metrópoles teve, em geral, duas etapas:

- uma *primitiva*, em que se lutava contra um aspecto isolado da dominação metropolitana;
- outra *superior*, em que o objetivo de independência já aparece com toda clareza na cabeça dos rebeldes.

## UMA REBELIÃO NA BASE DO SISTEMA PALMARES

## SISTEMA. PALMARES.



tavam lutando contra o sistema colonial de que eram a peça principal. Eram eles os pés e as mãos dos seus senhores.

Quando os holandeses invadiram Pernambuco, em 1630, milhares de pretos aproveitaram a confusão para escapar. Juntaaram-se numa região fértilíssima, ao sul da capitania: a serra da Barriga — madeira, caça, pesca e palmito não lhes faltavam. Daí a pouco, repartiram-se em povoados de nomes sonoros: Arotirene, Tabocas, Dambrahanga, Suburipa, Macacão-capital, Andalaquitiue... O rei de Palmares decidia quase tudo, mas era vigiado por um conselho de gente mais velha.

O trabalho principal dos quilombolas era naturalmente a agricultura; depois, a defesa militar, já que a guerra era permanente. Fabricavam ferro, também, para suas lanças e ferramentas — e a força ficava sempre no centro do quilombo, para que todos a vissem.

Fato curioso: havia escravos em Palmares. Curioso mas explicável: como a maioria tinha de cuidar da defesa, integrando o exército, os quilombos começaram a capturar outros para o serviço da agricultura. Capturas à força essas pessoas eram obrigadas a permanecer em Palmares, trabalhando sob polícia. Diteriam, porém, dos escravos dos engenhos: não eram *propriedade privada* de ninguém, comiam e moravam com os livres.

A existência de uma "nação" africana em solo brasileiro era inaceitável para o **Sistema**. Governadores e capitães-mores — inclusive os holandeses — sentiam-se, por isso, obrigados a enviar expedições regularmente contra ela. Enfraquecido, um dos reis de Palmares assinou um acordo de paz com o

governo. Os palmarianos se sentiram traídos, justicaram o pacifícos e elegeram Zumbi. O governo pernambucano resisteu, ofendendo, contratando um paulista feroz e experienteado na guerra serraria: Jorgo Velho. A cabeça de Zumbi, cortada e salgada, acabou espetada num poste do Recife: vissem os negros que ele não era imortal e que rebeldia se pagava assim.

Palmares durou mais de 65 anos. Foi um caso raro de núcleo rebelde que resistiu até a morte. Os séculos passam e ele permanece como símbolo de resistência à opressão.

UM PAULISTA QUE NÃO QUIS  
SER REI.

Em 1640, Portugal se livrou da Espanha. D. João IV, o Restaurador, desejou, lá de

60

FONTE: registro do autor.

Apesar de parecer um aspecto que pareça comum nos dias de hoje, não era em 1979. Os livros didáticos de História não só tratavam, como muitos ainda tratam até os dias de hoje a História afro-brasileira de forma marginal. Quando aparecia era no âmbito da escravidão para explicar os elementos econômicos da História brasileira. A História sobre Palmares quase nunca aparece nos livros didáticos e quando ela é apresentada, digo isso por experiência de professor de História que já se deparou com inúmeros livros didáticos, aparece como uma nota de rodapé ou um quadro explicativo do tipo “vale lembrar” ou “para saber mais”, nunca sendo apresentada como parte do texto principal do capítulo, e isso Joel Rufino dos Santos fez com maestria.

Um exemplo disso é a coleção do Alfredo Boulos Junior (2022) que usei para exemplificar sobre a produção de livro didático de História no primeiro capítulo. Neste ano, em 2024, a minha escola recebeu a coleção atualizada adquirida pelo Estado através do PNLD 2024<sup>55</sup> para distribuir para os alunos/as. O livro *História: sociedade & cidadania*, composta de quatro volumes, para os anos finais do ensino fundamental aborda no volume destinado ao

<sup>55</sup> Os dados estatísticos referente ao total de exemplares adquiridos ainda não foram divulgados.

oitavo ano as rebeliões durante o período colonial brasileiro no capítulo cinco “Rebeliões na América Portuguesa”. Porém, o livro não faz nenhuma menção a História do Quilombo de Palmares ou a Zumbi. Nem no seu índice, como pode ser visto na imagem 8, como em nenhuma outra parte de todo o livro.

**IMAGEM 8:** índice de *História: sociedade & cidadania (8º ano)* (BOULOS, 2022)

<b>UNIDADE 2</b>	.....
<b>O MUNDO CONTEMPORÂNEO</b>	84
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>Rebeliões na América portuguesa</b>	86
A Revolta de Beckman (1684).....	87
A Guerra dos Embaixos (1707-1709).....	88
A Guerra dos Mascates (1710-1711).....	90
A Revolta de Vila Rica (1720).....	91
Impostos e mais impostos.....	91
Cobrança e desvios.....	92
O controle sobre os diamantes.....	93
Mineração e mercado interno.....	94
A Conjuração Mineira (1789).....	96
Denúncia, prisão e sentença.....	99
A Conjuração Baiana (1798).....	99
Atividades.....	102
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>A formação dos Estados Unidos</b>	109
Colonização inglesa da América.....	110
A segunda tentativa inglesa.....	111
Economia colonial.....	112
A Inglaterra aperta o laço.....	114
O processo de independência.....	115
O movimento de independência.....	116
A Constituição dos Estados Unidos.....	116
Uma cidadania limitada.....	117
Atividades.....	118
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>Independências: Haiti e América espanhola</b>	123
Independência em São Domingos (atual Haiti).....	124
A formação do Haiti.....	126
A Revolta de Túpac Amaru.....	127
América espanhola: população e etnias.....	128
O Império Espanhol em crise.....	129
Guerras de independência na América.....	130
As independências na América do Sul.....	130
A independência do México.....	133
Exclusão e marginalização na América.....	134
Atividades.....	136



FONTE: registro do autor.

Certamente, por gostar muito de literatura desde criança, Joel se deparou com inúmeros heróis da História brasileira, mas nunca um herói negro. Foi preciso crescer, realizar a graduação em História e escrever um livro didático de História para mudar essa concepção. Se quisesse ver um herói negro no livro didático ele teria que ser o autor do livro didático. Gostaria de ressaltar que não estou superestimando a autoria de Joel Rufino dos Santos. Estou aqui trazendo apenas fatos da realidade dos livros didáticos da década de 1970. Entretanto, cabe uma ponderação interessante. Joel Rufino dos Santos possuía, desde a época de aluno da FNF, uma

concepção de História que ia contra a construção de uma ciência pautada na idealização de heróis. Porém, aqui, com Zumbi, considero que esta perspectiva de sentido não é criada por Joel Rufino. Zumbi em seu livro não é transcrito como herói. O líder negro é colocado como protagonista. Um líder, um revolucionário que não aceitava os cabrestos da escravidão. A produção de sentido foi elaborada pelos leitores, que enxergavam Zumbi dos Palmares na posição de herói brasileiro.

Essa marca de autoria de Joel é uma demanda do movimento negro. O Movimento Negro Unificado (MNU), como vimos, estava se consolidando na década de 1970. Reescrever a História do Brasil, especialmente, a História afro-brasileira sob uma outra perspectiva, a do protagonismo, era uma demanda desse movimento social. Reescrever a História afim de contemplar também a cultura negra na formação da nação brasileira. Para isso, segundo o movimento, era preciso creditar protagonismo aos sujeitos negros da História do país.

Apesar disso, acredito que isso não é somente uma demanda do Movimento Negro. Joel Rufino dos Santos acima de tudo é um sujeito negro, que como foi falado antes, não viu nas Histórias que lia referência alguma negra em posição de sujeito histórico protagonista, sempre como coadjuvantes. Joel soube como mobilizar a História para valorizar sua identidade e a História do povo negro.

Cabe destacar aqui que *demandas sociais* é pensada em diálogo com Martín Retamozo. O autor pós-estruturalista em seu artigo *Las demandas Sociales y el estudio de los movimientos Sociales* traz reflexões possíveis para pensar questões que envolvem as demandas sociais.

O pesquisador argentino em sua abordagem sobre as demandas sociais entende que os referenciais teóricos para análises sociais até o fim do século XX já não eram suficientes para dar conta de uma investigação mais global da realidade. As experiências dos movimentos estudantis, feministas, pacifistas e étnicos provaram a necessidade de novos referenciais analíticos.

Em busca de um novo referencial, Retamozo, pensa em uma realidade contemporânea conflituosa. Esse conflito se dá a partir de uma construção política hegemônica. A realidade hegemônica tem como base o discurso. Entretanto, essa realidade hegemônica se constrói criando dentro de seu interior diferenças e exclusões. Quem não compactua ou faz parte do discurso hegemônico vive as margens da sociedade. Dessa forma, os grupos excluídos se utilizam das demandas sociais para diminuir a marginalização, portanto, as demandas “emergen como un lugar de mediación entre una situación estructural de subordinación y la construcción de posibles antagonismos” (Retamozo, 2009, p.113) A demanda é um sintoma da existência de um discurso hegemônico que provoca antagonismos e exclusões.

Aqui, nesse estudo, demandas sociais são vistas nessa perspectiva. Elas surgem para atravessar um discurso hegemônico que se legitima como histórico, tradicional e natural. As demandas sociais, especialmente, dos movimentos negros vêm buscar uma reparação histórica no trato de colocar os sujeitos negros como agentes históricos. Elas surgem para colocar em xeque a História do Brasil de orientação eurocêntrica calçada na valorização da herança portuguesa.

O livro de Joel Rufino dos Santos tem isso. Ao mesmo tempo que possui demandas sociais do movimento negro, tem também marcas do sujeito negro Joel. Devido sua experiência como homem negro e militante suas marcas de autoria se confundem com as demandas sociais.

Um outro exemplo emblemático disso é ainda na primeira edição de seu livro didático de História, de 1979. No capítulo onze (11) “O Declínio do Império: a Proclamação da República” o autor apresenta no texto principal motivações que levaram ao fim do Império e a Proclamação da República. Para o autor foram quatro razões que levaram ao fim da Império: a primeira, o desenvolvimento econômico-social e cultural; o segundo, a abolição da escravatura; a terceira, a questão religiosa e a última a questão militar. Isso era um modelo de explicação que não era, e ainda é, difícil de encontrar em outros livros didáticos. É uma narrativa que fugia de explicações centradas em elementos políticos fazendo uma relação com elementos de outras ordens, principalmente considerava com o contexto socioeconômico e cultural. Entretanto, o interessante aqui para essa análise é quando ele trata da abolição.

A abolição, nas linhas de Joel, não aparece como um fato histórico elitista, que tenha ocorrido exclusivamente nas discussões parlamentares. A campanha abolicionista aparece em seu livro sendo protagonizado pelos próprios escravizados e libertos. As narrativas didáticas sobre a abolição, como sinaliza Mônica Lima (2017) em seu artigo *Negro é a raiz da liberdade: narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de História*, são sempre elaboradas de forma factual e não como um processo, sempre vista como um elemento que colabora para o fim do Império. Entretanto, como ressalta a historiadora, entender a Lei Áurea “como momento definidor parece considerar que os demais fatores e sujeitos envolvidos teriam contribuído, mas não construído ao longo do tempo a mudança” (Lima, 2017, p. 206).

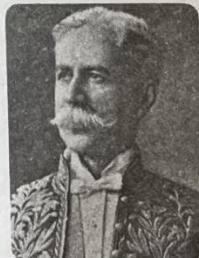
**IMAGEM 9: Trecho do capítulo 11 do livro *História do Brasil* de 1979 que aborda a campanha abolicionista.**

**OS ESCRAVOS NA LUTA CONTRA A ESCRAVIDÃO.  
VOCÊ SERIA A FAVOR OU CONTRA?**

*A Campanha Abolicionista uniu centenas de milhares de pessoas do país inteiro. Era natural que aparecessem divergências entre os seus líderes. Os moderados — como Joaquim Nabuco — tinham medo de que a entrada dos escravos na luta provocasse uma guerra civil. Outros — como Raul Pompéia — queriam os pretos à frente. A Confederação Abolicionista, órgão máximo da Campanha, com o passar do tempo se inclinou para a corrente mais radical. Seu presidente Luís Gama, um ex-escravinho, que fora vendido pelo pró-*

*prio pai a um traficante, berrava em discursos inflamados que “o escravo que mata o seu senhor, seja em que circunstância for, age em legítima defesa”. “A escravidão, dizia também, é um roubo.”*

*Uma voz abolicionista calara-se para sempre alguns meses antes de a Campanha começar. Seus versos, entretanto, eram cantados pelos pretos nas passeatas. E além de atacar a escravidão com a arma que tinha — a poesia — foi o único escritor a cantar a beleza das negrinhos humildes, crias de fazenda. Castro Alves.*



Nabuco: Não queria os escravos na campanha. Tinha medo.



Luís Gama: achava que a escravidão era um roubo. A vítima? O escravo.



Pompéia: queria os escravos na campanha. Armados.



Castro Alves: achava bonitas as pretas escravas.

do Império: a moralidade dos governantes. Foi um choque quando falou que estava ali para lançar, oficialmente, a Campanha Abolicionista. Escravos era um assunto proibido no Parlamento; certa feita quiseram, mesmo, internar num hospício um padre deputado que porque ousara levantar a questão.

O modesto Jerônimo abriu a torneira, e nada mais conseguia estancar a inundação: o abolicionismo transbordou para as redações dos jornais, para as salas de aula, para os vagões dos trens, para os quartéis e para as ruas. Em 1885 parecia irresistível: o Imperador assinou então a Lei dos Sexagenários: quem completasse 65 primaveras estava livre. Os escravocratas gostaram, pois um escravo de 65 anos era, para eles, um peso morto. Os abolicionistas receberam-na como piada de mau-gosto.

Pensava o governo que a nova lei acalmaria a agitação popular. Aconteceu exatamente o contrário. Milhares de negros fugiam todo dia — os ferroviários os escondiam nos trens — e vinham participar da luta, braços

dados à frente das passeatas. Os oradores, nos **meetings**, tornavam-se, a cada hora, mais radicais: “Não vai adiantar nada, berravam, apenas libertar o escravo. Será preciso entregar a ele um pedaço de terra.”

A cavalaria dispersava os manifestantes. Um chefe de polícia, no Rio, ganhou apelido de “rapa-cocos”: sua especialidade era espancar abolicionista e raspar cabeças de negros fugidos. Em 1887, o governo comprehendeu que as forças de segurança não davam conta do recado: chamou o Exército.

Surpresa: o Clube Militar mandou dizer à Princesa Isabel (D. Pedro estava viajando) que o Exército não iria. A missão de prender escravos e dissolver comícios era, no seu entender, indigna e mesquinha. Foi quanto bastou: centenas de milhares de pretos abandonaram seus donos, as passeatas inundaram o país, da Corte às mais humildes vilas da roça. Os escravocratas ainda tentaram negociar uma indenização pelos escravos que iam perder. No alegre tumulto nem foram ouvidos.

FONTE: registro do autor.

A campanha abolicionista, conforme lembra Mônica Lima, sempre é tratada com pouca atenção no que diz respeito a diversidade de sua composição. Minha experiência como professor de História, desde 2015, me fez perceber que esse assunto de fato é tratado pelos livros didáticos sem se atentar à diversidade e as formas de atuação dos abolicionistas.

Os fatores determinantes das narrativas didáticas se relacionam mais com as pressões inglesas pelo fim da escravidão do que com o papel protagonista dos escravizados.

Outro elemento que se destaca sobre as narrativas da abolição dos livros didáticos é sobre a intelectualidade da campanha abolicionista. Muitas vezes essa intelectualidade destacada é a branca. Muitos livros didáticos apresentam como abolicionistas Joaquim Nabuco, Castro Alves e Raul Pompéia. Esquecendo que faziam parte também desse movimento intelectuais negros que foram fundamentais na atuação e na elaboração das estratégias da campanha como Luiz Gama, José do Patrocínio e André Rebouças.

No livro de Joel, porém, essa História não é contada sob esse ponto de vista eurocêntrico de valorizar a atuação da Princesa Isabel. Os protagonistas são também os escravizados e libertos como Luiz Gama, que é destacado como homem preto, como podemos ver na imagem dez, ex-escravo, e presidente da Conferência Abolicionista, que, nas palavras do próprio autor, seria o “órgão máximo da Campanha” (Santos, 1979, p. 119). Os escravizados estavam na frente do processo, fugiam todos os dias e “vinham participar da luta, braços dados à frente das passeatas.” (Santos, 1979, p.119).

Para Joel Rufino e os movimentos negros era fundamental dar protagonismo negro no movimento abolicionista. Até então a Lei Áurea era um resultado da benevolência imperial. Com essa demanda social se concretizando nos livros didáticos uma nova concepção estava em disputa com o discurso hegemônico, a de que o negro lutou e conseguiu a abolição.

Para o leitor entender a importância do que estou tentando evidenciar, vou citar um exemplo. Uma coisa é o livro didático de História de Alfredo Boulos Junior, *História sociedade e cidadania*, aprovado no PNLD de 2024, para o ensino fundamental trazer o protagonismo negro no movimento abolicionista. Já trabalhei com essa coleção de anos anteriores em minhas aulas e sei, por experiência própria, que essa coleção já vem com essa perspectiva desde o PNLD 2017. Entretanto, quando Boulos traz essa perspectiva ele está atendendo a uma demanda social, especialmente do movimento negro, de dar protagonismo aos sujeitos negros na História do Brasil, mas também, atendendo a lei 10639/2003, que obriga o ensino de História valorizar a História dos afro-brasileiros no papel de agentes da história.

Outra coisa é Joel Rufino dos Santos, em 1979, 24 anos antes da aprovação da lei trazer isso de forma destacada na sua autoria. Essa marca de autoria é fruto das demandas do movimento negro? Acredito que não somente. Essa perspectiva aparece como marca do texto de Joel porque está relacionada com o hibridismo de demandas e identificações. No momento da escrita o autor, segundo seus escritos, já reconhecia-se como um sujeito negro e nesse mesmo

hibridismo, terceiro espaço, convivia com várias demandas. Isso contribuiu, certamente, para considerar a população negra como sujeito histórico e protagonista da sua própria História.

Apesar desses dois trechos de capítulos serem emblemáticos para entender o que seria essa autoria negra de livro didático, eles ainda não são a marca de autoria que mais chamou minha atenção. Isso porque o Zumbi não aparece em seu livro destacado em um capítulo inteiro. O tema aparece dentro do contexto de rebeliões coloniais, e uma das abordadas foi o Quilombo dos Palmares. A mesma coisa aconteceu na abordagem da Abolição. O tema não teve um capítulo inteiro para ser abordado, ela estava inserida dentro do debate do fim do Império brasileiro e no contexto Proclamação da República. Ainda assim, percebemos como fortes as marcas de autoria negra.

Nessa investigação, entendi que a maior marca de autoria negra ocorre na reedição do livro, em 1991, quando ele é publicado atualizado e com mais três capítulos inéditos, como foi visto acima. Os capítulos que tratam da História de Quilombos dos Palmares e da Abolição continuam nos mesmos capítulos, sem nenhuma mudança no texto principal. Somente as mudanças que os livros sofrem para se adequar ao mercado editorial, que já foram citadas na seção anterior.

A maior marca de autoria negra ocorre a partir de um capítulo inédito. O capítulo dois “A origem do Povo Brasileiro” se coloca aqui como uma evidência maior dessa autoria negra, inclusive sinaliza qual o *lugar de autoria* de Joel Rufino dos Santos. Como vimos antes, o livro publicado em 1979 não traz a História do Brasil antes do contato com os europeus. Ele inicia com as Grandes Navegações e não apresenta um contexto sobre o que existia antes dessa convivência se estabelecer. No livro de 1991, Joel também inicia o livro com o capítulo sobre as Grandes Navegações. Porém, o capítulo dois é um esforço do autor para realizar um debate sobre o passado do povo brasileiro.

Nesse capítulo o autor destaca como o povo brasileiro é plurirracial, ideia trazida da percepção de que a nação foi construída tendo contribuição de várias etnias, dentre elas indígenas, africana e europeia. Entretanto, o historiador destaca que os europeus, historicamente, não passavam de minoria esmagadora em termos populacionais, os descendentes de africanos e os indígenas, sempre compuseram a maioria da população.

Argumentando esses pressupostos, Joel Rufino destaca, nesse capítulo, a contribuição dos africanos para a formação da identidade brasileira. Por isso, ele traz um capítulo inteiro centrado na História do Continente Africano, uma vez que os descendentes de africanos são a maioria da população brasileira. Por essa ênfase na história da África considero esse livro de

vanguarda, uma vez que a história desse continente e da cultura afro-brasileira sempre foram assuntos marginalizados nos livros didáticos de História.

Por ser um capítulo de livro didático, o texto possui suas limitações, como qualquer outro texto. Portanto, o historiador tem que fazer escolhas e delas produzir um sentido. A estratégia de Joel Rufino dos Santos na abordagem dos assuntos é desconstruir os estereótipos que existem sobre a História e cultura africana.

O primeiro ponto tratado a partir dessa lógica é a questão de a África ser vista sempre como um continente tenebroso, ora vista como uma grande selva, ora como um grande deserto. Entretanto, como ressalta Rufino dos Santos, a África real é outra, “selva e deserto não chegam a 50% dos seus 30 milhões de km quadrados. A maior parte do território é constituída das savanas, estepes, vales, de rios extensos e mansos” (Santos, 1991, p. 22).

A perspectiva de que o continente africano é um lugar selvagem e primitivo é desmontada também pelo intelectual. Essa ideia difundida pela intelectualidade europeia e que se preserva no mundo ocidental há vários séculos é reelaborada pelo historiador. Para Rufino dos Santos a África possui “uma cultura própria, uma forma particular de satisfazer suas necessidades, comer, amar, se comunicar com os deuses, buscar um sentido para a vida” (Santos, 1991, p.22).

Segundo o historiador, essa visão elaborada pelos europeus a partir da sua chegada no continente no século XV, se baseou em uma visão etnocêntrica, que sempre desvaloriza qualquer aspecto cultural que seja diferente de suas tradições. Assim, qualquer aspecto social, político ou religioso que não se assemelhasse aos dos europeus eram caracterizados como primitivos e incivilizados, fora do discurso hegemônico.

Muitos produtos culturais ajudaram, segundo o autor, para manter essa visão negativa do continente africano, principalmente “os filmes de Tarzan, e os quadrinhos do Mandrake e do Fantasma, contribuíram para transmitir às crianças de todo o mundo uma visão depreciativa dos negros africanos” (Santos, 1991, p.23).

Outro componente que dificulta o entendimento da História do continente africano e sua cultura é a perspectiva de entender os africanos como um povo único, falando a mesma língua e possuindo a mesma forma de organização social. Entretanto, o historiador, ressalta que a África é um continente que se subdivide em centenas de grupos étnicos, possíveis de serem agrupados, dentre eles

os sudaneses, que habitavam uma faixa horizontal que vai de Cabo Verde aos confins do Nilo e dos Grandes Lagos; os bantos, que muito antes de Cristo já habitavam o centro e o sul do continente; os berberes, de origem árabe, localizados ao norte do Saara; e os coisans, que vivem no sul. (Santos, 1991, p.24).

Ainda destacando esse capítulo, que considero um processo de desconstrução da História da África nos livros didáticos de História, Joel faz uma significativa referência a negritude da civilização egípcia antiga. Segundo a historiografia tradicional, a África, em termos geográficos, é dividida entre África Branca (ao norte do Deserto do Saara) e África Negra (ao sul do Deserto do Saara). A partir dessa divisão a civilização egípcia, referência da cultura antiga, teria florescido tendo como base uma sociedade embranquecida, intimamente ligada à Europa pelo Mar Mediterrâneo. Ou seja, todo o progresso daquela sociedade, que envolve arquitetura, medicina, matemática e agricultura, teria sido realizada sem a participação dos povos negros. Criticando essa concepção histórica, Joel Rufino dos Santos traz em seu texto as informações de que os faraós egípcios tinham traços da negritude. Qual a importância dessa constatação histórica? “Como em nosso tempo os negros são vistos como seres inferiores e atrasados, convém ressaltar que a negritude era um dado básico da civilização egípcia, que teve influência fundamental em todas as culturas antigas” (Santos, 1991, p.25). Trazer para os alunos/as /leitores dos livros didáticos que os faraós do Egito Antigo eram negros é representatividade. Os alunos/as negros principalmente passam a ter referências históricas de grandes figuras negras.

Cabe destacar que Joel Rufino dos Santos não foi o primeiro autor de livros didáticos de História a abordar a História da África. Temos, por exemplo, em 1977 o livro *História: 1ª série do 2º grau* de Ilmar de Mattos, Francisco Falcon, Maria Alice Carvalho e Selma Mattos, publicado pela Editora Francisco Alves, que trouxe um capítulo inteiro sobre os povos africanos, intitulado “África, Terra do Ouro: as sociedades da África Negra até o Século XVI”. Esse capítulo aborda temas importantes sobre a História da África, assim como o de Joel Rufino dos Santos, publicado em 1991. Entretanto, aponto que o capítulo desse livro didático de História de 1977 não foi escrito pelos autores do livro e sim pelo sociólogo africanista português José Maria Nunes Pereira, mais conhecido como Zé Maria<sup>56</sup>. O capítulo foi, portanto, uma contribuição, a partir de uma consultoria registrada nos direitos autorais do livro, de um especialista nos assuntos africanos. Apesar de importante colaboração para a História da África, Zé Maria em seu capítulo, não faz nenhuma relação da África com o Brasil ou com a formação do povo brasileiro, isso é a maior diferença dos textos sobre a África presente nos livros didáticos e a abordagem de Joel Rufino dos Santos.

Esse capítulo dois do livro de 1991, portanto, se destaca como uma expressiva manifestação da autoria negra de Joel Rufino dos Santos. Em sua visão, que compartilho com

---

<sup>56</sup> Informação trazida pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Lima , da UFRJ, no contexto do II Congresso Nacional do ProfHistória em 2022, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

base na minha interpretação, a origem e a essência do povo brasileiro encontra-se intrinsecamente ligada à África. A reedição do livro em 1991, especificamente o segundo capítulo, delineia bem qual é o lugar de autoria de Joel, é um lugar permeável que está sujeita a negociações e concessões com o editor e toda a comunidade disciplinar, mas ao mesmo tempo não renuncia o seu compromisso com o seu lugar no terceiro espaço. Ele é um sujeito forjado em um espaço híbrido. Por isso, produziu uma narrativa histórica que considerava também o protagonismo negro e promovendo representatividade negra.

As marcas de *autoria negra* não se destacam apenas no texto principal. Essas demandas também se apresentam nas indicações de leitura. Na primeira edição o livro vem apresentado com dezenove indicações de leituras e na reedição de 1991 dezenove, como visto na tabela 4. Temos nas indicações de leituras trabalhos de quatro sujeitos negros. Pode parecer um número baixo diante da quantidade de indicações presentes em cada edição. Mas cabe lembrar que indicar autoria negra nos livros didáticos naquele contexto, diante do racismo estrutural, era incomum. Deste modo, considero um grande avanço Joel trazer para o livro de História indicações de autores negros para reforçar os temas abordados nos capítulos. Os autores indicados são: o Governador dos crioulos Henrique Dias, Lima Barreto, Abdias do Nascimento e o próprio Joel Rufino dos Santos.

Considero essas indicações também como marcas da *autoria negra*. Uma vez que promovem a representatividade e traz para discussão a ideia de que os sujeitos negros produziram fontes históricas. Além disso, as indicações de leitura com escritores negros viabilizam o debate em torno do racismo na nossa sociedade. O texto de Abdias do Nascimento indicado, por exemplo, é o livro *O Genocídio Negro no Brasil*, o qual o autor faz uma denúncia das tragédias causadas pelo racismo no Brasil. Esse texto está indicado no capítulo que aborda a temática da Abolição, aproveitando o contexto para deixar registrado que a situação do negro no Brasil não foi resolvida com a Lei Áurea, pelo contrário, trouxe consequências profundas que não foram resolvidas até os dias atuais.

Entendo, a partir dessa análise, que o seu livro se torna um instrumento importante para a promoção da representatividade negra, assumindo um papel significativo na construção de uma narrativa que valoriza as contribuições africanas para a formação da identidade brasileira. Assim, ao adentrar no âmbito dos livros didáticos de História, é vital compreender a importância dessa obra como uma narrativa de (re)existência, no mesmo sentido compreendido por Conceição Evaristo, citado no início desse capítulo. Além disso, consegui captar também os livros como uma ferramenta que busca quebrar paradigmas e enriquecer o conhecimento sobre a autoria negra de livros didáticos na construção da História do Brasil.

Nesse sentido concluo esse capítulo afirmando que autoria negra de livro didático se faz a partir das vivências do autor. Ele, como vimos, não produz o livro sozinho, está inserido em um lugar de autoria. Mas, apesar de abrir concessões não desiste de negociar e garantir seu lugar de fala. Apesar de estar comprometida com as demandas sociais do movimento negro, sua escrita está acima de tudo inserida no contexto de um sujeito negro, que sempre se viu apagado na História do Brasil.

## CAPÍTULO 3 - VOZES NEGRAS: REESCREVENDO NARRATIVAS E CONSTRUINDO IDENTIDADES

Um ponto que atravessa a discussão dessa pesquisa se refere ao conceito de *currículo*. Como a pesquisa se propõe a analisar uma obra didática que ao selecionar conteúdos considerados como legítimos para apresentar em suas páginas, um debate sobre currículo se revela fértil para entender como esses conteúdos são selecionados não só pelo autor, mas por toda equipe editorial envolvida na produção do livro.

Essa pesquisa faz uma aposta, que ao mesmo tempo é um posicionamento político, em realizar uma abordagem pautada na construção teórica em autores ligados ao pós-estruturalismo. Nesse sentido, as discussões acerca da Teoria do Currículo são marcadas por quatro autores, referências aqui pôr trazerem contribuições que podem ser articuladas às especificidades do ensino de História: Alice Casemiro Lopes, Carmen Teresa Gabriel, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva.

Como ressaltam Lopes e Macedo (2011), uma das maiores dificuldades das teorias curriculares é responder à pergunta “o que é currículo?”, pois muitas vezes ele é encarado como os guias curriculares distribuídos pelas redes escolares ou o que acontece em sala de aula. Porém, aqui nessa pesquisa, ele será encarado a partir dos significados que lhes são atribuídos, encarado como uma construção conceitual localizada historicamente.

Nesse sentido, compartilho as ideias dos autores pós-estruturalistas aqui citados que encaram as teorias do currículo como discursos, ou seja, não temos teorias e sim discursos curriculares (Silva, 2016), isso porque os teóricos do currículo não apenas descreveram e explicaram a realidade do currículo, mas, principalmente, também inventaram/produziram o objeto currículo. Por isso, as obras de Joel Rufino, nesta pesquisa, foram consideradas como discursos, que apresentam uma visão de currículo de História específica deste autor.

Destaco ainda que a mudança de perspectiva encarando o currículo como discurso me remete a uma mudança do campo da linguagem, uma vez que, a teoria descreve seus objetos, enquanto o discurso produz seu próprio objeto, de forma que a existência do próprio objeto é inseparável de seu discurso.

Portanto, currículo será encarado nessa pesquisa, como lembra Carmen Gabriel, não como um documento oficial, lista de disciplinas ou relação de conteúdos, com objetivos e avaliações a serem feitas. O currículo aqui será entendido como “um conjunto de experiências e ações que ocorrem na escola e em particular na sala de aula envolvendo os processos

singulares de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar." (Gabriel, 2019, p.76).

Essa visão é significativa para essa pesquisa, uma vez que o currículo não é encarado como algo dado. Assim, pude perceber como Joel Rufino dos Santos compreendeu e construiu as demandas de diferença como narrativas históricas válidas para o currículo de História. O autor entendeu a narrativa histórica para além do eurocentrismo, constatando que a História Afro-brasileira também faz parte da História do Brasil. Assim, o intelectual negro contribui para construção de múltiplas identidades e de diferença.

Como vimos no capítulo anterior, o racismo é um conceito que atravessa o debate dessa pesquisa, e aqui entendemos que ele é estrutural. Dito isso, compreendemos o racismo estrutural em diálogo com o filósofo negro Silvio Almeida em seu livro, publicado em 2021, "*Racismo Estrutural*", que se atenta para o fato de que "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural." (Almeida, 2021, p.50).

Este conceito é de crucial importância para a presente pesquisa, especialmente no contexto do Ensino de História, que inevitavelmente envolve questões educacionais. Compreendemos que a Educação, e particularmente a escola como sua principal instituição, reflete as patologias da sociedade, contribuindo para a perpetuação do racismo. Coelho e Martins (2022) destacam a necessidade de abandonar visões idealizadas sobre a educação, trazendo-a para arenas discursivas onde seus significados são continuamente forjados e contestados (Coelho; MARTINS, 2022). Apesar de reconhecer a escola como um agente propagador do racismo, também a vejo como um espaço propício para implementar práticas antirracistas. Portanto, este conceito é fundamental para esta pesquisa, que propõe uma abordagem didática antirracista. Utiliza-se, para isso, obras do intelectual negro Joel Rufino dos Santos, consideradas recursos valiosos para desafiar e romper a perpetuação do racismo nas escolas.

Este capítulo tem como finalidade apresentar a proposta didática que foi realizada para a dissertação. As atividades em sala de aula foram desenvolvidas tendo uma relação direta com o objeto principal da pesquisa, o livro "*História do Brasil*" de Joel Rufino dos Santos e os debates em torno da *autoria negra*.

O intelectual negro, como pudemos observar, era um professor preocupado com o ensino de História, contribuindo com os seus escritos para as disputas de poder em torno do currículo desta disciplina. Nesse sentido, seu livro busca uma narrativa histórica que respeita e

valoriza a diferença cultural. Alguns capítulos de seu livro são exemplos dessa inquietação, destacando o protagonismo negro em sua narrativa.

A proposta dessa pesquisa foi uma sequência didática, encarada aqui como uma “representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem” (Freitas; Oliveira, 2022, p. 12). Acredito ser a melhor opção para realizar a proposta por conta dos objetivos que se pretende alcançar. Pensando em autoria de livro didático a proposta teve como foco desconstruir e problematizar os livros didáticos como materiais didáticos portadores de conhecimentos legítimos e verdadeiros e encarar também os alunos/as como autores de narrativas de (re)existência (Evaristo, 2021). A ideia foi fazer os alunos/as refletirem que os livros não possuem narrativas neutras e isoladas do contexto que são produzidos, percebendo que cada escrita parte de pontos de vista específicos. E como essa dissertação tem como tema a autoria negra, buscaremos problematizar a autoria a partir da reflexão de como os sujeitos negros aparecem em diferentes livros didáticos e incentivaremos os alunos/as a serem autores de uma História.

Partindo da lógica de que o racismo precisa ser combatido em todas as instituições brasileiras, e a escola sendo uma instituição que perpetua práticas racistas, a proposta que será desenvolvida, nessa pesquisa, se pretende uma ação antirracista. O intuito é realizar uma atividade que subverta o currículo a partir da produção de biografias negras, ou seja, promover uma narrativa histórica sobre as personalidades negras importantes na comunidade escolar, considerando aqui pais, responsáveis e funcionários da escola e membros da comunidade de seu entorno.

Por que a proposta desenvolvida em sala de aula se entende como uma ação antirracista? Para responder essa questão gostaria de levantar alguns pontos. Primeiro, sou um professor negro. Assim como Joel, o meu reconhecimento como um sujeito negro veio tarde, durante o curso de graduação de História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A minha experiência docente me levou a perceber como o currículo escolar é centrado em uma vertente histórica eurocêntrica, marginalizando a História Afro-brasileira e Indígena. Nesse sentido, me vejo compelido a subverter esse fato e comprometido com o combate à discriminação racial no Brasil, especialmente nas escolas. Trabalhar atividades que busquem a pauta antirracista é caminhar no meu lugar de fala, é um ato contra-hegemônico, político e de resistência. Dessa forma, minhas práticas de sala de aula são atravessadas por narrativas de (re)existências (Evaristo, 2021).

O segundo ponto com relação à atividade antirracista é o fato de hoje existir muitos pensadores do campo da Educação e da História debatendo essa pauta de estimular uma

educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Entretanto, esse avanço, como lembra bell hooks, “não parece coincidir com uma presença significativa maior de vozes negras, ou de outras vozes não brancas, nas discussões sobre práticas pedagógicas” (hooks, 2017, p.20). Nesse sentido, essa proposta antirracista estaria sendo proposta por um homem negro, que busca combater aquilo que vivenciou durante a sua experiência de vida, o racismo.

O último ponto que trago aqui para justificar uma proposta de atividade antirracista em sala de aula é que no Brasil ainda, em pleno século XXI, se morre por racismo. Para citar um caso, lembremos que no dia 19 de novembro de 2020, véspera do Dia da Consciência Negra, João Alberto Silveira Freitas, um homem negro de 40 anos, pai de quatro filhos, foi espancado e asfixiado até a morte por dois homens brancos, seguranças do Supermercado Carrefour de Porto Alegre. Segundo a Polícia Civil, João se desentendeu com uma fiscal do Carrefour, que chamou os seguranças. Em depoimento um dos seguranças, que também era policial militar, disse que teria levado um soco do João, o que teria obrigado os seguranças a imobilizá-lo. Porém, imagens que circularam na internet mostraram que já depois de imobilizado João continuou sendo asfixiado e espancado.

As imagens causaram comoção e revolta nacional. Após o assassinato o país viu em várias cidades brasileira uma série de protestos denunciando o racismo que levou a morte de João Alberto. Em entrevista à revista *Brasil Atual*, Maria Silva de Oliveira, presidente<sup>57</sup> da Geledés, declarou que a população negra vive um processo histórico de exclusão, marginalização e desumanização. O assassinato ocorreu dentro da loja e não há, em momento algum, tentativa de parar o espancamento. Já passou da hora de a sociedade refletir sobre qual o modelo de civilização deveria existir aqui<sup>58</sup>. Entretanto, nem todos tiveram essa visão do caso. A delegada e a desembargadora não viram motivações raciais no assassinato. O então presidente da República brasileira, Jair Bolsonaro, comentando sobre o caso disse que não havia racismo no Brasil<sup>59</sup>.

A partir das justificativas colocadas percebemos como é urgente as ações antirracistas em sala de aula. Mas, não de forma pontual e sim de forma constante. E não somente nas aulas de História, mas em todas as disciplinas e áreas.

---

<sup>57</sup> Maria Silva de Oliveira faz questão de ser tratada como presidente.

<sup>58</sup> Reportagem disponível em: [Movimentos pedem ao MPF que investigue Carrefour por morte de João Alberto \(redebraslatual.com.br\)](http://redebraslatual.com.br) acessada em 16/01/2024.

<sup>59</sup> Reportagem disponível em: [Bolsonaro ignora impacto do caso Carrefour e segue negando racismo no Brasil | Atualidade | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](http://elpais.com) acessada em 16/01/2024.

Esse capítulo está dividido em duas seções. A primeira tem como intuito apresentar a atividade que foi proposta, juntamente com os objetivos e etapas e a segunda analisar os resultados alcançados após a realização.

### 3.1 Refletindo sobre nossas Histórias: *autoria negra* e produção de identidades

Nessa seção será apresentada a atividade que foi organizada em sala de aula para discutir autoria de livros didáticos e promover os alunos/as a autores de narrativas negras. O objetivo dessa primeira seção, como falado acima, é demonstrar as etapas do processo.

A proposta foi realizada em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, uma vez que o último Currículo Referencial do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, aprovado em 2022, prevê para o terceiro e quarto bimestres a discussão de temas voltados para o século XIX da História do Brasil. Entretanto, como o currículo aqui não é visto como algo dado e muito menos como uma relação de conteúdos a serem trabalhados, o documento oficial foi subvertido na realização dessa proposta didática.

Para discutir sobre autoria de livros didáticos utilizei o próprio livro *História do Brasil (2º grau)* de Joel Rufino, publicado em 1993. O objetivo foi refletir sobre a autoria a partir do tema Abolição, comparando com outros autores de livros didáticos. A partir dessa discussão buscamos pensar que os autores de livros didáticos não são sujeitos neutros e não produzem seus livros sozinhos. Após essa compreensão os alunos/as foram levados a seguinte questão problema: Quem são os protagonistas negros da comunidade em que os estudantes estão inseridos? Para responder essa questão os alunos/as foram mobilizados a serem autores de narrativas de (re)existência (Evaristo, 2021). Os discentes assumiram papel de autores, trazendo para os seus textos uma História que não está nos livros didáticos da escola, os protagonistas da sua comunidade, sendo essa comunidade a escolar ou a do entorno da escola.

Essa possibilidade de atividade seguiu a seguinte sequência didática do quadro 5:

**Quadro 5:** Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
<b>Escola:</b>	CIEP
<b>Professor responsável:</b>	Leandro
<b>Público:</b>	8º ano do Ensino Fundamental
<b>Tema:</b>	Vozes negras em sala de aula: a problematização do livro didático e a autoria de biografias.

**Conteúdos:**

- A campanha abolicionista;
- O protagonismo negro nas narrativas do processo abolicionista.
- Autoria de livros didáticos

**Objetivo Geral:** levar os alunos/as ao lugar de autoria produzindo narrativas de (re)existência.

**Recursos didáticos:**

- Textos didáticos

*O fim da escravidão.* In.: *Projeto Araribá: História/* Organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo. Moderna, 2014.

*O fim da escravidão e a imigração no Brasil.* In.: NEMI, Ana Lúcia Lana. *Geração Alpha História.* Ensino Fundamental. Anos Finais. 8º Ano. Ana Lucia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis, Debora Yumi Motoooka. Organizadora SM Educação. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo. 2018.

*A Proclamação da República.* In.: SANTOS, Joel Rufino. *História do Brasil.* Editora FTD. São Paulo. 1993.

**Tempo Total:** 245 minutos.

**Cidade:** Nova Iguaçu, 2023.

Partes da atividade/ tempo	Metodologia	Objetivos Específicos
Introdução: narrativa oral realizada pelo professor sobre “O fim da escravidão” (25 minutos)	Com base na linha argumentativa do texto didático do Projeto Araribá, o professor irá narrar a trajetória do processo abolicionista, produzindo uma narrativa cronológica por meio dos aspectos jurídicos.	Levar o alune a entrar em contato com uma narrativa que utilize como base um texto didático, dando ênfase ao processo e aos fatos jurídicos do processo abolicionista brasileiro.
Problematização da narrativa	Em diálogo com a turma, o docente levanta questões sobre a História contada: a maneira	Questionar a narrativa como como uma verdade absoluta e, portanto, inquestionável.

<p>construída pelo professor (20 minutos)</p>	<p>como o professor contou é possível de ser questionada? Será que se consegue contar tudo que aconteceu? Existe algo que não foi abordado? Essa narrativa responde sobre o papel do negro no processo abolicionista?</p>	
<p>Problematização da autoria e protagonismo negro (30 minutos)</p>	<p>O professor leva aos alunos/as outros textos didáticos sobre o processo abolicionista. Os alunos/as irão realizar a leitura dos trechos, selecionados pelo professor, percebendo as referências de publicação: título, autor, ano de publicação. Encaminhamento do exercício, buscando os alunos/as perceberem como os sujeitos negros aparecem na participação do processo abolicionista nos diferentes textos. Questões norteadoras: Quais livros foram utilizados para discutir o fim da escravidão? Quais são os autores dos livros? Pesquise sobre Joel Rufino dos Santos. Qual a diferença sobre a narrativas dos livros sobre o fim da escravidão? Com qual</p>	<p>Refletir sobre a ideia de autoria das produções didáticas. Refletir sobre as escolhas de cada autoria em suas narrativas. Perceber omissões na escrita dos autores. Entender como o protagonismo negro aparece em cada narrativa.</p>

	narrativa você mais se identifica? Por quê?	
Discussão e análise com base nas respostas construídas pelos alunos/as . (20 minutos)	<p>Diálogo sobre a experiência de questionar narrativas didáticas (perceber as dificuldades).</p> <p>Discussão sobre as hipóteses que podem ter levado a intencionalidades da construção do texto didático, a partir das respostas elaboradas pelos alunos/as .</p> <p>Debate sobre as omissões encontradas nas narrativas.</p>	<p>Interrogar os pontos de vistas dos autores.</p> <p>Perceber as diferenças das autorias.</p> <p>Identificar as omissões nas narrativas.</p> <p>Perceber as possíveis dificuldades dos alunos/as na visão crítica de leitura didática.</p>
Elaboração de Biografias negras (150 minutos)	<p>Os alunos/as serão levados a assumir o lugar de autoria que reflita sobre o protagonismo de figuras negras em sua comunidade. Entendida aqui a escola e seu entorno.</p> <p>Os alunos/as serão divididos em grupos e escolherão uma personalidade negra que identificam como importantes na comunidade e construirão uma biografia.</p>	<p>Desenvolver a escrita crítica dos estudantes como autores.</p> <p>Refletir sobre o papel do negro na História do Brasil.</p> <p>Investigar o protagonismo negro na comunidade em que os alunos/as estão inseridos.</p> <p>Produzir narrativas de (re)existência.</p>

FONTE: elaborado pelo autor.

Todo a atividade foi realizada na escola que atuo como professor de História. A escola, que é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), foi inaugurada em 1994, como resultado da política educacional do então Governador Leonel Brizola, está localizado na cidade de Nova Iguaçu, que segundo os resultados do censo de 2022, é a segunda cidade mais populosa da Baixada Fluminense, com 785.867 habitantes, sendo a quarta mais populosa do estado e da

região metropolitana, perdendo apenas para a capital, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Duque de Caxias respectivamente com 6.211.223, 896.744 e 808.161 habitantes<sup>60</sup>.

Ainda segundo o censo, dos 785.867 habitantes, 373.517 (47,5%) eram homens e 412.350 (52,5%) mulheres. Nova Iguaçu possuía, em 2022, uma composição étnica de 255.892 brancos (32,60%), 145.899 pretos (18,60%), 382.631 pardos (47,70%) e 563 indígenas (0,09%). Portanto uma composição étnica de maioria negra (66,30%), o que ajuda a justificar a importância dessa proposta que foi trabalhada em sala de aula, uma vez que ele foge das narrativas hegemônicas eurocentradas e contribui em valorizar a História da própria população da cidade de Nova Iguaçu.

Os dados referentes a religiosidade no Censo de 2022 ainda não foram divulgados. Entretanto, trago os dados do censo de 2010 para o leitor ter uma noção da composição religiosa da cidade de Nova Iguaçu. Segundo o censo de 2010, a cidade possuía uma população de 796.257 habitantes, sendo 294.099 evangélicos (36,94%), 263.499 católicos (33,09%), 141 mormóns (0,02%), 92 judeus (0,01%), 7.123 testemunhas de jeóva (0,89%), 20.914 espíritas (2,63%), 7.302 seguiam a umbanda ou candomblé (0,92%), 168.600 não possuíam religião (21,17%) e 33.442 (4,33%) seguiam outras crenças. Portanto, conforme os dados, percebemos que a cidade é formada em sua maioria por cristãos (70,03%).

Os dados dos censos apresentados reafirmam a configuração da comunidade escolar. Percebemos que a escola de fato reflete esses números, pois é composta por uma comunidade de maioria negra e evangélica.

A escola possuía, em 2023, 816 alunos/as distribuídos em dois turnos, manhã e tarde, e ensino fundamental e médio, possuindo turmas integrais, regulares e turmas de correção de fluxo. A escola possui uma biblioteca, quadra poliesportiva e uma piscina olímpica, que infelizmente fica sempre vazia, devido aos problemas de violência do entorno. Por conta dessa piscina a escola é conhecida na região como o CIEP da piscina. A escola está situada em uma área conflagrada, disputada por grupos milicianos e do crime organizado, que contribui muito para a infrequênciade alunos/as e na rotina da escola.

Porém, cabe ressaltar que a situação desta piscina nem sempre foi assim. Eu sou ex-aluno dessa mesma escola e quando discente aprendi a nadar fazendo aulas de natação nesta mesma piscina que hoje não realiza atividades. Fui aluno desta escola durante os anos de 1995 e 1996, quando a escola ainda ofertava as primeiras séries dos anos iniciais em período integral.

---

<sup>60</sup> Resultados disponível em [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](https://censo2022.ibge.gov.br/) . Acessado em 15/01/2024.

Desta forma, a relação com essa escola envolve afetos que foram construídos bem antes da minha atuação como docente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIEP, a escola conta com quatro projetos pedagógicos durante o ano letivo. Esses projetos são divididos por áreas de conhecimento. Dessa forma, as áreas de linguagem coordenam o projeto do primeiro bimestre, as áreas de matemáticas e ciências da natureza coordenam o projeto do segundo bimestre, os de ciências biológicas do terceiro e a de ciências humanas o quarto e último projeto. Os professores que coordenam cada projeto possuem autonomia para escolher os temas abordados em cada projeto. No ano de 2023, o projeto do primeiro bimestre teve como tema “Combater o Bullying, o segundo “Gincana estudantil”, o terceiro bimestre realizou uma “feira de ciências” e o último projeto, no qual estive envolvido como um dos coordenadores teve como tema “A diversidade cultural brasileira”. A proposta didática debatida aqui nesta pesquisa teve sua culminância no projeto do último bimestre. A atividade de autoria de biografias negras foi apresentada no dia dez de novembro para toda escola, como veremos na próxima seção.

### 3.2 Vozes que ecoam: alunos/as em lugar de autoria

*A História única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que seja mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma História se torne a única História.*  
(Adiche, 2019, p.26)

Esta seção, que está dividida em duas subseções, começa com uma epígrafe da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche do livro *O Perigo de uma História única*”, não é por acaso. A intelectual negra é uma das principais pensadoras no combate a epistemologia colonialista. Em seus livros, Chimamanda busca desconstruir o que chama de “narrativas únicas” que marginalizam as potências das outras formas de vivências, experiências e histórias.

A proposta didática trabalhada em sala de aula no CIEP que atuo como professor foi ao encontro disso. A lógica pedagógica foi buscar narrativas outras, trazer para os discentes as possibilidades de criarem fontes históricas fora da lógica eurocêntrica. As histórias, com autoria dos alunos/as , não foram retiradas de livros didáticos. Dessa forma, os alunos/as se viram em lugar de historiadores produzindo fontes históricas. Foi um desafio enorme, pois envolveu repensar a História ensinada nas escolas.

Essa visão por uma História mais diversa, abordando questões que vão além da tão falada “perspectiva eurocentrada”, não se trata apenas de trocar uma perspectiva por outra, com

um outro centro. Mas sobretudo abordar as múltiplas experiências culturais no mesmo patamar da abordagem hegemônica. Portanto, uma História que considere também os temas das histórias e culturas dos africanos, afrodescendentes e indígena. Dessa forma, a proposta didática buscou atuar na ótica de uma educação pautada em privilegiar as relações étnico-raciais, que busca compreender,

“a formação de nossa sociedade como uma construção plural, na qual todas as matrizes culturais e étnico-raciais foram e são igualmente importantes, ao mesmo tempo em que compreendemos as diversas culturas como advindas de processos históricos, é fundamental para o ensino de História em nosso país.” (Pereira, Monteiro, 2013, p. 11).

Em uma “Carta Aberta à População” divulgada em 1978 o Movimento Negro denunciava a população as mazelas de uma sociedade forjada no seio das discriminações raciais. A carta termina com uma frase simbólica que exemplifica de forma concreta a luta do movimento: “por uma autêntica democracia racial”. Segundo Amilcar Pereira, as entidades do MNU sabiam que para alcançar esse objetivo precisariam lutar “pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil” (Pereira, 2012, p.113) e, para isso, precisariam se envolver em dar protagonismo também à esfera negra na formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a luta por reformulações curriculares é uma ação estratégica. Pois, o ensino de História focado na visão colonialista não favorecia uma educação para as relações étnico-raciais. Assim, com a redemocratização no Brasil o MNU passou a ocupar lugar político e social que resultou em mudanças no campo educacional. Desde a década de 1980 o MNU conseguiu incluir suas demandas e reivindicações em legislações importantes. A própria Constituição de 1988 traz em seu 1º parágrafo do Art. 242 que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988).

Foi uma grande conquista, mas que não pararam por aí. Na década de 1990 várias reivindicações também estiveram presentes nas normatizações do MEC, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Até culminar na aprovação, em 2003, da Lei 10639, que torna obrigatório em todos os estabelecimentos de educação fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Desta forma, todas as escolas deveriam ofertar os conteúdos da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). Em 2008 a lei, depois de muita luta dos movimentos sociais, sofre uma alteração e inclui também como obrigatório a História Indígena.

Se por um lado essa proposta didática atende a demanda dos movimentos negros e respeita a legislação em vigor, por outro eu sou um professor negro ciente da existência do racismo estrutural na esfera de nossa sociedade. Desse jeito, essa atividade está ligada a múltiplas ordens de atuação, atendendo a demandas do campo disciplinar e pessoais. Eu não preciso de uma lei que me obrigasse a trabalhar temas relacionados a História afro-brasileira para trabalhá-los. Porém, isso não se enquadra a todos os professores do nosso país, por isso a importância da lei.

Antes de começar a discussão dos assuntos propostos pela sequência didática elaborei um questionário junto aos alunos/as para construção de um perfil social. O questionário tinha o seguinte formato:

**QUADRO 6: Perfil social**

**QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIAL**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Cor:

Branca ( ) Preta( ) Parda( ) Amarela( ) Indígena( ) Outra: \_\_\_\_\_

Religião:

Católico( ) Evangélica( ) Judeu( ) Candomblé( ) Umbanda( ) Outra

Analizando as respostas pude perceber que dos 25 alunos/as presentes no dia oito eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Desses vinte e cinco 5 se declararam brancos, 2 pretos, 11 pardos, 2 amarelos, 2 indígenas e 3 se declararam da cor morena no campo Outra. Em relação a religião, 12 alunos/as se declararam evangélicos, um(a) se assumiu candomblecista, três se declararam umbandistas e nove não quiseram expor a religião. Ninguém se declarou católico e judeu. Dessa forma, em termos sociais, conseguimos ter uma noção do perfil da turma em que foi aplicada a proposta didática. Os alunos/as eram de maioria do sexo feminino, negra e evangélica. Tendência que vai ao encontro ao censo de 2022 para a cidade de Nova Iguaçu.

A fim de promover uma leitura mais fluida para o leitor dividi essa seção em duas subseções, como dito anteriormente. A primeira, além demonstrar como foi realizada as suas etapas problematizarei as respostas dos alunos/as para alguns exercícios que foram coletadas por escrito, quanto a isso inclusive registro que a grafia foi reproduzida de forma fiel; a segunda

problematizarei a última etapa da sequência didática que foi a elaboração, pelos alunos/as, das biografias negras.

### 3.2.1 Desconstruindo Narrativas: impacto da autoria negra na percepção do protagonismo afro-brasileiro durante o fim da escravidão

Essa subseção tem como intuito discutir as primeiras etapas da sequência didática elaborada em sala de aula e problematizar as respostas, que foram coletadas por mim, aos exercícios propostos durante as atividades.

A sequência didática da proposta começou com uma aula sobre o Fim da Escravidão. A aula expositiva teve como base o capítulo “O fim da escravidão” do livro *Projeto Araribá*. Em seguida passamos a questionar a narrativa do livro sobre o assunto. Principalmente, questionar se a narrativa apresentada refletia sobre o papel do negro no processo abolicionista. Em seguida foram apresentados trechos impressos para o mesmo tema de outros dois livros didáticos: o capítulo “O fim da escravidão e a imigração no Brasil” do livro *Geração Alpha Brasil* de Ana Lucia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis, Debora Yumi Motoooka, livro que usei com a turma desde o início do ano, e o capítulo “A Proclamação da República” do livro *História do Brasil (2º grau)* de Joel Rufino dos Santos. Após a leitura dos textos houve uma discussão de como a autoria interfere na narrativa. Os alunos/as perceberam que os autores apresentaram visões diferentes sobre o mesmo tema. Assim, cada autoria privilegiava um ponto de vista.

A partir desse primeiro momento os alunos/as foram levados a responderem um questionário sobre o tema abordado até então. O questionário, como podemos observar no quadro 5, apresentou reflexões sobre a autoria de livros didáticos. A partir de agora irei apresentar algumas considerações sobre as respostas nesse primeiro questionário da sequência didática. Todos os alunos/as aqui sinalizados serão apresentados com nomes fictícios. Os nomes fictícios criados são de escritores e escritoras negras do Brasil<sup>61</sup>.

O questionário inicial tinha como propósito estabelecer um debate sobre a autoria. As respostas, tratadas aqui, foram coletadas por escrito e a grafia retrata fielmente a escrita dos estudantes. Os alunos/as conseguiram de fato perceber que os autores impactam na narrativa.

---

<sup>61</sup> Essa opção se coloca como um posicionamento político e forma de homenagear esses autores por suas obras.

A aluna Carolina<sup>62</sup>, negra de pele clara, sobre a pergunta: Qual a diferença nas narrativas dos livros sobre o fim da escravidão no Brasil? Traz a seguinte resposta

Os outros livros não falam do protagonismo negro. Mas, Joel Rufino dos Santos mostra o protagonismo da população negra e mostra quem e como lutaram para o fim da escravidão

Percebemos que Carolina, aluna negra, conseguiu perceber as diferenças das narrativas e que Joel Rufino trazia uma perspectiva diferente dos outros autores. Considero também interessante trazer a resposta da Carolina sobre a pergunta: Com qual narrativa você mais se identifica? Por quê?

Com o livro do autor Joel Rufino dos Santos porque ele mostra o protagonismo negro que é diferente dos outros livros que não falam sobre a verdadeira história, e isso faz parte da história dele e minha e por isso me identifiquei.

A fala da aluna negra é bastante interessante. Ela se identificou com a narrativa do Joel Rufino dos Santos, único autor negro dos livros trabalhados, pois sua narrativa apresenta o negro na perspectiva de protagonista. Segundo a aluna, essa é a História do autor e dela, e qualquer História que não tenha essa ótica não é verdadeira, portanto, legítima. Assim, notamos que para essa aluna uma História escolar legítima seria aquela que tem como perspectiva também considerar as diferenças culturais e o negro em lugar de sujeitos históricos e em posição de escravizados.

Uma das questões desse primeiro exercício era pesquisar sobre Joel Rufino dos Santos. Portanto, após essa primeira atividade os alunos/as já sabiam que Joel era um autor negro, ativista do movimento negro e referência em História afro-brasileira e da África.

Na segunda aula, debatemos sobre as respostas construídas pelos alunos/as para reforçar as intenções do autor no momento da narrativa didática. A discussão se baseou também no fato de um livro ser produzido em várias etapas e contar com a participação de inúmeros profissionais. Nesse segundo encontro os alunos/as responderam outro questionário para ampliar a compreensão da autoria. As questões foram:

- 1) Por que Joel Rufino dos Santos valorizou, diferente dos outros autores, o protagonismo negro na sua narrativa sobre o fim da escravidão?
- 2) Na sua opinião, você considera importante construir uma narrativa histórica que dê protagonismo negro?

---

<sup>62</sup> Carolina Maria de Jesus foi uma escritora, compositora, cantora e poetisa brasileira. Ficou famosa por seu primeiro livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, publicado em 1960 com auxílio do jornalista Audálio Dantas.

- 3) Na Atualidade, faz diferença saber que a população negra participou de forma decisiva para o fim da escravidão?
- 4) Você considera que estudar uma História que aborda também a História e cultura dos afro-brasileiros pode contribuir para o combate do racismo?

Essas questões foram pensadas com objetivos específicos. Na primeira, o objetivo era buscar se os alunos/as perceberam como a autoria impacta na narrativa. Na segunda, tentei fazer os alunos/as refletirem sobre a importância de trabalhar narrativas outras, principalmente aquelas que levam ao protagonismo sujeitos historicamente marginalizados nas narrativas hegemônizadas, como os negros. Na terceira, o objetivo foi trazer um debate de que a população negra, de fato, participou da campanha abolicionista como protagonista. A ideia aqui foi superar o protagonismo quase que exclusivo da princesa Isabel. Na última questão meu objetivo foi fazer os alunos/as pensarem como as narrativas, que consideram as diferenças na História, são potentes para combater o racismo.

Analizando as respostas dos alunos/as pude entender a forma como eles compreenderam o impacto da autoria na narrativa e a importância de uma História escolar que considere a História afro-brasileira e privilegie as diferenças culturais. A aluna Sueli<sup>63</sup> sobre a resposta da primeira questão afirma:

“Por que tem a ver com a História de vida dele”.

A aluna, que no questionário de perfil social se declarou como branca, percebeu que a narrativa do autor estava intimamente ligada à sua experiência de vida.

O aluna Abdias<sup>64</sup>, negro de pele clara, também considerou que o protagonismo se deve ao lugar de fala do autor:

Porque Joel Rufino dos Santos era negro, e um historiador e escritor da cultura negra no país, por isso ele valorizou o protagonismo negro.

A aluna Djamila<sup>65</sup>, negra de pele clara, também foi nesse mesmo sentido de resposta:

---

<sup>63</sup> Aparecida Sueli Carneiro é uma filósofa, escritora e ativista antirracista do movimento negro brasileiro. A escritora é fundadora do Geledés — Instituto da Mulher Negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Entre as suas obras se destaca *A cor do preconceito*, publicado pela editora Ática em 2006.

<sup>64</sup> Abdias do Nascimento foi um ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras. É considerado o maior líder do Movimento Negro Unificado (MNU). A sua obra de maior destaque é *O genocídio do negro brasileiro*, publicado pela Paz e terra em 1978.

<sup>65</sup> Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tornou-se conhecida no país por seu ativismo na Internet, atualmente é colunista do jornal Folha de S. Paulo e professora universitária. Uma de suas obras de maior destaque é *Pequeno manual antirracista*, publicado pela Companhia das Letras em 2019.

Porque ele é negro e queria valorizar seu povo e contar sobre a História negra e que seu povo passou durante a escravidão.

Analisando as respostas da primeira questão conseguimos perceber que a narrativa construída por Joel Rufino dos Santos que levou em consideração o protagonismo negro na História do Brasil, foi interpretada pelos alunos/as como uma resposta de sua experiência como homem negro. Essa reflexão dos alunos/as somente contribui para compreendermos a importância de saber quem escreve para perceber o que está escrito, revela ainda a importância da pluralidade de autores para que outras histórias possam ser conhecidas. Destaco, entretanto, que não se trata de defender que cada um escreva para os seus, mas como uma pluralidade de histórias precisa ser conhecida e reconhecida por todos.

Na segunda questão cabe destacar a resposta muito interessante pontuada pela aluna Eliane<sup>66</sup>:

Sim, considero exatamente importante construir uma narrativa histórica que dê protagonismo negro. Isso é fundamental para corrigir as distorções históricas, promover inclusão e valorizar as contribuições dos negros para a sociedade, além de oferecer uma visão mais completa.

Aqui a aluna conseguiu captar a importância de uma História que vai além da concepção hegemônica em vigor na História escolar.

A aluna Sueli, por sua vez, para a mesma questão traz a seguinte afirmação:

Sim, porque eu acho importante saber e estudar sobre a **escravidão**. (grifos meu)

Sueli, traz em sua resposta uma questão que perpassa sobre muitos alunos/as da rede básica de educação que é considerar escravidão como sinônimo da História Afro-brasileira. Essa percepção também aparece na resposta da mesma questão da aluna Maria<sup>67</sup>, que afirma:

Sim, Por que pra mim é muito importante trazer o conhecimento sobre a **escravidão**, até mesmo para ajudar a combater o racismo. (grifos meu)

Essas duas últimas respostas somente reforça a urgência em uma educação com pauta antirracista e que de fato leve em consideração os dispositivos referendados nos artigos da Lei 10.639/2003. É um absurdo que em pleno século XXI ainda tenhamos alunos/as que considerem que a História do povo negro se resume a apenas ao período de escravização. Termos ainda esses pontos perceptíveis em sala de aula nos remete a pensar de que forma a lei

---

<sup>66</sup> Eliane Alves Cruz nasceu no Rio de Janeiro é escritora e jornalista. Seu romance de estreia, Água de barrela, ganhou o prêmio Silveira Oliveira, da Fundação Palmares, em 2015. É autora ainda de O crime do cais do Valongo (2018) e Nada digo de ti, que em ti não veja (2020).

<sup>67</sup> Maria Firmina dos Reis foi uma escritora brasileira. É considerada a primeira romancista negra do Brasil. Ela publicou em 1859 o livro Úrsula, considerado o primeiro romance abolicionista do Brasil.

está sendo aplicada e se somente a disciplina de História seria suficiente para mudar esse cenário.

Na terceira questão pude perceber como a narrativa de Joel Rufino dos Santos quebra paradigmas da historiografia escolar tradicional. O aluno Abdias traz a seguinte resposta:

Sim, porque na atualidade as pessoas acham que a protagonista principal foi a princesa Isabel assinando a lei áurea.

Nessa resposta, o aluno conseguiu compreender que de fato o processo envolveu outros agentes, principalmente, também os escravizados. Portanto, um processo complexo. A princesa Isabel no lugar de protagonista foi estabelecida pela perspectiva colonialista de História, colocando a princesa como a redentora dos escravizados. Entretanto, essa narrativa é desconstruída por Joel Rufino dos Santos. Essa mesma visão de reformulação de conhecimento histórico também é percebida na resposta de outros alunos/as. Maria, traz a seguinte resposta:

Sim, faz diferença saber por que, na época era muito importante acabar com a escravidão, e também não foi a princesa Isabel que acabou com a escravidão.

Os dois alunos/as, analisando seus escritos coletados, passaram por um processo de desconstrução de conhecimentos. Até essa atividade tinham em mente que o protagonismo do processo de abolição era somente branco. No decorrer da sequência didática foram afetados com uma visão de História mais ampla, que incluía uma perspectiva mais diversa dos processos históricos brasileiros.

Ainda sobre a questão três, verifiquei que, segundo os alunos/as, a autoria negra contribui com produção de autoestima dos sujeitos negros. O aluno Clóvis<sup>68</sup> traz a seguinte resposta para a pergunta:

Sim é fundamental reconhecer e valorizar a participação decisiva da população negra no fim da escravidão. Isso ajuda na autoestima e o orgulho da comunidade.

Se o aluno percebeu isso na narrativa de Joel Rufino, sem dúvida, nunca percebeu isso em outras narrativas didáticas. A autoria negra, na visão desse aluno, é importante não somente para os alunos/as. Mas, para toda a comunidade.

A última questão fez os discentes refletirem sobre a importância da autoria negra no combate ao racismo. O aluno Lázaro<sup>69</sup> oferece uma resposta interessante:

---

<sup>68</sup> Clóvis Moura, nasceu em Amarante, no Piauí, no dia 10 de julho de 1925. Foi, e continua sendo, um respeitado jornalista, sociólogo, historiador e escritor brasileiro, produzindo importantes estudos sobre a escravidão e sobre a resistência dos negros no Brasil. Uma de suas obras de maior destaque é *História do negro no Brasil*, publicado pela Ática em 1989.

<sup>69</sup> Luís Lázaro Sacramento de Araújo Ramos é um ator, apresentador, escritor e cineasta brasileiro. Considerado um dos principais atores de sua geração, iniciou a carreira artística em produções do Bando de Teatro Olodum na década de 1990. Uma de suas principais obras é *Na minha pele*, publicada pela Objetiva em 2017.

Sim, estudar a história e cultura dos povos afro-brasileiro pode contribuir para a redução do racismo, pois promove o conhecimento a valorização e o respeito pela diversidade étnico-racial.

A partir do segundo encontro, juntamente com o debate e questionário, pudemos perceber as visões dos alunos/as a respeito de como a autoria impacta na narrativa e a importância dela para promover uma sociedade que tenha acesso às narrativas outras que contribuam para diminuir o racismo.

Sobre as respostas coletadas e analisadas desse exercício cabe destacar que desvios daquilo que se esperava também foram apresentados pelos alunos/as. Afinal, não existe atividade didática perfeita. Por mais que o professor se esforce em sala de aula os resultados esperados nunca irão atingir 100% dos alunos/as. Nesse sentido, tive respostas do tipo: sim, por que sim e não, por que não. Alguns alunos/as também deixaram de responder algumas questões, diminuindo meus recursos de empíricos, sem, no entanto, comprometer a análise.

Outro tipo de desvio foi que algumas questões, sobretudo a questão de número 2, foram respondidas de forma igual por um grupo grande de alunos/as. Ou seja, eles compartilharam as respostas para outros alunos/as copiarem. Sendo mais claro, colaram. E essa prática foi percebida em outras questões. Entretanto, isso não diminui a atividade proposta. Só demonstra o grande desafio que é uma sala de aula.

Ainda sobre esses desvios, gostaria de destacar um último ponto. Na questão número quatro, sobre a importância do ensino da História afro-brasileira para o combate do racismo, alguns alunos/as descredibilizaram essa possibilidade. O aluno Abdias, por exemplo, em sua resposta, afirma que “não porque os racistas não se importaram em saber sobre os negros”. A aluna Ana Maria<sup>70</sup>, por sua vez, sobre a mesma questão afirma que “não porque ainda continua tendo racismo no Brasil. Essas respostas me colocaram diante de questões importantes sobre pesquisa em chão de escola. Tanto Abdias quanto Ana Maria me apresentaram respostas que não estava esperando. A minha expectativa era que todos os alunos/as percebessem como o ensino de História poderia contribuir para o combate do racismo. Entretanto, me apresentaram uma outra perspectiva.

Abdias e Ana Maria estão imersos em uma sociedade edificada no racismo estrutural (Almeida, 2021). Por isso, considero que suas respostas estão dentro dos estereótipos que contribuem para a reprodução do racismo e, principalmente, para descredibilizar as estratégias

---

<sup>70</sup> Ana Maria Gonçalves nasceu em 1970 em Ibiá, Minas Gerais. Publicitária por formação, residiu em São Paulo por treze anos até se cansar do ritmo intenso da cidade e da profissão. Em viagem à Bahia, encantou-se com a Ilha de Itaparica, onde fixou moradia por cinco anos e descobriu sua veia de ficcionista, passando a se dedicar integralmente à literatura e ao multifacetado universo cultural da diáspora africana nas Américas. Sua obra de maior destaque é *Um Deseito de cor*, publicada em 2006 pela editora Record.

para seu combate. Portanto, de maneira geral os exercícios contribuíram, mesmo com os desvios de respostas esperadas, para os alunos/as se questionarem sobre a importância da História afro-brasileira como ferramenta de combate ao racismo na nossa sociedade.

### 3.2.2 De alunos/as a autores: as Vozes negras na comunidade

Essa subseção tem como objetivo apresentar para o leitor a segunda etapa da proposta didática. Aqui, perceberemos como ocorreu a elaboração das biografias de figuras negras consideradas referência na comunidade e discutiremos o resultado da atividade.

No final do segundo encontro, conforme cronograma da sequência didática, propus para os estudantes a última etapa da atividade, que foi a realização de um trabalho de biografia sobre as Vozes Negras da Comunidade. A proposta mobilizou os alunos/as para assumirem lugar de autoria e produzirem uma biografia sobre uma figura negra da comunidade que eles tinham como referência.

Como eram figuras negras da comunidade não adiantava consultar material didático e redes sociais. Para tal fim os alunos/as deveriam entrevistar a personalidade negra escolhida. O trabalho foi realizado em grupo embora uma aluna tenha preferido elaborar a atividade de forma individual. Eu, como professor da turma, dei toda a autonomia para os alunos/as escolherem a figura negra homenageada e realizar a entrevista. Entretanto, houve orientações para a realização da atividade. As orientações focaram principalmente na elaboração da entrevista, por exemplo, que não precisaria o grupo inteiro estar na entrevista, que gravassem a entrevista para facilitar a elaboração da biografia, que tomassem cuidado para não ofender o entrevistado no momento da entrevista e que fossem cautelosos com assuntos delicados como o racismo.

Essa última etapa foi a mais demorada. A princípio os alunos/as tiveram dificuldade em definir a escolha. Como visto anteriormente, a escola fica localizada em uma área com altos índices de criminalidade, que aparece na mídia, em sua maioria, em relatos de disputas de território pelo tráfico e grupos de milícias. Nessa perspectiva, os alunos/as não conseguiam perceber que no local que eles moram, historicamente abandonado pelo poder público, possa ter pessoas que podem ser vistas como referências.

Após perceber esse obstáculo realizei um debate em sala de aulas sobre “o que é uma referência?”. A ideia foi ouvir os alunos/as e desviá-los de possíveis estereótipos. Muitos alunos/as consideravam referências apenas pessoas ricas e bem-sucedidas. Nesse sentido, tive

que reelaborar essa visão fazendo os alunos/as entenderem que referência também estava ligado a bons exemplos, principalmente, que poderiam ser seguidos.

Vencido essa barreira, o diretor da escola, professor de Língua Portuguesa e homem negro, foi o primeiro a ser selecionado. A partir da escolha do diretor os outros alunos/as tiveram mais facilidade para definir suas opções. Tivemos entre os selecionados, o diretor Anderson como vimos; Evellin, a mãe de um aluno autista da escola; Carlos Eduardo, o pai de um alune da turma; Luciane, a madrasta de uma aluna da turma; Lucia Maria, avó de uma aluna da turma e Seu Noé, avô de outro aluno, todas figuras negras que era referência na comunidade, no entendimento dos alunos/as. Acredito que a escolha da maioria dos grupos por pessoas do seio da família foi uma opção que facilitaria o processo de entrevista. Entretanto, considero também que viam essas pessoas como de fato referência, exemplos de representatividade.

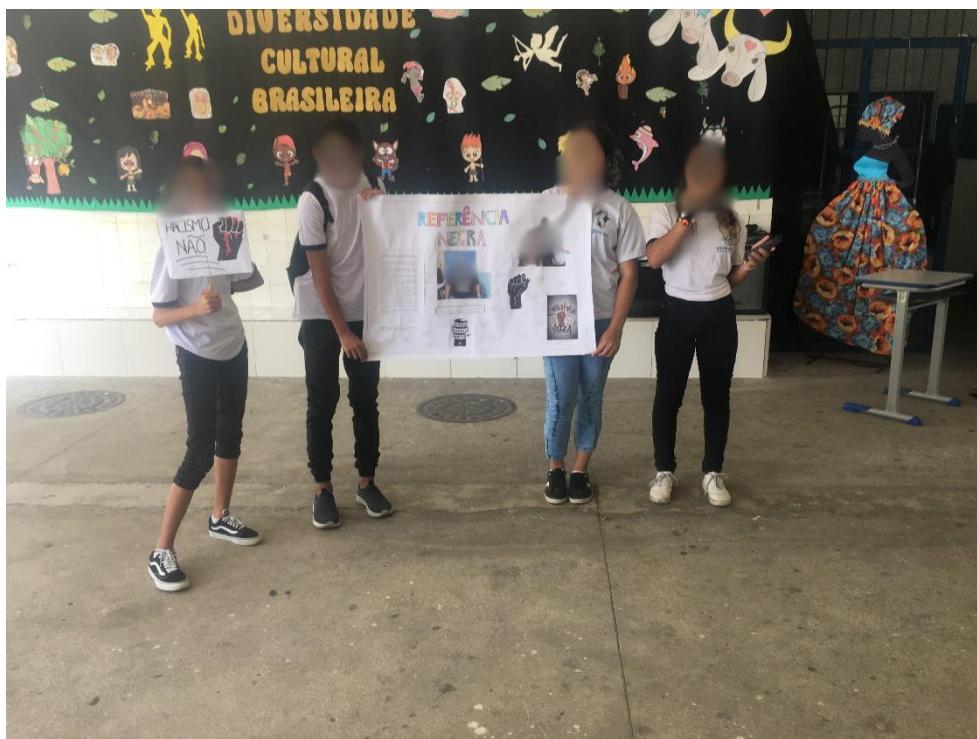
O trabalho envolveu duas etapas: a primeira, a elaboração de um texto biográfico sobre a personalidade negra, que, como debatido em sala de aula, não se resumia a apenas transcrever a entrevista, mas sim usar a entrevista como fonte de pesquisa para elaborar um texto; e a segunda, elaboração do cartaz. A culminância dos trabalhos foi no projeto do 4º bimestre da escola que teve como tema em 2023 “Diversidade Cultural Brasileira”.

Um ponto importante a ser registrado foi que todas as personalidades negras trabalhadas juntamente com os alunos/as aceitaram não somente serem entrevistados e homenageados pela proposta didática como também liberaram suas histórias e imagens para essa dissertação.

Solicitei aos alunos/as que fizessem o convite para que as personalidades homenageadas nas suas biografias presenciassem a apresentação da proposta didática no dia da culminância, afinal não é todo dia que recebemos homenagem, sobretudo pessoas negras. Dos seis trabalhos apresentados dois homenageados estavam presentes, o diretor Anderson e o Seu Noé.

Abaixo, apresento algumas imagens do dia da culminância:

**IMAGEM 10:**  
**Apresentação dos alunos/as sobre a Referência Negra na Comunidade**



Fonte: Esse grupo escolheu como referência o diretor Anderson. Registro do Autor.

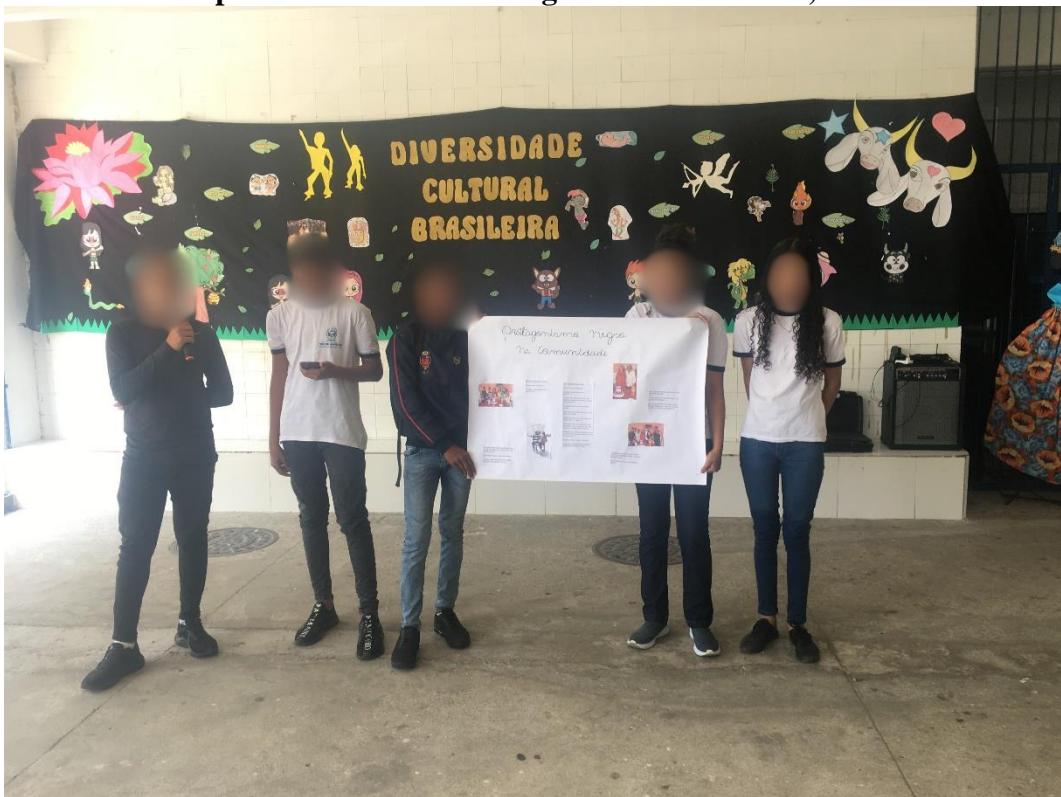
#### IMAGEM 11: O grupo com o diretor Anderson



Fonte: Registro do autor.

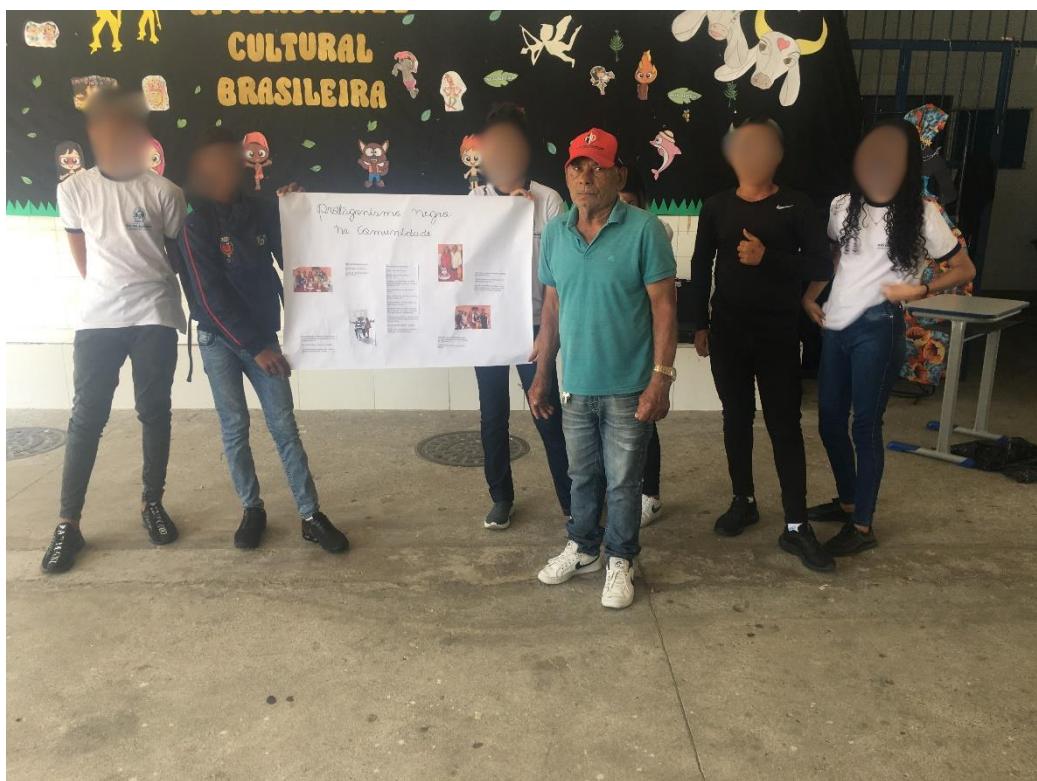
**IMAGEM 12:**

Alunos/as apresentando. O homenageado foi o Seu Noé, avô de um dos alunos/as .



Fonte: Registro do autor.

**IMAGEM 13: Os alunos/as com o homenageado. Seu Noé, avô de um dos membros do grupo e pastor de uma igreja evangélica da comunidade.**



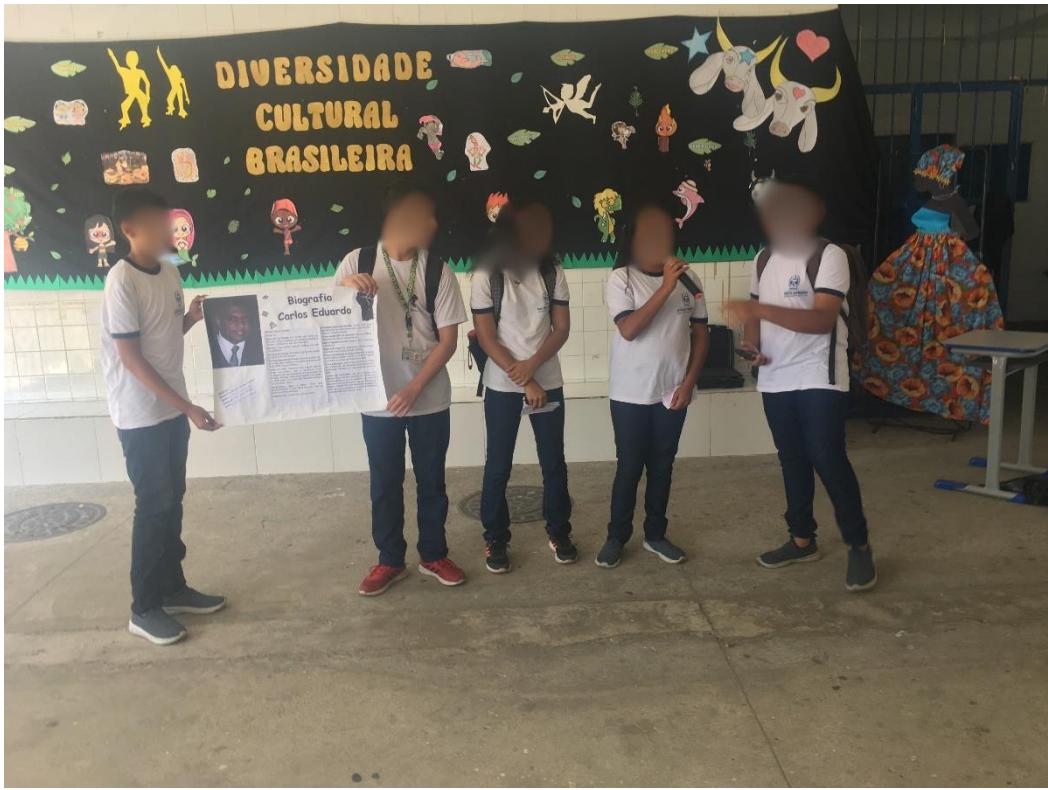
Fonte: Registro do autor.

**IMAGEM 14: alunos/as apresentando. A homenageada foi a Evellin, mãe de um aluno autista da escola.**



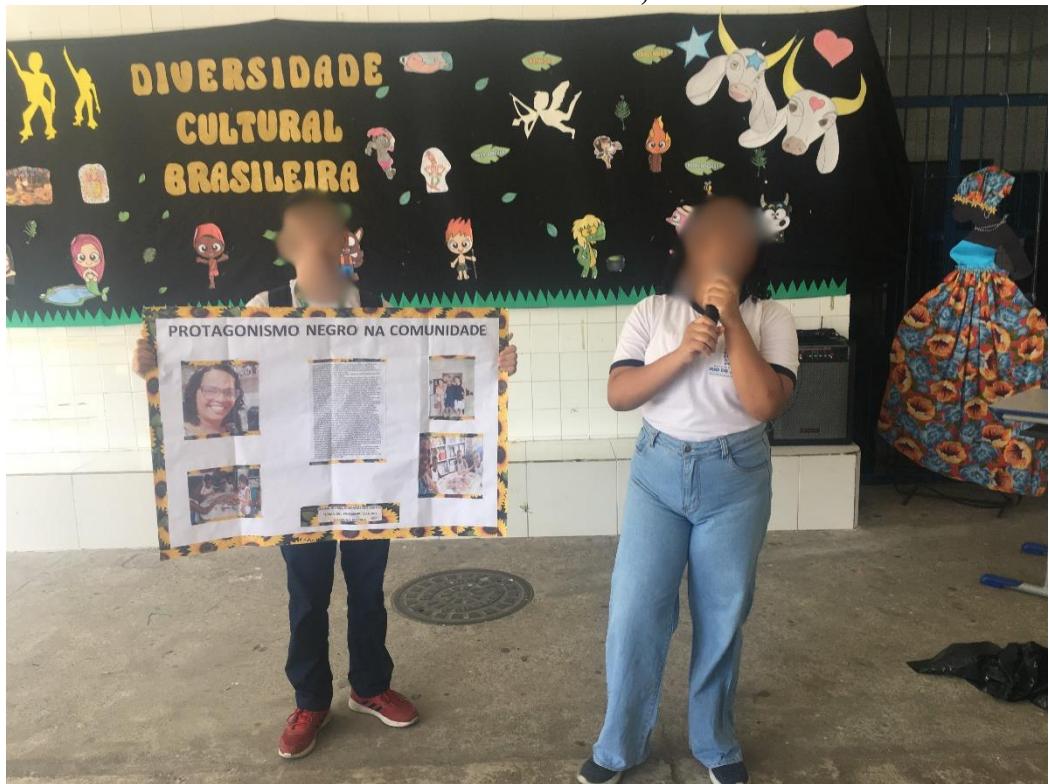
Fonte: Registro do autor.

**IMAGEM 15: Alunos/as apresentando. O homenageado foi o Carlos Eduardo, pai de um dos membros do grupo, que também é um pastor evangélico de uma igreja da região.**



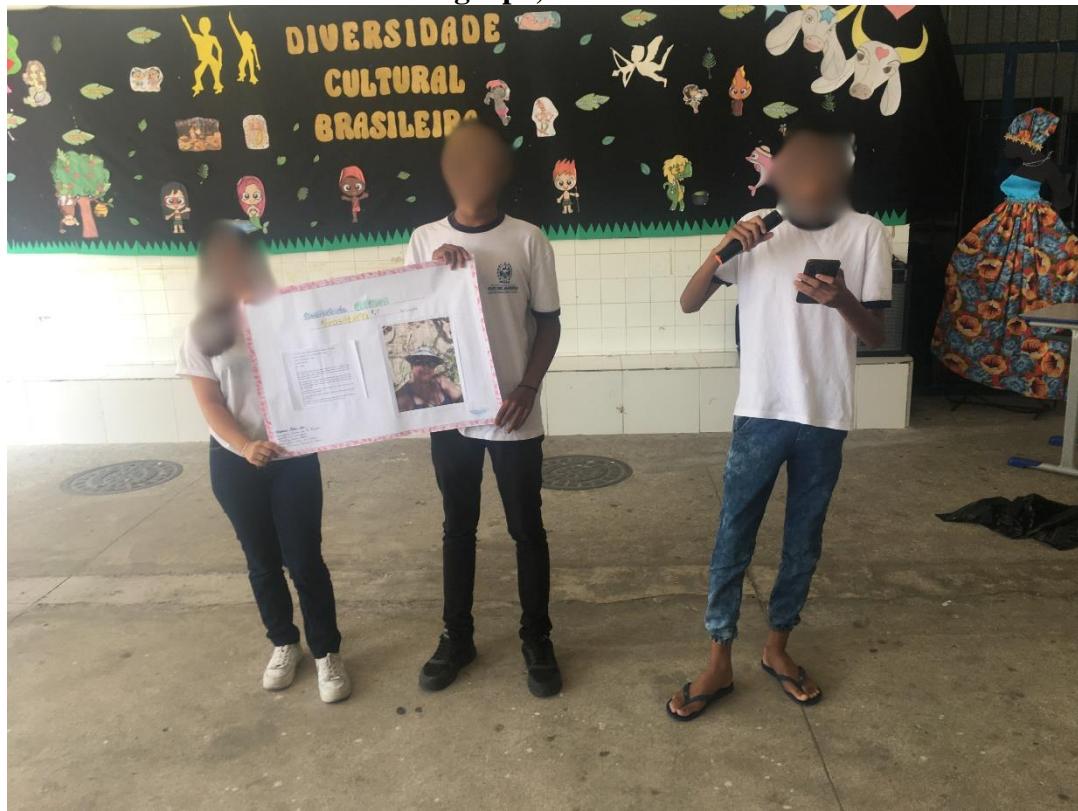
Fonte: Registro do autor.

**IMAGEM 16: Aluna que fez sozinha a atividade apresentando. Sua homenageada foi a sua madrasta, Luciane**



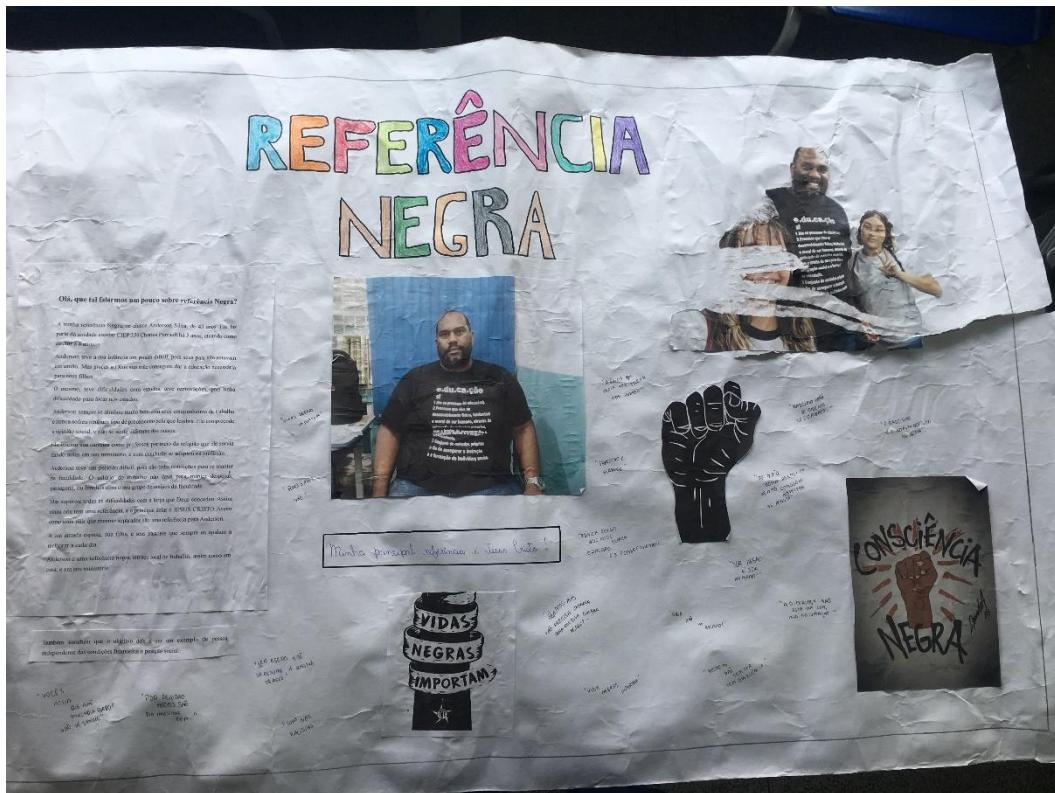
Fonte: Registro do autor.

**IMAGEM 17: Alunos/as apresentando a biografia. A homenageada foi a avó de um dos membros do grupo, Dona Lucia Maria.**



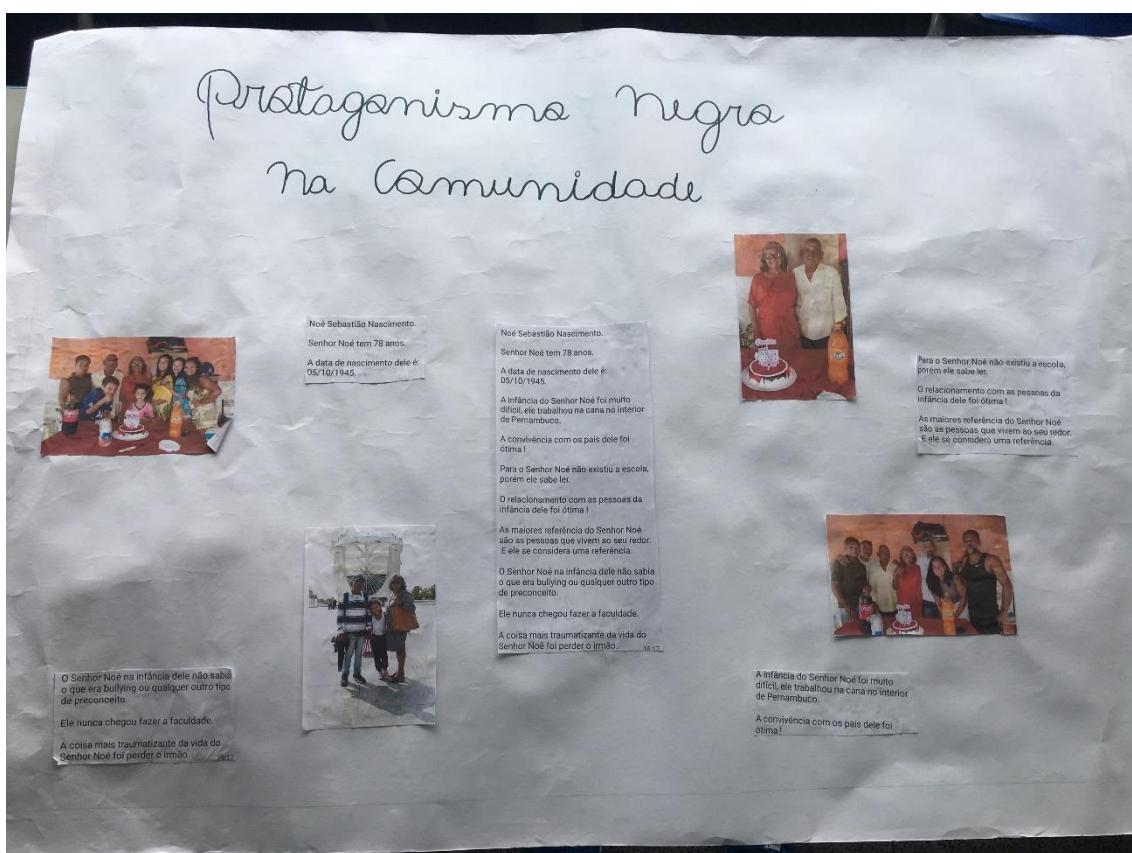
Fonte: Registro do autor.

## **IMAGEM 18: Cartaz: biografia do diretor Anderson**



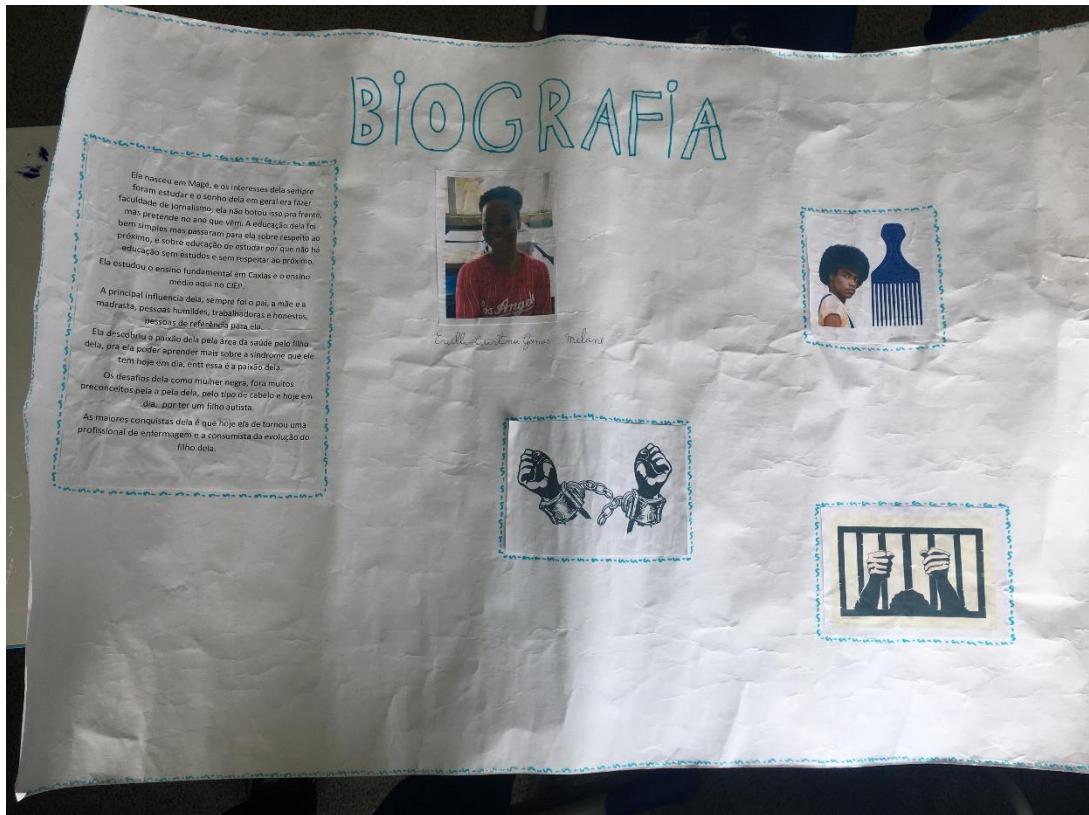
**Fonte:** Registro do autor.

## **IMAGEM 19: Cartaz: biografia de Seu Noé**



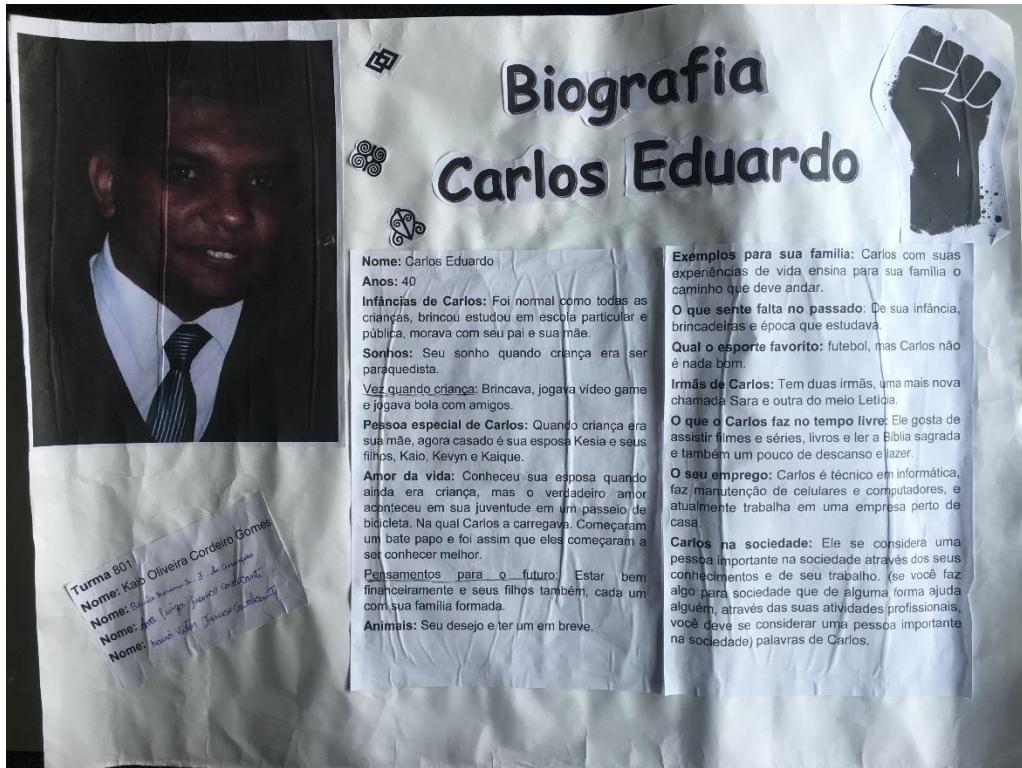
Fonte: Registro do autor.

### IMAGEM 20: Cartaz: biografia Evellin



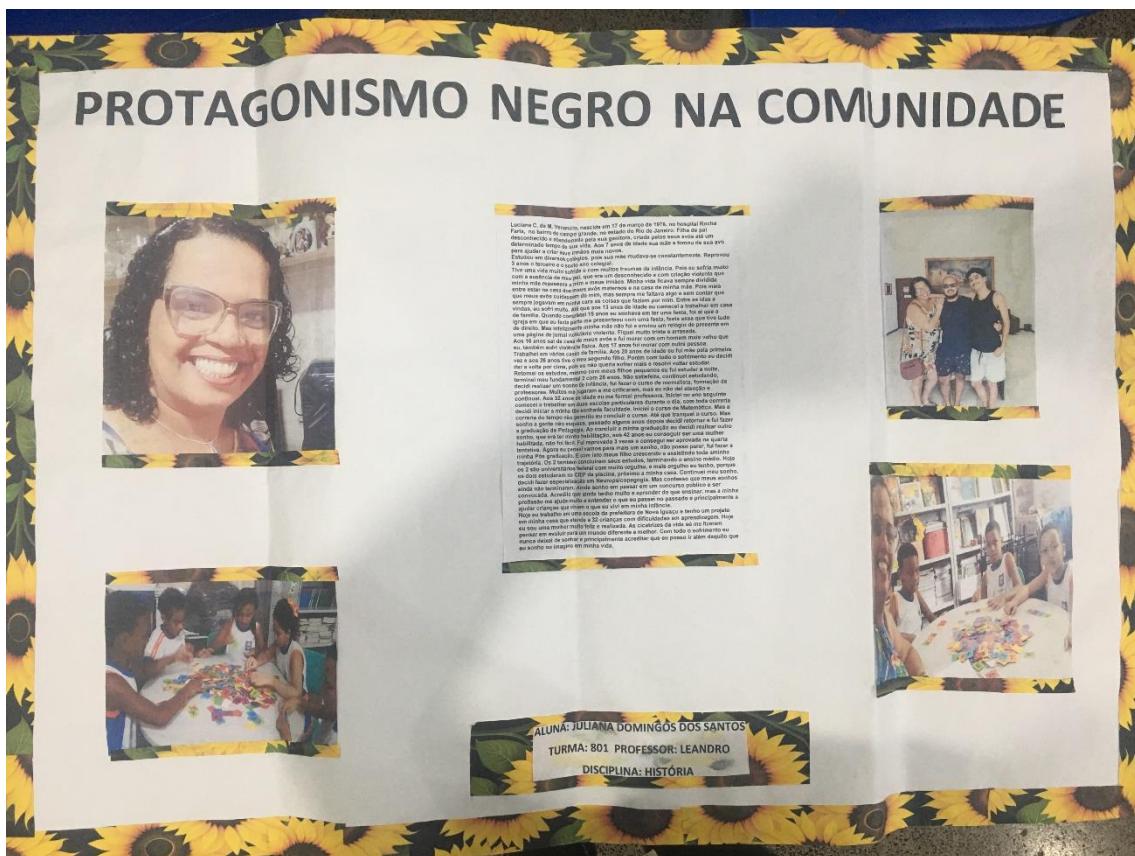
Fonte: Registro do autor.

### IMAGEM 21: Cartaz: biografia Pastor Carlos Eduardo



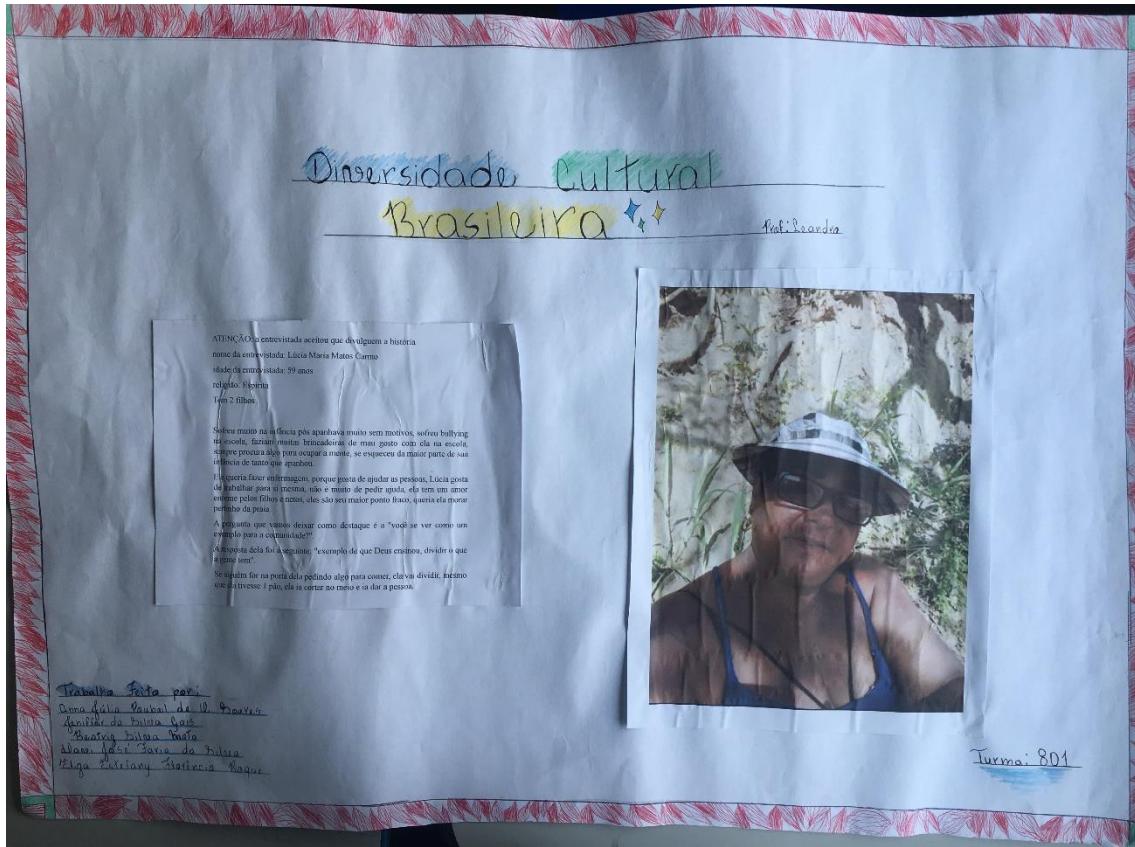
Fonte: Registro do autor.

### IMAGEM 22: Cartaz: Prof.ª Luciane



Fonte: Registro do autor.

### IMAGEM 23: Cartaz: biografia de Dona Lucia Maria



Fonte: Registro do autor.

A seguir transcrevo, na íntegra e com a grafia original, as “Vozes Negras” produzidas pelos alunos/as . A primeira que apresento é a biografia do diretor Anderson:

Olá, que tal falarmos um pouco sobre referência Negra?

A minha referência Negra, se chama Anderson Silva, de 43 anos. Ele faz parte da unidade escolar CIEP há 5 anos, atuando como diretor a 4 anos.

Anderson teve a sua infância um pouco difícil, pois seus pais não estavam em união. Mas graças a Deus sua mãe conseguiu dar a educação necessária para seus filhos.

O mesmo, teve dificuldades com estudos, teve reprovações, pois tinha dificuldade para focar nos estudos.

Anderson sempre se alinhou muito bem com seus companheiros de trabalho e nunca sofreu nenhum tipo de preconceito pelo que lembra. Ele comprehende a opinião social, e não se sente diferente dos outros.

Ele iniciou sua carreira como professor, por meio da religião que ele servia dando aulas em seu ministério, e com conclusão se adaptou na profissão.

Anderson teve um período difícil, pois não tinha condições para se manter na faculdade. O salário do trabalho não dava para manter despesas, passagens, ou lanches com o seu grupo de amigos da faculdade.

Mas superou todas as dificuldades com a força que Deus concedeu. Assim como nós tem uma referência, e a principal delas é JESUS CRISTO. Assim como seus pais que mesmo separados são uma referência para Anderson.

A sua amada esposa, sua filha, e seus pastores que sempre os ajudam a melhorar a cada dia.

Anderson é uma referência negra, em seu local de trabalho, assim como em casa, e em seu ministério.

Também concluiu que o objetivo dele é ser um exemplo de pessoa independente das condições financeiras e posição social. (ALUNOS/AS DA TURMA 801)

Passamos agora para a Evellin:

Evellin Cristina

Ela nasceu em Mage, e os interesses dela sempre foram estudar e o sonho dela em geral era fazer faculdade de jornalismo, ela não botou isso para frente, mas pretende no ano que vêm. A educação dela foi bastante simples mas passaram para ela sobre respeito ao próximo, e sobre educação de estudar por que não há educação sem estudos e sem respeitar ao próximo.

Ela estudou o ensino fundamental em Caxias e o ensino médio aqui no CIEP.

A principal influência dela, sempre foi o pai, a mãe e a madrasta, pessoas humildes, trabalhadoras e honestas, pessoas de referência para ela.

Ela descobriu a paixão dela para a área da saúde pelo filho dela, para ela poder aprender mais sobre síndrome que ele tem hoje em dia, entt essa é a paixão dela.

Os desafios dela como mulher negra, fora muitos preconceitos pela a dela, pelo tipo de cabelo e hoje em dia, por ter um filho autista.

As maiores conquistas dela é que hoje ela de tornou uma profissional de enfermagem e a consumista da evolução do filho dela. (ALUNOS/AS DA TURMA 801)

Dona Lucia Maria:

Lúcia Maria

idade da entrevistada: 59 anos

religião: Espírita

Tem 2 filhos

Sofreu muito na infância pós apanhava muito sem motivos, sofreu bullying na escola, faziam muitas brincadeiras de mau gosto com ela na escola, sempre procura algo para ocupar a mente, se esqueceu da maior parte de sua infância de tanto que apanhou.

Ela queria fazer enfermagem, porque gosta de ajudar as pessoas, Lúcia gosta de trabalhar para si mesma, não é muito de pedir ajuda, ela tem um amor enorme pelos filhos e netos, eles são seu maior ponto fraco, queria ela morar pertinho da praia.

A pergunta que vamos deixar como destaque é a "você se ver como um exemplo para a comunidade?".

A resposta dela foi a seguinte: "exemplo de que Deus ensinou, dividir o que a gente tem".

Se alguém for na porta dela pedindo algo para comer, ela vai dividir, mesmo que ela tivesse 1 pão, ela ia cortar no meio e ia dar á pessoa. (ALUNOS/AS DA TURMA 801)

Seu Noé:

Senhor Noé tem 78 anos.

A data de nascimento dele é: 05/10/1945.

A infância do Senhor Noé foi muito difícil, ele trabalhou na cana no interior de Pernambuco.

A convivência com os pais dele foi ótima!

Para o Senhor Noé não existiu a escola, porém ele sabe ler.

O relacionamento com as pessoas da infância dele foi ótima.

As maiores referências do Senhor Noé são as pessoas que vivem ao seu redor.

E ele se considera uma referência.

O Senhor Noé na infância dele não sabia o que era bullying ou qualquer tipo de preconceito.

Ele nunca chegou a fazer faculdade.

A coisa mais traumatizante da vida do Senhor Noé foi perder o irmão. (ALUNOS/AS DA TURMA 801)

Pastor Carlos Eduardo:

Nome: Carlos Eduardo

Anos: 40

Infância de Carlos: Foi normal como todas as crianças, brincou estudou em escola particular e pública, morava com seu pai e mãe.

Sonhos: Seu sonho quando criança era ser paraquedista.

Vez quando criança: Brincava, jogava, vídeo game e jogava bola com amigos.

Pessoa especial de Carlos: Quando criança era sua mãe, agora casado é sua esposa Kesia e seus filhos, Kaio, Kevyn e Kaique.

Amor da vida: Conheceu sua esposa quando ainda era criança, mas o verdadeiro amor aconteceu em sua juventude em um passeio de bicicleta. Na qual Carlos a carregava. Começaram a bater um papo e foi assim que eles começaram a ser conhecer melhor. Pensamentos para o futuro: Estar bem financeiramente e seus filhos bem também, cada um com sua família formada.

Animais: Seu desejo e ter um em breve.

Exemplo para sua família: Carlos com suas experiências de vida ensina para seus filhos o caminho que deve andar.

O que sente falta no passado: De sua infância, brincadeiras e época que estudava.

Qual o esporte favorito: futebol, mas Carlos não é nada bom.

Irmãs de Carlos: Tem duas irmãs, uma mais nova chamada Sara e outra do meio Letícia.

O que o Carlos faz no tempo livre: Ele gosta de assistir filmes e séries, livros e ler a Bíblia sagrada e também um pouco de descanso e lazer.

O seu emprego: Carlos é técnico de informática, faz manutenção de celulares e computadores, e atualmente trabalha em uma empresa perto de casa.

Carlos na sociedade: Ele se considera uma pessoa importante na sociedade através dos seus conhecimentos e de seu trabalho. (se você faz algo para a sociedade que de alguma forma ajuda alguém, através das suas atividades profissionais, você deve se considerar uma pessoa importante na sociedade) palavras de Carlos. (ALUNOS/AS DA TURMA 801)

### Biografia da Luciane:

Luciane, nascida em 17 de março de 1976, no hospital Rocha Faria, no bairro de campo grande, no estado do Rio de Janeiro. Filha de pai desconhecido e abandonada pela sua genitora, criada pelos seus avós até um determinado tempo de sua vida. Aos 7 anos de idade sua mãe a tomou de sua avó para ajudar a criar seus irmãos mais novos

Estudou em diversos colégios, pois sua mãe mudava-se constantemente. Reprovou 3 anos o terceiro e o sexto ano do colegial.

Tive uma vida muito sofrida e com muitos traumas de infância. Pois eu sofria muito com a ausência de meu pai, que era um desconhecido e com criação violenta que minha mão repassava a mim e meus irmãos. Minha vida ficava sempre dividida entre estar na casa dos meus avós maternos e na casa de minha mãe. Pois mais que meus avós cuidassem de mim, mas sempre faltava algo e sem contar que sempre jogavam em minha cara as coisas que faziam por mim. Entre as idas e vindas, eu sofri muito. Até que aos 13 anos de idade eu comecei a trabalhar em casa de família. Quando completei 15 anos eu sonhava em ter uma festa, foi ai que a Igreja em que eu fazia parte me presenteou com uma festa, festa essa que tive tudo de direito. Mas infelizmente minha mãe não foi e enviou um relógio de presente em um papel de jornal noticiário violento. Fiquei muito triste e arrasada. Aos 16 anos saí da casa dos meus avós e fui morar com um homem mais velho que eu, também sofri violência física. Aos 17 anos fui morar com outra pessoa. Trabalhei em várias casas de família. Aos 20 anos de idade fui mãe pela primeira vez. E aos 26 anos tive o meu segundo filho. Porém com todo o sofrimento eu decidi dar a volta por cima, pois eu não queria sofrer mais e resolvi voltar estudar.

Retornei os estudos, mesmo com meus filhos pequenos eu fui estudar a noite, terminei meu fundamental 2 com 28 anos. Não satisfeita, continuei estudando, decidi realizar um sonho de infância, fui fazer o curso de normalista, formação de professores. Muitos me ajudaram e me criticaram, mas eu não dei atenção e continuei. Aos 32 anos de idade eu me formei professora. Iniciei no dia seguinte comecei a

trabalhar em duas escolas particulares durante o dia, com toda correria decidi iniciar a minha tão sonhada faculdade. Iniciei o curso de Matemática. Mas a correria do tempo não permitiu eu concluir o curso. Até que tranquei o curso. Mas o sonho a gente não esquece, passados alguns anos decidi retornar e fui fazer a graduação de pedagogia. Ao concluir a minha graduação eu decidi realizar outro sonho, que era ter minha habilitação, aos 42 anos eu consegui ser uma mulher habilitada, não foi fácil. Fui reprovada 3 vezes e consegui ser aprovada na quarta tentativa. Agora eu pensei vamos para mais um sonho, não posso parar, fui fazer a minha Pós graduação. E com isto meus filhos crescendo e assistindo toda a minha trajetória. Os 2 também concluíram seus estudos, terminando o ensino médio. Hoje os dois são universitários federal com muito orgulho, e mais orgulho eu tenho, porque os dois estudaram no CIEP da piscina, próximo a minha casa. Continue meu sonho, decidi fazer especialização em Neuropsicopedagogia. Mas confesso que meus sonhos ainda não terminaram. Ainda sonho em passar em um concurso público e ser convocada. Acredito que tenho muito a aprender do que ensinar, mas a minha profissão me ajuda muito a entender o que eu passei no passado e principalmente a ajudar crianças que vivem o que eu vivi em minha infância.

Hoje eu trabalho em uma escola da prefeitura de Nova Iguaçu e tenho um projeto em minha casa que atende 32 crianças com problemas de aprendizagem. Hoje eu sou uma mulher muito feliz e realizada. As cicatrizes da vida só me fizeram pensar em evoluir para um mundo diferente e melhor. Com todo o sofrimento eu nunca deixei de sonhar e principalmente acreditar que eu posso ir além daquilo que eu sonho ou imagino em minha vida. (ALUNOS/AS DA TURMA 801)

Durante a realização do trabalho e culminância me senti bastante afetado, por dois motivos. Primeiro, porque os alunos/as nunca tinham pensado em figuras negras da sua comunidade como referências, o que contribuiu para que eles ampliassem suas visões de mundo em um contexto de reconstrução de suas referências, a partir de uma educação pautada nas relações étnico-raciais. Segundo, porque as biografias criadas trouxeram experiências de vida que se assemelham a minha, a dos alunos/as, a de Joel Rufino dos Santos e de muitos outros brasileiros negros. As Histórias tinham em comum uma infância difícil, *bullying* durante o período escolar, relatos de discriminação, dificuldade para concluir os estudos e conseguir emprego. Entretanto, eram Histórias que trouxeram também experiências de superação. O diretor da escola e a prof.<sup>a</sup> Luciane eram personalidades negras que, por exemplo, tinham concluído ensino superior, fato que os enchem de orgulho, pois foram os primeiros de suas famílias a realizar esse feito.

As histórias de vida trazidas pelos alunos/as tem paralelo com a de Joel Rufino dos Santos. São histórias que também foram forjadas no *Terceiro Espaço* (Bhabha, 1998). Todos as personalidades tiveram suas identidades culturais construídas no *híbridismo*, em um espaço onde as identidades se misturam e se transformam.

Quanto a isso vejamos três biografias: a do diretor Anderson, de Evellin e da Prof.<sup>a</sup> Luciane. A biografia do diretor Anderson destaca uma jornada de desafios na educação, começando com dificuldades de estudos e superando obstáculos financeiros para continuar sua formação. A conexão com Bhabha (1998) e Joel Rufino dos Santos está em se adaptar sempre

as dificuldades. Sua história também destaca resiliência em face de dificuldades financeiras, refletindo um tipo de resistência.

A História de Evellin expressa os desafios enfrentados como mulher negra, incluindo preconceitos em relação à sua aparência física e, mais recentemente, em relação ao seu filho autista. Sua narrativa reflete a resistência diante desses desafios, especialmente ao alcançar suas conquistas profissionais na área da enfermagem. A paixão dela pela saúde, motivada pelo filho, pode ser vista como uma forma de hibridismo de interesses, conectando sua vida pessoal e profissional.

A história de Luciane é marcada por uma infância difícil, com ausência paterna e violência doméstica. No entanto, sua narrativa é um testemunho de superação e busca por educação. A busca por educação após tantos desafios, a realização de seus sonhos, e seu compromisso com a educação e a superação de obstáculos podem ser interpretados como formas de resistência e hibridismo, conectando-se com os conceitos de Bhabha (1998). Portanto, as biografias elaboradas pelos alunos/as estão de certa maneira em paralelo com a História de Joel Rufino dos Santos e como Bhabha fez a leitura da construção de identidade cultural.

A influência da religiosidade na comunidade escolar é evidenciada durante a realização das biografias. Dos seis trabalhos apresentados, dois homenageavam pastores de igrejas evangélicas da região, além de o diretor da escola também ser membro de uma igreja evangélica da região. O que reflete como os pastores são vistos como referência entre os alunos/as e a comunidade, evidenciando também como os negros conseguem ocupar lugares de destaque nessas igrejas.

Pode parecer para o leitor que os homenageados foram escolhidos de forma a facilitar a realização da proposta didática pelos alunos/as. Entretanto, apesar de quatro homenageados, Seu Noé, Dona Lucia Maria, Pastor Carlos Eduardo e Prof.<sup>a</sup> Luciane; possuírem grau de parentescos com alunos/as da turma de fato enxergavam a personalidade trabalhada como uma referência. Seu Noé, era visto pelo grupo trabalhado como uma referência por sua vitoriosa história de vida. Mesmo sendo um cidadão que teve o direito a educação negada conseguiu edificar grandes realizações.

Dona Lucia Maria, era uma mulher que superou enormes dificuldades vividas na infância e conseguiu construir de forma exemplar uma família da qual se orgulha. O Pastor Carlos Eduardo foi escolhido não somente por ser um pai de aluno, antes disso ele é um pastor. Como visto anteriormente, a cidade de Nova Iguaçu é composta por uma população de maioria evangélica e os pastores usufruem, nesse contexto, de status social e reconhecimento. A Prof.<sup>a</sup>

Luciene é referência pela sua história de superação e não pelo fato de ser madrasta. Mesmo sofrendo maus-tratos quando criança e violência doméstica quando adulta não desistiu de realizar seus sonhos. O diretor Anderson, por sua vez, foi escolhido pela sua posição de liderança em uma das principais escolas do bairro. Por fim, a Evellin foi homenageada por além de ser uma mulher negra que enfrentou durante sua vida grandes desafios é também uma mãe exemplar.

Essa atividade dialoga também com a visão curricular dos autores situados no início desse capítulo. Nessa proposta didática o currículo foi para além de uma lista de conteúdo. O currículo foi elaborado na prática de sala de aula (Gabriel, 2019), em negociação docente e discentes, isso destaca a importância de reconhecer a interconexão entre o currículo “formal” e as práticas culturais cotidianas (Lopes; Macedo, 2011). A elaboração das biografias foi uma ferramenta potente na construção de conhecimento histórico. Elas também se colocam como um discurso. Os alunos/as criaram as “Vozes Negras”, o currículo aqui também foi construído na perspectiva do discurso (Silva, 2016).

Ainda com relação a esse aspecto, podemos perceber que os alunos/as valorizaram em suas biografias elementos de sua cultura, gênero, raça e classe social. São elementos que além de moldar suas identidades, contribuem para as diferenças presente no currículo. Através dessa atividade, o currículo se torna um espaço dinâmico e significativo, onde as experiências individuais dos alunos/as são reconhecidas, valorizadas e integradas ao processo educativo.

Essa proposta didática foi bastante potente para perceber os alunos/as exercendo suas funções como membros da *comunidade disciplinar* (Costa; Lopes, 2016). Os alunos/as atuaram diretamente na reinvenção do currículo, pois ao explorar as histórias de personalidades negras da comunidade, os alunos/as contribuem para a incorporação de conhecimentos específicos do local no currículo. Isso promoveu uma conexão mais estreita entre o currículo e a realidade vivida pelos alunos/as, contribuindo para o engajamento e uma aprendizagem histórica mais ampla.

A atividade proposta foi realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser realizada em uma turma de qualquer escolaridade. Aqui a sequência didática foi feita em duas etapas, a primeira envolveu uma reflexão sobre a autoria de livros didáticos e a segunda a produção de biografias de personalidades negras da comunidade. Entretanto, destaco que elas podem ser realizadas de forma separada. Qualquer professor pode realizar apenas a reflexão sobre autoria ou a produção das biografias. As duas são atividades que trazem resultados bastante positivos.

Portanto, consegui compreender que o trabalho impactou todos os alunos/as envolvidos, tanto os negros como os não negros. Os alunos/as durante a realização da atividade criaram identificação com suas referências pesquisadas, o que contribuiu para derrubar estereótipos de que na comunidade ninguém consegue alcançar objetivos e metas e de que somente pessoas que alcançaram grandes riquezas podem ser encaradas como referências. A referência não precisa ser necessariamente um escritor ganhador do Nobel ou campeão do mundo de futebol, pode ser também um diretor negro que superou inúmeras dificuldades para alcançar o espaço social e político que ocupa hoje. Isso é representatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação pautada em práticas antirracistas é um posicionamento político. Esse posicionamento envolve diversas variantes que dentro de uma escola não são fáceis de serem enfrentadas. Entretanto, do meu lugar de educador, encaro como um dever e compromisso ético levantar essa bandeira no chão de escola. A educação sem um comprometimento antirracista não é uma educação legítima, principalmente, em um país como o Brasil em que a maioria da população é negra, como mostrou os resultados do último censo (IBGE, 2024), e que ao mesmo tempo é historicamente marginalizada, fruto do racismo estrutural (Almeida, 2021).

No Brasil, uma educação das relações étnico-raciais sempre foi uma bandeira dos movimentos sociais, sobretudo dos negros e indígenas. Como vimos anteriormente, o Movimento Negro Unificado (MNU), desde sua constituição, percebeu a importância de se construir dispositivos legais que trouxessem mudanças profundas na sociedade brasileira no combate ao racismo. Uma das principais frentes do movimento nesse sentido foi na área da educação.

As conquistas alcançadas no final do século XX em prol de uma educação que levasse em consideração relações étnico-raciais culminou na aprovação, em 2003, da Lei 10.639, durante o primeiro governo do presidente Lula que, alterando a Lei 9394/96, obrigou os estabelecimentos de ensino da educação básica, pública ou privada, a incluir de forma obrigatória o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira (Brasil, 2003). Em 2008, a aprovação de Lei 11645 alterou novamente a Lei 9394/96 e incluiu também a obrigatoriedade da História Indígena.

As leis apresentadas significaram avanços no caminho de uma educação antirracista. Os materiais didáticos, por exemplo, destinados as escolas pelo PNLD, por conta das leis, passaram por uma série de modificações. Entretanto, no cotidiano da escola ainda são encontradas certas dificuldades na aplicação da legislação.

Essa dissertação foi ao encontro dessas leis e de minhas aspirações como cidadão para promover em sala de aula uma educação pautada nas relações étnico-raciais. Para isso, me esforcei, aqui na pesquisa, em trabalhar a autoria negra em livros didáticos de História a partir de Joel Rufino dos Santos. Assim, dividi essa dissertação em três capítulos. No primeiro conseguimos explorar a complexidade que envolve a produção de livros didáticos. O autor nunca está sozinho no processo, que passou por inúmeras mudanças ao longo da História. Nesse

sentido, optei, em sintonia com as contribuições de Ralejo (2018), por situar o autor no contexto do que essa pesquisadora nomeia como “lugar de autoria”. No segundo, o meu foco foi demonstrar para o leitor o que entendo por autoria negra. Percebemos, a partir das análises das obras do autor negro como as marcas de autoria estavam presentes na sua escrita. Por fim, no último capítulo, explicitando e analisando a proposta didática realizada em sala de aula, pudemos apreender a importância de uma prática pedagógica que considere as diferenças da sociedade brasileira sem transformá-las em desigualdades, e como os desafios se mostram permanentes.

Joel Rufino dos Santos era um homem que trouxe em sua narrativa didática emblemática, uma História pautada nas relações étnico-raciais que já fazia parte da sua narrativa desde sua primeira publicação didática, em 1979. Isso se explica pelas múltiplas experiências produzidas ao longo de sua trajetória acadêmica, profissional e militante. Era um indivíduo forjado e constituído no *terceiro espaço*, em um lugar de *híbridismo* (Bhabha, 1998). Dessa forma, entendia que os livros didáticos de História deveriam incluir narrativas outras. Principalmente, aquelas que historicamente eram marginalizadas nos livros, que não via presente em seus livros didáticos quando criança.

Assim, percebemos, a partir das análises dos livros de Joel, como a autoria negra impactou na sua narrativa didática. Nesse sentido, foi um autor de grande contribuição para uma educação das relações étnico-raciais. Mesmo antes da obrigatoriedade legal ele foi um autor que trouxe em sua narrativa didática a História Afro-brasileira ainda em 1979, criando possibilidades de reflexão sobre o combate ao racismo nas escolas naquele período.

Os livros didáticos de História de Joel são importantes não somente pela pauta antirracista. Mas, também por ter sido os primeiros livros didáticos de História escrito por um autor negro. Isso é um ponto bastante relevante. Primeiro, por ter sido um homem que conseguiu superar barreiras de um campo de produção difícil de ser alcançado por homens como ele. Segundo, pelo aspecto de representatividade. Sem dúvida, inspirou pessoas como ele a seguir os mesmos passos. Depois dele tivemos importantes intelectuais negros escrevendo livros didáticos, como José Rivair Macedo e Ney Lopes. Entretanto, cabe destacar que a produção de materiais didáticos, seja de História ou outras áreas, ainda é um campo muito fechado para sujeitos negros. Inclusive, acredito que esse aspecto é um desdobramento para futuras análises que minha pesquisa não pôde alcançar.

Na introdução dessa dissertação fiz algumas promessas ao leitor. Uma delas foi a problematização das abordagens tradicionais dentro do Ensino de História sobre as pesquisas que tem como objeto os livros didáticos de História. Na problematização feita aqui,

conseguimos perceber como é potente para um campo de pesquisa perceber seus objetos em outras perspectivas. Enquanto as abordagens tradicionais buscaram discutir livros didáticos de autores consagrados no campo historiográfico, por serem, principalmente membros de instituições importantes como a ABL e IHGB ou professores do Colégio Pedro II, tais como Pedro Calmon e João Ribeiro, a abordagem aqui se deu por outro caminho. Procurei discutir a produção didática de História de um autor negro, que mesmo não fazendo parte de nenhuma instituição consagrada, nem ter sido professor do CPII foi um autor que trouxe grande contribuição para a educação brasileira.

Essa abordagem a partir de um outro olhar me permitiu chegar a um outro destino, um lugar que de fato me fez refletir e repensar a minha existência como professor, pesquisador e como ser humano. Um pesquisador negro ao ter como objeto um sujeito negro encontra conexões de experiências. As histórias de vida dos homens negros no Brasil têm muitos paralelos. Assim como Joel, eu me tornei negro ao longo da minha trajetória como sujeito. Também fui o primeiro da família a ingressar em um curso superior e sempre busquei estratégias de defesa para nunca ser discriminado pelo meu cabelo, cor, enfim, pela minha aparência. Uma delas foi sempre ser muito estudioso, um aluno dedicado, sem repetência e com boas notas, outro paralelo. Sempre imaginei que com essa característica destacada iria apagar as outras. Entretanto, as discriminações sempre estavam presentes. O apelido de miquinho, por exemplo, fez parte de toda a minha 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Por isso, durante toda a minha vida escolar sempre fui aquele aluno quieto, que nunca se posicionava, perguntava e interagia com poucos amigos.

Além de ser afetado por esses paralelos com o objeto, pude perceber como a experiência do autor pautou sua narrativa. Joel Rufino, no momento da produção de seu primeiro livro didático, como vimos anteriormente, se percebia como um sujeito negro. Isso impactou a sua escrita. Apesar das negociações com a *comunidade disciplinar* (Costa; Lopes, 2016) o historiador conseguiu deixar na sua narrativa as marcas de sua autoria.

Nessa perspectiva, conseguimos perceber a partir das análises das obras didáticas que suas marcas de autoria vêm ao livro para tornar sujeito histórico o negro. O autor, diferente dos outros autores de livro didáticos de História pesquisados no campo do Ensino de História, teve a preocupação de narrar a História Afro-brasileira de forma atravessada à História do Brasil e não à margem.

Joel teve uma preocupação de demonstrar que a História afro-brasileira não se resumia simplesmente a escravidão. Sua obra, apesar de trazer os negros como escravizados no período colonial brasileiro, trazia também a ancestralidade africana de quando os negros eram Faraós

no Egito Antigo, trouxe também a resistência a partir do Quilombo dos Palmares e a liderança realizada no movimento abolicionista. Assim, percebemos o protagonismo negro presente em vários momentos da História.

Assim, considero que hoje o livro de Joel Rufino é muito importante. Não que deva ser distribuído em sala de aula para ser usado atualmente. São livros que hoje seriam considerados desatualizados do ponto de vista historiográfico, embora, eu acredite que seus livros sejam melhores do que muitos outros apresentados nos últimos PNLDs. Mas, a importância dele para o Ensino de História está exatamente no seu pioneirismo em uma perspectiva de narrativa antirracista, que considera a História Afro-brasileira em uma perspectiva de protagonismo e não atrelada somente a escravidão.

Discutindo questões que envolviam autoria negra e livros didáticos de História parti para a escola para desenvolver a proposta pedagógica. Como vimos anteriormente, ela se dividiu em duas etapas. A primeira, discutir sobre como a autoria de livros didáticos impacta na narrativa; e a segunda, elaboração de biografias que chamei de Vozes Negras da Comunidade.

Realizar pesquisa em chão de escola é bastante complexo. Ela envolve sujeitos e variantes que estão a todo tempo se movimentando. Isso contribui para que o pesquisador tenha um olhar bastante atento aos seus métodos, objetivos e prazos. Meu objetivo desde o início do curso de mestrado profissional em Ensino de História sempre foi realizar uma proposta didática que tivesse atenta as diferenças da nossa sociedade. Queria aproveitar e usar o curso como mais uma ferramenta de discussão, reflexão e combate ao racismo. Por isso, apresentei as atividades propostas e debatidas no último capítulo.

As dificuldades para realizar a pesquisa foram inúmeras. Primeiro, para realizar uma pesquisa em uma escola pública temos que estar atento a todo o instante ao calendário escolar. Trabalhar em uma escola pública envolve uma série de surpresas. Muitos dias letivos sem aulas por inúmeras questões: falta de água, luz, operação policial, e etc. Por isso, o calendário foi uma dificuldade. Mas, com muito planejamento essa dificuldade pôde ser sanada.

A pesquisa envolvia temas da História Afro-brasileira. Isso foi um obstáculo desafiador. Os alunos/as que trabalhei e de outras turmas da escola que também dou aula tem uma visão distorcida da História Afro-brasileira, muitos consideram que a História do povo negro é a História da Escravidão no Brasil. Penso que isso é o resultado de uma tradição escolar que historicamente sempre pautou o ensino de História a uma perspectiva eurocêntrica. Aqui no brasil, se sabe mais sobre As Revoltas Inglesas do século XVII, por exemplo, do que sobre os processos de luta do povo negro e indígena no próprio país. Demonstrar para eles que existia

uma História afro-brasileira que ia muito além da escravização foi um ponto a ser superado. E, como percebemos no último capítulo, esse ponto não foi superado com absoluto sucesso, pois algumas respostas coletadas e analisadas ainda apresentaram essa perspectiva. Esse dado mostra a permanência dos desafios e a necessidade de enfrentamento constante ao racismo estrutural por meio da educação.

Essas dificuldades não foram obstáculos que comprometeram a proposta didática. Os alunos/as abraçaram a causa e cumpriram todas as etapas propostas, claro que com aqueles desvios comentados no terceiro capítulo. A proposta didática foi realizada no último bimestre de 2023 e eu sou professor dessa turma desde 2022 até os dias atuais. Portanto, existe uma relação de afeto entre professor-alune. Temos uma cumplicidade construída ao longo desse período, o que facilitou a aplicação da proposta.

Os resultados me deixaram bastante satisfeito. Não é fácil mobilizar uma turma de mais de 40 alunos/as, na fase de adolescência, em um projeto. Os alunos/as se superaram. Tanto nas discussões sobre autoria de livros didáticos quanto na elaboração das biografias. Percebi que foi impactante para os alunos/as perceberem os vários sujeitos negros também como protagonistas do Movimento Abolicionista e não como um movimento de configuração única. Levei para a sala três livros, que me pertencem, da coleção Black Power<sup>71</sup>, da editora Mostarda: *Luiz gama, José do Patrocínio e Maria Firmino dos Reis*. Os alunos/as gostaram muito e puderam ver imagens dos personagens que estavam sendo debatidos no processo abolicionista. Alguns se identificaram com esses personagens.

Quanto aos colegas e direção da escola não tive nenhuma dificuldade. Os alunos/as quando escolheram seus personagens para elaboração das biografias selecionaram dois funcionários da escola, o diretor e uma professora negra de Geografia. Conversei com os dois sobre o projeto e que os alunos/as iriam procurá-los para fazer o convite para participar da proposta. O diretor da escola aceitou de pronto. A professora de Geografia recusou o convite dos alunos/as. Apesar de ser uma amiga preferi não insistir para que aceitasse o convite. A entrevista iria envolver abrir sua vida para os alunos/as e para pessoas negras as vivências e experiências podem trazer traumas que não conseguem compartilhar, principalmente no ambiente de trabalho. Apesar de recusar a entrevista, a professora de Geografia contribuiu indicando para participar do trabalho a mãe de um aluno autista da escola.

A partir dos resultados pude compreender que os objetivos foram alcançados. As Vozes Negras trazidas pelos alunos/as são vistas por eles como referências e importantes para a

---

<sup>71</sup> A coleção BLACK POWER apresenta biografias de personalidades negras que marcaram época e se tornaram inspiração e exemplo para novas gerações.

comunidade em que vivem. A produção das biografias negras afetou os alunos/as. A História da mãe do aluno autista, por exemplo, deixou as alunas que elaboraram a biografia bastante emocionadas. Perceberam durante a produção da biografia que não era somente uma mulher negra de referência, mas também uma mãe referência. De modo geral, os alunos/as foram afetados pois se sentiram fazendo a História da comunidade, apresentado em seus textos figuras importantes.

No dia da apresentação dois homenageados nas biografias estavam presentes. O Seu Noé, avô de um aluno e o diretor Anderson. As apresentações das histórias foram diante de toda a escola, alunos/as e funcionários. Os homenageados presentes também foram afetados. Nunca haviam recebido qualquer tipo de homenagem antes. Os dois nunca tinham se percebido como pessoas negras de referência para a comunidade. Acredito que isso também se estenda para todas as “Vozes Negras” homenageadas.

Os trabalhos assim que apresentados foram expostos em um mural no pátio da escola para que toda a comunidade escolar possa ver as histórias das figuras negras que são consideradas referências. Os trabalhos serviram também para a escola enaltecer o dia da Consciência Negra, afinal a culminância do trabalho foi exatamente no mês de novembro.

Os alunos/as, como visto anteriormente no capítulo 3 foram bastante afetados. A atividade foi bastante potente para produzir conhecimento histórico. Eles tiveram a oportunidade de explorar não apenas eventos abstratos. Mas, experiências vividas por pessoas reais que fazem parte do cotidiano da comunidade. Assim, os alunos/as perceberam que produzir narrativas históricas, coletando, analisando e sintetizando informações, é bastante complexo. Além disso, foram produzidas histórias que os alunos/as se identificaram, o que de certa forma, contribuiu para uma melhor aceitação desse currículo que foi reinventado.

Quanto a mim, posso dizer que fiquei também bastante afetado. Assim como a biografia de Joel teve paralelo com a minha vivência, as biografias produzidas também. Todas as histórias produzidas pelos alunos/as tinham um tom de superação de muitas dificuldades. O diretor, por exemplo, foi a primeira pessoa da família a ingressar na universidade. Passou por muitas dificuldades na infância por conta da ausência de seu pai na família. Os outros biografados tiveram também muitas dificuldades durante a infância.

Entrar em contato com essas biografias me fez fazer uma imersão na comunidade. As “Vozes Negras” produzidas pelos alunos/as são uma escrita que me identifica, me explica, me move, fala comigo diretamente e quando leio me vejo. Posso dizer com toda certeza, que me tornei outro professor após essa proposta didática, um professor que se fortaleceu na busca cada vez mais de uma educação democrática e antirracista.

Por conta do tempo curto para realizar a pesquisa e as atividades, algumas estratégias deixaram de ser executadas. Uma delas foi a utilização do vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Adichie sobre “O perigo de uma história única” em sala de aula com os alunos/as. Os estudantes teriam a oportunidade de refletir, tendo como base esse vídeo, sobre como os livros didáticos são deficientes em trazer narrativas históricas com múltiplas identidades e culturas.

Outro aspecto que ficaria como desdobramento e lacuna para próximas pesquisas seria comparar Joel Rufino dos Santos com outros autores negros. Verificar as possíveis aproximações e discordâncias quanto a elaboração das narrativas didáticas.

Concluo, por fim, dizendo para você professor que está lendo esse texto que é possível sim realizar uma educação antirracista. Apesar dos tempos difíceis que vimos em nossa sociedade não devemos nos deixar intimidar em sala de aula e buscar, apesar das dificuldades, lutar sempre por uma sociedade mais democrática e igualitária. Não vou dizer que é fácil promover em sala de aula uma educação das relações étnico-raciais, principalmente se você for docente em uma escola que não apoia o trabalho dos professores. Além disso, as atividades que realizei significaram reinventar o currículo e isso significa sair da rotina. Portanto, é uma postura que vai dar trabalho. Mas, ao final, sem dúvida, vocês, assim como eu, sairão outras pessoas. Se sentirão movidos a continuar acreditando que é possível usar a escola como ferramenta de luta contra o racismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma História única**. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, Companhia das Letras. 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2021.

AQUINO, Carlos. **Biografia de Joel Rufino dos Santos**. Disponível em: <<http://joelrufinodossantos.com.br/paginas/biografia.asp>>. Acesso em: 9 de agosto. 2022.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Editora UFRM. Belo Horizonte, 1998.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania, 8º ano**, 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: FTD, 2015.

BORNATTO, Suzete de Paula. A seleção brasileira de escritores dos livros didáticos nos anos 70. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 51, p. 85-101, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/pt_BR/constituicao/) . Acessado em 15/01/2024.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 5513** de 4 de abril de 1935.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 93** de 21 de dezembro de 1937.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 1.006** de 30 de dezembro de 1938.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 58.653** de 16 de junho de 1966.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 59.355** de 4 de outubro de 1966.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 5327** de 2 de outubro de 1967.

\_\_\_\_\_, **Decreto-Lei nº 7091** de 18 de abril de 1983.

CABRAL, Mario da Veiga. **Pequena História do Brasil. Para o uso de Escolas Primárias.** RJ: Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 3<sup>a</sup> Ed. 1926.

\_\_\_\_\_. **Compêndio de História do Brasil.** 10<sup>a</sup> Edição. RJ, Livraria Jacinto, 1935.

CARDOSO, Vanessa Clemente. **A História do Ensino de História e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da História Nova do Brasil (1963-1965).** Tese de Doutorado. Goiás. UFG. 2019.

CHOPPIN, Alain, História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa** [online], São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COELHO, C. A. P.; MARTINS, M. L. B. Velha roupa colorida: desafios a um currículo de História antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1 p. 1-16, 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de uma disciplina escolar:** la historia. Pomares-Corredor, Barcelona, 2009.

EVARISTO, Conceição. “Narrativas de (re)existência.” In. PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, História e Educação**, Editora da Unicamp, Campinas-SP, 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Entrevista com Maria Yedda Linhares. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, v. 5, n. 10, p.216-250, 1992. Disponível em: [Uma entrevista com Maria Yedda Linhares. | Revista Estudos Históricos \(fgv.br\)](http://www.ehu.unicamp.br/estudoshistoricos/5_10/216-250.htm) Acessado em: 17/11/2023.

\_\_\_\_\_. **A História Como Ofício**. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2013.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a Ditadura Militar: a COLTED e a FENAME. **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre. v. 19. n. 45. jan. /abr. p. 85-102.

FRAZÃO, É. E. V. GABRIEL, C.T. Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel; Cinthia Monteiro de Araújo; Warley da Costa. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, v., p. 243-260.

FREITAS, Itamar. “Livro Didático”. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro. FGV Editora. 2019.

FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Maria M. D. **Sequências didáticas para o ensino de História**. [livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira (orgs). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 72-78.

GABRIEL, C.T.; MONTEIRO; A.M. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In.: MONTENRI, A.M.; GABRIEL, C.T.; ARAUJO, C.M. e COSTA, W. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1.Ed. Rio de Janeiro, Editora Mauad X, 2014.

GATTI JR. Décio. **A escrita da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, Sp. Edusc. Uberlândia – MG. Edufu, 2004.

HANSEN, Patrícia Santos. “João Ribeiro e o ensino de História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar R. (Org.) **História do Ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em [IBGE | censo 2010 | resultados](http://IBGE | censo 2010 | resultados), acessado em 13/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em disponível em [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](http://Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br)) . Acessado em 15/01/2024.

LEJEUNE, Philipe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha, tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LIMA, Mônica. Negro é a raiz da liberdade: narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de História. In.: .. : ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro. FGV. Editora, 2017.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Marcus L. B. **A (im)possibilidade de avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. PPGE/UFRJ. 2019.

MATTOS, Selma Rinaldi de. “Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

\_\_\_\_\_. “As relações entre autor e editor no jogo entre memória e História: as duas edições de Compêndio da História do Brasil, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação”. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_.(Org.). **Pós-estruturalismo e teoria o discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese de Doutorado. São Paulo. PUC-SP. 1997.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberto; MOTOOKA, Debora Yumi. **Geração Alpha História.** Ensino Fundamental. Anos Finais. 8º Ano. Organizadora SM Educação. 2ª Ed. São Paulo. 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes; PEREIRA, Amilcar Araujo; ALBERTI, Verena . Entrevista com Joel Rufino dos Santos. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro) , v. 26, p. 491-518, 2013. Disponível em [SciELO - Brasil - Entrevista com Joel Rufino dos Santos](https://doi.org/10.1590/0101-330020130260200491) acessado em 5/09/2022.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro. Editora Pallas. FAPERJ, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, 1(1), 111–128. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.21> .

PEREIRA, Amilcar; MONTEIRO, Ana Maria. *Apresentação*. In.: PEREIRA, Amilcar; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro. Pallas. 2013.

PROJETO ARARIBÁ: *História*. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4ª Ed. São Paulo. Moderna, 2014.

RALEJO, Adriana Soares. **Lugar de Autoria: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. PPGE/UFRJ. 2018.

RETAMOZO, Martín. Las demandas Sociales y el estudio de los movimientos Sociales. Cinta Moebio. **Revista de epistemología de las ciencias sociales**, 2009, pp. 110-127.

ROCHA, Helenice. “Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In.: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro. FGV. Editora, 2017.

SANTOS. Joel Rufino dos. **História do Brasil**. São Paulo. Marco Editorial. 1979.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil**. São Paulo. Editora FTD. 1993.

\_\_\_\_\_. **Assim foi (se me parece): livros, polêmicas e alguma memória**. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 2008.a.

\_\_\_\_\_. Memorial Zumbi: conquista do movimento negro. In.: **Cultura em movimento - Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. NASCIMENTO, Elisa Larkin(org.). Selo Negro Edições, São Paulo. 2008.b.

SEVERINO, Leandro de Souza. **Pós-abolição: liberdade e imprensa no Rio de Janeiro (1888-1890)**. 2014. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História)–Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da UFF. 2008.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In.: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro. FGV. Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3.Ed. 2016.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.12, p. 54-63, nov./dez. 1996.‘

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2021.

VALE, Nayara Galeno do. **Um retrato inteiriço e harmônico da nação: identidade do historiador e escrita da História do Brasil na obra de Pedro Calmon**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. PPGHIS/UFF, 2018.

# ANEXOS

**PRODUTO DA PESQUISA: SÍNTESE DO MATERIAL DIDÁTICO**



---

LEANDRO DE SOUZA SEVERINO

**GUIA DIDÁTICO:  
ENSINO DE HISTÓRIA E  
AS VOZES NEGRAS**

## Apresentação

Prezado(a) Professor(a),

Sou Leandro de Souza Severino, docente negro da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2014. A experiência adquirida ao longo desses anos tem me mostrado os inúmeros desafios que o ensino de História na educação básica nos impõe, especialmente no contexto atual, marcado pelo “revisionismo” histórico promovido principalmente por grupos ligados à extrema direita no Brasil.

Minha dissertação de Mestrado busca contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula. O objetivo da proposta didática que desenvolvi com meus alunos (as) foi promover uma prática antirracista, elaborando um currículo “outro” que seja ao mesmo tempo democrático e combatá a perpetuação do racismo em nossa sociedade.

Este material didático foi concebido para ir além da minha sala de aula. Acredito que a proposta pedagógica descrita na dissertação, e agora presente neste material, pode ser um recurso útil em qualquer contexto escolar.

Reconheço as dificuldades inerentes à nossa profissão no Brasil, como a precarização que desmotiva muitos de nós e a falta de tempo para um planejamento pedagógico adequado devido às inúmeras tarefas diárias. Além disso, enfrentamos cotidianamente diversos problemas na área da Educação, sendo o racismo um dos principais. Diariamente, somos confrontados com casos de discriminação racial nas escolas, enquanto os materiais didáticos e currículos frequentemente valorizam uma perspectiva eurocêntrica, marginalizando os povos afro-brasileiros e indígenas.

Com isso em mente, meus amigos (as), propus em minha dissertação uma atividade pedagógica em duas etapas: primeiramente, refletir sobre a autoria negra de livros didáticos, utilizando como referência Joel Rufino dos Santos; em seguida, produzir biografias de figuras negras de relevância na comunidade escolar ou em seu entorno.

A dissertação oferece uma análise detalhada dessa atividade pedagógica, que demonstrou resultados significativos devido ao envolvimento dos alunos (as) e de toda a comunidade escolar. Esta proposta foi pensada para você, professor(a), que, assim como eu, vê

a sala de aula como um espaço fundamental para combater o racismo estrutural presente em nossa sociedade, além de atender às demandas da Lei 10.639/03.

A proposta pedagógica descrita neste material está disponível no Banco de Dissertações e Produtos do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRJ.

Espero que este material seja de grande utilidade para você, professor(a), e que a atividade pedagógica proposta transforme sua sala de aula da mesma forma que transformou a minha. Um grande abraço! Vamos!

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Partes da atividade/ tempo	Metodologia	Objetivos Específicos
Introdução: narrativa oral realizada pelo professor sobre “O fim da escravidão”	Com base na linha argumentativa do texto didático do Projeto Araribá, o professor irá narrar a trajetória do processo abolicionista,	Levar o alune a entrar em contato com uma narrativa que utilize como base um texto didático, dando ênfase ao processo e aos fatos jurídicos

(25 minutos)	produzindo uma narrativa cronológica por meio dos aspectos jurídicos.	do processo abolicionista brasileiro.
Problematização da narrativa construída pelo professor (20 minutos)	<p>Em diálogo com a turma, o docente levanta questões sobre a História contada: a maneira como o professor contou é possível de ser questionada? Será que se consegue contar tudo que aconteceu? Existe algo que não foi abordado? Essa narrativa responde sobre o papel do negro no processo abolicionista?</p>	Questionar a narrativa como como uma verdade absoluta e, portanto, inquestionável.
Problematização da autoria e protagonismo negro (30 minutos)	<p>O professor leva aos alunos/as outros textos didáticos sobre o processo abolicionista. Os alunos/as irão realizar a leitura dos trechos, selecionados pelo professor, percebendo as referências de publicação: título, autor, ano de publicação.</p> <p>Encaminhamento do exercício, buscando os alunos/as perceberem como os sujeitos negros aparecem na participação do processo abolicionista nos diferentes textos.</p> <p>Questões norteadoras: Quais livros foram utilizados para discutir o fim da escravidão?</p>	<p>Refletir sobre a ideia de autoria das produções didáticas.</p> <p>Refletir sobre as escolhas de cada autoria em suas narrativas.</p> <p>Perceber omissões na escrita dos autores.</p> <p>Entender como o protagonismo negro aparece em cada narrativa.</p>

	<p>Quais são os autores dos livros? Pesquise sobre Joel Rufino dos Santos. Qual a diferença sobre a narrativas dos livros sobre o fim da escravidão? Com qual narrativa você mais se identifica? Por quê?</p>	
<p>Discussão e análise com base nas respostas construídas pelos alunos/as . (20 minutos)</p>	<p>Diálogo sobre a experiência de questionar narrativas didáticas (perceber as dificuldades). Discussão sobre as hipóteses que podem ter levado a intencionalidades da construção do texto didático, a partir das respostas elaboradas pelos alunos/as . Debate sobre as omissões encontradas nas narrativas.</p>	<p>Interrogar os pontos de vistas dos autores. Perceber as diferenças das autorias. Identificar as omissões nas narrativas. Perceber as possíveis dificuldades dos alunos/as na visão crítica de leitura didática.</p>
<p>Elaboração de Biografias negras (150 minutos)</p>	<p>Os alunos/as serão levados a assumir o lugar de autoria que reflita sobre o protagonismo de figuras negras em sua comunidade. Entendida aqui a escola e seu entorno. Os alunos/as serão divididos em grupos e escolherão uma personalidade negra que identificam como importantes na comunidade e construirão uma biografia.</p>	<p>Desenvolver a escrita crítica dos estudantes como autores. Refletir sobre o papel do negro na História do Brasil. Investigar o protagonismo negro na comunidade em que os alunos/as estão inseridos. Produzir narrativas de (re)existência.</p>

