



Recebido em 11/04/2020

Aprovado em 24/06/2020

DOI: 10.26512/emtempos.v1i36.30731

## ARTIGO

# O Imperialismo em sala de aula: uma análise dos livros didáticos de História do PNLD 2020

## Imperialism in the classroom: an analysis of the PNLD 2020 History textbooks

*Thiago Henrique Sampaio*

Mestre em História pela UNESP

[thiago.sampaio92@gmail.com](mailto:thiago.sampaio92@gmail.com)

**RESUMO:** Anualmente as escolas públicas brasileiras recebem obras didáticas oriundas do Programa Nacional do Livro Didático. A última avaliação realizada foi referente ao ano de 2020 quando foram avaliados livros para os últimos anos do Ensino Fundamental. Uma das áreas contempladas pelo PNLD é a disciplina de História que contou ao todo com onze coleções disponibilizadas para escolha dos professores. Nesse último PNLD, as obras deveriam estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular proposta para cada disciplina que constitui a grade curricular dos estudantes das escolas brasileiras. Diante disso, o presente trabalho buscou analisar os capítulos que trabalharam com a temática de Imperialismo nos livros de oitavos anos do Ensino Fundamental nas coleções disponibilizadas para avaliação dos docentes, buscando entender as interpretações de seus autores sobre esse fenômeno histórico, a abordagem conceitual empregada e imagética disponibilizada ao longo dos capítulos avaliados.

**PALAVRAS-CHAVES:** Livro didático. Imperialismo. Colonialismo. PNLD.

**ABSTRACT:** Annually, as Brazilian public schools, it receives didactic works from the National Textbook Program. The last evaluation carried out was related to the year 2020, which was evaluated books for the last years of Elementary School. One of the areas covered by the PNLD is the discipline of History, which had a total of eleven collections available for teachers to choose from. In this last PNLD, the works should be in accordance with the Common National Curricular Base proposed for each discipline that constitutes the curriculum of students in Brazilian schools. In view of this, the present work sought to analyze the chapters that worked with the theme of Imperialism in the eighth-year books of Elementary Education in the collections made available for evaluation by teachers, seeking to understand the interpretations of their authors on this historical phenomenon, the conceptual approach employed and imagery available throughout the evaluated chapters.

**KEYWORDS:** Textbook. Imperialism. Colonialism. PNLD.

Em sala de aula, o professor conta com apoio fundamental dos materiais didáticos que são suportes na mediação do ensino e aprendizagem (BITTENCOURT, 2008, p. 293). Desta forma, os livros didáticos são considerados como um dos principais mediadores no processo de aprendizagem escolares.

Ao analisarmos e fazermos escolhas dos livros didáticos temos que entender a percepção de seus autores e notar que são “instrumento de controle do ensino por partes dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2008, p. 298). Entretanto no processo de escolha das obras, o professor tem papel fundamental na tomada de decisões, pois

A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. (...) A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios (BITTENCOURT, 2008, p. 298-299).

A partir dessa percepção de escolha, temos que entender que o livro didático se torna um “objeto complexo”, pois é um produto cultural de definição difícil, mas de fácil familiaridade e identificação devido seu uso (BITTENCOURT, 2008, p. 299). De acordo com Circe Bittencourt:

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista (BITTENCOURT, 2008, p. 301).

Os livros didáticos são também suportes de transmissão de conhecimento dos currículos educacionais propostos. Assim, o Estado sempre se faz presente na existência do livro didático, interferindo em sua elaboração, edição e constituição dos conteúdos escolares veiculados pelas coleções que são aprovadas em seus catálogos do Programa Nacional do Livro Didático. Através da participação do Estado em sua concepção temos que entender que os livros didáticos são transmissores de valores, ideologias e de uma cultura marcada pela sua época e sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 301-302).

Para a realização de análise dos livros didáticos na área de História, Circe Bittencourt sugere que os pesquisadores estejam atentos a três aspectos básicos: forma, conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico (BITTENCOURT, 2008, p. 311). Sobre os aspectos formais na elaboração das obras didáticas devemos estar atentos a qualidade do papel e das ilustrações, sua diagramação e entender o grupo de editores, gráficos, ilustradores e pesquisadores de materiais ilustrados que participaram da elaboração

das coleções. Dessa forma, podemos compreender os sujeitos que interferiram e participaram na elaboração dos livros didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

Sobre os conteúdos presentes em suas páginas, devemos entender como são apresentados no decorrer dos seus capítulos e coleções. Pois, de acordo com Circe Bittencourt, os conhecimentos produzidos pelos livros didáticos são categóricos, percebe-se um discurso simplificado do que está reproduzindo, sem demonstrar possibilidade de contestação, fazendo com que o aluno crê em “uma verdade” impositiva (BITTENCOURT, 2008, p. 313). A autora ainda acrescenta que a respeito do conteúdo pedagógico devemos estar atento que

A articulação entre informação e aprendizagem. A análise do discurso veiculado pelo livro didático é indissociável da análise dos conteúdos e tendências historiográficas de que é portador. Entretanto, devem-se levantar algumas questões sobre essa qualificação impositiva do texto, ao se ater às relações entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo pedagógico. É importante perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico é preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido. O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes. O conhecimento contido nos livros depende, ainda da forma pela qual o professor o faz chegar aos alunos (BITTENCOURT, 2008, p. 315).

Outro elemento fundamental em nossas análises serão as imagens presentes nos capítulos que abordaram a temática. É interessante pensarmos o papel delas dentro do ensino e a criticidade presente nas ilustrações. Além disso, são importantes objetos que complementam os conteúdos textuais presentes nos materiais didáticos.

As ilustrações competem espaço com os conteúdos textuais nos livros didáticos. De acordo com Circe Bittencourt, elas são importantes instrumentos para concretizar as noções abstratas como, por exemplo, tempo histórico, assim proporciona aos alunos novas formas de presenciar outras experiências vivenciadas (BITTENCOURT, 2004, p. 69-70). Para a autora

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, étnica, de acordo com os preceitos das sociedades branca burguesa (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Devemos se atentar que para a seleção e organização das imagens estão presentes todo um caráter mercadológico e questões técnicas de diagramação e fabricação do livro didático. Assim conciliar a presença de gravuras como suporte pedagógico nos materiais didáticos devem se atentar também ao preço dessas obras ao consumidor final (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

A partir dessas questões metodológicas, analisaremos como o tema do Imperialismo foi apresentado nos livros didáticos escolares de História do oitavo ano do Ensino Fundamental no Programa Nacional do Livro Didático de 2020, buscando mostrar as interpretações teóricas dos autores em suas elaborações, propostas de ensino sobre a temática e contextos abordados.

## O Programa Nacional do Livro Didático de 2020 e a área de História

O Programa Nacional do Livro Didático é um dos principais programas para aquisição de materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras. O PNLD de 2020 totalizou gastos de R\$ 1.390.201.035,55<sup>1</sup> para a compra de livros didáticos no Brasil.

A criação de uma política pública para os materiais didáticos remonta a época do Estado Novo quando foi criada a Comissão Nacional de Livros Didáticos que tinha como atribuições o estabelecimento de regras para utilização, comercialização e produção de livros didáticos. No contexto daquele regime político, a educação era um veículo de introdução de valores e modelador de condutas sociais, os currículos e materiais instrucionais foram vistos como estratégia de difusão dessas condutas (MIRANDA, 2004, p. 124-125).

Durante a Ditadura Civil-Militar, a compra, distribuição e comercialização de livros passaram por tratamentos diferentes, que foram marcados pela censura e ausência de democracia. Assim,

Esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Nesse contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva (MIRANDA, 2004, p. 125).

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que progressivamente incluiu as distintas e diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar e incorporou ao longo da sua existência o papel dos professores no processo de escolha das obras. Mas, apenas em 1996 que se começou a avaliação pedagógica das obras didáticas, cenário que foi marcado por críticas, confronto de interesses e tensões. Assim, desde aquele momento estipularam que a aquisição de obras com dinheiro público para a distribuição nacional deveria estar sujeita à inscrição em editais próprios e avaliações prévias, segundo regras dos editais que participariam. Os critérios foram mudando e se aprimorando de um PNLD a outro por intermédio das críticas, leituras e olhares sistemáticos que foram surgindo ao longo das décadas (MIRANDA, 2004, p. 125-127).

Em 1999, cada obra era avaliada de modo unitário e independente das coleções, o que possibilitava circunstâncias conflitivas em relação ao processo de escolha e usos das

<sup>1</sup> FND. *Programa dos Livros*. Link: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acessado em 06 de abril de 2020 às 15h15.

coleções didáticas. Só no PNLD de 2002 alterou-se esse cenário, pois a escolha e avaliação passou a ser a coleção didática completa (MIRANDA, 2004, p. 127). Assim

Caminhou-se de um procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e menções discriminatórias, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas, o que modificou a própria organização do guia do Livro Didático que, na versão de 2005, apresenta-se ao professor como um catálogo organizado em ordem alfabética. Os critérios de avaliação, por sua vez, também foram sendo aprimorados, bem como as bases de cálculo utilizadas para a ponderação e tratamento estatístico das coleções avaliadas (MIRANDA, 2004, p. 127).

Ao analisarmos as obras da área de História do PNLD 2020 devemos ter em mente que os materiais nessa área são um “produto comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional e por isso precisa ser estudado como tal” (MATOS, 2012, p. 169). Para entender a concepção da área de História dentro do programa é importante se atentarmos para o papel do *Guia do PNLD 2020*, que estava disponível em formato digital. No material os professores são convidados a partir de dezesseis indicadores<sup>2</sup> para a área de História a fazer a escolha do material didático:

De modo a facilitar o processo de escolha das coleções aprovadas para o componente História, sugere-se alguns passos que objetivam definir os critérios e construir os argumentos necessários para a comparação das obras e consequente comprovação da escolha. O primeiro passo para a seleção da coleção resulta da leitura e discussão de dois materiais: deste Guia e a versão digital de cada coleção de História disponibilizada neste site. O segundo passo consiste na reflexão coletiva sobre qual das coleções disponíveis melhor aproxima os estudos da História das curiosidades, interesses e necessidades formativas dos(as) estudantes da escola em que você atua, bem como mais contribui para que você planeje o processo de ensino e aprendizagem de História, em diálogo com as práticas e os saberes acumulados pelo corpo docente da instituição. Para contribuir com esta reflexão coletiva, apresenta-se alguns indicadores que também delinearam os processos de avaliação e de seleção das coleções de História inscritas no PNLD 2020. Em conjunto com outros indicadores propostos pelos(as) professores(as) da sua comunidade escolar, é possível realizar a escolha da obra mais adequada para o contexto em que você trabalha (MEC, 2019, p. 3).

Ao analisarmos previamente o *Guia* percebemos que os materiais didáticos que foram produzidos para o PNLD 2020 tiveram sua organização interna baseada na estrutura curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História. Dessa forma, percebemos a própria presença do Estado na seleção dos livros didáticos que compõe o guia, demonstrando assim como os livros didáticos estão comprometidos com um conjunto de demandas abertas por programas governamentais e longe de serem puramente recursos didáticos (MATOS, 2012, p. 177). Para Tania Regina de Luca, o Estado ao participar do processo de comercialização das obras didáticas demonstra enfaticamente a diferença entre a produção literária e educacional, no qual está pautada em um conjunto de sistematização do próprio governo, do mercado editorial e a participação de autores (LUCA, 2009, p. 154).

No *Guia do PNLD 2020*, as resenhas sobre as 11 obras aprovadas foram produzidas a partir de determinados critérios, que são:

---

<sup>2</sup> Os indicadores falados no *Guia do PNLD 2020* estão disponíveis em MEC, 2019, p. 3-4.

Visão Geral: apresenta as características gerais da obra, os propósitos, os referenciais teórico-metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didático-pedagógica e a organização do Manual do Professor e do Manual do Professor Digital, para que você tenha a visão inicial dos livros da coleção e dos pressupostos presentes em todos os volumes que a formam.

Descrição da Obra: descreve, de forma detalhada, a estrutura e a organização dos volumes (número de páginas, capítulos, temas, conteúdos), as relações entre estes e outras informações relevantes da coleção.

Análise da Obra: aponta as qualidades, ressalvas, o arranjo das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação cidadã, o respeito à legislação, às diretrizes educacionais, a qualidade do projeto gráfico, ou seja, delinea a proposta pedagógica da obra em sua totalidade: Livro do Estudante, Manual do Professor e o Manual do Professor Digital.

Em Sala de Aula: indica, de forma mais explícita, como a coleção se vincula ao cotidiano do espaço escolar. Aponta suas potencialidades pedagógicas e seus limites, onde você, professor (a), deve atuar mais intensamente, complementando detalhes para além dos livros e das páginas escritas que chegam até os(as) estudantes (MEC, 2019, p. 1-2).

As resenhas das obras presentes no *Guia* buscam trazer critérios claros e definidos da aprovação daquela coleção de livro didático para compor o rol de escolha para o quadriênio 2020-2024, assim

No PNLD 2020, foram avaliadas 13 obras do componente curricular História, sendo 11 delas aprovadas. Estas estão disponíveis para serem escolhidas e, posteriormente, utilizadas nas escolas públicas de 6º ao 9º ano, no quadriênio 2020-2024. A aprovação indica que tais obras não infringiram as determinações legais e os princípios delineadores da qualidade do material didático a ser adquirido pelo Estado brasileiro, conforme estabelecido no Edital de Convocação nº 01/2018 CGPLI, destinado ao processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Em outras palavras, as obras aprovadas apresentam coerência e pertinência na abordagem teórico-metodológica proposta no Manual do Professor impresso, desenvolvendo-a no Livro do Estudante, no Manual do Professor digital e no Material Audiovisual. Da mesma forma, as obras apresentam qualidade nas orientações prestadas ao(à) professor(a), funcionalidade no projeto gráfico-editorial e profundidade no tratamento dos princípios éticos (MEC, 2019, p. 22).

Como assinalou Júlia Matos, é perceptível que o guia delegaria ao livro didático uma responsabilidade sobre um ensino de História voltado para as práticas de cidadania e construção de um sujeito reflexivo e crítico, que excluiria o professor nesse processo. Caberia ao docente apenas a função de escolha do material didático e para isso que o guia seria composto para orientar na seleção e fazer uma boa escolha (MATOS, 2012, p. 181). Temos que entender que o *Guia do PNLD 2020* não é um documento neutro, nele podemos observar certos direcionamentos para alguns títulos que são melhores qualificados dentro dos critérios apresentados para a seleção do corrente ano. Podemos perceber, que o Guia não é apenas um auxílio, mas uma influência direta nos critérios de escolha docente.

## As propostas das obras sobre o Imperialismo e os critérios da BNCC

Na Base Nacional Comum Curricular, o ensino de História é visto como um “saber necessário a formação das crianças e jovens na escola”, assim o passado deveria impulsionar as práticas de ensino e aprendizagem para os níveis do Ensino Fundamental (BNCC, 2019, p. 397). A História proposta pela BNCC tenta demonstrar que ela não é uma informação dada, mas uma correlação de forças, sentidos e significados para a produção de um saber.

A BNCC coloca os sujeitos como fazedores de história e pede que o estudante consiga ampliar o seu conhecimento sobre as realidades diferentes das suas em realidades temporais e espaços específicos, demonstrando que qualquer indivíduo produz e produziu saberes ao longo do tempo (BNCC, 2019, p. 398). A produção dos diferentes sujeitos históricos ao longo do tempo através das fontes e tipos de documentos é salientando pela proposta de História, assim

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaços e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltada para a produção de um saber próprio da história (BNCC, 2019, p. 398).

Para a compreensão do saber histórico, a BNCC defende alguns instrumentos para sua interpretação como a comparação, a contextualização, o exercício da interpretação, a identificação e a análise. Através desses procedimentos a História no Ensino Fundamental estimularia a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecimento dos indivíduos como atores históricos em diferentes épocas e lugares (BNCC, 2019, p. 398-400).

A partir dessas considerações, a BNCC elencou sete competências específicas da História para o Ensino Fundamental, que seria:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se

criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BNCC, 2019, p. 402).

Na questão dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual esse trabalho se encaixa, a BNCC elenca três procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizagem de História que seria:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BNCC, 2019, p. 416).

A temática sobre Imperialismo aparece como proposta na História no 8º ano, pois o tema seria “o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo”. Assim, o estudante veria os processos de independências das Américas, nacionalismo, imperialismo e as resistências presentes nas práticas e discursos históricos desses fatores (BNCC, 2019, p. 418).

Para essa seriação, a BNCC propõe a divisão em duas unidades temáticas que são “O Brasil no século XIX” e “Configurações do mundo no século XIX”, dentro dele se instalariam alguns objetos de conhecimento. No caso específico da temática do Imperialismo seria “o imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia” que teria como habilidade “EF08HI26 Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia”. Entretanto, ao refletirmos sobre a temática proposta por esse artigo, podemos encaixar outras duas habilidades presentes na BNCC que são “EF08HI25 Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX” e “EF08HI27 Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas” que refletiriam sobre práticas e mecanismos coloniais presentes no discurso imperialista de Oitocentos (BNCC, 2019, p. 426-427).

Em nossas análises utilizamos os livros encaminhados pelas Editoras para os professores fazerem as escolhas. Consistem de manuais de professores em um formato

diferenciado, no qual apresentavam em suas bordas as habilidades que estavam sendo trabalhadas e pedidas pela BNCC. Além disso, é importante salientarmos que das 11 obras de História que foram encaminhadas pelo PNLD 2020, todas as editoras são do estado de São Paulo.

## O conteúdo de Imperialismo nos materiais didáticos do PNLD 2020

O Imperialismo consistia de práticas colonialistas empregadas pelas potências europeias na Ásia, África, Oceania e América Latina. Essa política econômica, social e cultural empregada pelos europeus se intensificaram a partir da segunda metade de Oitocentos até o início da segunda metade do século XX.

A primeira questão que chamou nossa atenção foi o uso dos termos Neocolonialismo e Imperialismo nos capítulos que deveriam trabalhar com esse processo histórico. Três obras utilizaram o termo Neocolonialismo (SERIACOPI, 2018; CAMPOS, 2018; MINORELLI, 2018), as demais adotaram o termo Imperialismo ao longo dos seus capítulos. É interessante ressaltar que em uma das obras ocorreu a diferenciação das práticas imperialistas do século XIX e da Antiguidade, que segundo o livro didático seria:

O Imperialismo exercido na Roma antiga, por exemplo, era aquele que buscava, sobretudo, a expansão territorial para a criação de províncias onde cobrava pesados impostos. Já o Imperialismo inaugurado na época das Grandes Navegações, no século XV, tinha como objetivo formar colônias para a exploração mercantilista. O Imperialismo do século XIX, por sua vez, procurou abrir novos mercados consumidores e garantir o acesso as matérias-primas necessárias para a indústria europeia e, posteriormente, a estadunidense e a japonesa (DIAS, 2018, p. 251).

Observarmos que tais definições criam anacronismo, pois as práticas de expansão dos Impérios da Antiguidade não tinham os mesmos objetivos das potências europeias do século XIX. Muito menos as práticas mercantilistas do século XV, período das Grandes Navegações, podem ser colocadas no mesmo patamar do Imperialismo de Oitocentos devido as singularidades próprias desse fenômeno. Tornando-se errôneo, como algumas obras apresentaram (CAMPOS, 2018, p. 219), colocar neocolonialismo como sinônimo de Imperialismo.

Algumas obras didáticas analisadas traziam logo nas primeiras páginas alguns objetivos que deveriam ser aprendidos no decorrer daquele capítulo como, por exemplo, relacionar as práticas imperialistas com as mudanças da Segunda Revolução Industrial; conhecimento sobre as ideologias racistas que embasaram o processo “civilizador” na África e na Ásia; entender os impactos dos processos coloniais sobre as populações locais; debater o mito da superioridade racial europeia; abordar as resistências africanas e asiáticas nesse momento e entre outros (COTRIM, 2018, p. 214; SERIACOPI, 2018, p. 159-160).

Dentro dos objetivos elencados nas aberturas de capítulos alguns tornam o Imperialismo um processo simplista e redobram sinais preconceituosos presentes nas práticas coloniais como a afirmação seguinte que encontramos em uma das obras que “os europeus, estavam levando a civilização até a África. Por isso, os africanos, com seus

fazeres, línguas, construções, foram obrigados a adotar os costumes dos colonizadores por muito tempo” (SERIACOPI, 2018, p. 160).

A apresentação sobre o Imperialismo ao longo das obras analisadas era posteriormente ao tema da Segunda Revolução Industrial, mostrando a ligação e consequência dos dois fenômenos históricos (SERIACOPI, 2018, p. 160; BRAICK, 2018, p. 225; CAMPOS, 2018, p. 219; NEMI, 2018, p. 221; EDITORA MODERNA, 2018, p. 175; DIAS, 2018, p.246-247). Além disso, é importante salientar, que poucas obras apresentaram no capítulo do Imperialismo a presença norte-americana na América Latina e a japonesa na Ásia (VAINFAS, 2018, p. 231; COTRIM, 2018, p. 223; NEMI, 2018, p. 224-225; VICENTINO, 2018, p. 171; DIAS, 2018, p. 259), e em alguns casos que apresentaram tal contextualização, foram em pequenas notas (MINORELLI, 2018, p. 215). Outro item interessante que precisamos falar é sobre a questão da Oceania: poucas obras relataram sobre a atuação do Imperialismo naquela localidade e apresentaram mapa sobre a região:

Imagem 1. Imperialismo na Oceania



Fonte: DIAS, Adriana Machado. *Vontade de saber: história 8º ano*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018, p. 259.

Na obra, *Vontade de saber*, são apresentadas algumas orientações gerais para serem passadas aos alunos sobre o estudo do Imperialismo na Oceania e mostravam os impactos na contemporaneidade, deixados por tal fato histórico. Segundo a obra:

Sobre o Imperialismo na Ásia e na Oceania, comente com os alunos que a colonização da Oceania ocorreu à custa de opressão e morte de muitos nativos. Desde a chegada dos ingleses no continente, muitos aborígenes foram dizimados pela fome, pelas doenças, introduzidas pelos brancos (como eram chamados os europeus pelos aborígenes) e pelo alcoolismo. Mesmo recentemente, por volta de 1980, mulheres e crianças aborígenes eram roubadas de suas comunidades para trabalharem como serviçais nas casas das pessoas ricas. As lutas dos nativos tomaram maiores proporções somente nos últimos anos. Nessas lutas, eles reivindicam o reconhecimento de sua cidadania na Constituição e combatem o racismo arraigado na sociedade (DIAS, 2018, p. 259).

Em todos os livros didáticos analisados a Conferência de Berlim é apresentada e contextualizada aos estudantes. Entretanto, percebemos nos materiais algumas afirmações rasas como, por exemplo, que nela foram “estabelecidas as regras para que os europeus partilhassem domínios na África” (COTRIM, 2018, p. 219), que “as grandes potências se reuniram na Conferência de Berlim com o objetivo de dividir entre elas o continente africano” (VICENTINO, 2018, p. 164), “nessa conferência, foram definidas os territórios que seriam ocupadas por cada um dos países envolvidos” (MINORELLI, 2018, p. 206) ou que “essa conferência tinha por objetivo combinar regras e condições favoráveis a ocupação da África” (BOULOS JUNIOR, 2018, p. 2018).

Inaugurada em 15 de novembro de 1884, a Conferência de Berlim tinha como objetivo propor definições de ocupações militares, administrativas, econômicas e delimitações territoriais das fronteiras controladas pelas potências coloniais para impedir eventuais conflitos entre os seus países signatários. Além disso, essa reunião teve como principal fim de preservar o livre-câmbio que teria sido prejudicado com as recentes anexações territoriais (BRUNSCHWING, 2013, p. 43). A reunião não realizou a fragmentação da África para as potências colonizadoras europeias, mas resolveu, parcialmente, as questões conflituosas surgidas entre elas (BRUNSCHWING, 2013, p. 45; HOCHSCHILD, 2001, p. 128).

Já em outros materiais didáticos são apresentadas interpretações um pouco mais aprofundadas da Conferência de Berlim como que

somente a ocupação do litoral não bastava para reivindicar as terras do interior, que deveria ser ocupado e, quando o fosse, as demais potências deveriam ser oficialmente informadas. Além disso, as bacias dos dois maiores rios da costa ocidental, o Níger e o Congo, foram declaradas livres para a navegação e o comércio internacional (VAINFAS, 2018, p. 239).

Outros autores afirmavam em seus livros didáticos que “a partir dessa conferência, as áreas de domínio de cada país participante foram progressivamente delimitadas por uma série de tratados bilaterais”.

Ao longo da contextualização do Imperialismo, todas as obras trouxeram o panorama da ocupação inglesa e francesa na África, o caso da China em Oitocentos, o colonialismo inglês na Índia, as teorias raciais que deram base aos preceitos do

Imperialismo e os bôeres na região da África do Sul. Poucas foram as obras que trouxeram outras perspectivas sobre esse contexto, entre elas podemos listar: as missões civilizatórias e expedições científicas (SERIACOPI, 2018, p. 162; VAINFAS, 2018, p. 222; CAMPOS, 2018, p. 221; VICENTINO, 2018, p. 161; DIAS, 2018, p. 264; COTRIM, 2018, p. 217); o caso do Congo Belga (CAMPOS, 2018, p. 222; SERIACOPI, 2018, p. 169; NEMI, 2018, p. 234; MINORELLI, 2018, p. 207), o caso do canal de Suez (NEMI, 2018, p. 234) e a colonização portuguesa e de outras potências europeias na África (CAMPOS, 2018, p. 224; NEMI, 2018, p. 234; MINORELLI, 2018, p. 209; BOULOS JUNIOR, 2018, p. 236). Sobre esse último ponto levantado, fica aparentando ao leitor que, em algumas obras, a interpretação dada é que o Imperialismo foi um fenômeno histórico feitos apenas por França e Inglaterra.

Na obra *Araribá mais* foi interessante a apresentação diferenciando as políticas imperialistas das potências coloniais europeias, demonstrando que o Imperialismo não foi um fenômeno homogêneo para todos os países colonizadores:

Duas políticas coloniais foram aplicadas no continente africano: de assimilação e de diferenciação. A primeira, adotada pelos impérios português, francês e belga, baseava-se no ensino da língua da metrópole nas escolas das diversas localidades africanas, bem como da religião e da moral cristã e do modo de vida europeu, com o objetivo de criar, entre os nativos uma elite de colaboradores locais. A política de diferenciação foi aplicada pelos impérios britânicos e alemão, e, por meio dela, os colonizadores recorriam a lideranças locais para cuidar da administração colonial, aproveitando as disputas internas e as estruturas de poder que já existiam no continente africano (EDITORA MODERNA, 2018, p. 176).

O livro *História.doc*, uma das perspectivas didáticas escolhidas para a construção do capítulo se deu por meio da micro-história. Nessa obra a personagem escolhida foi do rei Shaka, que foi um rei zulu, que “criou técnicas militares e organizou exércitos bem treinados, transformando o reino zulu em uma força militar que pode fazer frente aos reinos vizinhos e aos europeus, como os bôeres, posteriormente, os britânicos” (VAINFAS, 2018, p. 220). Nesse livro didático, foi interessante perceber que a perspectiva do Imperialismo começou pelo prisma da resistência ao contrário das demais obras que costumam colocar as resistências locais ao final dos capítulos.

Sobre o enfoque das resistências locais apresentadas nas obras didáticas foi assinalada a importância de se estudar tais fenômenos. Na obra *Geração Alpha* é assinalado que

O estudo da expansão territorial imperialista não deve ser feito apenas sob a perspectiva dos colonizadores europeus. É importante entender a visão dos povos nativos, conhecer suas ações de resistências e reconhecer os efeitos desse processo, uma vez que tais efeitos são percebidos ainda hoje em diversas regiões africanas (NEMI, 2018, p. 236).

Já na obra *Teláris* foi ressaltado que a importância de se estudar as resistências locais ao Imperialismo ao fato de que

Não devemos olhar para o Imperialismo apenas do ponto de vista dos colonizadores. É importante conhecer como os povos colonizados perceberam a dominação europeia do século XIX e reagiram a ela. Os europeus quase sempre buscaram o apoio da elite local, que recebia vantagens, como cargos, poderes e

recursos, e agia como 'intermediária dos colonizadores em seu território (VICENTINO, 2018, p. 163).

Entre as resistências locais apresentadas ao longo das coleções analisadas podemos assinalar a Guerra do Ópio, a Revolta dos Cipaios, a Revolta dos Boxers, a Guerra dos Boeres, a resistência Ashanti, as revoltas Zulus, o caso da Etiópia e a Revolta Maji-Maji<sup>3</sup>.

Na obra *Vontade de saber* são passadas as seguintes orientações gerais para o professor trabalhar a temática de resistência aos alunos e demonstram um claro conhecimento dos organizadores da obra a respeito da Historiografia africana atual:

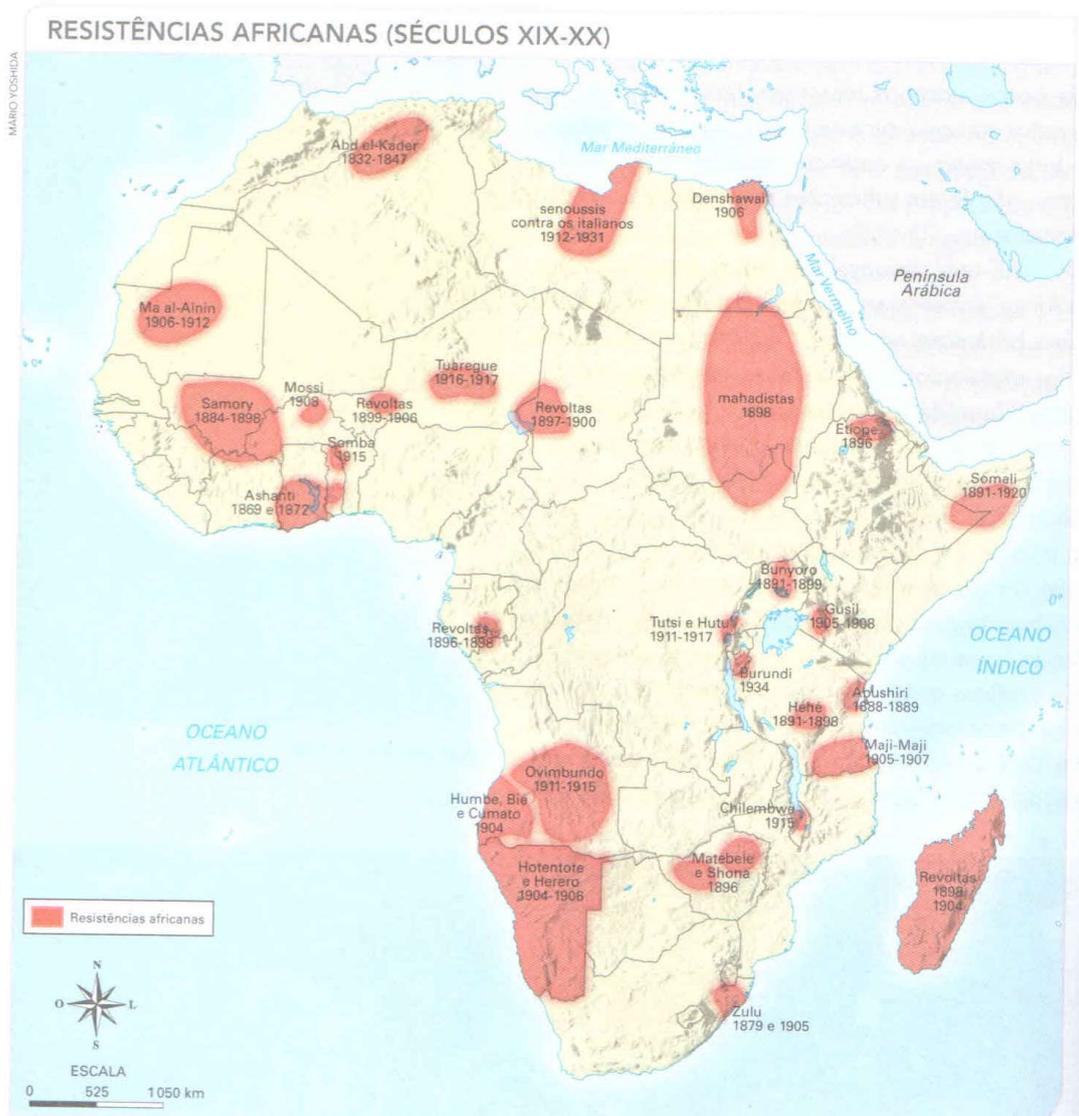
Comente com os alunos que a resistência dos povos africanos à dominação europeia originou ações efetivas e movimentos organizados. Contudo, alguns estudiosos, marcados por uma visão eurocêntrica, desconsideravam a importância de tais movimentos, afirmando que os africanos teriam aceitado passivamente as intromissões europeias ou que teriam estabelecido apenas pequenos movimentos desorganizados. Essa perspectiva tem sido discutida atualmente e a resistência africana tem sido cada vez mais estudada e reconhecida (DIAS, 2018, p. 262).

Ao analisarmos os capítulos sobre o Imperialismo percebemos que um dos principais recursos didáticos utilizados pelos autores no desenvolvimento dos textos é a cartografia. A seguir reproduziremos alguns mapas que foram apresentados nos livros didáticos analisados que em algumas situações pedem para o leitor compará-los no processo de leitura do capítulo que evidenciariam as transformações territoriais no continente africano e projetos de ocupação territoriais como, por exemplo, o mapa cor-de-rosa e a ligação Cairo a Cabo.

---

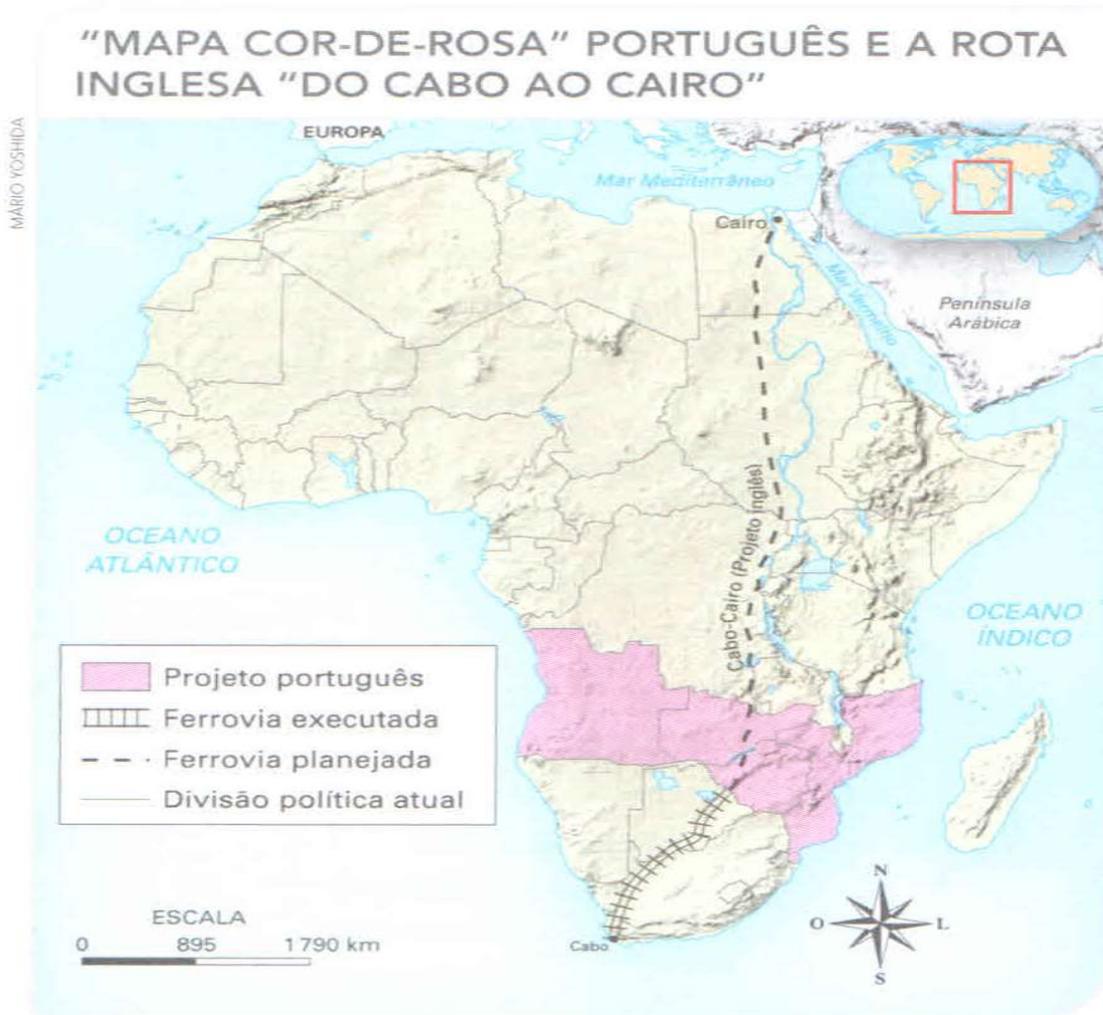
<sup>3</sup> Foram conflitos de resistência da população local da China, Índia e localidades do continente africano contra a dominação imperialista europeia.

Imagem 2. Resistências ao Imperialismo em África



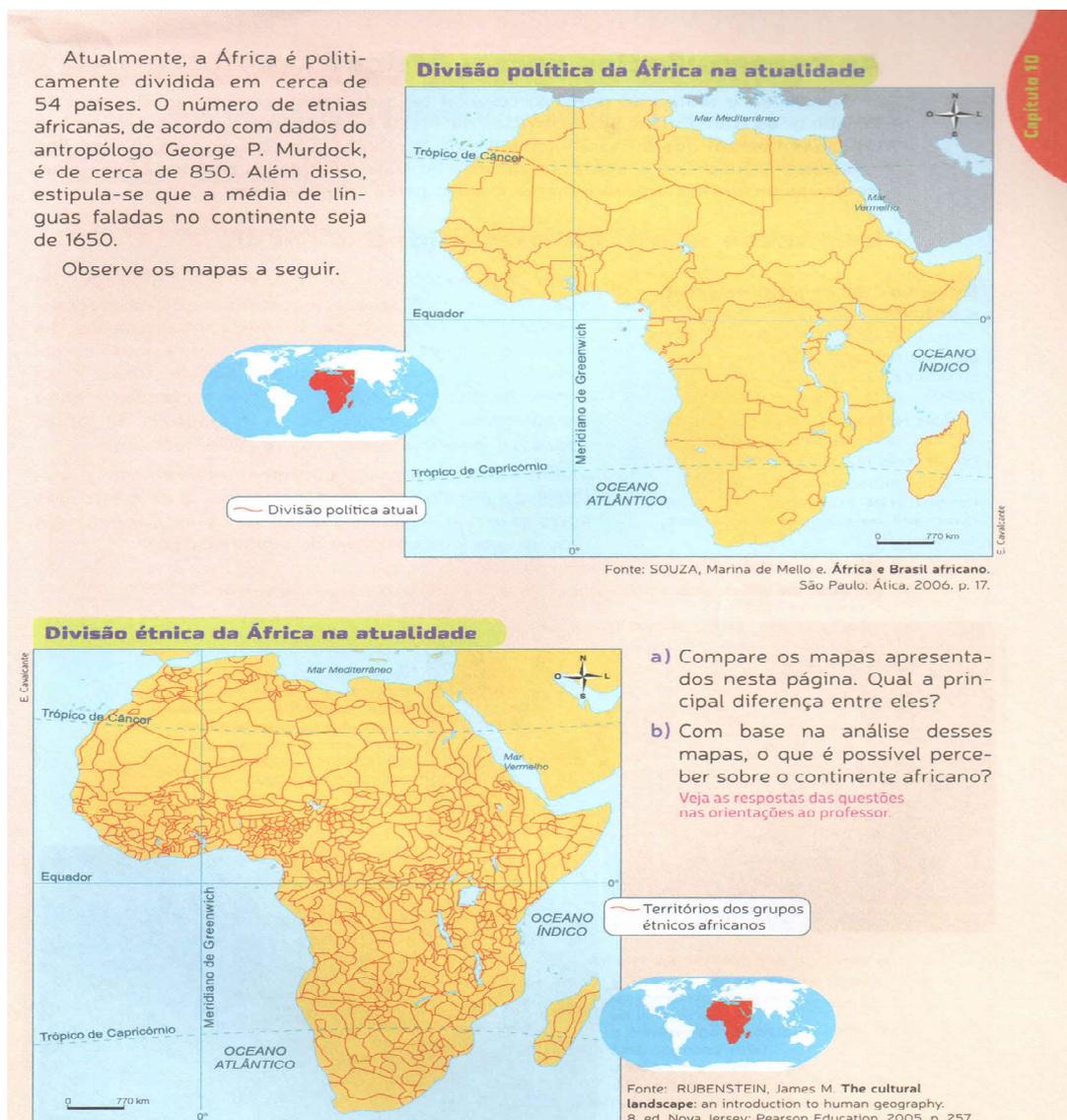
Fonte: CAMPOS, Flávio de. *História: escola e democracia*. São Paulo: Moderna, 2018, p. 230.

Imagem 3. O mapa cor-de-rosa e a ligação Cairo a Cabo



Fonte: CAMPOS, Flávio de. *História: escola e democracia*. São Paulo: Moderna, 2018, p. 224.

Imagem 4. África atual e seu mapa étnico



Fonte: DIAS, Adriana Machado. *Vontade de saber: história 8º ano*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018, p. 257.

Outro recurso didático utilizado na obra *Teláris* que facilitaria a compreensão do leitor para entender a evolução do fenômeno do Imperialismo didaticamente, com um começo e um fim, seria uma linha do tempo dos eventos ocorridos no processo colonial.

É interessante salientar que ao final dos capítulos, em algumas obras é sugerido o trabalho com outras disciplinas como a Geografia ou com texto de questões contemporâneas, como o fenômeno dos refugiados no mundo atual ou o empobrecimento de países africanos nos dias de hoje devido resultados das práticas colonialistas

(COTRIM, 2018, p. 225; NEMI, 2018, p. 247; DIAS, 2018, p. 257; MINORELLI, 2018, p. 210-211; EDITORA MODERNA, 2018, p. 190-191).

## Considerações Finais

Retomando as considerações iniciais apresentada no artigo da historiadora Circe Bittencourt é importante entendermos os livros didáticos como um material complexo e que ajuda o professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

O Programa Nacional do Livro Didático é fundamental para o funcionamento do ensino e aprendizagem no Brasil. Além disso, é uma das possibilidades de acesso aos alunos a uma obra que possam estimulá-los a leitura e a curiosidade na área educacional.

Aos analisarmos as coleções propostas para o PNLD 2020 sobre a temática do Imperialismo percebemos que elas foram, de modo geral, em encontro com as habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, é notável alguns erros conceituais e anacrônicos ao trabalharem tal contexto nas obras didáticas. Muitas vezes esses desvios se devem ao difícil afinamento de conteúdos acadêmicos para uma linguagem acessível e de fácil compreensão a estudantes, professores e demais que possam utilizar o livro didático.

Sobre os conteúdos imagéticos, percebemos que a cartografia se torna um instrumento fundamental para que os alunos e professores possam se localizar a respeito do continente que está sendo trabalhado. Mapas da evolução do fracionamento do continente africano e de sua ocupação estão presentes ao longo dos capítulos que trabalham o Imperialismo. Além disso, charges e figuras de época ajudam a entender o panorama que está sendo trabalhado a partir de uma tentativa de aproximação com o estudante.

Em algumas obras percebemos o trabalho multidisciplinar e com temáticas contemporâneas a respeito dos efeitos do Imperialismo na vida da população de países que sofreram tal contexto. Isso demonstra uma aproximação do estudante e professores com a atualidade, evidenciando como a História se torna uma disciplina presente na vida das pessoas e não apenas uma ciência que se debruça só para o passado.

## Referências

- BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. IN: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.
- BITTENCOURT, Circe. “Livros e Materiais Didáticos de História”. IN: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 291-324.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 8º ano*. São Paulo: FTD, 2018.
- BRAICK, Patrícia Ramos. *Estuda história: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2018.

- BRUNSCHWING, Henri. *A partilha da África Negra*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CAMPOS, Flávio de. *História: escola e democracia*. São Paulo: Moderna, 2018.
- COTRIM, Gilberto. *Historiar, 8º ano*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DIAS, Adriana Machado. *Vontade de saber história*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.
- EDITORA MODERNA. *Araribá mais: história*. São Paulo: Moderna, 2018.
- FND. *Programa dos Livros*. Link:  
<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acessado em 06 de abril de 2020 às 15h15.
- HOCHSCHILD, Adam. *O fantasma do rei Leopoldo: uma história de voracidade, terror e heroísmo na África colonial*. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.
- LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 151-172.
- MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como *produtos* para o Ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. *Historiae*, Rio Grande, 3 (3), 2012, pp. 165-184.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia Digital do PNLD 2020*. Brasília: MEC, 2019.
- MINORELLI, Caroline Torres. *Convergências história*. São Paulo: Edições SM, 2018.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, pp. 123-144.
- MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. “O ensino de história na educação básica”. IN: GUERRA FILHO, Sérgio A. D.; SANTOS, Fabrício Lyrio (Orgs.). *Ensinar História no século XXI: dilemas e perspectivas*. Cruz das Almas/Bahia: Editora UFRB, 2019, pp. 67-82.
- NEMI, Ana Lúcia Lana. *Geração Alpha História: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2018.
- SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. *Inspire história: 8º ano*. São Paulo: FTD, 2018.
- VAINFAS, Ronaldo. *História.doc*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- VICENTINO, Cláudio. *Teláris história: 8º ano*. São Paulo: Ática, 2018