



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - UACS  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**TICIANO QUEIROGA E OLIVEIRA**

**SUJOS E DE PÉS DESCALÇOS: PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS PA-  
RA A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2021**

**TICIANO QUEIROGA E OLIVEIRA**

**SUJOS E DE PÉS DESCALÇOS: PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS PARA A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção de nota.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.

**CAJAZEIRAS-PB**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

O482s Oliveira, Ticiano Queiroga e.

Sujos e de pés descalços: perspectivas contra-hegemônicas para a história e o ensino de história dos povos originários / Ticiano Queiroga e Oliveira. - Cajazeiras, 2021.

124f.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.

Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2020.

1. Povos originários brasileiros. 2. Historiografia. 3. História - Brasil. 4. Giro epistêmico. 5. História - ensino. 6. Livro didático. I. Sousa, Israel Soares de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 94(813.3)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

**TICIANO QUEIROGA E OLIVEIRA**

**SUJOS E DE PÉS DESCALÇOS: PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS PARA A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciado em História.

**Orientador:** Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (Orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosilene Alves de Melo (Examinadora Titular)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Rita Uhle (Examinadora Titular)  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

---

Prof. Dr. Francisco Firmino Sales Neto (Examinador Suplente)  
Universidade Federal de Campina Grande

Dedico este trabalho a todas e a todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas/envolvidos nesta caminhada. Em especial, aos meus pais, ao/as meu/minhas irmão e irmãs, a minha querida avó (*in memoriam*) e aos meus ancestrais que me cuidaram, iluminaram minha trajetória e continuarão. Sem vocês, eu não seria absolutamente nada.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças à Educação e com a perseverança de que ainda há centenas de milhões de pessoas que trabalham e acreditam que é possível fazer existir um mundo melhor. Sem a Educação, nada seríamos.

Aos/às amigos/amigas trabalhadores/trabalhadoras terceirizados que sabem o que é o descaso de ser trabalhadores dentro do modelo mais degenerado do capitalismo, D. Nenêm, Jucileyde (Juh), D. Leide, Grande Marcos (Marquinhos), Alcione, Seu Geraldo, Grazielly (Zizi), Seu André, Girlaine, Mariana (Mari), Eriwania, Seu Joaquin (Quinco) e muitos outros. Sem vocês e o programa de assistência estudantil, dificilmente estaria agora com este trabalho concluído.

Aos meus pais, Raimundo Nonato de Oliveira Filho e Maria Mariene de Queiroga, e a minha avó, Dona Dôra (*in memoriam*). Sem o apoio, a compreensão e o amor que me proporcionaram até aqui, eu não teria chegado sozinho. Acreditaram na potência da Educação e acreditaram em mim. Meu amor não cabe em linhas.

Ao meu irmão, minhas irmãs e agregados, Nícolas, Magda, Edilene, Patrick e Werner, todos com seus caminhos distintos que, no final, dará sempre em nosso encontro. Muitas brigas, falando excessivamente alto, mas sempre com o apoio um do outro. Amo vocês.

A minha querida amiga e companheira, Daiane, quem esteve ao meu lado em processos dolorosos e felizes no descobrir e redescobrir dessa brincadeira que chamamos de vida.

Aos meus amigos/amigas, Alyson, Janielle, Samuel, Victor, Leo e Jamilly, desde praticamente a minha infância, sempre ao meu lado, nas brigas, nas brincadeiras e cinemas em dias de segunda. Saudades a mil.

Aos camaradas de movimentos sociais e de vida, José Ernesto (Sal), Sijone, Joel, Júnior, Rewlly Tremembé, João Pitaguary, Ezequiel Tremembé, Flávio Tremembé, Rafael Tremembé e muitos outros, agradeço por ter lutado e ainda lutar ao lado de cada um.

Aos meus mestres e amigos que conheci por conta da Residência Universitária e da Universidade, Anderson Varela, Bruno Wesley, Ítalo Duarte, Japhet, Roberto (Robertito) Marcos Adan, João Marcos, Pedro Felipe, Higor, João Kaio, meus sinceros agradecimentos por tudo que aprendi com cada um. Aos que foram chegando, Dorismar (Dejota), Yslan, Odoniel, Diego, Ricardo, Lucas Samuel, Marilda, Ana Paula, Patrick, Gutenberg (Gutinho), José Carlos (Primo), Cleide, Fábio e tantos outros, cada um da sua forma deixou um pedacinho comigo e ajudou na batalha da vida. Gratidão.

A todos/todas os/as docentes do curso de História, com os quais aprendi imensamente: em especial, ao meu orientador Dr. Israel Soares de Sousa, que acompanhou todo o processo; a querida orientadora da vida, a professora Dr<sup>a</sup>. Ana Rita Uhle; a professora Dr<sup>a</sup>. Viviane Gomes de Ceballos; ao professor Dr. Hélio Ázara de Oliveira, que tanto me ajudou; e ao professor Dr. Francisco Firmino Sales Neto. Levarei os ensinamentos de fora e dentro da sala de aula. Meus sinceros agradecimentos.

E, não menos importante, aos encantados nas matas e rios, aos meus ancestrais que me guiaram e deram força para que permanecesse vivo, acima de tudo. A meu Pai Ogum, a minha mãe Oxum, a São Jorge. Abençoem esta alma, para que a luta continue sempre.

*Pensem nisso... somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás... vindo de outros lugares... iniciado por outras pessoas... completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.*

*Daniel Munduruku*

## RESUMO

Os povos originários possuem cidadania brasileira por direito: por serem cidadãos e cidadãs constituintes do território nacional; por terem histórias profundamente ligadas ao surgimento do Brasil enquanto país; e por serem verdadeiros protetores do território nacional. Contudo, quando passamos para o estudo das diversas histórias dos povos tradicionais brasileiros, o que se apresenta para nós é uma profunda negligência assim como apagamentos historicamente construídos, que continuam presentes. Tendo em vista esta problemática, o presente trabalho objetivou se debruçar no que diz respeito aos processos de apagamentos dos povos originários, primeiro por meio da historiografia tradicional brasileira: IHGB; Adolfo de Varnhagen; Gilberto Freyre; e, posteriormente, a tradição do Ensino de História. Mediante as análises por método qualitativo dos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental, buscou-se investigar se a negligência com o ensino das histórias dos povos originários ainda persiste, tendo como oriente a Lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade, por todo o Ensino Básico e Superior, do estudo mais coerente das diversas histórias de povos constituintes de um país multiétnico. Como aportes teóricos, foram utilizados os seguintes autores: Adolfo de Varnhagen (1872); Gilberto Freyre (1972); Guimarães (1988); Aimé Césaire (1978); Fonseca (1993); Bittencourt (1997); Walter Mignolo (2003); Aníbal Quijano (2005); Gersen Baniwa (2006); Fanon (2008); Ailton Krenak (2019); entre outros. Metodologicamente foi realizada uma revisão bibliográfica da historiografia tradicional e o levantamento de outras fontes possíveis, juntamente com as análises dos livros didáticos. Os resultados encontrados dizem muito acerca do histórico de apagamentos, e a modificação concreta perpassa diretamente na mudança de prática dos docentes, formandos e os com experiência em sala de aula.

**Palavras-chave:** Historiografia. Giro epistêmico. Ensino de História. Livro didático. Povos originários.



## ABSTRACT

The native people of Brazil have Brazilian citizenship by right: because they are citizen constituents of the national territory, with histories deeply linked to the origin of Brazil as a country; true protectors of the national territory. However, when we study the diversity of histories of Brazilian traditional peoples, what we see is a huge historical neglect and erasure until the present. Due to this problem, this work aims to research the processes of erasure of native peoples history. First of all through traditional Brazilian historiography: Brazilian Historical and Geographical Institute (IHGB in portuguese acronym), Adolfo de Varnhagen; Gilberto Freyre. And later the tradition of Teaching History in Brazil. through a qualitative method of analysis of 7th grade elementary school textbooks. This study seeks to investigate if the negligence in teaching the histories of native people is still present, even with the Brazilian law number 11.645/08, which instituted the obligation of teaching, during the primary school and college, the diversity of histories from native peoples that make part of the country as long as it is a multiethnic nation. As theoretical contributions were based on the authors: Adolfo de Varnhagen (1872); Gilberto Freyre (1972); Guimarães (1988); Aimé Césaire (1978); Fonseca (1993); Bittencourt (1997); Walter Mignolo (2003); Aníbal Quijano (2005); Gersen Baniwa (2006); Fanon (2008); Ailton Krenak (2019); and others. Methodologically, we realized a bibliographical review of traditional historiography, a research of other possible sources and the analysis of textbooks. The results present a history of erasure and a concrete change that directly affects the practice of teachers, new college graduates and those with experience in the classroom.

**Keywords:** Historiography. Epistemic turn. History teaching. Textbook. Native people.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 PELA REVISÃO DA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....</b>	<b>15</b>
1.1 Dos nomes escolhidos às motivações .....	15
1.2 Do IHGB ao Visconde de Porto Seguro: a História “Oficial” das Histórias.....	17
1.3 Gilberto de Mello Freyre e a permanência da Casa-Grande .....	35
<b>2 O GLORIOSO RETORNO DE QUEM SEMPRE ESTEVE AQUI .....</b>	<b>46</b>
2.1 Sempre estivemos pedindo licença para os ancestrais .....	46
2.2 Historicização e conceitualização do pensamento contra-hegemônico .....	50
2.3 América Latina: a “ferida colonial” e o estudo das nossas gentes .....	55
<b>3 ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO: CAMINHOS DE “OMAMA” E O ORIENTE DA LEI 11.645/08 .....</b>	<b>64</b>
3.1 Algumas considerações acerca do Ensino de História no Brasil: histórico; práticas e currículo .....	64
3.2 Das análises dos livros didáticos: do ideal ao real .....	72
3.3 Intervir é também um ato pedagógico: o pensamento contra-hegemônico enquanto po- tência para a prática .....	105
<b>4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Desde o início dos tempos, os homens têm se preocupado em como deixariam para posteridade suas memórias, descobrimentos que hoje fazemos uso. Sem a narrativa histórica, não saberíamos como e quando tal pensamento surgiu, como foi se solidificando nos quadros mentais de cada época. Entretanto, a narrativa historiográfica assim como diversos campos estão cheios de intencionalidade, permeados por poderes e narrativas que são capazes de elevar uma sociedade ao seu maior grau e condenar outras ao esquecimento com a mesma facilidade.

Entendido isto, para a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso, escolhi trabalhar com o ensino de História e as problemáticas acerca da construção dos povos originários como sujeitos históricos à margem do projeto de civilização brasileiro. Não tenho a intenção de recontar ou reestruturar a historiografia (ainda), o que pretendo fazer é questionar tanto a narrativa historiográfica quanto o ensino de História do abafamento e ostracismo quase que total dos povos originários, suas contribuições nos âmbitos: cultural, social e político.

Esta inquietação me acompanha há muito tempo. Desde a época em que cursava o 9º ano do Ensino Fundamental II. Particularmente, as disciplinas com as quais apresentava mais afinidade eram as de Humanas e me inquietava a questão das Histórias dos povos originários serem tão escassas. Na época eu não entendia a intencionalidade de tal perspectiva e passei um bom tempo sem entender. No meio do ano de 2013, as inquietações, sempre constantes em mim, fizeram com que eu pensasse em começar a me organizar politicamente. A partir da entrada no movimento social organizado, pude ter experiências que enriqueceram uma humanidade que estava pretendendo construir.

No ano de 2014, tive a oportunidade de participar do II Encontro das Juventudes Indígenas do Estado do Ceará, evento que aconteceu no território do povo Pitaguary da Monguba, localizado em Pacatuba (CE), região metropolitana de Fortaleza (CE). Foi então que os conflitos em relação ao abafamento de histórias começaram vir com mais força. Pude ouvir lideranças jovens e os/as mais velhos/velhas a respeito de uma parte das lutas e reivindicações, que estavam travando no momento, como também a oportunidade de ter contato com mais povos do Estado do Ceará. Na Escola aprendi sobre: o genocídio que aconteceu depois das invasões europeias; os aldeamentos; os processos de catequização; a estruturação da colônia; e depois? Os povos originários deixaram de existir? E a questão dos povos originários no Império? Na República? A partir do contato com os povos originários do presente, pude per-

ceber, com mais nitidez, que existiam motivos para a exclusão das narrativas dos povos originários, e é preciso ser dito: os povos originários são sujeitos do presente, do hoje. Não estão apenas em um passado remoto e não são apenas as imagens do “indígena genérico” (BANIWA, 2006), o Brasil todo é território indígena.

Em 2015 o povo Tremembé da Barra do Mundaú, que se localiza na cidade de Itapipoca (CE), estava passando por lutas frequentes em relação à retomada do seu território ancestral por direito. Uma multinacional da Espanha estava com um processo na justiça para a retirada dos povos originários de certa localidade para poder construir um *resort* luxuoso, e o entrave para a construção era simplesmente os verdadeiros defensores e donos das terras, que enxergam a terra não como uma questão mercadológica exclusivamente para o lucro, mas encaram como um lugar sagrado, onde os encantados e seus ancestrais descansam e ainda lutam por ela. Com minha ida à retomada do povo Tremembé, tive a oportunidade de passar cerca de um mês, aprendendo muito mais na prática e com os próprios povos acerca de uma pequena parcela de suas histórias, e percebi que alguma coisa estava estranha nas narrativas que desde cedo nos foram colocadas.

Contudo, foi na graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande que tive a oportunidade de conhecer os estudos contra-hegemônicos, falando teoricamente, nos moldes acadêmicos, pois as vivências e as experiências pelo viés do contra-hegemônico meus parentes dos Pitaguary e dos Tremembé já haviam me mostrado na prática. Quando da IX Semana Nacional de História do Centro de Formação de Professores (CFP), no ano de 2017, na mesa redonda com o professor Leandro Bulhões e a professora Ana Rita Uhle, tive a oportunidade de conhecer nomes, como *Frantz Fanon*, *Aimé Césaire*, *Lélia Gonzalez*, e entender alguns dos diversos motivos para o apagamento das histórias em nome de uma História. A partir de então, debruicei-me cada vez mais em autores/autoras que não constavam na grade curricular do nosso curso, confesso que, ao invés de respostas, mais lacunas e questionamentos vieram a cada autor/autora ou obra que ia lendo e refletindo. Foi então que um dos principais questionamentos o qual me proporcionou escrever este trabalho surgiu: na prática, é viável a utilização do pensamento contra-hegemônico? É possível remexer e desmistificar uma vida inteira de uma educação de apagamentos?

É de bom tom dizer, também, que esta pesquisa só é possível por conta da minha experiência enquanto bolsista no programa Residência Pedagógica (RP) vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2018/2019. Graças ao projeto RP, eu pude colocar em prática, junto à turma do 7º ano do colégio Cecília Estolano Meireles, o que já vinha pesquisando acerca dos estudos contra-hegemônicos e, assim,

construir e reconstruir não só as bases dos educandos/educandas que estavam comigo, mas também, principalmente, as minhas próprias bases. A autonomia que o programa, com meus supervisores e preceptora, proporcionou-me, aliada à inserção no cotidiano escolar real e à abertura que o colégio nos ofereceu para pautarmos outro entendimento de construção das narrativas históricas, foram, sem dúvidas, cruciais para a ruptura das práticas que me incomodavam há bastante tempo.

Por tudo que foi posto, acredito na relevância deste trabalho, pois tento trazer uma alternativa de entender/narrar as Histórias. Desvio-me do discurso hegemônico e adentro em obras e autores com trajetórias muito mais parecidas com a minha do que qualquer autor europeu. Não quero dizer que europeus não sabem ou não podem escrever narrativas historiográficas nossas, mas digo que sua escrita não contempla as especificidades da América Latina ou do continente Africano ou de qualquer outro povo subjugados por tal, que sempre foi colocado à margem de qualquer projeto de sociedade dita civilizada. A América, o continente africano, a Ásia são constitutivos da modernidade, esse espaço acadêmico e Ocidental é nosso por direito, diz respeito em habitar esta tradição, uma vez que, de qualquer forma, ela não nos é estranha e, nela, nós não somos estrangeiros. Somos parte essencial no processo da sua constituição (MIGNOLO, 2003).

Esta pesquisa é um convite a todas/todos que querem pensar/repensar, fazer/refazer, refletir acerca de conceitos aprendidos durante uma boa parte da nossa formação, seja em nível básico ou superior. É uma reflexão desde o título à última referência bibliográfica. Por que sujos e de pés descalços? Poucos se atrevem a falar sobre a sujeira, não é bonito. É o antônimo de limpo. Deve-se limpar a sujeira imediatamente e, se não puder limpar, que escondam. Antes dos nossos parentes da diáspora africana serem arrancados de suas terras para cá, quem eram os detentores da sujeira? Quem tinha as almas sujas? Quem andava de pés descalços? Durante muito tempo os calçados simbolizaram certo poder aquisitivo. Mas, na acepção da palavra sujeira, propriamente dita, qual região foi assolada pela falta de higiene, pelas raríssimas condições de humanidade? Humanidade essa, que foi trazida dentro de navios inóspitos. Nos porões, no convés. Dialogaremos e evidenciaremos a “sujeira”, com os pés descalços, comendo manga ou murici, a sujeira que não puderam limpar e colocaram para debaixo de um tapete.

Esta pesquisa serve também para podermos refletir acerca dos embates do tempo presente. Como questões sobre o debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como as instituições e órgãos educacionais, juntamente com os professores, têm colocado em prática; a questão da BNC-Formação no ensino superior; e não menos importante, o projeto

da Escola Sem Partido, projeto no qual, em si é bastante problemático na atuação dos profissionais da Educação e para o nosso campo, os profissionais da História.

Para um melhor entendimento do que se mostrará a seguir, este trabalho está estruturado em três capítulos. O *I capítulo*, um diálogo e a revisão bibliográfica dos principais nomes do estabelecimento da historiografia nacional, é a imagem da história tradicional, seguindo as datas, os grandes nomes, como o *Instituto Histórico Geográfico Brasileiro* (IHGB); *Francisco Adolfo de Varnhagen*; *Gilberto Freyre*. A escolha se deu exatamente pelas respectivas importâncias, de fato, mas também pela exclusão e o tratamento dos povos originários em suas obras.

Indo na contramão do anterior, o *II capítulo* é exatamente o inverso da proposta do *I*. É também um diálogo e consta uma revisão bibliográfica, contudo são nomes que, apesar de não ser novos no meio acadêmico, ainda é pouca a interseção e sua busca, seja em bibliografias dos cursos das Ciências Humanas ou na questão de entendimento da vida e das histórias dos seres humanos. Este capítulo servirá como base para as análises dos livros didáticos do próximo capítulo.

O *III capítulo*, em um primeiro momento, é uma contextualização do Ensino de História no Brasil e um pouco dos seus processos. Embasado pelos estudos contra-hegemônicos e por meio de pesquisa qualitativa, fazemos uma análise acerca de quatro livros do 7º ano desde a questão dos sumários às bibliografias, no que diz respeito a como os povos originários têm sido retratados, tomando como base a lei 11.645/08, que obriga o ensino das histórias e culturas dos povos originários por todo o Ensino Básico e Superior, em todas as disciplinas.

Ao evidenciar e questionar alguns fatos como também as histórias esquecidas e abafadas pela nossa historiografia tradicional, chamo a atenção para a potência que professores mediadores têm quando priorizam outros métodos pedagógicos e outras histórias possíveis. Estamos falando de um país profundamente desigual, em diversos aspectos, e refletindo acerca da identidade do povo brasileiro, não apenas como a única História em comum, mas também dialogando com as Histórias possíveis, em um país plurinacional, multiétnico e intercultural.

## 1. PELA REVISÃO DA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

### 1.1 Dos nomes escolhidos às motivações

Para uma compreensão melhor acerca deste trabalho no modo geral, antes de adentrar nos campos férteis do Ensino de História, preciso elencar as bases teóricas nas quais não só os diversos livros didáticos foram/são formados, mas também as bases da nossa intelectualidade. Aqui pretendo delinear algumas das bases epistemológicas já solidificadas, os clássicos da nossa Historiografia, da escrita da História enquanto Ciência e disciplina, até mesmo para discutir outras propostas. Buscamos essa trilha contextualizante a fim de entender como e por que o caminho da nossa Historiografia se deu por percalços que ora abafou vozes, ora excluiu a participação direta dos povos originários tradicionais na competência de elemento formador da sociedade brasileira.

É preciso situar o leitor acerca do contexto das obras e autores escolhidos, pois será de enorme ajuda explicativa, tendo em vista que o Brasil enquanto país emergente, que acabara de “conquistar” sua independência, começara a alçar o desejo de constituir-se Nação, não apenas internamente, mas com o aval da Europa, “centro da civilização mundial”. Para tal empreitada, seria necessária a constituição de uma instituição que não apenas legitimasse o passado glorioso, os grandes nomes, as grandes conquistas. Precisava de uma instituição que desse cabo da caracterização da identidade do “povo brasileiro”<sup>1</sup>, unido acima de qualquer coisa e com um Estado nacional forte, moderno (REIS, 2007).

Tal movimento não foi exclusividade brasileira. O Século XIX é marcado pela ascensão dos Estados Nacionais Modernos e a construção das identidades nacionais conforme nos aponta Guimarães (1988).

Portanto, parto de duas correntes de entendimento das produções historiográficas no Brasil: “descobrimento do Brasil” e “redescobrimento do Brasil”, postuladas por Arno Wehling (1997) e estudadas por José Carlos Reis (2007). Os “descobridores do Brasil” priorizam sua interpretação pautada na continuação do passado glorioso para o futuro glorioso, não sendo preciso haver uma ruptura com a Coroa portuguesa, o passado português é áureo, e o brasileiro deve seguir neste caminho, a unidade deve sempre prevalecer para uma Nação e Estado fortes; os “redescobridores do Brasil” priorizam a

---

<sup>1</sup> Diz respeito às diversas concepções de povo brasileiro. Neste caso, povo brasileiro é uma parte abastada da população.

ruptura com o passado português, enxergam nas dissonâncias e tensões da História brasileira caminhos frutíferos para o surgimento da identidade nacional (REIS, 2007).

O Descobrimento do Brasil não é um “fato” rigorosamente auto-explicado que se imprime à nossa percepção, como no velho sonho da epistemologia positivista. Como todo acontecimento histórico é construído, desconstruído e reconstruído em função de referenciais que sem estão em movimento, quer pela evolução da problemática científica, quer pelas injunções sociais e simbólicas que possa ter. Como essa aporia da impossibilidade auto-explicativa reflete-se nas versões historicistas e científicas, é necessário realizar alguma demarcação semântica e conceitual (WEHLING, 2000, p. 10).

Encetando no tocante a essas duas correntes, e debruçando-me acerca da primeira, fiz o recorte no que se refere ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a Francisco Adolfo de Varnhagen ou Visconde de Porto Seguro e a Gilberto de Mello Freyre, como continuadores do projeto de Nação, pautado e legitimado pela Coroa portuguesa.

Contudo, antes de adentrarmos no tocante aos “descobridores” é importante dizer, que autores da mesma época que estamos tratando, faziam o movimento contrário. Um importante nome do que se chama “redescobridores” é o cearense *João Capistrano Honório de Abreu* (1853-1927). Capistrano foi professor no renomado colégio Pedro II, da cátedra de História do Brasil e foi um dos principais nomes da intelectualidade da época na discordância de como a História da Nação que se tornaria brasileira, devia ser formada. Para Capistrano, teria de haver uma ruptura brusca com a Coroa portuguesa e um aprofundamento nas questões “verdadeiramente nacionais”, os povos tradicionais. Portanto, o movimento pela disputa das narrativas não foi uníssono e a escolha dos atores sociais aqui, não quer dizer que só estes são importantes (REIS, 2007).

As motivações são inúmeras, e a primeira delas é a inquietação desde as bases da nossa historiografia até sua disseminação, respeitando o tempo histórico de cada autor e suas respectivas obras como também a importância de cada uma delas. Compreendendo o grande valor das pesquisas e suas extensas fontes de documentos, responsáveis por bastante tempo no que concerne ao abafamento e a invisibilização dos agentes sociais constitutivos diretos da nossa sociedade.

Além disso, consequências dos processos de asfixia ou abafamento é outra motivação, tendo em vista que o esquecimento dos povos originários tradicionais não é apenas físico e geográfico, mas epistêmico, com relatos bestializando e coisificando



seres humanos diferentes dos invasores, menosprezando culturas tão ricas e tão férteis e estereotipando práticas culturais diversas. É importante, enquanto futuros profissionais da educação, entender as principais características assim como o tato com as fontes para o Ensino de História, e, só em 2008, estabeleceu-se a lei 11.645 para tentar sanar essa desqualificação com muita luta, sangue e suor, diga-se de passagem.

Pensando a partir das possibilidades do tempo presente, podemos perguntar várias questões em relação à historiografia tradicional: seria possível para o tempo histórico dos autores proporem uma mudança no que diz respeito à imagem dos povos tradicionais? Seria possível tratar as diferenças encontradas sem a dicotomia inferior/superior? Seria possível ter evitado os projetos de esquecimento, de violência epistêmica desde o início da historiografia brasileira e, conseqüentemente, para o Ensino de História?

São perguntas que me acompanham há um bom tempo e farei de tudo para sanar. Estamos em um campo no qual anacronismos não são bem vindos e nem devem ser, contudo não podemos deixar de revisar, repensar, dialogar, questionar e refletir acerca dos tão ricos trabalhos, com diversas fontes riquíssimas e seus autores, mas que, de uma forma ou de outra, foi estabelecendo-se no imaginário social, perdurando até então.

## 1.2 Do IHGB ao Visconde de Porto Seguro: a História “Oficial” das Histórias

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) surge com a pretensão de deixar registros para a posteridade. Intuito extremamente válido.

Como já foi dito, a partir do Século XIX, as instituições criadas com o propósito de projetos para a consolidação do caráter nacional, recriação do passado comum a todos os cidadãos e que propiciasse o assentamento do Estado Nacional não foram exclusividades brasileiras, realidade em outros países com situações similares a do Brasil nas Américas – recém-independentes – e na Europa. Guimarães (1988) nos elucida o seguinte:

O pensar a história é uma das marcas características do século XIX, ao longo do qual são formulados os parâmetros para um moderno tratamento do tema. O discurso historiográfico ganha foros de cientificidade num processo em que a "disciplina" história conquista definitivamente os espaços da universidade. Neste processo, o historiador perde o caráter de *hommes de lettres* e adquire o estatuto de pesquisador, de igual entre seus pares no mundo da produção científica. No palco europeu, onde desde o início do século este desenvolvimento é observá-

vel, percebe-se claramente que o pensar a história articula-se num quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupa uma posição de destaque. Assim, a tarefa de disciplinarização da história guarda íntimas relações com os temas que permeiam o debate em torno do nacional. Em termos exemplares, a historiografia romântica nos permitiria um campo fértil para detectar e analisar tais relações (GUIMARÃES, 1988, p. 5).

Portanto, o contexto para a criação dos Institutos com o intuito de: sistematizar documentos; financiar viagens para a obtenção de fontes, preferivelmente documentos oficializados pelo Estado; e aglomerar intelectuais que estavam dispostos a tal intento coincidiu com o da ascensão da História, agora desvinculada da Filosofia e alçada ao patamar de Ciência. Com a Escola Metódica do Século XIX, estabeleceu-se o método crítico de análise de suas fontes, os documentos oficiais, a análise empírica herdada das Ciências Naturais, o distanciamento do sujeito do conhecimento da sua fonte, o princípio da neutralidade e a objetividade, culminando em sua narrativa histórica, agora qualificada cientificamente (REIS, 1996).

Entendido isto, o Estado Moderno torna-se o lugar, tanto para a obtenção dos documentos quanto o principal financiador e responsável pela sistematização da História Oficial, a “verdadeira”<sup>2</sup>. Questões de projetos acerca da constituição da Nação, surgimento das identidades nacionais e os ilustres eventos históricos passados vão direcionar as produções como forma de legitimação dos Estados Modernos Nacionais:

[...] pensar sobre o que tem significado o Estado entre nós desde que se constituiu como Estado de um país independente. Ele é menos a expressão do povo do que o instrumento de formação de um povo; é um Estado que não decorre da vontade, consciente ou inconsciente, de um povo, mas ao contrário, é um Estado que busca legitimação na sempre reiterada missão de constituir o povo que o deveria sustentar (ODÁLIA, 1997, p. 32-33).

É dentro desse contexto e com similares desejos que surge o IHGB, principal meio de produção, divulgação e perpetuação do conhecimento histórico e sua narrativa enquanto Ciência, merecendo a devida importância. Contudo, não está isento de críticas fundamentadas e de revisões.

O IHGB surge no âmago da exclusão, pensado e materializado pela elite que se pretende nacional “esclarecida”<sup>3</sup> da época. É no seio da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) que a ideia da construção do Instituto é germinada, seu surgi-

---

<sup>2</sup> Diz respeito ao entendimento de História Oficial como sendo a verdadeira versão do que aconteceu e não enquanto narrativas possíveis.

<sup>3</sup> Remete-se aos pensamentos Iluministas.

mento é datado de 1827, dentro da SAIN, com o militar Raimundo José da Cunha Matos, ao lado do então cônego Januário da Cunha Barbosa, que viria a se tornar o primeiro secretário-geral. É com os atores sociais supracitados que irão dar os primeiros movimentos para a materialização do IHGB, primeiramente com um pedido apresentado em 18 de agosto de 1838, dentro do Conselho da Sociedade Industrial, aprovado no dia seguinte e, somente no dia 21 de outubro de 1838, dentro das instalações disponibilizadas pela SAIN, o Instituto Histórico dará concretamente início aos trabalhos idealizados (GUIMARÃES, 1988).

O IHGB, inicialmente, tem dois propósitos muito bem estabelecidos: dar cabo de um projeto de civilização, alinhado ao conceito europeu da época, de uma Nação que se objetiva “brasileira”<sup>4</sup> e a projeção dos principais atores sociais que promoveram até então, 1838, o plano para que tal Nação agora pudesse se reconhecer enquanto tal, ou seja, os grandes homens que pisaram pela primeira vez nas terras que se tornariam Brasil e seus registros deixados; os primeiros governantes e seus herdeiros; e, claro, a Coroa portuguesa e alguns – somente alguns – indesejáveis, contudo dignos de alguma menção, formadores secundários do “povo brasileiro” (GUIMARÃES, 1988).

Podemos perceber dois conceitos basilares para o entendimento do projeto explícito, pois, no emaranhado desses projetos, há vários outros escamoteados, mas são os de Civilização e Nação que me atentarei. Busquemos a breve conceituação desses dois elementos, a fim de apreender com mais efetividade o porquê da exclusão dos povos originários e dos povos africanos arrancados de suas terras na penosa travessia do Atlântico, do processo e o do projeto de constituição de um povo “civilizado”<sup>5</sup> internamente e externamente. Para, depois, darmos continuidade à conjuntura de produção do IHGB.

De acordo com o Dicionário Priberan, a definição de civilização significa: “*sf (civilizar + ação) 1. Resultado dos progressos da humanidade em sua evolução social e intelectual. 2. Ato de civilizar.*” Cabe, ainda, adentrar nas suas derivações: “*sf (civil + izar) 1. Fazer sair do estado de barbaria. 2. Melhorar, sob o ponto de vista intelectual, moral e industrial. 3. Tornar civil, cortês, polido.*” De acordo com o Dicionário Michaelis, civilização se define:

“*sf (civilizar + ação) 1. Ato, processo ou efeito de civilizar-se. 2. Conjunto de aspectos próprios da vida social, intelectual, ar-*

<sup>4</sup> Entende-se que, para a época, o ser brasileiro ainda estava sendo pensado e construído.

<sup>5</sup> O entendimento da construção de povo civilizado enquanto superior.

*tística, cultural, econômica, política e moral de uma sociedade. 3. Estágio de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico de uma sociedade. 4. Conjunto de valores que caracterizam uma sociedade; tipo de cultura.”*

Podemos inferir que o processo de “civilizar” consiste em dois movimentos: a afirmação de um lado de um elemento “civilizado” – nação, relações ou indivíduos – e do outro lado o que necessita “civilizar”, pois carece de uma evolução cultural; está dentro do estado de barbárie de acordo com a visão do elemento que está “civilizando”. A ideia de “civilização” está diretamente ligada à ideia de progresso, entretanto há uma infinidade de entendimentos de inúmeras sociedades acerca desta ideia. A utilizada pela sociedade oitocentista elitista e iluminada brasileira decorre das ideias iluministas, dentro de uma “racionalidade científica” característica da época.

A civilização assim explicada por Ribeiro (1968) e Elias (1994) é a resultante de um processo intencional pautado pelos processos evolutivos socioculturais determinados em cada sociedade de acordo com seu tempo histórico. Para Elias (1994), a maneira que nós seres humanos em sociedade definimos conceitos e, posteriormente, sua transmissão está ligada diretamente a conjuntos específicos de determinadas situações históricas, deste modo, de acordo com cada situação temporal, podemos definir conceitos na base de situações vividas em comum, sendo transmitidas:

O processo social de sua gênese talvez tenha sido esquecido há muito tempo. Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade – isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras (ELIAS, 1994, p. 26).

O processo de cristalização do conceito e, conseqüentemente, sua transmissão é produzida em qualquer sociedade que tem caráter seletivo no tocante ao esquecimento ou a sua transfiguração.

Para Ribeiro (1968), a evolução sociocultural dar-se-á numa caracterização de “civilização”, que consiste em três processos, na sua gênese é heterogênea, com tensões discrepantes e, posteriormente, tornar-se-ão homogêneos de acordo com os critérios de cada sociedade, o que o autor se refere como o *continuum* do desenvolvimento sociocultural:

[...] uma teoria da evolução sócio-cultural só será satisfatória se combinar esses três motores básicos da evolução: as invenções e descobertas, a difusão e a compulsão social acumulativa. [...] O conceito de processo civilizatório permite essa abordagem conjunta porque ressalta, na sua acepção global, a apreciação dos fenômenos de desenvolvimento progressivo da cultura humana tendentes a homogeneizar configurações culturais (RIBEIRO, 1968, p. 39, 40).

Porém, Ribeiro (1968) ressalta que, mesmo entendendo a estruturação socio-cultural, não se pode tentar categorizar processos de desenvolvimentos distintos como superiores/inferiores, corroborando com ideias do darwinismo social:

Só resta assinalar aqui que assim como as ciências da vida não podem passar sem um esquema da evolução biológica – o que não converte ninguém em darwinista – assim também as ciências da sociedade e da cultura não podem prescindir do único esquema teórico capaz de tornar a história inteligível – e este será inevitavelmente evolutivo, ainda que não necessariamente evolucionista, de estilo *tylonista* ou *spenceriano* (RIBEIRO, 1968, p. 25).

As concepções criadas através do tempo pelas sociedades são resultantes de longos anos inseridos em complexos processos históricos. A caracterização de “civilização”, de “civildade” e o ato de “civilizar”, hoje século XXI, não pode e não deve ser arraigada a uma compreensão puramente dicotômica entre o superior/inferior.

Toda e qualquer civilização trabalhou e trabalha em processos distintos na sua própria caracterização, configurar avançado/atrasado, dotado de civildade/bárbaro, por análises puramente evolucionistas de sociabilidade, produções industriais, produções intelectuais em detrimento a outras formas de conceber o mundo, é esquecer toda a importância do modo de vida de um povo, comunidade ou sociedade que não se encaixa no conceito transmitido ao longo do tempo, principalmente pela Europa “iluminada”.

Portanto, um dos intentos explícitos do IHGB de “dar cabo ao projeto de civilização” produz, como exposto mais acima, os dois movimentos: o “civilizado”, que almeja trazer a “civilização”, para o não “civilizado”, no caso do IHGB, a sistematização de uma História oficial, que, desse, conta do recado de produzir, armazenar e ensinar a compreensão do passado comum para as demais camadas sociais, retratando uma pequena e privilegiada elite “ilustrada”, trazendo a “civilização” para os desafortunados incapazes de compreender-se enquanto “civilização”. É essa elite intelectual que vai pesquisar, produzir e ensinar a História oficial comum a todos ou a quase todos.

No que tange à ideia de Nação e, principalmente, para o ideário nacional da época, especialmente o caso brasileiro, que difere das outras configurações latino-americanas de projeto de Nação, perpassa fundamentalmente a continuação do projeto da Coroa portuguesa. A Coroa dotada do caráter “civilizador” europeu, agora nos trópicos do Atlântico, não deveria abdicar da importância do seu processo histórico, na qual encabeça a formação da jovem Nação independente, legitimando, assim, tanto para a elite interna quanto para os países externos o caráter nacional do novíssimo Estado brasileiro, que continuou sendo imperial, mesmo com a independência. E não é muito difícil entender por que o “iluminado” Dom Pedro II foi o principal financiador do Instituto Histórico (GUIMARÃES, 1988).

É interessante pensar a força que os termos Nação - ou nacional - e nacionalismo acarretam para além da continuação do projeto hegemônico da Coroa e das elites dirigentes que estão a sua volta, sua perpetuação e dos seus herdeiros, o prestígio interno e externo. Na conjuntura do Século XIX, quando o declínio das monarquias se insere na geopolítica mundial com mais força, talvez não se encaixe o termo geopolítica mundial como entendemos hoje, porém o mundo, como atualmente conhecemos, começa a tomar forma. O Brasil, ao contrário das monarquias em declínio, estava vivendo em relativa estabilidade e Dom Pedro II via cada vez mais forças aglutinadoras em torno da sua imagem. Todavia, somente esse cenário não explica com amplitude a força que a ideia de Nação acarreta, é importante, mas não explica tudo sobre a força e o sentimentalismo intrínseco que o aspecto nacional traz.

Para ajudar-nos a pensar a complexidade e a força que a ideia de Nação tem, Anderson (2008), em seu livro *“Comunidades Imaginadas” Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, convida-nos para uma reflexão necessária.

Para pensar a Nação, não como um território soberano, no qual todos os seus agentes sociais trabalham diariamente para destacar-se em um mundo globalizado, o autor nos convida a imaginar a constituição do sentimento, inexplicável, em volta desta.

O Futebol, para muitos cidadãos brasileiros, é inexplicável e, para mim, não é diferente. Por que torço para o Brasil ganhar a Copa do Mundo? Por que torço para ganhar a Copa América? Por que muitos brasileiros se sentem representados sentimentalmente por tal símbolo? Tenho minhas críticas à Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e à imagem que a camisa da seleção brasileira tomou nos últimos anos como símbolo máximo da classe reacionária medíocre brasileira. Contudo, desculpem-me a analogia rasteira, mas não é porque sou brasileiro que amo futebol, entretanto amo fute-

bol exatamente por ser brasileiro. Trouxe este ponto extremo, exatamente, para ajudar-nos a entrar no movimento de imaginar a nação como uma “comunidade imaginada”<sup>6</sup>.

Nessa perspectiva, Anderson (2008) tenta traçar a gênese do nacionalismo moderno e, para isso, o autor retoma o trajeto de dois elementos que se tornaram cruciais para o florescimento das raízes culturais das Nações e dos nacionalismos modernos. Para o autor, o declínio das comunidades religiosas e o reino dinástico, cada um seu momento histórico, favoreceu o surgimento da Nação. Ele não afirma que o surgimento do nacionalismo foi por conta do desgaste das comunidades religiosas, nem que ele tenha substituído historicamente os dois elementos culturais (ANDERSON, 2008), para o autor:

O que estou propondo é o entendimento do nacionalismo alinhando-o não a ideologias políticas conscientemente adotadas, mas aos grandes sistemas culturais que o precederam, e a partir dos quais ele surgiu, inclusive para combatê-los. [...] Por sob o declínio das comunidades, línguas e linhagens sagradas estava ocorrendo uma transformação fundamental nos modos de apreender o mundo, a qual, mais do que qualquer outra coisa, possibilitou “pensar a nação” (ANDERSON, 2008, p. 39-52).

Para Anderson (2008), a Nação não causou a substituição de tal em detrimento às comunidades religiosas e as monarquias absolutistas, todavia foi exatamente pelo declínio desses dois elementos culturais, por diversos fatores históricos e de forma lenta e gradual que foi possível pensar-se enquanto Nação. E, claro, não foi nenhum movimento desprezioso ou espontâneo, nem por uma camaradagem coletiva, mas estimuladas por um Estado e o sistema econômico que ganhara força, o Capitalismo. As práticas e projetos exercidos possibilitaram o estímulo dos agentes sociais em comum a buscarem suas identidades e, assim, definirem seus deveres para com o Estado (ANDERSON, 2008).

Outros elementos importantes que o autor destaca para a constituição de imaginar-se enquanto nação são: o romance e o jornal, assim Anderson (2008) vai definir de capitalismo editorial. Apoiado nas leituras de Walter Benjamin, ele nos explica como esses dois elementos vão trazendo a ideia da “simultaneidade” (ANDERSON, 2008). O autor nos elucidada:

A ideia de um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo é uma analogia exata da ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo

---

<sup>6</sup> Diz respeito à ideia de Anderson (2008) em relação à construção da Nação.

constantemente a história, seja em sentido ascendente ou descendente. Um americano nunca vai conhecer, e nem sequer saber o nome, da imensa maioria de seus 240 milhões de compatriotas. Ele não tem ideia do que estão fazendo a cada momento. Mas tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea deles.” (ANDERSON, 2008, p. 56, 57).

Dialogando com Anderson (2008), é na constituição das práticas culturais e administrativas, tais como investimento no capital editorial; nos financiamentos de gráficas de jornais e romances; na disseminação de uma língua vernácula e comum a todos; no estímulo de uma crescente alfabetização; na constituição e produção de um passado glorioso vivido em outro tempo cronológico, mas simultâneo enquanto sentimento, que, dentre outros fatores, os Estados modernos conseguiram coadunar os elementos em seu favor (ANDERSON, 2008).

Portanto, voltando para a discussão acerca do Instituto Histórico, com suas motivações, anseios e sua conjuntura, por tudo que foi exposto desde o entendimento de civilização e Nação, é perceptível o importante e central papel do IHGB e da Coroa no que concerne às discussões, produções e transmissão do conhecimento de um passado glorioso comum a todos e o surgimento de um projeto de identidade nacional. Tarefa árdua tendo em vista o caráter plural tanto socialmente quanto geograficamente do povo e espaço “brasileiro”. Um projeto excludente, branco-europeu, elitista e, sobretudo, continuador do projeto colonial.

Tendo posto explicitamente seus principais objetivos, o IHGB tem sua inauguração em suas próprias instalações no dia 15 de dezembro de 1849, no Paço da Cidade, na cidade do Rio de Janeiro. A partir daqui, as relações com a Coroa na figura de Dom Pedro II se inserem num caráter bem mais próximo que o habitual. Até então a presença do imperador estava limitada apenas a algumas presenças em reuniões comemorativas da sua fundação e, claro, no seu financiamento. Agora o imperador “amigo das letras e iluminado”<sup>7</sup> começa a fazer-se mais presente, participando ativamente, propondo discussões para temas em discussão, elencando nomes para cargos dentro do Instituto, confluindo, assim, com o prestígio e expansão do Instituto Histórico (GUIMARÃES, 1988).

Com o financiamento para as viagens de coleta de documentos e outras fontes em bibliotecas e arquivos estrangeiros, é importante avaliar que foi decisiva a ajuda financeira do Estado, para a dinâmica de existência do Instituto no que tange a todas as

---

<sup>7</sup> Qualidades dedicadas ao Imperador, colocadas em trabalhos financiados pelo Imperador e pelo IHGB.



competências de produção e propagação dos seus trabalhos. Quando da reflexão do lugar de produção do Instituto enquanto órgão de produção de uma História Oficial, este lugar traz consigo as marcas de um Estado que se pretende nacional (GUIMARÃES, 1988).

No que diz respeito aos regimentos do IHGB enquanto sua essência, seus membros pautam a instituição na qualidade de científico-cultural, alheios a imposições de caráter político, colocando-se na competência de instituição neutra e que projeta suas produções, também, no princípio da neutralidade, no que diz respeito às relações de disputas políticas (Guimarães, 2008). É compreensível o desejo dos seus membros à competência de neutralidade, tendo em vista a dinâmica da época, ao passo que a História alçava-se ao patamar de Ciência e, hoje, entendemos que o princípio da neutralidade é escamoteado, tendo em vista o próprio lugar de produção do Instituto e seus membros, o “lugar social”<sup>8</sup>.

É importante entender como se organiza o corpo de membros do IHGB para entender a trajetória de sua produção e o que se insere com isso:

Enquanto na Europa o processo de escrita e disciplinarização da história estava-se efetuando fundamentalmente no espaço universitário, entre nós esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais. Como traços marcantes desta história nacional em construção, teremos o papel do Estado Nacional como o eixo central a partir do qual se lê a história do Brasil, produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial (GUIMARÃES, 1988, p. 9).

O caráter profundamente restrito no que diz respeito ao próprio ingresso de seus membros, ligados a relações sociais de privilégios, onde se ingressa não o que tem competência, mas sim aqueles que estão inseridos em uma sociabilidade privilegiada, diz muito acerca da própria produção do IHGB.

Ainda acerca dos lugares privilegiados dos membros ativos do instituto, Guimarães (1988) analisa o caráter de formação e instrução deles:

Um exame da lista dos 27 fundadores do IHGB nos fornece uma amostra significativa do perfil do intelectual atuante naquela instituição. A maioria deles desempenha funções no aparelho de Estado, se-

---

<sup>8</sup> Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (CERTEAU, 1982, p. 66).

jam aqueles que seguem a carreira da magistratura, após os estudos jurídicos, sejam os militares e burocratas que, mesmo sem os estudos universitários, profissionalizavam-se e percorriam uma carreira na média burocracia. Parte significativa destes 27 fundadores pertencia a uma geração nascida ainda em Portugal, vinda para o Brasil na esteira das transformações produzidas na Europa em virtude da invasão napoleônica à Península Ibérica. Tal experiência marcará certamente a socialização desta geração, criada nos princípios de recusa ao ideário e práticas da Revolução Francesa e de fidelidade à casa reinante de Bragança (GUIMARÃES, 1988, p. 9-10).

É de se entender, também, que a produção historiográfica, na época, ainda esteve ligada a outros sujeitos de diversas formações, tendo em vista, que o ofício do historiador ainda estava em gestação, estabelecendo seus critérios e normas, e o lugar social fica mais evidente quando vemos a ligação estreita e fiel à Coroa portuguesa. Não obstante, hoje podemos revisar e destacar tais falhas analisando esse cenário, em busca de fornecer maior visibilidade aos povos historicamente excluídos do projeto de Nação tanto fisicamente quanto epistemologicamente.

Com o objetivo da escrita da história brasileira, tendo como principal agente provedor de natureza esclarecida e “civilizada” o Estado e a figura de D. Pedro II, é que se delinea e se concentra o esforço do Instituto Histórico brasileiro (GUIMARÃES, 1988).

O autor conclui sua análise em relação aos lugares de produção do Instituto Histórico:

Se tomarmos o critério da origem social desses fundadores do IHGB, podemos constatar fenômeno semelhante ao já estudado por José Murilo de Carvalho em seu trabalho acerca da elite política imperial. A diversidade de origem social - o que nos leva a questioná-la como critério único definidor de uma prática tanto política quanto intelectual - é, contudo, nivelada por um processo de educação segundo a tradição jurídica de Coimbra, seguida de treinamento e carreira no aparelho de Estado. É a partir desta perspectiva que a leitura da história brasileira será encaminhada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (GUIMARÃES, 1988, p. 10).

Posto esse cenário, voltemos à pergunta acerca das possibilidades de a construção de nossa historiografia não serem pautadas pelo esquecimento, pela exclusão e invisibilidade dos povos originários tradicionais ou dos escravizados. A partir do momento que há uma possibilidade de o Brasil, enquanto Nação, entrar no rol de sociedades “civilizadas” e os agentes sociais que encabeçam esse intento serem de uma elite extremamente privilegiada, com laços sociais ligados à Coroa e à figura do Imperador na com-

petência de gestor centralizador e impulsionador desse “Estado nacional moderno”<sup>9</sup>, dificilmente haveria espaço para outro modelo de historiografia.

Com sentimentos muito arraigados às concepções iluministas da Europa do Século XVIII, a aceção do conceito da História de maneira linear, consecutiva, com o direcionamento ligado estritamente à ideia de progresso, para onde o Brasil deveria caminhar, diligenciavam os intelectuais. Aliados a conhecimentos de diversos campos das Ciências Sociais, tais quais etnográficos, arqueológicos, linguísticos, acreditavam que poderiam ter acesso à cultura que lhes era estranha – mesmo sendo do próprio território “nacional”<sup>10</sup> – os povos originários. Com isso, poderiam evidenciar com argumentos científicos a superioridade da “grande civilização branca”<sup>11</sup> em seu processo natural de apogeu no que tange à argumentação da inevitável consequência da vitória do europeu em detrimento primeiramente dos povos originários, que já habitavam em suas terras e, posteriormente, a figura do negro (GUIMARÃES, 1988).

É preciso dizer que tanto as motivações do IHGB quanto da Coroa portuguesa eram no sentido da busca do caráter comum, unificador geral de todo o povo brasileiro. Não deveria haver dissensões e, se houvesse, deveriam ser abafadas, apagadas e esquecidas, em nome da união e da elevação da identidade nacional. Que identidade? Se posso escrever este trabalho, mostra que as dissensões não foram completamente apagadas e meus ancestrais continuaram Brasil afora, vivendo e procurando suas identidades, afirmando que esse local também os pertence. Que podemos evidenciar o apagamento dos povos que constituíam o território “nacional” muito antes das invasões europeias.

É nas produções das Revistas do IHGB que todo o cenário posto até aqui dará legitimidade para o projeto de Nação pensado, a partir da elite privilegiada e da Coroa.

É em 1840 que Januário da Cunha Barbosa vai estabelecer um prêmio para o trabalho monográfico que melhor atendesse aos critérios, postulados até aqui, a respeito de como se deve escrever a História do Brasil. Em 1847 o alemão Karl Friedrich Phillip *von* Martius ganha o prêmio da monografia definidora das linhas gerais acerca de um projeto historiográfico, dotado de capacidade de assegurar uma identidade própria e específica do caráter brasileiro que estivesse de acordo com o projeto de Nação que estava em mente e em prática, até então (GUIMARÃES, 1988).

---

<sup>9</sup> Ideia presente no pensamento da época.

<sup>10</sup> Entende-se a seletividade do caráter nacional expresso.

<sup>11</sup> Diz respeito ao sentimento de superioridade baseado, exclusivamente, pela cor.

Para falar do personagem a seguir, é de suma importância que se delineie sua principal referência na estrutura de sua obra, exatamente o alemão *von Martius*. Curioso não? Um alemão nos ensinando a como escrever a nossa história? Não desmerecendo o trabalho e o empenho do autor, no entanto me parece muito curioso.

O alemão *von Martius* foi um botânico muito conhecido nacionalmente, exatamente por seus estudos “abrasileirados”. Martius estudou e escreveu acerca de diversos biomas e da flora brasileira. Por mais contraditório que possa ser, foi o pioneiro em sua obra *Como se deve escrever a História do Brasil*, no que tange à temática da identidade nacional na confluência de três agentes constituintes do povo brasileiro: o branco europeu; o indígena e o negro. Importantíssimo, como veremos a seguir. Um tanto problemático, tendo em vista que, no arrolamento de produções da historiografia brasileira, apenas dois autores, Varnhagen e Gilberto Freyre, vão seguir o conselho de Martius, que apenas delineia superficialmente sem desenvolver o que, posteriormente, conheceríamos como miscigenação (VAINFAS, 1999).

Desse modo, Martius mostra uma visão da miscigenação enquanto um “hibridismo racial”<sup>12</sup> muito parecido com seus estudos acerca do cruzamento de animais e plantas. Seus sucessores encararam a realidade brasileira exposta por Martius e, quando passam para as análises, assim como seu referencial, priorizam as contribuições portuguesas em detrimento dos negros e dos povos originários. No entanto, não deixa de ter o caráter inovador, tendo em vista a procura do apagamento das raízes tradicionais e negras por parte da elite ilustrada e é nesse ponto que residirão às críticas de suas obras (GUIMARÃES, 1988); (VAINFAS, 1999).

[...] demonstrando de maneira eloquente que, em primeiro lugar, uma opção de sociedade já havia sido feita, tendo como paradigma a sociedade europeia e, em segundo, que essa opção era também uma forma de integração a essa sociedade. Integração que demandava uma metamorfose dos elementos espúrios da estrutura racial, índios e negros, pelo remédio da fusão ou miscigenação racial (ODÁLIA, 1997, p. 19).

A Nação que surgia não poderia se mostrar indígena e muito menos negra. Não podendo apagar por completo os sujeitos, por mais que essa intenção fosse a verdadeira ambição da elite, não poderiam fazer, ainda, cientificamente. Momentos e projetos não faltaram. Assim sendo, tratariam de colocar os sujeitos em seus devidos lugares, o por-

---

<sup>12</sup> Diz respeito ao que, posteriormente, veio ser chamado de Democracia racial (FREYRE, 1972).

tuguês trazendo a “civilização” para a besta selvagem, que se parece muito com um ser humano, e o caráter degenerativo do negro.

Na construção desta parte pude inserir um dos nomes mais famosos e importantes dos quadros de produtores/intelectuais do IHGB. Sua obra é de grande importância para a construção da narrativa historiográfica nacional seja pelo nível riquíssimo de diversas fontes, buscadas tanto nacionalmente como internacionalmente, seja pelo exímio trabalho de compilação e apresentação destas. Todavia, meus elogios não passam disso, enquanto estudante de História. Entendendo seu lugar e as consequências que seu trabalho trouxe para o abafamento dos povos originários tradicionais, vetando qualquer voz contrária que se levanta em nome de uma Nação maior e de um Estado, acima de tudo, imperial e centralizador, escondido “debaixo da proteção de sua majestade imperial”<sup>13</sup>. Esse é Francisco Adolfo de Varnhagen ou como ele foi titulado e apreciava muitíssimo bem, Visconde de Porto Seguro e sua obra *História Geral Do Brasil* (1854):

Entre a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, e a morte de Varnhagen, o principal historiador do historicismo brasileiro, em 1878, delineou-se uma certa forma de interpretar a história do Brasil, com determinados fundamentos teórico-metodológicos, compromissos sociais e produtos, que estenderam sua influência para muito além de sua época. A recepção do descobrimento do Brasil teve aí particular significado (WEHLING, 2000, p. 12).

Destarte, há a importância e a estreita correlação entre o IHGB e Varnhagen assim como seus trabalhos vistos como exemplos a serem seguidos por todo e qualquer sujeito que intentasse trabalhar com a escrita da História e suas diversas representações no que se refere à realidade brasileira, ou melhor, o passado brasileiro para a construção de um futuro áureo.

Como foi exposto mais acima, na sua conduta de analisar e traçar a gênese da identidade “brasileira”, foi o Visconde de Porto Seguro, seguindo o esteio de *von Martius*, que pautou, primeiramente, com mais “profundidade” - com aspas - pois ele foi profundo quanto ao caráter português, branco-europeu, no entanto, reservando pouquíssimas páginas para uma provável constituição dos elementos povos originários e negros escravizados. E essas pouquíssimas páginas já lhe renderam críticas.

Assim como o IHGB, Adolfo de Varnhagen se insere no rol dos “descobridores do Brasil”, ensejando acerca do projeto continuador português de sociedade. Não se deve haver ruptura, e dissensões devem ser apagadas ou reservar apenas críticas negati-

---

<sup>13</sup> Referência ao título da tese de doutorado da pesquisadora Lúcia Maria Paschoal Guimarães.

vas em prol da unidade maior do povo em gestação. Quem deve encabeçar o processo máximo desse intento é o Estado monárquico, centralizador, na figura de sua majestade D. Pedro II. Amigo próximo de D. Pedro II, em sua obra *História Geral do Brasil*, na dedicatória o autor expressa:

Sua Magestade Imperial o Senhor D. Pedro II. [...] Senhor! Por segunda vez chego aos pés do Throno de Vossa Magestade Imperial com o fructo de minhas locubrações acerca da História da Pátria, no período de mais de três séculos anterior à “era da independência do império”. Se a voz da consciência não me acusou até hoje o mínimo escrúpulo a respeito da imparcialidade com que tratei sempre de averiguar e de narrar os factos [...] A Vossa Magestade Imperial, Senhor, Primeiro Estadista brasileiro que reconheceu e sancionou a importância do estudo da História da Nação, tanto para contribuir ao maior esplendor della entre os estranhos, como para ministrar dados aproveitáveis na administração do Estado, e também para fortificar os vínculos da unidade nacional, e aviventar e exaltar o patriotismo, e ennobrecer o espirito público, augmentando a fé no futuro e na glória das lettras [...] Conferindo-me a mim, filho do povo, o necessário alento para, entre não pequenas contrariedades de todo gênero, prosseguir perseverante em taes estudos, a que uma innata vocação me conduziria [...] Associando-me ao ponto de partida da história da civilização do Brazil, são actos de Sua Imperia Magnanimidade, que por si sós accusarão aos leitores futuros o reinado fecundo que produziu a obra [...] filha de aturado trabalho de uma vida sempre votada ao estudo e à investigação da verdade. [...] Senhor, De Vossa Magestade Imperial, o muito reverente e leal súbdito. Visconde de Porto Seguro (VARNHAGEN, 1872, p. 2-5).

Na dedicatória acima, da segunda edição de sua obra, Varnhagen expressa nitidamente seu intento e para quem. Compreensível, sabendo que o seu patrono é o Imperador, nada mais justo coroá-lo como tal.

Assim, com mais atenção, podemos perceber os contornos de sua obra por cima, para entender que é necessária a sua leitura completa. Quando o autor fala “a respeito da imparcialidade com que tratei sempre de averiguar e narrar os factos”, Varnhagen está alinhado às concepções metodológicas da época no que tange à produção do conhecimento histórico – lembremos os princípios de neutralidade da Escola Metódica. E é preciso creditar esse conhecimento à forma metodológica do manejo e apreço dos vastos documentos. “Primeiro Estadista brasileiro que reconheceu e sancionou a importância do estudo da História da Nação”, aqui podemos perceber o empenho já mostrado pelo IHGB e de D. Pedro II no projeto de construção de uma História nacional e mais, Varnhagen já a concebe enquanto qualidade de Nação. Não há início da Nação na

fala, mas sim “História da Nação”. Ao mesmo tempo em que Visconde de Porto Seguro legitima a natureza grandiosa do seu trabalho, referindo-se ao Imperador, ele legitima-se enquanto cidadão ordinário “filho do povo”, afinal, no Brasil, em meados do Século XIX, todo cidadão comum tinha o título de Visconde, não?

Varnhagen nasceu no ano de 1816, natural de Sorocaba e teve seu vínculo com o Instituto em 1840. É considerado precursor de uma escrita da História mais completa, muito bem documentada e com um rigor metodológico explícito, disputando e ganhando, assim, dos outros escritos dos cronistas, pelo alinhamento com os métodos da historiografia ocidental europeia.

A extensa obra do Visconde de Porto Seguro só foi possível por conta de todo contexto histórico apresentado até aqui desde a permanência da Coroa portuguesa nos solos do Brasil, a importância da institucionalização do IHGB, a análise crítica das fontes, a busca para a consolidação da independência, a repressão das vozes destoantes, os seus laços estreitos com a classe dirigente que almejava sua perpetuação, concedendo à pujante Nação deleitar-se com um passado glorioso, entendendo, que, dele, se dará o futuro (CANABRAVA, 1971).

Formado em Lisboa nas áreas da matemática e residido em Lisboa desde os seis anos de idade, Varnhagen nutria um grande amor pelo Brasil ou pelo Brasil mais próximo da sua própria representação. Além do mais, ele estudou Diplomacia, Ciência Política e Paleografia. Há poucos registros acerca de suas formações, mas fica evidente a sua conduta com os arquivos trabalhados em sua obra, o seu empenho e paciência em visitar os arquivos públicos (CANABRAVA, 1971). Canabrava (1971) nos explicita o seguinte:

O amor à verdade mais de uma vez o levou, na sua obra, diz ele, “a combater certas crenças ou ilusões, que já nos havíamos acostumado a respeitar”, os “apregoados heroísmos”, ante os quais devia primar “a verdade dos fatos”. A verdade objetiva continha-se nos documentos, “as provas que mediante aturado estudo” conseguiu reunir. O alicerce da construção teórica está nos eventos fidedignos, reconhecida a validade do documento, mas a apreciação repousa no juízo moral. O historiador é o juiz, que sentencia imparcialmente aos delinquentes e premeia o mérito (CANABRAVA, 1971, p. 419)

O autor sintetiza, por um lado, um pouco a obra de Varnhagen e, por outro, explicita-nos um pouco do que já comentamos com relação à construção da História enquanto Ciência como o princípio da neutralidade e imparcialidade; o historiador impri-

minho uma visão de um lugar distante; a revisão dos documentos oficiais em busca da verdade; e a racionalidade científica tão buscada não somente por Varnhagen:

[...] a ideia de “racionalidade científica” esteve presente nas vertentes positivista, evolucionista e historicista dos séculos XVIII e XIX. O cientificismo fundou-se exatamente na oposição entre o fato objeto (a realidade) e sua descrição científica. [...] o conhecimento avançou pela especialização. Racionalismo e determinismo seriam as chaves para se chegar ao conhecimento científico, livre de interferências subjetivas, preconceitos e superstições (FORTUNATO, 2001, p. 22).

Assim sendo, por ser adepto da tradição da “racionalidade científica”, ter sido o iniciador dos trabalhos e pesquisas metódicas em arquivos estrangeiros e inspirado muito pelo alemão Leopold von Ranke, muitos apresentam Varnhagen enquanto precursor do “historismo” brasileiro e, exatamente por tal, ele conseguiu exprimir suas várias referências em sua obra, não citando autor estrangeiro, mas nítido no seu rigor metodológico (CANABRAVA, 1971).

Portanto, a obra *História Geral do Brasil*, por todo seu caráter legitimador como busca seu autor, dará à luz a uma História que pretende ser universal para todos os povos constituintes do território brasileiro. Uma História factual bem documentada, com o Estado, primeiramente, colonial e, depois, monárquico como o principal gestor e modelador das identidades nacionais e da Nação. Eis o que muitos consideram como o primeiro projeto de Nação. Para longe de ser imparcial, como expressa Varnhagen, só constata o esforço das elites dirigentes em construir para si um projeto continuador do *status quo*.

Desse modo, *História Geral do Brasil* está pautada na centralidade do Estado e na sua elevação como um organismo que beira o divino e forma o “cidadão brasileiro” na ideia de historiador juiz, quando só uns poucos eleitos com qualidades, tomando das palavras do próprio autor, “inatas”, que lhes foram delegados por natureza. A História só se faz inteligível quando é fruto da sua própria tutela. Estado, homem brasileiro e Nação brasileira conquistam seus contornos em sua gênese com maestria em Varnhagen. O projeto escolhido é o de perpetuação. União das sucessivas desuniões:

O historiador se investe na função de guia e controlador das idas e vindas em direção ao passado e futuro; ele conduz em suas mãos a luz do reconhecimento do caminho percorrido e do que se deve ainda percorrer; ele o organiza e o demarca; cria e constata argumentos. [...]



Uma Nação, para ser considerada como tal, deve ter unidade (ODÁLIA, 1997, p. 49).

Varnhagen busca, incessantemente, nas sucessivas dissensões da recente História do Brasil, traços que definam, acima de tudo, a união. O que estava em curso era o projeto de uma Nação. Os vizinhos latino-americanos, segundo o próprio autor, estavam em guerra civil por conta das incompatibilidades, por não alçarem “conjuntamente” um único projeto de Nação, e sim diversos projetos:

Uma nação, diz outro talentoso escriptor francez, é um grupo mais ou menos considerável de famílias, provindas às vezes de sangue mui diferente, mas todas unidas pela identidade de espirito público: tem no passado uma só história, não duas: e se della rompesse as tradições, deixaria de apresentar-se devidamente. E de feito: a mesma história nos dá exemplos do caro que tem pago algumas nações o pretenderem renegar de todas as tradições do seu passado; custando isso, a umas o ser victimas do jugo estrangeiro, e a outras a perda de sua paz e tranquillidade, envolvendo-se em guerras civis [...] sem poderem mais encontrar o nucleo de cristallização, que sirva de base a novos princípios de organização, admitidos por todos os cidadãos, pela poderosa e effi- caz sancção dos séculos (VARNHAGEN, 1872, p. 12).

Em seu prólogo já se constata o desejo da união urgente. Qual o resultado que se tem quando um povo “pretendem renegar todas as tradições do seu passado”? Para o autor, só o estudo da História verdadeira trará a consciência do povo, entendendo a relação com a História “mestra da vida”<sup>14</sup>. Varnhagen, nas primeiras linhas, já constitui as bases do “povo brasileiro”. Só a História revela a altivez da Nação “brasileira” que não foi por acaso, estava predestinada:

Por ocasião de ser proclamada a independência e o império em 1822, o Brazil contava já em seu seio patricios eminentes [...] Fôra tudo isso obra do acaso, ou creado de repente? Não. Custará a vida e o trabalho de um grande número de gerações; e pouco a pouco se haviam ido accumulando os elementos para esse grande acontecimento; [...] Além de quê; d’entre os próprios colonos primitivos, troncos originários, neste novo continente, de muitas famílias, que hoje constituem o principal de sua povoação, [...] pois que, entre as principaes da America, foi a que custou mais esforços e mores trabalhos aos seus colonizadores, antepassados, em grande parte, como fica dito, dos actuaes cidadãos (VARNHAGEN, 1872, p. 13).

Fica nítido o projeto desejável de Nação, não apenas para Varnhagen, mas para a classe privilegiada, na qual ele é seu principal interlocutor. Antes mesmo da sua “in-

<sup>14</sup> Ideia que vem desde Cícero 63 a.C *Historia est magistra vitae*.

dependência”, já contava com os “patricios eminentes”, que “hoje constituem o principal de sua povoação”, ao redor das “principais da América”. O elemento colonizador em Varnhagen é, sobretudo, aglutinador, dotado da essência “civilizadora”. A colonização de Portugal, para além de necessária, é e deve enquadrar-se nos quadros da memória coletiva, como a principal experiência “civilizadora”, o que torna durante muito tempo, e é muito caro não apenas para a historiografia brasileira, mas também para todas as etnias que ainda não foram extintas fisicamente/culturalmente, promovendo o apagamento dos povos originários, em que Varnhagen reserva apenas a busca de um ou outro elemento para fornecer substância ao processo maior, que é a colonização/salvação portuguesa, como por exemplo:

Ele detecta nos indígenas que, embora desunidos, multiplicados em cabildas, divididos por ódios e questiúnculas tribais, incapazes de patriotismo, conservam, contudo, como se fosse pela providência divina, a unidade linguística (ODÁLIA, 1997, 49).

Poucas atribuições positivas. Quando tão somente descreve sobre o pífio papel dos povos originários, constata sua inferioridade e seu estado de natureza selvagem, que os colonizadores aventureiros encontraram quando chegaram às terras do Brasil:

Por toda a extensão que deixamos descripta não havia povoações fixas e que descobrissem em seus habitantes visos de habitação permanente. As aldeas se construíam de modo que apenas duravam uns quatro annos. No fim delles, os esteios estavam podres, a palma dos tectos já os não cobria, a caça dos contornos estava espantada; e, se a tribu ou cabilda era agricultora, as terras em grande distancia pelo arredor estavam todas roteadas e cançadas [...] Taes aldeas não eram em grande número; e muitas cabildas, nem se quer povoações provisórias se juntavam; pelo que o paiz vinha a estar mui pouco povoado. Se nos lembramos de que, em certas paragens, os primeiros colonos exploradores atravessavam extensões de caminho de quarenta e cincoenta léguas, sem encontrar gente, e se estudamos o que ainda hoje passa nesses logares onde o gentio, perseguido de várias partes, se acadurmou; e ponderamos quanto tem crescido, a vista d’olhos, tantas povoações e cidades, à medida que há três séculos progride a cultura [...] ajuízam que toda a extensão do Brazil está hoje oito ou dez tantos mais povoada do que no tempo em que se começou a colonização; e que por consequente nem chegariam a um milhão os Indios que percorriam nessa epocha este vasto território, hostilizando-se uns aos outros [...] (VARNHAGEN, 1872, p. 13-14).

De acordo com a descrição de Varnhagen, o extenso território brasileiro estava composto por cabildas nômades, que empobreciam a terra exatamente por não se manter fixa. Na passagem que o autor fala, “o país vinha a estar mui pouco povoado”, percebe-

se o intuito da legitimação da ocupação do vastíssimo território pelos “primeiros colonos exploradores”. Entendendo a concepção do seu tempo histórico e para quem estava sendo proferido tal discurso é compreensivo, dessa forma, pelo peso que a obra de Varnhagen representou e, ainda, representa através dos anos, tornando-se a gênese da “nossa história”<sup>15</sup>. O discurso que se criou e, ainda hoje, encontra reverberação é, antes de tudo, problemático.

Para os povos originários, são dedicadas apenas as Seções II, III e IV. As Seções V, VI, XIII, XIX, XXI são mencionadas por ele apenas por se tratar das sociabilidades com os “colonos desbravadores” nos seus primeiros anos, em terras tropicais, e não por explicitar alguma característica a mais a respeito dos povos originários. Isso é compreensível, tendo em vista que as fontes nas quais Visconde de Porto Seguro se debruçava, os documentos oficiais, seguindo a metodologia crítica, portanto a oralidade, enquanto fonte para o conhecimento histórico, estava muito longe de ser evidenciada e, também, a opção do projeto de país que Varnhagen conduziria junto a seus pares estava longe de detalhar elementos otimistas em relação aos povos originários. A primeira Seção reservada às descrições físicas, climáticas, vegetação, fauna, configurações dos rios e das matas, muito bem detalhadas e com muitas nomenclaturas científicas.

Destarte, até aqui podemos apreender que, até meados de 1840, os agentes político-administrativos e seus intelectuais entenderam que, para haver uma continuação do seu projeto, necessitaria: da elaboração de intentos capazes de forjar uma identidade tipicamente “brasileira”, a urgência configuração dos limites e os conhecimentos de um território nacional; e da altivez da Nação, que se eleva nos trópicos, podendo ser uma força, a qual se contrapõe aos modelos exercidos ou pensados em outros territórios latino-americanos. Isso mostrava à Europa para onde o Brasil desejava caminhar, sabido que acabara de conseguir sua independência, pois foi com o consentimento português que o Brasil adquiriu sua independência sem precisar haver uma “revolução federalista”.

O Brasil estava fazendo sua escolha de qual natureza se daria a jovem Nação. As elites dirigentes estavam fazendo essa escolha. A definição? Pela manutenção do sistema, até então, encabeçado por um Estado centralizador e um Imperador do mesmo viés. A resposta veio com o Instituto Histórico e Geográfico, para além da escrita da História era necessário estudar acerca do território extenso e dividido. A gênese dessa ma-

---

<sup>15</sup> Diz respeito à História oficial, que abafou outras histórias.

nutrição da ordem; da união; da “civilização”; do progresso e, sobretudo, da viabilidade de uma identidade “brasileira”, acima de tudo branca e europeia, deu-se com Varnhagen e a sua história como mestra da vida. E é pelos percalços do Visconde de Porto Seguro que a historiografia brasileira anda até meados das décadas de 1940.

É importante destacar que, apesar das escolhas feitas pela elite, juntamente com a intelectualidade brasileira, as vozes dissidentes não deixaram de existir. O movimento comunista; o movimento negro; o movimento anarquista; das mulheres; os sindicatos; foram de extrema importância para uma contra narrativa, para atestar que outros agentes históricos também estavam pensando a Nação e a identidade do povo brasileiro.

Com tal projeto, o Brasil, ou os que estavam construindo este país, também estavam dizendo o que não queria ser. O Brasil não quer ser indígena, negro, mulato, caboclo, mestiço, não quer se parecer com animais que se parecem com seres humanos, com escravizados e seus descendentes. Querem o seio da indígena, mas não quer que seus herdeiros tenham os mesmos traços. Querem o gingado da mulata sem querer pisar no terreiro.

### 1.3 Gilberto de Mello Freyre e a permanência da Casa-Grande

Se, em um primeiro momento, as bases da nossa historiografia estavam pautadas em uma conjuntura política e social favorável para as classes dirigentes hegemônicas, a partir dos meados dos anos 1920 as situações vividas tomam um viés muito mais complexo, abalando muitas das estruturas da sociedade brasileira. Contudo, a busca da origem do “cidadão brasileiro” ainda é de notável debate. Os primeiros passos dados apresentados por *von* Martius e concretizados por Varnhagen, acerca da gênese do povo brasileiro e da Nação, ainda têm uma grande ressonância, com mudanças consideráveis no tocante a metodologias, aos objetos de estudos e à própria camada intelectual brasileira (REIS, 2007).

A aristocracia da época via sua imagem contestada, imagem essa que foi cuidadosamente trabalhada por seus interlocutores. O Brasil rural estava vendo cada vez mais o esboço de outro tipo de Brasil, com uma tímida feição urbana. O Brasil que o IHGB, junto à Varnhagen, deu vida e voz não era mais o Brasil do “ilustrado imperador”. Aliás, se o Visconde de Porto Seguro estivesse vivo, ele sentiria uma profunda tristeza, tendo em vista sua defesa absoluta pela monarquia e sua aversão ao sistema republicano. O Brasil que se desenvolve ou pretende-se desenvolver é o republicano e,

como atores sociais de seu tempo, os intelectuais se debruçam para analisar as dificuldades do seu tempo histórico com os métodos e teorias também de sua época.

Os inconformismos com o caminho que o Brasil rumava estavam em disputa nos mais diversos setores da sociedade, seja com o tenentismo em 1922, a Semana de Arte Moderna, favoráveis à modernização do país *versus* os contra. E, se a atividade do conhecimento relativo à escrita e divulgação da História, sobretudo nacional, estava diretamente ligada ao IHGB, com suas relações sociais notadamente excludentes e privilegiadas, o que se percebe agora é o início de uma intelectualidade voltada mais para o âmbito universitário. Quer dizer que a escrita da História passou a ser lugar dos desprivilegiados? Não. Continuou sendo lugar de privilégio. Afinal, em meados dos anos 1920, o analfabetismo ainda era regra para a ordinária população brasileira, contudo o debate no que diz respeito a nossa gênese toma outros contornos (NICODEMO; SANTOS; PEREIRA, 2018).

Nos anos 1920 e 1930, o Brasil testemunhou toda uma “geração” pioneira no que diz respeito à busca por explicações para a opressão e a miséria que sofriam os setores mais explorados da nossa população desde o período colonial. [...] anseio por respostas aos dilemas do Brasil com base em interpretações inovadoras, assim como uma necessidade de intervir politicamente na realidade concreta para ulteriormente mudar o painel socioeconômico nacional (SECCO; PERICÁS, 2014, p. 9).

É com base nos anseios de outras interpretações acerca do Brasil – Brasis – que diversos autores vão dedicar suas vidas acadêmicas e, muitas vezes, política a respeito das interpretações do Brasil, entendendo que os tempos mudam e, com ele, os métodos de escrita e análise da História.

A ideia de “civilização”, progresso e, agora, aliada à ideia de modernidade, continua sendo pauta para as camadas dirigentes, divididas entre o rural e o urbano:

Na virada do século XIX, vai ocorrer uma série de modificações técnico-industriais que alertam, de maneira dramática, as percepções e sensibilidades sociais. No Brasil, o fim da guerra com o Paraguai (1865-70) vai funcionar como um verdadeiro divisor de águas entre o denominado tempo antigo e o moderno. [...] É nítida nessa geração de intelectuais a mudança de percepção e sensibilidade sociais traduzidas no anseio de mudança no mundo da política (VELLOSO, 2008, p. 354)

É dentre tais caminhos férteis e extremamente complexos que vai desenrolar outros métodos de buscas para sustentar o caráter nacional brasileiro. Muito arraigados, ainda, às tradições explicativas europeias, spencerismo, darwinismo social, agora com o fator “moderno” pautando as discussões, também há um tensionamento da classe intelectual. Se, em Varnhagen, o elemento povo originário compõe o que convém ao escritor e o elemento negro é quase que apagado, o tom vai ser de um tímido reconhecimento, mesmo que de maneira “envergonhada” (VELLOSO, 2008). A autora nos elucidada:

[...] a nacionalidade passa a ser compreendida como matéria-prima, uma espécie de pedra bruta a ser trabalhada pelo saber científico das elites intelectuais. Caberia a essas, portanto, a missão de revelar a nacionalidade e organizá-la de acordo com os parâmetros científicos. Ideias essas que revelam claramente o caráter autoritário do nosso pensamento político, concebendo-se as elites como instancias dotadas de saber superior [...] um pensar moderno que vai sendo tecido e elaborado ao longo do tempo. É importante deixar claro esse ponto: já existiam determinadas tradições filosóficas no pensamento brasileiro que vão ser retomadas. E, sobretudo, reelaboradas, ao longo da década de 1920. Esse pensar esboça caminhos, percepções conceituais e formas de apreensão da nacionalidade [...] (VELLOSO, 2008, p. 356-358).

Nesse sentido, são pensadas as reelaborações nas quais Gilberto Freyre se insere e, também, a crise da aristocracia rural no que concerne sua reelaboração, tendo em vista as diferentes percepções de tempo. Se, de um lado, a cidade consegue enxergar e sentir concretamente a rapidez do tempo, o campo continua compreendendo o tempo igualmente, sem haver uma ruptura brusca (NEVES, 2008).

Não me deterei nas especificidades das décadas de 1920 e 1930 por entender que tal campo é amplo e que não mensura sua complexidade bem como sua profundidade apenas nessas linhas, uma vez que facilmente daria um ou dois capítulos ou um livro inteiro, e por visar não fugir muito do tema. Mas, para situar onde estamos caminhando, tornam-se necessários os apontamentos supracitados.

Gilberto de Mello Freyre ou Gilberto Freyre, sem dúvidas alguma, é um sujeito grande. Escrever sobre ele, ler suas obras, sua biografia é também entender o peso que seu nome tem na academia e nas Ciências Sociais. De amado a odiado. Revolucionário ao conservador. Uma obra com rigor metodológico à obra de caráter subjetivo. O urbano ao rural. Casa Grande à Senzala. Assim como a recepção da pessoa Gilberto Freyre divide opiniões e críticas antagônicas, suas obras se movimentam na mesma direção que seu autor. Evocando as palavras de seu biógrafo Chacon (1993), “obra e personalidade

sempre evocadas, mesmo em meio de ataques e defesas. Não se desperta tanta paixão por acaso”.

Gilberto Freyre nasceu em 15 de março de 1900, nasceu entre os séculos XIX e XX, foi rodeado, desde cedo, pelos opostos. É descendente dos Cavalcanti, Albuquerque e Wanderley, famílias tradicionais do Pernambuco “glorioso” Chacon (1993). Freyre desde seu berço familiar convive com os antagônicos “continuavam mandando os Albuquergues e os Cavalcantis do fundo das suas casas-grandes rurais e do alto dos seus sobrados urbanos” (CHACON, 1993, p. 28). É importante perceber a direta relação com sua gênese aristocrática para entender o sentido de sua maior obra, o tom ameno e a facilidade que Freyre tem em descrever os costumes dos grandes senhores.

Estudou seu ensino primário e secundário no Recife. Os últimos anos de seu ensino foram em escola protestante, em sua composição, construída por missionários norte-americanos, o que, também, se deve levar em consideração, entendendo muito do viés de Freyre no tocante à religião católica, dominante em todo Brasil. Como a maioria dos filhos das famílias tradicionais, Freyre vai cursar seu ensino superior fora do país. É nos Estados Unidos da América, diferentemente do comum, onde os destinos eram França ou Portugal. Em sua trajetória, Freyre tem muito contato com a língua inglesa, tendo preceptores norte-americanos. Nos EUA frequenta a Universidade de Baylor e a de Columbia, onde, na segunda, conseguiu a realização do seu mestrado (CHACON, 1993).

É nos EUA que Freyre conhece o então culturalista Franz Boas, é com Boas que Gilberto Freyre conseguirá se inspirar para escrever *Casa Grande & Senzala* (1933). Diferentemente da *História Geral do Brasil* de Varnhagen, uma história político-administrativa, Freyre utilizará da Antropologia cultural, da Psicologia, da Sociologia herdada dos seus estudos com Boas, para descrever o estilo de vida das casas grandes e das senzalas, resgatando o subjetivo da época, apoiado em muitos dos documentos de Varnhagen, mas agora com anseios de outro tempo histórico, com métodos de outro tempo, em que se utiliza de outras disciplinas para auxiliar a sua narrativa histórica (LEITE, 2002). No prefácio dedicado a primeira edição, Freyre comenta:

O Professor Franz Boas é a figura de mestre de que me ficou até hoje maior impressão. Conheci-o nos meus primeiros dias em Colúmbia. Creio que nenhum estudante russo, dos românticos, do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil na fase em que conheci Boas. Era como se tudo dependesse de mim e dos de minha geração; da nossa maneira de resol-

ver questões seculares. E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação. [...] Foi o estudo de Antropologia sob a orientação do Professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor [...] aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura: a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio (FREYRE, 1972, p. 60-61).

Podemos perceber, nitidamente, outra perspectiva de entender a História, diferentemente das metodologias do IHGB ou do Visconde de Porto Seguro. Contudo, Freyre enquadra a problemática do povo brasileiro como dependente da interpretação dos “de mim e dos da minha geração”. Podemos perceber uma relativa semelhança ainda com Visconde de Porto Seguro em relação à tarefa quase divina do seu intento no que diz respeito a sua obra. O que o primeiro esboçou, timidamente e a contragosto, a miscigenação, Freyre vai pautar seu trabalho. É interessante frisar o ponto em que Freyre fala da “fundamental diferença entre raça e cultura”. As teorias evolucionistas, a concepção da “ciência raciológica”<sup>16</sup> da Europa dos séculos XIX e XX pautam e pautaram muitas das obras historiográficas antecedentes a Freyre, e não podemos esquecer que o tema eugenia, atestando cientificamente a “inferioridade” dos povos de “cor” ou mestiços, foi de grande destaque para as políticas públicas do Estado Novo (1937) com Getúlio Vargas:

[...] a atmosfera da época estava impregnada pelas noções de superioridade e inferioridade biológica, secularmente reafirmadas por filósofos, cientistas e políticos. [...] as doutrinas raciais ainda eram um ponto de partida válida para a descrição e a compreensão das sociedades. Acompanhar sua trajetória justifica-se na medida em que ela fornece elementos para aquilatar o peso da ingrata herança que envolvia a questão étnica, com a qual os homens do tempo tinham, de algum modo, de ajustar contas. A raça, mais do que pano de fundo, era parte integrante do imaginário (LÚCA, 1998, p. 132-133).

Nesse viés, o que Freyre faz não é se distanciar do caráter evolutivo das “doutrinas raciais” e fornece um fôlego a mais e uma releitura acerca da miscigenação, agora com uma diferença bem nítida de acordo com suas palavras, “considerar fundamental a diferença de raça e cultura”. Se, para fora, seria impossível o Brasil mostrar-se enquanto “civilizado”, sendo um país que abarca diversas raízes étnicas, com Freyre é exatamente por ser miscigenado que o Brasil pode alçar-se enquanto Nação, onde, apesar dos pesares, as raças mantinham certa “harmonia”.

---

<sup>16</sup> Expressão usada, especialmente, por críticos de como se deu a constituição das Ciências Modernas.



Era o que a aristocracia em ruínas queria. Se não podemos apagar, que falemos de um “problema”, o fator miscigenação e seus possíveis contornos, dando exemplos para os outros países da América e para todos os países que encaram a miscigenação como “problema”, o cenário “harmônico” entre as raças no qual o Brasil estava inserido. Freyre não foge do pano de fundo raça em suas análises, ele garante outro ponto de vista. Entretanto, mesmo viabilizando um papel muito maior para o elemento negro, é no senhor de engenho descendente de Portugal que Freyre coloca maior esmero, em suas sociabilidades dentro da casa grande, com a mulata, com o negro alegre. *Casa Grande e Senzala* é uma reconfiguração do passado glorioso vivido, próprio do seu tempo histórico, responde as questões do seu tempo e para seus pares, afinal era descendente da aristocracia pernambucana, da qual muito se orgulhava (REIS, 2007).

Freyre, em sua obra, consegue captar o subjetivo através das relações violentas entre o português senhor e o negro; o senhor e o indígena; o indígena e o negro. Agora com a questão raça e cultura divididas. Portanto, para a época na qual Freyre estava inserido, foi inovador. Analisar e narrar o interior de uma casa grande, trazendo um tom psicológico, a qual ele conhece muito bem. As subjetividades superpostas, contrapostas, a vida ordinária, sobretudo de um Nordeste rural e brasileiro. Em um momento de elevada urbanização, as raízes cruciais para o problema brasileiro residiam no interior das subjetividades rurais, de onde tudo começou (REIS, 2007).

Um dos temas que permeia toda a obra de Freyre é a questão da sexualidade. Ele se insere nessa esfera que, para a época, era moralmente inapropriado. Questões psicológicas, sexuais do branco e da negra principalmente são colocadas nitidamente, e o que, em trabalhos anteriores, seria o fator degradação, para Freyre se torna questão central para sua afirmação da “harmonia entre as raças”. O fator sexualidade está presente nominalmente nos capítulos IV e V da obra, perpassando todo o conteúdo de *Casa Grande e Senzala*:

[...] Conhecem-se casos no Brasil não só a predileção mas de exclusivismo: homens brancos que só gozam com negra. [...] um jovem de conhecida família escravocrata do Sul: este para excitar-se diante da noiva branca precisou, nas primeiras noites de casado, de levar para a alcova a camisa úmida de suor, impregnada de bodum, da escrava negra sua amante. Casos de exclusivismo ou fixação. Mórbitos, portanto: mas através dos quais se sente a sombra do escravo negro sobre a vida sexual e de família do brasileiro (FREYRE, 1972, p. 284).

Freyre faz a descrição do traço hipersexual presente na figura da mulher negra, seja a escravizada ou a livre. É com a mulher negra, a mulata, que muitos filhos de fazendeiro se inserem na vida sexual e, para Freyre, esse panorama diz muito sobre o caráter maleável, móvel do português, que não tem preconceitos fortes de raça como em outros lugares. É exatamente essa condição maleável, em cima dessa provável predisposição do português, em relação à mistura de raças, que Freyre faz seu elogio à colonização portuguesa, tendo em vista sua história com os africanos na África e os mouros nas guerras de reconquistas:

[...] o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. [...] Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendências que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu. [...] É nenhum antecedente social mais importante a considerar no colonizador português que a sua extraordinária riqueza e variedade de antagonismos étnicos e de cultura; que o seu cosmopolitismo. [...] Iniciada a colonização do Brasil pelo esforço de portugueses, ao sangue do colonizador oficial logo se misturou livremente o de europeus das mais variadas procedências [...]. (FREYRE, 1972, p. 189-199).

Freyre nos elucidava um pouco mais acerca do caráter maleável e da predisposição do português:

Parece-nos evidente a liberalidade para com o estrangeiro na América Portuguesa do século XVI. Liberalidade vinda de longe: raízes mesmas da nação portuguesa. Não se trata de nenhuma virtude descida do céu sobre os portugueses, mas do resultado quase químico da formação cosmopolita e heterogênea desse povo marítimo (FREYRE, 1972, p. 200).

É exatamente essa caracterização “plástica” e “cosmopolita” que Freyre atribuiu o sucesso do português no que concerne a sobrevivência e descendentes por onde passa. É sua história que mostra essa “plasticidade”, esse quase ou nenhum orgulho de raça, herdado por ser um povo marítimo, ser um povo cosmopolita. E, exatamente por isso, deu-se o sucesso da colonização portuguesa no Brasil, diferentemente de outros povos que colonizaram outras partes das Américas, a adaptação portuguesa.

Assim, é nesse aspecto que reside uma das limitações da análise de Freyre, pois ele debruça-se mais no tocante à sexualidade como fator demonstrativo da ausência preconceito racial. Hoje entendemos que o fato de ser atraído pela mulher negra ou pela

indígena não torna o sujeito menos racista, Freyre demonstra a atração sexual ligada à tolerância racial (VAINFAS, 1999).

Quando o cenário passa para o elemento negro, Freyre demonstra contornos que supera seus antecessores, com seus dois capítulos acerca da psicologia, da sociabilidade, das relações amorosas e quase masoquistas do negro em relação ao seu senhor, entretanto com o elemento branco posto em evidência, mas não se pode negar o espaço maior dedicado à figura do negro na sociedade brasileira, a qual Freyre lhes atribuiu muito mais “qualidades” do que mesmo os povos originários.

Como já foi mencionado, Freyre atribui a alegria mesmo na tragédia; a bondade; as relações sexuais quentes e erotismo; a dieta alimentar e a culinária; simpatia, muito mais a figura do negro dentro da sociedade brasileira. A figura mais materna para o filho do senhor era a ama de leite. Chegando até em dizer que, “em termos modernos de Psicologia, essa diferença seria expressa atribuindo-se ao ameríndio qualidade introvertido e ao negro de extrovertido” (FREYRE, 1972, p. 287), o que também insere um caráter ao negro com mais adaptabilidade às condições ao lado dos portugueses.

Os escravos vindos das áreas de cultura negra mais adiantada foram um elemento ativo, criador, e quase que se pode acrescentar nobre na colonização do Brasil; degradados apenas pela sua condição de escravos. Longe de terem sido apenas animais de tração e operários de enxada, a serviço da agricultura, desempenharam uma função civilizadora [...] E não só da formação agrária. [...] a culinária, que no Brasil enriqueceu-se e refinou-se com a contribuição africana. [...] O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapê. Vieram-lhe da África “donas de casa” para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril (FREYRE, 1972, p. 307-308).

Portanto, é Freyre que fará o movimento de demonstrar com suas análises subjetivas, antropológicas e sociológicas, a participação direta e ativa dos escravizados tirados de suas terras. Freyre não vê, no negro, a condição degradante do sujeito brasileiro, como corrente em sua época, ele vê na escravidão a condição da degradação do negro, contudo, é necessário pontuar o debate dos liberais acerca do papel da escravidão para explicar o atraso do cenário brasileiro e onde Freyre se insere fornecendo outra perspectiva. Os estereótipos e o discurso que se produzem com *Casa Grande e Senzala*, mesmo entendendo a inovação para a época, para o nosso ensino durante muito tempo foi influenciado pelas análises freyrianas.

Para os povos originários, Freyre destina apenas o capítulo II, titulado como “o indígena na formação da família brasileira”. É sabido que ele insere os povos originários, muitas vezes, no papel secundarizado, nas relações com os brancos e nas relações com o negro, sendo este, muitas vezes, o principal elemento de ligação entre os indígenas e os brancos:

[...] o fato de haver até desempenhado entre os indígenas uma missão civilizadora no sentido europeizante. [...] Escravos fugidos que propagariam entre os indígenas, antes de qualquer outro missionário branco, a língua portuguesa e a religião católica. Aquilombados na Serra dos Pareci, os negros fugidos cruzaram com mulheres roubadas aos indígenas (FREYRE, 1972, p. 289)

Os povos originários, depois do processo inicial da colonização, depois das guerras contra os portugueses, franceses, holandeses, tornam-se um pouco mais flexíveis graças ao elemento negro, tendo em vista, o caráter mais introvertido do indígena, sobretudo por suas rotatividades e nomadismos, a desconfiança dos povos originários (FREYRE, 1972).

Foi a alegria do escravizado negro que permitiu tanto ao português quanto ao indígena que pudessem chegar a uma mínima “harmonização”. Dessa forma, antes da introdução do elemento negro no Brasil, foram com as indígenas que os portugueses se afeiçoaram e estabeleceram “relações amorosas”. Nas palavras de Freyre, “com as caboclas, a ela teriam sido levados pela força das circunstâncias, gostassem ou não de mulher exótica” (FREYRE, 1972, p. 92). Seja pela força da circunstância ou apreço do “exótico” somado ao caráter pouco intransigente do português, estabeleceu assim uma sociabilidade com as indígenas.

Freyre, então, define a chegada dos portugueses de maneira que busca na maioria das vezes evidenciar o caráter “plástico” ou “cosmopolita” do português:

Os portugueses, além de menos ardentes na ortodoxia que os espanhóis e menos estritos que os ingleses nos preconceitos de cor e de moral cristã, vieram defrontar-se na América, não com nenhum povo articulado em império ou em sistema já vigoroso de cultura moral e material – com palácios, sacrifícios humanos aos deuses, monumentos, pontes, obras de irrigação e de exploração de minas – mas, ao contrário, com uma das populações mais rasteiras do continente (FREYRE, 1972, p. 89).

Mesmo Freyre priorizando suas análises através do viés cultural, antropológico, psicológico, em vez do caráter racial, suas falas exprimem sua época em relação ao

entendimento dos estilos de vivência dos povos originários, mesmo com outra análise corrobora ainda com sua época:

De modo que não é o encontro de uma cultura exuberante de maturidade com outra já adolescente, que aqui se verifica; a colonização europeia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente; ainda na primeira dentição; sem os ossos nem o desenvolvimento nem a resistência das grandes semicivilizações americanas (FREYRE, 1972, p. 90).

Nessa perspectiva, o que atesta o alinhamento de Freyre como fruto do seu tempo histórico é que, por mais que se dedique páginas e páginas para analisar e descrever a sociedade dos povos originários, o seu olhar não é diferente dos seus antecessores quando olha para as “semicivilizações” “mais avançadas”. Freyre está em um lugar de privilégio, vem da aristocracia e, como tal, é dessa maneira que ele enxerga.

Não obstante, é na mulher indígena que Freyre diz ser a gênese da base concreta da família brasileira:

Aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. Por seu intermédio enriqueceu-se a vida no Brasil [...] de drogas e remédios caseiros, de tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, de um conjunto de utensílios de cozinha, de processos de higiene tropical (FREYRE, 1972, p. 94).

Apesar de priorizar a mulher indígena e suas relações afetivas e outros tipos de sociabilidade com o português, Freyre descreve que o papel do homem indígena foi basicamente no sentido de expansão, nos guias através das matas fechadas ou como guerreiros na ajuda contra os estrangeiros:

Muito auxiliou o índio ao bandeirante mameluco, os dois excedendo ao português em mobilidade, atrevimento e ardor guerreiro; sua capacidade de ação e de trabalho falhou, porém, no rame-rame tristonho da lavoura de cana, que só as reservas extraordinárias de alegria e de robustez animal do africano tolerariam tão bem. [...] na obra do sertanismo e de defesa da colônia contra espanhóis, contra tribos inimigas dos portugueses, contra os corsários (FREYRE, 1972, p. 94-95).

Apesar da “molenga” para trabalhar na lavoura, para Freyre o indígena foi responsável em ajudar os portugueses em sua expansão e em suas guerras quando queriam

adentrar nas matas fechadas para caçar. De resto, não passou de um “bando de crianças grandes”.

Destarte, podemos apreender até aqui diversas qualidades evidenciadas por Freyre, que se inserem para sua época como análises inovadoras, e realmente são. Entender o pensamento de um autor é compreender também o debate intelectual e os fatos políticos, econômicos, sociais de determinado período em que esse autor se formou, o seu lugar social, por isso se faz necessária a contextualização de sua época e seu ambiente familiar, sua gênese. Principalmente quando ele traz um alívio para a aristocracia em declínio. Portanto, por mais inovador que seja Gilberto Freyre, para a sua época, ele se insere no rol dos “descobridores do Brasil”, tendo em vista sua reelaboração da invasão portuguesa (REIS, 2007).

Se Gilberto Freyre constrói sua análise, estudo, obra, em cima do seu pensamento de que a sociedade brasileira é “híbrida desde o início” e que dentre “todas das Américas a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça” não é por bondade, ou ele está pensando na reparação de danos da população negra ou dos povos originários, esse tema específico às classes dirigentes e aos seus intelectuais nem imaginavam que entraria em pauta um dia, contudo foi uma demanda social das classes privilegiadas, especialmente as rurais do Nordeste, respondendo as suas próprias questões não ao peso do escravizado ou dos povos originários que, aqui, ainda estavam, afinal, nem ler sabiam assim como boa parte da nossa população na época.

Os quadros mentais através do ensino em todos os níveis, nas obras subsequentes que tomam Freyre como principal aporte teórico, que dialogam e constroem junto a Freyre o “mito da democracia racial”, que tanto se discutiu, precisa ser discutido em todos os níveis da Educação. Perceber que *Casa Grande e Senzala* é importante, sim, pela qualidade, inovação dos métodos de análise, fuga da história político-administrativa, e entender as diversas maneiras de sociabilidades dentro e fora das casas grandes, entretanto frisando que continua sendo a visão colonizada, enraizada nos corpos e mentes do nosso povo. Uma visão de uma minoria que se forma, simbolicamente, como maioria continua sendo a permanência da Casa Grande.

## **2. O GLORIOSO RETORNO DE QUEM SEMPRE ESTEVE AQUI**

### **2.1 Sempre estivemos pedindo licença para os ancestrais**

Inicialmente, a título de esclarecimento e de posicionamento, é importante destacar que para melhor entendimento das linhas a seguir, o capítulo anterior deste escrito, é de máxima importância, pois, sem ele não daria para exemplificarmos a relevância dos estudos/projetos/práticas/pensamentos decoloniais/descoloniais/contra-hegemônicos/ contra coloniais. Por quê? Para entendermos a complexidade e tensionamento das nossas bases teóricas.

Os percalços percorridos pelos intérpretes explanados mais acima, nos contam muito do exílio epistemológico no qual foram colocados sistematicamente os povos originários e qualquer outro povo que não se encaixe ou não mostre subserviência ao projeto central europeu de vida, de entender o mundo, de estar no mundo, das relações, do tato com o desconhecido. Afinal, a Ciência como um todo é exatamente para isso, para entendermos nossa permanência no mundo onde vivemos. Lidar da melhor forma com os recursos naturais a fim de cuidar e zelar. Mostrar e evidenciar que a humanidade caminha não para a destruição total dos homens e da natureza, mas para a construção da humanidade bem mais humana. Em tempos de negação da Ciência. Saudações a Ciência.

Com o intuito de melhorar a comunicação remeterei aos estudos/projetos/práticas/pensamentos decoloniais/descoloniais/contra-hegemônicos/contra coloniais, apenas de pensamento contra-hegemônico. Não há um consenso acadêmico ou fora das academias acerca das nomenclaturas supracitadas, por isso, em outros escritos sobre o mesmo assunto o leitor pode observar outras nomenclaturas, contudo, o que se exprime são escolhas políticas, escolhas por projetos outros de política.

O pensamento contra-hegemônico existe para além da academia. Não serei o primeiro a mencionar e, ainda bem, não serei o último. Não é um caminho que se pretende único, universal. Não há nivelamento de importância quanto a quem chegou primeiro ou chegou por derradeiro. As práticas e pensamentos contra-hegemônicos existem desde que os invasores colocaram suas botas nas terras “desconhecidas”<sup>17</sup> até então.

O presente capítulo tem a intenção exatamente oposta ao anterior. Discutidas as bases teóricas já solidificadas no campo da historiografia, autores que se embebedaram e se embebedam das fontes europeias, que legitimam e enxergam apenas o caminho do Centro como o único viável, como o civilizado, como o ordinário onde tudo e todos

---

<sup>17</sup> Entende-se, aqui, o caráter de desconhecido remeteu a uma terra inabitada, dando suporte para uma ideia de descobrimento.

naturalmente devem ou deveriam seguir. Portanto, se é o caminho que todos deveriam seguir, eu vou para o outro. Não é questão de nadar contra a maré apenas por egoísmo ou por estar na moda, mas entender que, as explicações, conceitos, práticas de vida, maneiras de relações pessoais e com a natureza, impostas e conseqüentemente herdadas do eurocentramento não cabe nos corpos e mentes marcados pelo colonialismo, pela degradação do processo de escravidão, pelos recursos naturais e humanos extirpados em nome da ordem, do progresso e da civilização.

Serão autoras/autores indígenas evidenciados e estudados aqui. São autoras/autores da diáspora africana, autoras/autores latino-americanos/as, autoras/autores asiáticos/as. Autoras/autores que não são propriamente do campo da História, mas que podem enriquecer nossos estudos. São sujeitos muito mais próximos da nossa realidade enquanto país fora dos Centros econômicos/acadêmicos. O Centro ou o Norte, aqui entendidos, são os países europeus e o Estados Unidos da América.

É importante destacar que escrevendo ou não acerca dos atores sociais aqui escolhidos, as comunidades tradicionais originárias, os quilombos espalhados pelo Brasil e mundo afora, por exemplo, existem, resistem e sobrevivem com suas sociabilidades e conhecimentos próprios independente da academia ou de um determinado pesquisador/pesquisadora. Seus conhecimentos medicinais, de agricultura, o contato com a natureza, sua cosmogonia, sua oralidade, sua culinária, todo seu modo de agir e pensar o mundo, embora tenha sido imposta a exclusão, o abafamento de suas vozes, de suas práticas culturais, a própria concepção de sua existência e conseqüentemente a inexistência, o lugar do não-ser, eles estão. Nós estamos, sempre estiveram.

Portanto, nós pesquisadores/pesquisadoras que propomos entender/estudar/escrever/pensar acerca das nossas raízes ancestrais, temos de assimilar que não somos a ponta da lança ou da flecha, não estamos em um lugar superior para oferecer uma voz que supomos que os sujeitos não têm. Não podemos nos enxergar enquanto uma vanguarda, pois, não somos. Os povos tradicionais, seus costumes e crenças, suas alternativas de vivências, sobrevivências, suas vozes existem independentes da nossa escrita ou pesquisa. São plurais e ao mesmo tempo distintos, com suas mais variadas línguas. Podem não ter espaço nos meios acadêmicos, institucionais, governamentais, midiáticos, contudo, permaneceram e permanecem aqui. Que deixemos o sentimento de superioridade para os que necessitam dessa sensação para sentir que é “grande”. O que propomos é um diálogo horizontal com as mais diversas formas de conceber nosso lugar



nesse mundo desigual, que fuja das raízes eurocêntricas, universais, unilaterais, da dicotomia, do lucro acima da vida.

Em razão disto é que se mostra que as escolhas do que estudamos ou estudaremos é um posicionamento político e epistemológico, sobretudo. Os estudos/pensamentos/práticas/projetos decoloniais/descoloniais/contra coloniais/contra-hegemônicos. Não se trata apenas de pensamentos, de estudos, de teorias. São projetos de vidas outros. Fora do sistema universal, linear e unilateral proposto pelas sociedades “modernas”. São projetos permeados e construídos nas margens, seja do centro econômico ou acadêmico. O que não exclui os avanços tecnológicos e outros modos de viver hoje em dia. São práticas ancestrais que, mesmo antes de qualquer conceituação acadêmica, já estavam sendo pensadas e colocadas em prática e neste momento ainda continuam. Com suas danças, seus ritos, sua pesca, agricultura, sua oralidade. A questão é, o pensamento contra-hegemônico não pretende ser regra, único, linear. É circular e cíclico. São perspectivas que suportam e dialogam com outras perspectivas, estando dentro ou não das academias:

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra (KOPENAWA; ALBERT, 2019, p. 65).

As palavras do pajé do povo indígena Yanomami, Davi Kopenawa, expressam claramente o desejo da compreensão, do diálogo, o sentimento não de superioridade de ambos os lados, mas, em conjunto, tanto as comunidades tradicionais e, principalmente, a nossa sociedade, enxerguem que há o espaço para os mais variados tipos de conhecimentos. Outros conhecimentos também são válidos e validados não por estar seguindo alguma norma de escrita ou está localizada geograficamente em determinado centro de poder, mas, porque estão constantemente sendo pensadas suas alternativas outras de viver no mundo, de estar no mundo, diferentemente da imposta e legitimada para nós como a melhor, e, nem por isso é pior ou a errada.

Projetos de viver e estar no mundo ancestral. Trazidas pelo poder da oralidade através das palavras por gerações e gerações. Colocadas para o lugar do não-ser. Da

exclusão. Do esquecimento. E que mesmo assim os mais diversos povos originários insistem e persistem em confrontar:

[...] A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p. 9).

O indígena do povo Krenak, que se localiza por volta de toda a extensão do Vale do Rio Doce, Ailton Krenak (2019) nos fornece um ponto da perspectiva de seu povo, acerca dessa humanidade que nos foi imposta por uma História que pretende ser de todos, que, contudo, só é de uma pequena e seleta parcela. A ideia que Krenak nos comenta é um ponto no meio de diversas outras. É exatamente essa possibilidade da coexistência de diversas matrizes de pensamentos que devemos enxergar, enquanto sociedade brasileira, sociedade latino-americana. A busca pela nossa ancestralidade excluída e abafada é de todos e todas os/as brasileiros/brasileiras:

[...] No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festa para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (KRENAK, 2019, p. 10).

A ideia de uma História única, soberana, comum a todos e a todas é incapaz de compreender a subjetividade dos seres humanos e da natureza. Temos muito mais para escutar e apreender acerca do mundo com os nossos povos originários, do que o contrário. A colonização expurgou, excluiu, tentou de todas as maneiras apagar as evidências da nossa ancestralidade. Tentaram nos embranquecer. Colocaram modelos de educação alemães, franceses, norte-americanos nas escolas, nas Universidades e não quiseram prestar o devido respeito aos corpos e mentes destroçados em nome de uma sociedade civilizada.

Por isto, peço licença aos meus ancestrais. Que estão nas matas, nos rios, nos pássaros, no raiar do dia, nos ventos, nas montanhas, no solo do sertão paraibano e cearense.

## 2.2 Historicização e conceitualização do pensamento contra-hegemônico

Como já foi dito até aqui, não há o consenso das nomenclaturas utilizadas para se referir ao pensamento contra-hegemônico. Contudo, sua origem nos espaços acadêmicos foi se estruturando e procurando se estabelecer enquanto uma pesquisa séria e capaz de reverter um cenário que não aceita divergências e dissensões, ou que, mude seu foco do Centro para as margens, e é exatamente o que o pensamento contra-hegemônico faz esse giro, que Walter Mignolo (2003) vai chamar de giro epistêmico, para os que estão fora da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003).

Partindo do estudo do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) formado no final do século XX, por sujeitos das mais variadas áreas das Ciências Humanas, composto, sobretudo por latino-americanos/as, no qual seus pensamentos, trabalhos e práticas orientarão o decorrer não apenas deste capítulo, mas por todo este escrito. Para aprofundarmos nas teorias e alternativas propostas pelo M/C, se torna necessário, nos debruçarmos pela trajetória dos estudos contra-hegemônicos.

Outras alternativas de se compreender o mundo, de analisar e atestar o funcionamento da ordem que começa a se pensar em caráter mundial, em prol das sociedades europeias, as “desbravadoras”, “civilizadoras”, inicia-se academicamente falando com os martinicanos Aimé Césaire (1913-2008) e Frantz Fanon (1925-1961) com suas obras respectivamente, *Discurso sobre o colonialismo* (1950), *Pele negra máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1961). O primeiro, Césaire, foi poeta, ensaísta, político e um dos primeiros a pautar o conceito de negritude. O segundo, Fanon, foi psiquiatra, ensaísta, filósofo, aluno de Césaire, atuou na Segunda Guerra Mundial pela França e mais tarde, tornou-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia.

A percepção de duas forças antagônicas, colonizador e colonizado, vivendo em um mesmo espaço temporal e geográfico comuns, contudo, com tratamentos por parte da sociedade, por parte dos órgãos governamentais, ainda coloniais, já que a Martinica durante muito tempo foi colônia da França, pautasse a não aceitação do projeto francês colonial, a História universalista e homogeneizadora e a desvalorização da sua cultura e territórios, com palavras sem muito eufemismos a obra *Discurso sobre o colonialismo*

(1978), abre caminho para outros/as autores negros/as, asiáticos/as, indígenas que também sentem e sentiram o peso da colonização europeia, para os que estão à margem dos projetos do centro, olharem para si e com suas próprias bases de conhecimento lançar denúncias, críticas, projetos acerca da valorização do seu próprio povo, do seu conhecimento, do território, da cultura alimentar:

Quanto a mim, se recordei uns tantos detalhes dessas hediondas matanças, não foi por deleitação morosa, foi porque penso que estas cabeças humanas, estas colheitas de orelhas, estas casas queimadas, estas invasões góticas, este sangue que fumega, estas cidades que evaporam à lâmina do gládio, não é a tão baixo preço que nos desembaraçaremos delas. Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a acção colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende [...] (CÉSAIRE, 1978, p. 23).

É necessária uma atenção para o que Césaire escreveu, ainda na década de 1950, e o que vai representar para uma série de sujeitos que inspirados em sua obra também fazem o movimento de virar para seus lugares de enunciação, seu país, sua cultura. O olhar para a desumanização da “empresa colonial” não apenas do colonizado, pois, para Césaire não é apenas esse movimento, é a desumanização do próprio colonizador, dos descendentes dos colonizadores que ficaram, não é um juízo de valor que o autor faz, é uma constatação da sua própria condição, do seu país, da sua cultura:

[...] o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a trata-lo como animal, tende objectivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. É esta acção, este ricochete da colonização que importava assinalar. Parcialidade? Não. Houve tempo em que estes mesmos factos eram motivo de vaidade e em que, seguros do amanhã, não se mastigavam as palavras (CÉSAIRE, 1978, p. 23-24).

Portanto, as forças antagônicas, colonizador e colonizado têm defendido suas ideias e ações, mesmo porque dentro da “empresa colonial” não há espaço para a humanidade. Ao mesmo tempo em que um enxerga no outro o “animal”, onde é possível comercializá-lo, trocá-lo, objetificá-lo, desfrutar de prazeres com corpos bestificados, para o autor, ele também está em estado de barbárie, o colonizador não é mais humano que o escravizado que o pertenceu ou pertence, ou os que herdaram privilégios do sistema colonial.

A trajetória que Césaire inicia, com um certo aval da academia, é o que Costa (2010) vai comentar de “reconfiguração das narrativas e sujeitos contemporâneos”. A prioridade e o enfoque nos e dos sujeitos outrora abafados, excluídos ou apagados, pela História mundial, reduzidos a História local ou regional. Os sujeitos que passaram e passam por este processo, a colonização, promovem essa reconfiguração, o que não exclui autores ou narrativas europeias, contudo, estes não encabeçarão.

Também da Martinica, aluno de Césaire e com quem divergiu em relação aos discursos e práticas exercidas no tocante aos estudos realizados, Frantz Fanon, analisou a colonização de uma maneira mais psicológica e filosófica. Psiquiatra por formação fez uma análise acerca da mentalidade do colonizado, a sua própria mentalidade. Quando ainda jovem, em seu país, se considerava mais “branco” que muitos dos seus camaradas. Em sua passagem enquanto estudante de graduação pela França percebe-se, que seu corpo era tão negro quanto. Então faz o processo doloroso de olhar para si, e para seus iguais, psicologicamente, filosoficamente a fim de não apenas perceber-se no mundo, mas, perceber-se enquanto negro no mundo branco (FANON, 2008).

Em *Pele negra máscaras brancas* (2008) Fanon não parte para a análise do colonialismo propriamente dito, o autor, insere o estudo da linguagem e a condição negra; a questão da mulher de cor e o branco; o homem de cor e a branca. Só no quarto capítulo que a colonização entra com mais afinco em sua escrita. Não quer dizer que os escritos antes não pautem a condição colonial, contudo, não é o foco (FANON, 2008).

O autor ressalta que racismo e colonialismo devem ser entendidos como “modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele” (FANON, 2008, p. 15). Ou seja, para Fanon, é construído junto ao colonialismo maneiras de ver e estar no mundo, onde a linguagem, a forma hierárquica de tratar seus pares, a hipersexualização do corpo negro, vai se tornando visão de mundo não apenas para os colonizadores que invadiram, mas vai sendo também a visão da própria condição negra. “Negros são construídos como negros, não como humanos” e é na linguagem que o negro encontra a promessa do reconhecimento, entretanto, não acontece, quando o negro domina a linguagem, há o processo da ilegitimidade. Fanon não pretende universalizar sua obra, ele escreve para os negros antilhanos, para as condições que seu povo e ele viveram, a relação da Martinica com a França (FANON, 2008).

Mas é com sua obra publicada postumamente, *Os condenados da terra* (1968) que Fanon entrará para o rol de autores do pensamento contra-hegemônico. Mesmo ainda em sua época, não esteja estabelecido tal conceito. A obra pauta as lutas pela liberta-

ção nacional e contra o colonialismo já evidenciado, e é na obra que o autor vai falar das forças antagônicas e das sucessivas violências, não apenas física, mas sobretudo, epistemológicas e psíquicas e sinalizar práticas para a descolonização dos corpos e mentes, contudo, sóbrio de que o movimento de se perceber colonizado é antes de tudo, violento:

A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação – ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono – foi levada a cabo com grande refôrço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos [...] O colono tira sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial (FANON, 1968, p. 26)

É exatamente a condição de antagonismo que alimenta o sistema colonial. Escravizados e senhores de terra. Indígenas “amigos” e indígenas “violentos”. Colonizador e colonizado. O processo da descolonização para o autor, não ocorrerá de uma hora para outra ou muito menos por meio de divindades. Está na prática do sujeito que sente que é colonizado, que sente as amarras e pesos da colonização dia após dia:

A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou acôrdo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (FANON, 1968, p. 26)

Só é necessário o movimento da descolonização se existir a colonização. E como veremos mais adiante, a colonização é muito mais complexa do que apenas um simples momento histórico que passou e não está mais em cena, senão, apenas nas páginas dos livros de História, acompanhado por diversos heróis e conquistas tecnológicas, que a base dos conhecimentos indígenas, negros/as se solidificou enquanto superior ou universal. Servindo, geralmente, para o crescimento do mundo moderno (CÉSAIRE, 1978); (FANON, 2008).

Passados os autores e obras supracitadas, apenas nas décadas de 1970 e 1980 que os estudos e debates contra-hegemônicos vão ser pautados mais incisivamente na academia. Depois de Césaire e Fanon, que foram duramente perseguidos pelos france-

ses, alguns timidamente esboçam a sinalização que entenderam o que eles tinham escrito, os chamados estudos pós-coloniais.

Autores como o palestino Edward Said (1935-2003) e sua obra *Orientalismo* (1978); a intelectual indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1942) e seu ensaio *Pode o subalterno falar?* (1985), são nomes que devem ser lembrados e é com a influência do grupo de estudos formado aproximadamente no sul da Ásia, composto por Spivak, o grupo *Estudos Subalternos* (1970), que o M/C será formado aqui na América Latina. Said denuncia em sua obra a capacidade do Ocidente “inventar” o Oriente, ou seja, as representações imagéticas, discursivas e da sua própria concepção estaria a cabo não do Oriente, mas, do Ocidente enquanto produtor da sua representatividade. Spivak em seu ensaio começa por uma investigação das mais variadas maneiras discursivas que o Ocidente faz acerca do Oriente, e centrando na apropriação das falas dos subalternos em relação aos que não estão nessa condição (BALLESTRIN, 2013).

Portanto, o debate chamado pós-colonial, avança, em meados dos anos 1980, para fora das localidades originárias de seus autores e ganha às academias inglesas, norte-americanas, francesas, contudo, com um olhar de que autores/autoras que tratassem do tema, que fizesse o giro epistêmico, que não priorizasse a Europa e seus autores, recebiam a alcunha de fazer trabalhos passionais, pesquisas com o único intuito de degradar a Europa, estavam fazendo mais Histórias locais do que um quadro geral mais amplo. Contrapontos de autores exaltando as fronteiras “conquistadas”, os avanços tecnológicos, servindo assim, como forma de deslegitimar autores/autoras que estavam propondo outras vias de acesso para um conhecimento que não era novo, mas, estava sendo pautado nos centros e não mais apenas nas margens (BALLESTRIN, 2013).

Tomando como base as ideias, as práticas anticoloniais já ocorridas dentro dos territórios submetidos à administração colonial, as lutas abolicionistas, os agrupamentos indígenas contra o colonizador, os quilombos, os terreiros, dentro das rodas de capoeira, nos canaviais por todo os séculos XVIII e XIX. Ou seja, práticas e outros modelos de se entender a sociedade, para longe do entendimento do mundo que se fazia moderno, já existiam. O movimento que os autores estavam propondo era exatamente de atestar que as Ciências modernas, juntamente com a composição do mundo moderno, não deixaram de impor e abafar as vozes, as práticas, os conhecimentos, a história secundarizada e menosprezada dos que estiveram durante muito tempo sob a sua égide e que agora não estando mais, fisicamente, impõe de diversas outras maneiras a violência.

### 2.3 Soy América Latina: a “ferida colonial” e o estudo das nossas gentes

Do lado de cá do Atlântico, a partir dos anos 1990, e seguindo os passos do grupo *Estudios Subalternos*, o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), com intelectuais, principalmente da América do Sul, mas não apenas, a partir da sua própria trajetória e de seus países, começam a pensar uma série de conceitos e traçar uma sistematização de outro olhar acerca dos processos de colonização nas Américas e um pouco além. O que é esse mundo moderno e a colonialidade? Como se estruturou e se estrutura? Quais os tipos de violência? E As alternativas? Para a superação da visão de mundo eurocêntrica, universal, linear e civilizatória que não é apenas o olhar do Centro para as periferias do mundo, mas se torna, subjetivamente, o olhar dos que estão na condição de periféricos. Não apenas no âmbito acadêmico, educacional. São propostas políticas de ações concretas para uma intervenção que priorize o conhecimento, os projetos, as visões de mundo dos povos historicamente excluídos do projeto colonial de cidadão (QUIJANO, 2005).

Formulando as próprias bases, contestando os cânones da historiografia latino-americana, as revoluções abafadas, o colonialismo se apresenta não apenas como uma imposição política de um período histórico passado, mas também de sucessivas violências, processos de inferiorização e exclusão do projeto de sociedade. É pensando não em dar voz para os sujeitos, pois eles já têm, mas, juntamente, com esses sujeitos, dentro e fora das academias, formular práticas e projetos de vida, educação, comunidade, outros e múltiplos, que suportem toda a multiculturalidade de uma região diversa, que vivenciou e conheceu o outro lado da mesma moeda, chamada de sociedade moderna (MIGNOLO, 2003).

Nesse contexto, autores, como o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018), o filósofo argentino Walter Dignolo (1941), o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (1942), a socióloga e educadora equatoriana Catherine Walsh (1963), o antropólogo colombiano Arturo Escobar (1952), são alguns dos nomes que compõem o grupo M/C, contudo os/as autores/autoras supracitados/supracitadas não estão dedicados somente em propor uma descolonização apenas das Ciências, mas também da vida no modo geral.

Além do mais, intelectuais, como Paulo Freire (1921-1997), o indígena Ailton Krenak (1953), a intelectual Conceição Evaristo (1946), Abdias do Nascimento (1914-



2011), o indígena e historiador Édson Kayapó, a escritora Eliane Potiguara, a escritora Lélia Gonzalez (1935-1994), a intelectual boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (1949), o ensaísta camaronês Achille Mbembe (1957), dentre tantos outros intelectuais, muitos desses, suas obras, escritos, vivências não aparecem corriqueiramente em nossa grade curricular e que fizeram ou estão fazendo diversas proposições como alternativas aos grandes Centros.

É de importância conceitual e explicativa que nos debruçemos em conceitos-chaves acerca do pensamento contra-hegemônico proposto pelos autores/as supracitados. É um debate conceitual denso e crítico, mexe e remexe as bases em que fomos e somos formados em nossas escolas, em nossas relações pessoais e profissionais, dentro das universidades. É um convite para nossa própria reformulação enquanto latino-americanos/as que somos, reivindicando nosso espaço de formuladores de nosso próprio conhecimento, descendentes de indígenas e negros/as escravizados.

Pensar o conceito de colonialidade é importante para pensarmos em uma descolonização da nossa vida. Muitos podem esbravejar que não somos mais colonizados, que não é preciso pensar uma descolonização da nossa sociedade, pois, os processos de independências dos países africanos, asiáticos e latino-americanos acontecidos em meados dos séculos XIX e XX seriam suficientes para sanar as múltiplas violências do nosso corpo, mente, práticas e territórios.

Se já somos descolonizados, o que explica o baixo índice de indígenas no papel de discentes e docentes no Ensino Superior e da Rede Básica de Ensino? Se já somos descolonizados, o que explica o racismo histórico e institucional? Se somos descolonizados, como explicar as lutas pelas demarcações das terras dos povos originários, ainda hoje? Se somos descolonizados, o que explica a densa maioria de autores/autoras europeus, brancos, dotados de iluminação por todo nosso currículo do Ensino Básico e Superior? Como se explica o pouco conhecimento da cultura, território, práticas ritualísticas, a musicalidade e da resistência dos nossos próprios povos tradicionais? Como conhecemos e somos mais atraídos pela mitologia grega ou romana e desconhecemos a mitologia indígena? Uma das respostas é: ainda somos profundamente colonizados. Pensamos em viajar para a Europa e Estados Unidos. Quando o empresário branco brasileiro, argentino, chileno, que tem condições de capital muito acima da média de muitos do seu país, vai para a França, Inglaterra, Alemanha, ele não é considerado branco, ele é latino, mesmo com condições ímpares em seu país, ele ainda vem de um território “subdesenvolvido”, portanto, é subdesenvolvido. Quando vamos para seus países, não

nos tratam melhor por estarmos girando sua economia, consumindo suas bebidas, suas roupas.

Os termos colonialismo e colonialidade, apesar de semelhantes, são conceitos distintos. Colonialismo na acepção do conceito é a imposição política, administrativa e territorial de um dado momento e lugar, contudo, a colonialidade é o que fica depois que o colonialismo sai de cena, as estruturas subjetivas, as cosmovisões, cosmogonias, maneira de enxergar seu semelhante, o conhecimento, o corpo, sofreu e sofre dessa colonialidade, como bem nos aponta Quijano:

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93)

A colonialidade engendra, formula e se torna constituinte do próprio colonizado. Pois, para que consiga exercer sua fé ancestral é necessário que haja o sincretismo de sua religiosidade, ou seja, os signos da religião devem se adequar a uma religião oficial, a religião do colonizador. Seu idioma, não é mais idioma, se torna dialeto. Corroborando com Quijano (2007), Nelson Maldonado-Torres (2007) nos define colonialidade desta maneira:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

De acordo com os autores, é nas estruturas das cidades, a partir de como falamos com nossos colegas de trabalho ou nosso chefe, tem relação com a maneira com que olhamos para a nossa própria cultura que a colonialidade sobrevive e vai se colocando enquanto atual. Desta maneira, não é preciso necessariamente estar em uma situação colonial, contudo, é resultado do colonialismo, da exclusão administrativa, jurídica, política, territorial, cultural, do conhecimento. Destarte, a dificuldade de um povo e os sujeitos em reconhecer-se enquanto colonizado, dotado dessa colonialidade e disseminador dela. Tal fato pode nos responder uma das razões do desconhecimento ou a escassa importância que colocamos em aprender mais sobre o território e cultura dos nossos povos tradicionais, mais do que isso, pode explicar o desdém com o qual percebemos sua cultura.

A questão da colonialidade pode ser dividida em três dimensões: colonialidade do Poder, colonialidade do Ser e colonialidade do Saber. Essas três dimensões são estudadas por diversos autores do M/C e dizem respeito a complexidade com que a colonialidade engendra na sociedade. A colonialidade não está fora da modernidade, ela é parte constitutiva da modernidade, só há um mundo moderno porque há a colonialidade (MIGNOLO, 2003).

A colonialidade do Poder, postulada e estudada por Quijano (2005) diz respeito à divisão e caracterização do conceito de raça nos âmbitos econômicos e políticos, como diferenciação dos sujeitos antagônicos, colonizador e colonizado, se tornando negro e branco, amarelo e negro. Para o autor, a ideia de raça é fundamental para entender o que ele vai chamar de mundo colonial/moderno, apoiado nos estudos de Immanuel Wallerstein acerca do Sistema-Mundo, esse mundo moderno/colonial se firmou nas bases de classificação social dos povos colonizados:

A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder (QUIJANO, 2005, p. 107).

De acordo com o autor, é por meio dessa classificação, em um primeiro momento racial, que se deu a legitimação da conquista do território e povos originários americanos, a validação da separação dicotômica entre superior/inferior, civilizado/selvagem, se dá por conta das invasões da América. O autor complementa:

[...] A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 107-108).

Em vista disso, da classificação social por meio da raça, as relações entre as formas modernas de exploração e dominação, que houve o processo de homogeneização e de separação dos povos colonizados. Se, em um dado momento, o território estava assentado por diversas comunidades, de diferentes línguas, signos, com semelhanças e conflitos próprios, com demarcações de territórios próprios, a partir do momento da diferenciação junta-se tudo em um bolo. Os potiguaras, tapebas, tupis, tremembés, os pitaguarys, os pancararús, os tapajós, foram classificados como apenas, índios. Os zulus, os bantos, os jalofos, os oiós, os iorubás, não eram mais povos distintos, todos se tornaram apenas, negros (QUIJANO, 2005).

Se de um lado, econômico e político houve uma classificação racial de ordenar os povos submetidos pela égide colonial, o tratamento com o conhecimento dos povos “inferiores”, dos “bestializados”, não poderia ter tido um aspecto diferente. Olhemos as constituições e a energia que os intelectuais brasileiros, e não apenas, se dispuseram em organizar uma História comum a todos. A História oficial, a literatura oficial, o próprio estudo dos solos e plantas regionais não abriu espaço para os conhecimentos dos povos originários, pois, “selvagens” e dotados de uma “sub-humanidade” não iriam ter conhecimento válido para tais atividades ilustres, conhecimentos majoritariamente importados. A esta estrutura os pesquisadores chamam de colonialidade do Saber, que está mais ligada à produção de conhecimento, de epistemologias dos sujeitos inferiorizados, como nos aponta Lander (2005):

Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades (LANDER, 2005, p. 13).

Para o autor, a sociedade europeia a partir de sua própria experiência, assinala o que pode ser considerado conhecimento ou não. A partir da sua própria convenção, a Europa se forja como lugar máximo do conhecimento natural, logo, único possível para a obtenção de uma sociedade em progresso, e, único sujeito com legitimidade para caracterizar os outros modelos de conhecimento, o autor nos acrescenta:

Esta é uma construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento *anterior* do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma “natural” do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de “se superarem” e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). Os mais otimistas vêm-nas demandando a ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso. *Aniquilação* ou *ci-*

*vilização imposta* definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os *outros* (LANDER, 2005, p. 13-14).

Dentro do âmbito da colonialidade do Saber, só há um lugar para os conhecimentos das comunidades e povos tradicionais, o lugar da inferioridade, do subconhecimento, do mito, do folclore. O lugar hegemônico, do único conhecimento possível, ou digno de ser alçado ao estatuto de moderno, de civilizado que a Europa se constrói, é, exatamente em cima dos conhecimentos tradicionais, é por cima da oralidade dos povos tradicionais, onde a Europa disse por muito tempo que a oralidade não servia como método de pesquisas acadêmicas, seguindo os procedimentos e concepções aceitos e vindos primariamente da Europa, é que naturalmente uma pesquisa ou uma obra pode ser validada.

Categoricamente, expomos duas dimensões da complexidade que é o entendimento da colonialidade. Se a colonialidade do Poder diz respeito a categorização racial, econômica e política do processo de exploração e dominação; a colonialidade do Saber em relação como os centros hegemônicos lidou e lidam com as produções de conhecimento e epistemes de forma inferiorizada os que não seguem suas metodologias ou acordos universais; a colonialidade do Ser, remete-se a experiência vivida da colonização e os impactos internos entre os sujeitos colonizados através da linguagem (MIGNOLO, 2003); (MALDONADO-TORRES, 2007).

Com um debate essencialmente existencial acerca do lugar do não-ser dos povos situados à margem, dentro da lógica hegemônica, autores apoiados pelas leituras de Fanon (2008), debatem acerca da própria existência e como os povos submetidos ao processo colonial foram se ajustando, pacificamente ou não, as diversas formas de sociabilidades importadas e colocadas como a “oficial”, por natureza, moderna. Fato esse, que perpassa sobretudo, o papel da linguagem, uma vez que, as línguas e idiomas tradicionais, vão dando lugar a língua do conquistador, influenciando nos modos de sociabilidade dentro e fora dos territórios invadidos (FANON, 2008); (MIGNOLO, 2003).

Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão *para-o-outro* do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro. [...] Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. [...] Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultu-

ra metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva (FANON, 2008, p. 33-34).

A capacidade da existência do sujeito colonizado perpassa particularmente, a maneira de expressar-se e de acordo com o autor, falar é estar presente no mundo do outro, por meio da comunicação, se fazer inteligível para o outro. Se o espaço que se encontra é permeado por violências, caracterizações entre inferiores e superiores, instituir uma língua “oficial” no lugar de diversas outras línguas é, sobretudo uma violência da própria condição de existência do ser. Mignolo (2003) nos evidencia:

A língua também envolve o problema da formação do cânone, a forma como os valores nacionais e ocidentais vêm sendo entrelaçados para produzir os mapas linguísticos, as geografias históricas e as paisagens culturais do sistema mundial colonial/moderno, dentro de sua lógica interna (por exemplo, conflitos imperiais) bem como em suas fronteiras externas (por exemplo, conflitos com “outras” culturas; a diferença colonial). [...] a ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas, em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação (MIGNOLO, 2003, p. 305-309).

As estratégias para a manutenção e perpetuação do domínio foram como pudemos perceber, inúmeras. Dentre várias, a linguagem, muitas vezes pode parecer inocente ou minimamente regra para uma boa convivência, de fazermos-nos inteligíveis para o outro, contudo, dentro do aspecto histórico que foi a colonização, e, dela resultando a colonialidade e suas dimensões, é mais um aspecto violento da invasão e domínio primeiramente territoriais e posteriormente dos corpos e mentes dos nossos antepassados e no tempo presente.

Portanto, está exposta a caracterização do que é a geopolítica do conhecimento Mignolo (2003). A colonialidade e suas dimensões, domínio e exploração, o lugar do não-ser, do não-existir, a visão colonizadora que se torna a nossa própria, invadindo nosso imaginário, nossa subjetividade, nossa crença popular, nossas línguas originárias e sobretudo, quem pode produzir o conhecimento, está contida na geopolítica do conhecimento.

A Europa civilizada, sua “alta” cultura, seus palácios, sua moda, é o lugar “natural” que a sociedade moderna se espelha, é onde e por via dela que se devem propor pesquisas acadêmicas, são seus cientistas que podem resolver os problemas do mundo, é a sua moeda que deve ser a mais valorizada, assim como seu território.

É com a problemática das sucessivas violências expostas até aqui, que neste trabalho propomos o giro epistêmico. Não é renegar toda e qualquer tradição europeia, ou as tradições que estão sendo importadas diariamente dos centros hegemônicos, mas, saber dialogar com tais modelos e não comprar a ideia que também ajudamos a formar: a Europa enquanto centro do mundo. Nossas comunidades originárias e os estudiosos que nelas estão, são tão bem capacitados quanto o camarada que está citando diversos autores europeus em seu trabalho e não olha para dentro da sua cultura. A não classificação de conhecimentos, diálogos horizontais, a busca pelo conhecimento ancestral, a oralidade, a não aceitação de uma sociedade homogênea, de uma história que se faz comum a todos, o estudo de intelectuais do nosso próprio território com questões do nosso próprio povo deveria ser regra e não, uma exceção.

Que passemos a ler, compreender e pesquisar juntamente com os diversos Krenaks, os diversos Fanons, os diversos Freires, as diversas Conceições, as diversas Elianes, os diversos Munangas, em síntese, que passemos a olhar para nossa história, para nossa cultura, não apenas como um mundo mimético, mas um mundo onde muitos saberes e visões de mundo são possíveis. Onde é possível dialogar com os saberes originários, com os saberes da diáspora africana, com os saberes europeus sem classificação de superior ou inferior.

### **3 ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO: CAMINHOS DE “OMAMA” E O ORIENTE DA LEI 11.645/08**

#### **3.1 Algumas considerações acerca do Ensino de História no Brasil: histórico, práticas e currículo**

Antes de adentrarmos no tocante às análises dos livros didáticos, é conveniente deixar um espaço para falarmos acerca do ensino de História, com seus avanços, retrocessos, continuidades, rupturas, intencionalidades. Afinal, a História é permeada de tensões, continuidades e descontinuidades, sua narrativa está em constante disputa e transformação, assim o ensino de História ora acompanha, ora estabelece seus paradigmas próprios, pois está dentro do âmbito escolar e deve ser analisado entendendo suas particularidades e construção do conhecimento, próprio do ambiente escolar (FONSECA, 1993); (FONSECA, 2003).



Como nos conta Fonseca (2003), é particularmente complexo caracterizar ensino de História propriamente dito, até o início do século XIX, pois, até então, a escolarização do que viria ser o povo brasileiro não se diferenciava das práticas religiosas de catequese pelos missionários, passando diretamente pela Companhia de Jesus, assumindo a sua função na conversão dos povos originários, primeiramente através dos aldeamentos, territórios municidados e estabelecidos com a pretensão da conversão, mas com atividades agrícolas e artesanais, já que estavam tratando de povos tradicionais com grande parcela de conhecimento vindo da terra mãe. Posteriormente, a ordem jesuíta funda seus renomados e tradicionais colégios, que, até hoje, gozam de um determinado prestígio, estabelecendo relações com o ensino humanista bem como preparando para o ingresso dos discentes em Universidades portuguesas, e, diga-se de passagem, uma educação voltada para as elites locais que estavam se estabelecendo (FONSECA, 2003). A autora nos elucida:

As diretrizes educacionais dos jesuítas, estabelecidas no *Ratio Studiorum*, de 1599, organizaram o ensino nos estabelecimentos brasileiros até a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, em 1759, e nos seus colégios em outras partes do mundo até a extinção da ordem, em 1773. O *Ratio* – conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda parte – definia, prioritariamente, procedimentos, e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs (FONSECA, 2003, p. 38-39).

Destarte, até a expulsão da ordem do Brasil, o que estava sendo feito pelos jesuítas tinha mais a dizer acerca do processo de evangelização do que a organização de estabelecimentos de conteúdos a serem ensinados como bem nos comenta a autora. Os textos utilizados nos ensinamentos eram, sobretudo, em latim e em grego, nas áreas das Humanidades, Gramática e Retórica (FONSECA, 2003). É preciso salientar que a História enquanto ciência e, posteriormente, disciplina a ser lecionada veio ser gestada e pensada no século XIX, como mencionada no primeiro capítulo deste escrito, com a complexidade da historicização da entrada da História nas salas de aulas, sua metodologia e especificidades mundo a fora bem como no Brasil.

Com uma Educação para selecionados desde a gênese, não é de certo impacto que o tema, em vez de ser a saída para diversos problemas, tenha ela se tornado um ou tenham feito dela um problema, que, ainda hoje, intelectuais, gestores, profissionais da Educação, movimentos sociais, revolucionários e reformistas se debruçam a respeito de

saídas plausíveis e exequíveis para as nossas crianças, jovens, adultos e idosos. Como bem nos disse Paulo Freire (2004), a “Educação deve ser libertadora”, contudo não podemos ser negligentes e pensar que, por si só, ela liberta, é necessária a ação de todas e todos em prol de sua potência libertadora.

Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, Marquês de Pombal (1750-1777) leva a cabo uma reforma educacional, visando, prioritariamente, as ideias iluminadas que efervesceram a Europa. A obtenção das luzes, o progresso, a modernização e o desenvolvimento são pilares para a reforma educacional pombalina em relativa sintonia com os ideais iluministas. O florescimento de uma civilização perpassava, sobretudo, através da educação, ocupando um lugar central dos esforços e, obviamente, o Estado que propiciaria seu avanço. Portanto, nesse ponto, o Estado passaria a centralizar e assumir o controle das práticas e dos modelos educacionais, visando ao florescimento de uma sociedade ilustre e civilizada. Contudo, o caráter excludente do projeto educacional que se iniciava com Pombal visava mais uma boa formação para os quadros burocráticos e administrativos de seu governo do que uma educação voltada para os brasileiros ordinários, e o papel central do Estado neste intento só vai se consolidar (FONSECA, 2003).

O debate acerca da inclusão de certa parte da população brasileira, em todo o processo educativo que estava se estruturando, divide-se logo após a independência em 1822, Estado e Igreja, liberais e conservadores. Inclusão ou perpetuação da exclusão? Educação voltada para a edificação do ser humano ou construção de uma massa trabalhadora? Libertação ou enclausuramento? A modernização pensada para o Brasil que tomava forma passava objetivamente pelo envolvimento de maior tamanho entre o próprio povo brasileiro (FONSECA, 2003). Um povo marcado pelas relações de privilégios, um sistema de escravização e de sub-humanidades. Como dar cabo de um projeto de Educação que dê conta de toda uma diversidade de pessoas? Nessa perspectiva, Fonseca (2003, p. 43-45) nos delinea:

Essas concepções caracterizavam-se pelo apego à defesa da propriedade, implicando, muitas vezes, a rejeição às igualdades jurídica e política. No interior de um sistema que excluía a maior parte da população do exercício desses direitos, qualquer reação de oposição, sobretudo se vinda dos setores subalternos, representava clara ameaça às liberdades daqueles que eram considerados iguais entre si, ou seja, as elites ilustradas e proprietárias [...] Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essas populações e no século XIX a educação escolar aparecia como

uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural.

É no seio desse panorama que a Educação em si vai ser pautada no pós-independência, e o ensino de História vai ser bem mais explorado na questão do Ensino Superior. Entretanto, na primeira e segunda década do século XIX, o ensino de História vai permear três concepções: “História sagrada”, “História Universal” e “História da Pátria” (FONSECA, 2003). É coadunando-se com o pensamento da criação e perpetuação de uma história única e linear, homogênea, comum a todos e todas, do IHGB, que o ensino de História vai se constituir enquanto disciplina escolar. Com o mesmo pensamento e com alguns dos quadros de sócios do IHGB na posição de preceptores da disciplina, em 1837 é edificado o Colégio Pedro II e, em 1838, é de obrigatoriedade o ensino de História (FONSECA, 2003). Como também já foi discutido neste trabalho, as intenções do IHGB não eram apenas na construção de uma História nacional, de uma identidade nacional, mas também na sua disseminação e consolidação, no imaginário, nos quadros mentais. Assim, o ensino no Colégio Pedro II é levado em consonância com as ideias da instituição que se propôs a construir a “História da Nação”.

Nessa perspectiva, o Colégio Pedro II vai construindo um modelo de ensino, suas práticas, concepções pedagógicas, currículos, e vai sendo colocado como espelho para outros centros educacionais do Brasil (FONSECA, 2003). A autora nos explica:

Durante a segunda metade do século XIX, várias reformas curriculares foram realizadas, alterando-se distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries, ou agrupando conteúdos que antes eram dados em separado. [...] Considerado modelo para as demais escolas do Império, o Colégio Pedro II acabava por impor seus currículos, sobretudo para o ensino secundário. As diretrizes para o ensino de História, consoantes aos objetivos definidos pelo IHGB para este campo do conhecimento, apareciam nas proposições de autores de livros para o ensino secundário, adotados em numerosas escolas brasileiras (FONSECA, 2003, p. 48-49).

A História construída por Varnhagen assim como pelo IHGB e seus sócios, ensinada pelo Colégio Pedro II, seus currículos e práticas, manuais, servindo de modelo para outros colégios, incluindo os colégios religiosos, vai marcar o ensino de História. Um ensino voltado para a edificação e construção de uma identidade comum, os conflitos silenciados em prol da unidade nacional e, sobretudo, a importância da descendência portuguesa como garantia de uma civilização notável de grandes feitos.

Passado o século XIX, com o advento da República (1889), não se notam rupturas no processo encabeçado pelo IHGB e o Colégio Pedro II, contudo é nas décadas de 1930 e 1940 que o ensino de História vai ser central na “formação de uma consciência” patriótica, consolidando, assim, este ensino nos centros educacionais, tendo em vista que, ainda no Colégio Pedro II, a cátedra de História do Brasil foi extinta e colocada como apêndice de uma História que se fazia universal (FONSECA, 2003).

Até então, tivemos a oportunidade de perceber que o Brasil e os que encabeçavam a administração, os quadros políticos e burocráticos, as elites, todos eles, representados pela figura do Estado, depois que tomou para si a tarefa de um projeto educacional, tencionavam em prol do ensino geral da História, a História das civilizações e, quando não, tencionaram para um sentimentalismo nacional que o IHGB forjara. Das décadas de 1930 até o pós 1964, o ensino desta disciplina vai ser pautado pela elevação nacional, vai ser alçado como de extrema importância para a consciência nacional e sofrerá uma retração e uma considerada desvalorização com o Golpe civil e militar de 1964 (FONSECA, 1993, 2003); (FONSECA, 2003).

É nas reformas educacionais de 1931, a Reforma Francisco Campos, que ocorre a centralização do ensino de História, com o recém-formado Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual define diretrizes, cronogramas curriculares e modelos pedagógicos ajustados com a ideia de elevação do sentimento nacional e de uma educação política (FONSECA, 2003). Vale lembrar que 1930 marca o ano de efervescência e algumas rupturas no campo político e administrativo. A Educação e o ensino de História em si marcam as disputas pelas narrativas que se seguirão posteriormente.

O ensino de História passou, então, a fomentar, mais ainda, uma educação voltada para a elevação da Nação, contudo os recortes escolhidos nos modelos curriculares privilegiavam o interesse dos que estavam na administração naquele momento. É importante comentar que, a partir das décadas supracitadas, os movimentos de professores e intelectuais contra as reformas ou contra os currículos tomam cada vez mais espaço, e muitas das conquistas que barravam certas medidas e auxiliavam na criação de outras se devem aos movimentos sociais organizados (FONSECA, 2003).

No ano de 1951, o Ministério da Educação promove algumas mudanças no que concerne o ensino de História, redistribuindo conteúdos para os anos primários bem como secundários e, até então, o foco para este ensino estava sendo nos anos secundários. O Colégio Pedro II retomou, em parte, seu prestígio na elaboração de cursos e programas para o ensino de História, mesmo com a centralidade mantida pelo Ministério da

Educação. Entretanto, por parte da análise da autora, pouca coisa mudou em relação aos conteúdos e métodos tradicionais das épocas anteriores. Avanços e retrocessos marcam o ensino de História (FONSECA, 2003).

Assim sendo, os processos envolvendo o ensino de História, continuidades e descontinuidades, disputas pela narrativa historiográfica, sua produção e difusão do conhecimento histórico, sua elevação e sua época de descrédito, chegando a ser homogeneizada e ensinada juntamente com o ensino da Geografia, são analisados a partir de 1964, com o Golpe civil e militar. Se antes se assentou o estudo pelo viés nacionalista, uma história biográfica, a partir de então se avança com o debate, sobretudo nacionalista, porém o debate acerca da segurança nacional e o desenvolvimento tomam a centralidade, o que não exclui o ensino pelo sentimento patriótico. Desse modo, a confusão entre o público e o privado, no que tange à Educação, fica cada vez mais evidente (FONSECA, 1993). A autora nos explica:

[...] O projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional de diversos setores internos e externos, no plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além da OEA e Unesco (FONSECA, 1993, p. 19).

Nessa perspectiva, o cenário educacional brasileiro ainda permanece com sua centralidade nas mãos do Estado em relação aos conteúdos, e a abertura econômica para o grande empresariado internamente e externamente, visando o tão almejado desenvolvimento, sobretudo econômico, é marca do período que se segue. Mudanças, como a dispensa por parte do Estado da obrigatoriedade de financiar o ensino Médio e Superior, são aspectos dessa entrada de capitais internos e externos, corroborando com outra dinâmica de entender a questão da Educação. Gradativamente o Estado vai diminuindo os gastos orçamentários (FONSECA, 1993).

Deste modo, entendendo a Educação como mercadoria, a esfera privada em contraponto a esfera pública, fica a obrigatoriedade do ensino primário, correspondendo da 1ª a 8ª séries, e o Ensino Médio fica com a incumbência ao desenvolvimento profissional dos jovens alunos no ensino público, pois as escolas particulares poderiam lecionar o Ensino Médio integral pela manhã e, à noite, oferecer cursos profissionalizantes.

O que se nota é um aparato e políticas educacionais voltadas quase que exclusivamente para a aprimoração de trabalhadores, sobretudo para os setores industriais, medidas essas que beneficiam os interesses dos empresários (FONSECA, 1993). Fonseca (1993, p. 21-22) nos elucida:

[...] representava que a prioridade do ensino do 2º grau passa a ser a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de 2º grau deveria ser realizada pelas escolas, em cooperação com as empresas e tendo em vista as necessidades do mercado local e regional. Esta medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas.

De acordo com a autora, a partir do Ensino Médio, é crescente a desvalorização da Área das Ciências Humanas nas escolas brasileiras, pois a carga horária necessária naquele momento levava mais em conta a formação e capacitação de profissionais para as grandes indústrias. O currículo, no que diz respeito ao ensino de História, vai sofrer uma refração considerável na carga horária da disciplina com os conteúdos ministrados e seu alinhamento à disciplina de Estudos Sociais, perdendo força ao seu próprio status de Ciência (FONSECA, 1993).

O alinhamento de um projeto de desqualificação dos professores de História no Ensino Superior, através das Licenciaturas Curtas, na qual reduzia os anos letivos necessários para os discentes receberem o diploma, e sua dependência à disciplina de Estudos Sociais, também no Ensino Superior, estava em sintonia com o projeto educacional perpetrado pelo regime ditatorial em vigor. Nesse viés, o ensino de História ou qualquer disciplina que tratasse das trajetórias humanas se coadunaram com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), já existente, e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Fonseca (1993, p. 35-36) nos adverte:

[...] A formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos sempre estiveram presentes na educação brasileira; porém a forma de transmiti-los e a concepção acerca destes valores têm variado segundo o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes no país. [...] Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento de História nas escolas de 1º grau.

Percebe-se, portanto, uma profunda ideologização não somente aos projetos educacionais como um todo, mas também às Áreas de Ciências Humanas, as quais sofrem uma profunda ruptura e, em muitos dos momentos citados, geraram a organização de profissionais e movimentos sociais para a reversão dos projetos. Com isso, pretende-se enfatizar que, apesar das profundas restrições que o ensino de História sofreu historicamente, contribuindo para complexas e diversas maneiras didáticas, conteúdos, programas, para o mal ou para o bem, houve vozes dissidentes, que levavam em conta os caminhos que não somente a História estava percorrendo aqui no Brasil, mas também as Ciências Humanas em sua amplitude. O que nos faz questionar com uma breve análise que pudemos fazer é o profundo descaso com as concepções de História e o mais agravante, as/os sujeitas/sujeitos que propõem alternativas para outros modos de enxergar a História e seu ensino são acusados de “doutrinadores”. É, no mínimo, uma desonestidade, tendo em vista, como vimos até aqui, as profundas cargas ideológicas despejadas em cima dos professores/pesquisadores em História no nosso país no fazer e refazer da História enquanto ensino, narrativas, tensões, continuidades e rupturas.

O professor Baniwa (2006) nos comunica a importância de entendermos a multiplicidade de potências que os diversos povos do Brasil trazem acerca do debate sobre a diversidade:

Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual (BANIWA, 2006, p. 31).

Começamos com esse movimento para respeitar a imensa diversidade cultural entre os mais variados povos tradicionais do Brasil e sua autonomia em dizer como querem ser identificados.

Posto isto, visando à quebra dos estereótipos e preconceitos construídos e solidificados nos mais variados âmbitos da vida social do povo brasileiro, ultrapassando o “mito da democracia racial”, a Lei 11.645 promulgada em 2008 vem como reparação histórica às diversas histórias que foram esquecidas, apagadas, excluídas, em nome de uma história de todos. A lei 11.645/08 é fruto de reivindicações históricas dos movimentos sociais.

No ano de 2003, foi promulgada por conta de um extenso debate e histórico de lutas do movimento negro a lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino, revisão dos currículos e práticas pedagógicas no tocante à história e à cultura africana e afro-brasileira. A lei 11.645/08 se junta a 10.639/03 em relação a instituir a obrigatoriedade do ensino e da revisão curricular no que concerne à temática dos povos indígenas. As duas leis alteram o Artigo 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (KAYAPÓ, 2019); (BANIWA, 2019).

§10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas do Brasil, a cultura negra e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Tendo em vista o histórico do ensino de História no Brasil e como as temáticas, tanto dos negros diaspóricos<sup>18</sup> quanto dos povos originários, vêm sendo tratadas pela nossa historiografia e, conseqüentemente, o ensino de História, consideramos uma grande vitória. É preciso reiterar que as leis só foram promulgadas mediante anos de lutas do movimento negro, do movimento indígena, dos movimentos sociais diversos e dos apoiadores que remontam desde as décadas de 1970. Portanto, houve batuque, debate, suor, sangue, para que, minimamente, houvesse uma mudança significativa em como os sujeitos, que historicamente tiveram suas vozes abafadas assim como foram excluídos de qualquer projeto de civilização e, conseqüentemente, de educação, sociedades as quais foram consideradas “sem história”, pudessem ter reconhecimento, ser estudados em toda sua diversidade nas escolas e em todas as disciplinas.

Contudo, a lei por si só não garante tudo, não resolve anos e anos de exclusão de currículos escolares, de práticas excludentes, de Histórias múltiplas reduzidas a folclore e colocadas para debaixo do tapete em nome da História.

### 3.2 Das análises dos livros didáticos: do ideal ao real

---

<sup>18</sup> A diáspora, mais do que um marco histórico iniciado pela dispersão forçada de africanos pelo mundo, significa a formação de rotas culturais criadas pela presença de africanos e de seus descendentes por todos os continentes, que originaram um circuito de expressões culturais, estruturas de sentimento, formas de sociabilidade e lugares de memória, hibridizadas e constantemente transformadas (GILROY *et al.* apud MEDEIROS, 2018, p. 712).



Como oriente metodológico para as análises, foi utilizada a lei 11.645/08 e o pensamento contra-hegemônico, pensando que, muitas vezes, o único contato dos/das estudantes brasileiros/brasileiras, principalmente das escolas públicas, com os conhecimentos, é por meio do livro didático, o qual, muitas vezes, é a principal fonte de trabalho do professor. Assim, buscamos identificar como está sendo colocado, em alguns capítulos de livros didáticos, de determinada série, o ensino das histórias, culturas, conhecimentos dos povos originários.

A escolha dos livros e dos anos não é arbitrária, desse modo escolhemos analisar livros didáticos do 7º ano. O recorte se dá por conta da experiência que tive por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quando bolsista no projeto Residência Pedagógica (RP). O projeto RP me proporcionou a imersão no cotidiano escolar em seus prós e contras. Pude acompanhar e lecionar na turma de 7º ano do colégio Cecília Estolano Meireles, situada na periferia da cidade de Cajazeiras/PB. Com isso, fiz e refiz minhas práticas pedagógicas durante toda a experiência, portanto os livros escolhidos foram ou são utilizados pela escola onde fiz a Residência Pedagógica.


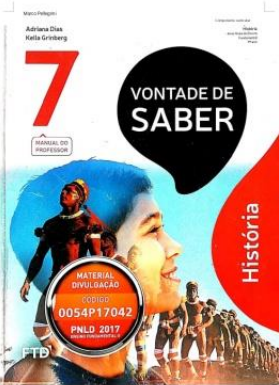
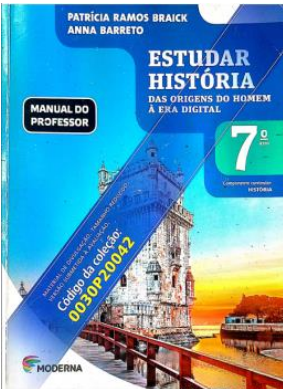
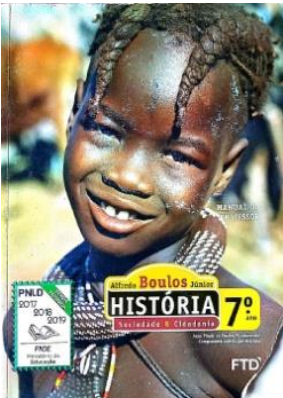
A problemática com a questão da obtenção dos livros físicos para a análise cabe comentar aqui, o que se deu por conta do contexto em que nos encontramos hoje, a pandemia. As escolas encontraram-se fechadas, portanto é incapaz o acesso aos acervos de livros de 2019 para trás, tendo em vista que o ano de 2020 foi completamente com ensino a distância e sem a utilização do livro físico. Os livros analisados aqui foram cedidos por camaradas professores, que dispuseram tempo e espaço para poder fazer uma mínima seleção de material. Dessa forma, pode haver discrepância dos anos de publicação dos livros, sabendo que foi do acervo de professores, e não das escolas. Desde já, deixo aqui meus agradecimentos.

Juntamente com a lei 11.645/08, utilizamos da interculturalidade crítica como método analítico, proposto por Walsh (2009) e estudada por Araujo (2012). De acordo com Walsh (2009), o mundo contemporâneo avançou em certa medida no seu tato com o diferente, chegando até o âmbito do reconhecimento das diferenças e sua inclusão, mas falhando no diálogo, com o intuito principal da entrada desses sujeitos dentro da lógica do capital. Portanto, a interculturalidade crítica, para além de reconhecer as diferenças, pretende inserir o reconhecimento em diálogos/confrontos. Até onde o livro didático chega ao diálogo com os povos originários de hoje? Até onde ele se mantém de-

pois da lei, os estereótipos, as confusões e a falta de diálogo com os povos originários dentro do livro didático?

Os livros selecionados são de duas editoras. A editora Moderna, que chamaremos de (M) e a editora FTD, que remeteremos por (F). Os livros são: “Projeto Araribá: História” (1) do ano de 2010 e o da coleção “Estudar História: das origens do homem à era digital” (2) de 2018, ambos da editora Moderna. Os da editora FTD são: “A vontade de saber: História” (1) de 2015 e “História: Sociedade e cidadania” (2) de 2017. Para melhor visualização do leitor, montamos o quadro a seguir com os livros analisados por editora:

**Tabela 01 – Editoras e livros analisados**

Editora Moderna (M)	Editora FTD (F)
<p data-bbox="368 880 676 907">“Projeto Araribá: História” (1)</p>  <p data-bbox="225 1339 815 1413">Fonte: APOLINÁRIO, M. R. Projeto Araribá: História – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.</p>	<p data-bbox="922 880 1270 907">“A vontade de saber: História” (1)</p>  <p data-bbox="858 1339 1337 1447">Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.</p>
<p data-bbox="229 1462 813 1489">“Estudar História: das origens do homem à era digital” (2)</p>  <p data-bbox="244 1906 799 1933">Fonte: BRAICK, P. R. Estudar História: das origens do</p>	<p data-bbox="908 1462 1283 1489">“História: Sociedade e cidadania” (2)</p>  <p data-bbox="855 1917 1337 1944">Fonte: BOULOS, A. J. História e cidadania – 3.</p>

Assim, para fim de organização textual, nomeamos os livros da seguinte forma:

- Projeto Araribá: História – M.1;
- Estudar História: das origens do homem à era digital – M.2;
- A vontade de saber: História – F.1;
- História: Sociedade e cidadania – F.2.

A escolha para os capítulos analisados se deu, mais diretamente, em decorrência da inserção de conteúdos relacionados às histórias ou representações dos povos originários em cada livro. Portanto, os capítulos mais detalhados vão conter aspectos culturais, históricos, estereótipos ou quebra deles em relação aos povos originários.

Os sumários dos livros evidenciam o histórico tradicional do entendimento da História enquanto processo linear. Didaticamente podemos entender a estrutura de todos os livros por esse viés, porém, como já debatemos aqui, tal concepção de uma História linear privilegia, sobretudo, a Europa enquanto centro dos processos históricos:


A cronologia de base europeia imprime um único sentido à narrativa histórica que, “*quando possível*”, integra outras realidades, como os temas referentes à história do Brasil, das Américas e da África. [...] O tratamento linear oferecido à temática temporal reforça a monocultura do tempo linear, que constrói como inexistente toda experiência que não se enquadra no fluxo de desenvolvimento moderno, promovendo assim a assimetria dos tempos históricos (ARAÚJO, 2012, p. 110).

Corroborando com a ideia da autora, os livros permanecem na concepção linear do desenvolvimento dos mais “primitivos”, oferecendo lugar, naturalmente, para os mais avançados. O modelo de quadripartite francês, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea é o que se constatou como vigente nos livros analisados. No caso do 7º ano do Ensino Fundamental II é apresentada a História “Medieval” e “Moderna”. Ao todo, os sumários mantêm uma estrutura similar.

O livro F.1 tem cinco capítulos para tratar exclusivamente do conteúdo acerca da Europa, sendo eles: “A formação da Europa medieval”; “A época medieval na Europa”; “A Europa moderna: Renascimento”; “A Europa moderna: as Grandes Navegações”; “A Europa Moderna: reformas religiosas e Absolutismo”. Apresenta, ainda, um capítulo para tratar dos povos originários antes da invasão, intitulado: “A América antes

da chegada dos europeus”. Para o contato dos povos originários pós-invasão e a construção do “Novo mundo” e os aspectos da colonização, são destinados três capítulos, sendo eles: “A colonização na América espanhola”; “A colonização na América portuguesa”; “A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa”.

Imagem 01 – Página 01 do sumário do livro F.1

sumário	
<b>capítulo 1</b>	<b>Construindo a História</b> ..... 14
	Por que estudar História? ..... 16 <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é História?</li> <li>• Para que serve a História?</li> </ul>
	O tempo e a História ..... 17 <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é o tempo?</li> <li>• O tempo histórico</li> <li>• Permanências e rupturas</li> <li>• A representação do tempo histórico na linha do tempo</li> <li>• A simultaneidade e as durações do tempo histórico</li> </ul>
	Conceitos importantes para os estudos históricos ..... 20 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedade</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura</li> <li>• Trabalho</li> <li>• Política</li> <li>• Economia</li> </ul>
	Os historiadores ..... 23
	• O passado e o presente
	<b>Explorando o tema</b> ..... 24
	• A diversidade das fontes históricas
	<b>Analisando uma fonte histórica</b> ..... 26
	• Os elementos de uma fonte
	<b>Atividades</b> ..... 28
<b>capítulo 2</b>	<b>A formação da Europa medieval</b> ..... 32
	O que é a Idade Média? ..... 34 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mil anos de história</li> <li>• Períodos da Idade Média</li> </ul>
	O declínio do Império Romano ..... 36 <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Estado romano</li> <li>• Motivos da crise</li> <li>• A divisão do Império Romano</li> <li>• Roma é conquistada</li> </ul>
	Os povos germânicos ..... 38 <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades do dia a dia</li> <li>• A organização social</li> <li>• As crenças religiosas</li> <li>• Os reinos germânicos</li> </ul>
	<b>Explorando o tema</b> ..... 40
	• Os vikings
	O Império Romano do Oriente ..... 42 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os bizantinos</li> <li>• A cidade de Constantinopla</li> <li>• A mistura cultural e religiosa</li> <li>• A arte bizantina</li> <li>• O governo de Justiniano</li> </ul>
	O sujeito na história Teodora ..... 44
	O Direito ..... 46 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leis para todos</li> <li>• Justiniano e o Corpo do Direito Civil</li> </ul>
	<b>Atividades</b> ..... 48
<b>capítulo 3</b>	<b>A época medieval na Europa</b> ..... 52
	A formação do Império Carolíngio ..... 54 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reinos germânicos</li> <li>• O Reino Franco</li> <li>• O Império Carolíngio</li> <li>• Condes, marqueses e duques</li> </ul>
	Os feudos ..... 56 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características do feudalismo</li> <li>• Combinação de tradições romanas e germânicas</li> </ul>
	A sociedade feudal ..... 57 <ul style="list-style-type: none"> <li>• A nobreza</li> <li>• O clero</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os camponeses</li> <li>• A “criação” das três ordens</li> </ul>
	Os castelos medievais ..... 59
	• A proteção do castelo
	• O cavaleiro
	• O dia a dia no castelo
	<b>Explorando o tema</b> ..... 60
	• Projeto Guédelon: construindo um castelo medieval
	A economia feudal ..... 62
	• Um feudo medieval

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Imagem 02 – Página 02 do sumário do livro F.1

O poder da Igreja Católica	64	As cidades medievais	70
• Poder espiritual e material		• O crescimento do comércio e das cidades	
• Problemas internos		• As corporações de ofício	
• As manifestações heréticas		• Burgos e burgueses	
O sujeito na história		• Cambistas e banqueiros	
São Francisco de Assis	65	Investigando na prática	72
As iluminuras medievais	66	• As transformações sociais e a arquitetura das igrejas	
• Imagens que iluminam o manuscrito		As primeiras universidades	74
• As funções das iluminuras		• O surgimento das universidades	
• Produzindo uma iluminura		• A organização	
Transformações na Europa feudal	68	• A função social e a importância cultural	
• O crescimento da população		A Guerra dos Cem Anos	75
• Outras inovações técnicas		• As justificativas para a guerra	
As Cruzadas	69	• As consequências da guerra	
• Os motivos das Cruzadas		Atividades	76
• As consequências das Cruzadas			
<b>A expansão do Islã</b>	<b>80</b>		
O nascimento do Islã	82	• Universidade de Al-Azhar	
• Os povos do deserto		• Mesquitas	
• O início da pregação de Maomé		• Observatório de Maragha	
• A formação do mundo islâmico		O sujeito na história	89
A expansão dos domínios islâmicos	84	Avicena	
• As conquistas territoriais		Encontro com...	90
• A sucessão de Maomé		• Matemática - Os algarismos	
A presença muçulmana na península ibérica	86	Princípios do islamismo	91
• A conquista da península ibérica		• Os cinco pilares	
• Os muçulmanos em Al-Andalus		A peregrinação à Meca	92
• O legado técnico e cultural		• A grande Mesquita	
Centros de conhecimento pelo mundo	88	Explorando o tema	94
• Casa da Sabedoria		• A cultura islâmica	
		Atividades	96
<b>A América antes da chegada dos europeus</b>	<b>100</b>		
Os povos da América	102	• A escrita	
• Uma diversidade de povos		• O sistema de numeração	
• Algumas civilizações da América		• O calendário maia	
• Civilizações andinas e mesoamericanas		Os astecas	106
Os maias	104	• Um povo guerreiro	
• Os povos de Yucatán		• A importância da religião	
• As cidades-Estado		• O poder militar dos astecas	
A cultura maia	105	• O comércio	

## 4 capítulo



## 5 capítulo





Imagem 03 – Página 03 do sumário do livro F.1

O sujeito na história Zanatzin	107	• A diversidade cultural dos povos indígenas	
Os incas	108	• As formas de organização das aldeias	
• Os conquistadores incas		Explorando o tema	112
• O domínio inca		• Os povos indígenas no Brasil atual	
• A organização social		História em construção	
• As grandes obras dos incas		Caminho do Peabiru	114
Os primeiros habitantes do Brasil	110	Atividades	116
<b>capítulo 6</b>			
<b>Reinos e impérios africanos</b> ..... 120			
O continente africano	122	Os reinos iorubás	132
• Os povos africanos		• O ani e os obds	
• Reinos e impérios africanos		• A arte em Ifé	
• Uma sucessão de reinos e impérios		• O Reino de Benin	
• O Saara		• A arte do Benin	
O islamismo na África	125	Encontro com...	134
• A difusão do islamismo		• Antropologia – A religião tradicional iorubá	
• A escravidão nas sociedades islâmicas		Máscaras africanas	136
O Reino de Gana	126	• A natureza como inspiração	
• A importância dos súditos		• Artefatos sagrados	
• Os servidores		• A diversidade	
O Império Mali	128	O Reino do Congo	138
• Uma mistura de povos		• O mani Congo	
• A importância do comércio		• O cristianismo no Reino do Congo	
O sujeito na história Ibn Battuta	129	• A escravidão no Reino do Congo	
História em construção Os griôs e a história de Mali	130	Explorando o tema	140
O Império Songai	131	• A metalurgia nas sociedades africanas	
• Os songais		Atividades	142
<b>capítulo 7</b>			
<b>A Europa moderna: o Renascimento</b> ..... 146			
A Itália renascentista	148	• A arte e a ciência	
• Aspectos políticos		• A escultura	
• O mecenato		• A música e a literatura	
• O que é Renascimento?		• A pintura	
• Períodos do Renascimento italiano		• A técnica da perspectiva	
O humanismo	150	Investigando na prática	154
• A valorização da Antiguidade clássica		• A arte medieval e a arte do Renascimento	
• A valorização do ser humano		Encontro com...	156
O Renascimento científico	151	• Literatura – William Shakespeare	
• Um período de transformações		O cotidiano nas cidades italianas	158
A arte renascentista	152		

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Imagem 04 – Página 04 do sumário do livro F.1

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do campo para a cidade</li> <li>• A educação nas cidades italianas</li> <li>• As atividades de lazer</li> <li>• As cidades de Veneza e Florença</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flandres</li> <li>• França</li> <li>• Espanha</li> <li>• Portugal</li> <li>• Alemanha</li> </ul>	
<b>Explorando o tema</b> .....	<b>160</b>	<b>Atividades</b> .....	<b>164</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leonardo da Vinci: um gênio renascentista</li> </ul>			
<b>O Renascimento em outras regiões da Europa</b> .....	<b>162</b>		
<b>A Europa moderna: as Grandes Navegações</b> .....		<b>168</b>	
			
<b>Aventura nos mares</b> .....	<b>170</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A chegada ao sul da África</li> <li>• A chegada à América</li> <li>• O Tratado de Tordesilhas</li> <li>• A chegada às Índias</li> <li>• A chegada ao Brasil</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que foram as Grandes Navegações?</li> <li>• As rotas das navegações</li> </ul>			
<b>As cobiçadas especiarias</b> .....	<b>171</b>	<b>Encontro com...</b> .....	<b>176</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O comércio de especiarias</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura - A Grandes Navegações na literatura</li> </ul>	
<b>A formação dos Estados modernos</b> .....	<b>172</b>	<b>Explorando o tema</b> .....	<b>178</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento comercial e urbano</li> <li>• Mais poder ao rei</li> <li>• O Estado moderno português</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cotidiano em alto-mar</li> </ul>	
<b>História em construção Reconquista?</b> .....	<b>173</b>	<b>Investigando na prática</b> .....	<b>180</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento da Cartografia</li> </ul>	
<b>O caminho marítimo para as Índias</b> .....	<b>174</b>	<b>Atividades</b> .....	<b>182</b>
<b>A Europa moderna: reformas religiosas e Absolutismo</b> .....		<b>186</b>	
			
<b>A Europa nos séculos XVI e XVII</b> .....	<b>188</b>	<b>Explorando o tema</b> .....	<b>194</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto histórico</li> <li>• Críticas à Igreja Católica</li> <li>• Reformas religiosas e mudanças políticas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Inquisição</li> </ul>	
<b>A Reforma</b> .....	<b>190</b>	<b>A formação dos Estados absolutistas</b> .....	<b>196</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Martinho Lutero</li> <li>• As teses de Lutero</li> <li>• Outros movimentos reformistas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os efeitos das reformas religiosas</li> <li>• O mercantilismo</li> <li>• Os Estados absolutistas europeus</li> <li>• O Absolutismo francês</li> </ul>	
<b>História em construção Protestantismo e capitalismo</b> .....	<b>191</b>	<b>Encontro com...</b> .....	<b>198</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociologia – Consequências do Tratado de Vestfália</li> </ul>	
<b>A Contrarreforma</b> .....	<b>193</b>	<b>A prensa móvel de Gutenberg</b> .....	<b>200</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reação católica</li> <li>• O Tribunal da Inquisição</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprimindo um livro</li> </ul>	
<b>O sujeito na história Giordano Bruno</b> .....	<b>193</b>	<b>Encontro com...</b> .....	<b>202</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte – O barroco europeu</li> </ul>	
		<b>Atividades</b> .....	<b>204</b>


Imagem 05 – Página 05 do sumário do livro F.1

<b>capítulo 10</b>		<b>A colonização na América espanhola</b> ..... 200
	O choque entre dois mundos ..... 210	A administração das colônias ..... 205
	• Conquista e destruição	• A colonização espanhola
	• A América entre os séculos XV e XVII	• Os vice-reinos
	A conquista do Império Asteca ..... 212	A organização da economia ..... 208
	• A chegada de Cortez	• A mineração
	• A prisão de Montezuma	• O trabalho nas colônias espanholas
	• A tomada da capital asteca	A sociedade colonial ..... 209
	O sujeito na história Malinche ..... 213	• Os grupos sociais
	A conquista do Império Inca ..... 214	A mineração em Potosí ..... 210
	• A chegada de Pizarro	• Extraíndo a prata
	• A execução de Atahualpa	<b>Explorando o tema</b> ..... 220
	• A tomada de Cuzco	• Os indígenas na América Latina atual
	História em construção Por que os espanhóis venceram? ..... 216	<b>Atividades</b> ..... 225
<b>capítulo 11</b>		<b>A colonização na América portuguesa</b> ..... 230
	A chegada dos europeus ..... 232	• Na África
	• Os primeiros contatos	• Nos navios
	• Os indígenas	• Nos mercados
	• Primeiras décadas de colonização	O sujeito na história Janga Mbande ..... 240
	As primeiras formas de exploração ..... 234	História em construção A escravização de africanos ..... 242
	• As feitorias	O engenho de açúcar ..... 244
	• O pau-brasil	• O trabalho no engenho
	• O escambo	A produção do açúcar ..... 246
	A colonização ..... 236	• Fazendo um engenho funcionar
	• A presença de outros europeus	Holandeses no Brasil ..... 248
	• As capitanias hereditárias	• A situação política
	• O Governo-geral	• As invasões no Nordeste
	História em construção Capitanias hereditárias ..... 237	• A administração de Maurício de Nassau
	Os jesuítas e os indígenas ..... 238	• O desenvolvimento das artes e da ciência
	• A escravização de indígenas	<b>Explorando o tema</b> ..... 250
	• As missões jesuíticas	• A resistência africana
	O sujeito na história José de Anchieta ..... 239	<b>Atividades</b> ..... 255
	A mão de obra africana ..... 240	
	• A longa trajetória	

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.



Imagem 06 – Página 06 do sumário do livro F.1

<b>A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa.....</b>		<b>256</b>	<b>12</b> capítulo	
Um período de crise.....	258	O abastecimento das minas.....		
• A situação de Portugal com o fim da União Ibérica		• Os tropeiros		
• Retomando o controle da Colônia		• Os monçoeiros		
• As companhias de comércio		A formação de vilas e cidades.....	270	
• A expulsão dos holandeses		• A formação de vilas e cidades		
O bandeirantismo.....	260	• A delimitação das fronteiras		
• Os bandeirantes		Investigando na prática.....	272	
• As bandeiras de preação		• O território brasileiro nos séculos XVII e XVIII		
• A procura por minerais preciosos		Encontro com.....	274	
• As bandeiras de prospecção		• Arte – A arte barroca no Brasil		
• A exploração do interior		Iluminismo e revolução no século XVIII.....	276	
A mineração.....	262	• O Iluminismo		
• A grande migração		A Conjuração Mineira.....	278	
• O controle de Portugal		• A situação da capitania de Minas Gerais às vésperas da conjuração		
• O contrabando		• Os planos dos revoltosos		
• Novas descobertas		História em construção		
Conflitos e revoltas no período Colonial.....	264	A figura de Tiradentes.....	280	
• Motivações		Atividades.....	282	
• A Guerra dos Emboabas				
• A Guerra dos Mascates				
• A Revolta de Felipe dos Santos				
A mina de ouro.....	266			
• A extração do ouro				
<b>Bibliografia.....</b>	<b>286</b>			

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.


No livro F.2 existem seis capítulos para o tato com os conteúdos que representam a História da Europa, sendo eles: “Os francos”; “O feudalismo”; “Mudanças na Europa feudal”; “Renascimento e Humanismo”; “Reforma e contrarreforma”; “Estado moderno, absolutismo e mercantilismo”. Também há um capítulo para tratar dos povos originários antes das invasões: “América: astecas, maias, incas e tupis” e quatro também mostrando depois da invasão e os aspectos coloniais: “Espanhóis e ingleses na América”; “Colonização portuguesa: administração”; “Economia e sociedade colonial açucareira”.

**Imagem 07** – Página 01 do sumário do livro F.2

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>Unidade 1   DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA 10</b>	
<b>Capítulo 1   Os francos</b> .....	12
A formação da Europa medieval .....	13
Germanos: onde viviam e quem eram? .....	15
O Reino dos francos .....	18
O Império Carolíngio .....	20
Atividades .....	25
I. Retomando .....	25
II. Leitura e escrita em História .....	26
III. Integrando com... Língua Portuguesa .....	29
IV. Você cidadão! .....	29
<b>Capítulo 2   O feudalismo</b> .....	30
A formação da Europa medieval .....	31
O feudalismo .....	31
A sociedade feudal .....	33
Economia .....	36
Atividades .....	41
I. Retomando .....	41
II. Leitura e escrita em História .....	42
III. Você cidadão! .....	44
<b>Capítulo 3   Os árabes e o islamismo</b> .....	45
A Península Arábica .....	47
Atividades .....	57
I. Retomando .....	57
II. Leitura e escrita em História .....	60
III. Você cidadão! .....	62
<b>Capítulo 4   Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás</b> .....	64
Árabes na África .....	65
O Império do Mali .....	66
Os bantos .....	69
Os iorubás .....	74
Atividades .....	82
I. Retomando .....	82
II. Leitura e escrita em História .....	86
III. Integrando com... Língua Portuguesa .....	87
IV. Você cidadão! .....	89
<b>Capítulo 5   China e Japão</b> .....	90
Dinastia Tang .....	91
A sociedade .....	92
O budismo .....	93
A dinastia Song .....	97
A China invadida .....	99
Japão .....	100
Atividades .....	108
I. Retomando .....	108
II. Leitura e escrita em História .....	110
III. Você cidadão! .....	113
<b>Unidade 2   ARTE E RELIGIÃO 114</b>	
<b>Capítulo 6   Mudanças na Europa feudal</b> .....	116
O revigoramento do comércio e das cidades .....	119
A força da Igreja .....	123
Conhecimento e arte .....	128
Crise, doenças e revoltas .....	129
Atividades .....	133
I. Retomando .....	133
II. Leitura e escrita em História .....	136
III. Integrando com... Ciências .....	138
IV. Você cidadão! .....	139
<b>Capítulo 7   Renascimento e Humanismo</b> .....	140
O contexto .....	141
Renascimento: características .....	142
O humanismo .....	144
Arte e técnica no Renascimento .....	144
O Renascimento italiano .....	145
A expansão do Renascimento .....	150
Atividades .....	154
I. Retomando .....	154
II. Leitura e escrita em História .....	156
III. Integrando com... Língua Portuguesa .....	157
IV. Você cidadão! .....	158
<b>Capítulo 8   Reforma e Contrarreforma</b> .....	159
Motivos da Reforma .....	160
Os primeiros reformadores .....	161
Martinho Lutero .....	161

Fonte: BOULOS, A. J. História e cidadania – 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

Imagem 08 – Página 02 do sumário do livro F.2

João Calvino .....	165		
A Reforma na Inglaterra .....	166		
A Reforma Católica ou a Contrarreforma .....	168		
Atividades .....	171		
I. Retomando .....	171		
II. Leitura e escrita em História .....	175		
III. Integrando com... Língua Portuguesa .....	177		
IV. Você cidadão! .....	177		
<b>Unidade 3   A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO .....</b>	<b>178</b>		
<b>Capítulo 9   Estado moderno, absolutismo e mercantilismo .....</b>	<b>180</b>		
O fortalecimento do poder dos reis .....	181		
A formação das monarquias ibéricas .....	186		
O absolutismo .....	188		
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado .....	193		
Atividades .....	195		
I. Retomando .....	195		
II. Leitura e escrita em História .....	197		
III. Você cidadão! .....	200		
<b>Capítulo 10   As Grandes Navegações .....</b>	<b>201</b>		
Desbravando mares .....	202		
Portugal, o primeiro nas Grandes Navegações ...	206		
A concorrência espanhola .....	210		
Cabral toma posse das terras brasileiras .....	212		
Ingleses, franceses e holandeses .....	215		
Atividades .....	216		
I. Retomando .....	216		
II. Leitura e escrita em História .....	219		
III. Integrando com... Ciências .....	220		
IV. Você cidadão! .....	221		
<b>Capítulo 11   América: astecas, maias, incas e tupis .....</b>	<b>222</b>		
Fontes para o estudo dos povos americanos .....	223		
Espaço e diversidade cultural .....	224		
Os astecas .....	225		
Os maias .....	231		
Os incas .....	234		
Os tupis .....	238		
Atividades .....	243		
I. Retomando .....	243		
II. Leitura e escrita em História .....	244		
		III. Integrando com... Ciências .....	246
		IV. Você cidadão! .....	247
<b>Unidade 4   NÓS E OS OUTROS .....</b>	<b>248</b>		
<b>Capítulo 12   Espanhóis e ingleses na América ..</b>	<b>250</b>		
A Conquista das terras astecas .....	251		
A Conquista das terras incas .....	253		
Um novo olhar sobre as razões da Conquista espanhola .....	255		
Colonização espanhola da América .....	256		
Colonização inglesa da América .....	263		
Atividades .....	267		
I. Retomando .....	267		
II. Leitura e escrita em História .....	269		
III. Integrando com... Matemática .....	271		
IV. Você cidadão! .....	272		
<b>Capítulo 13   Colonização portuguesa: administração .....</b>	<b>273</b>		
Expedições, feitorias e pau-brasil .....	274		
A colonização .....	277		
Atividades .....	286		
I. Retomando .....	286		
II. Leitura e escrita em História .....	288		
III. Integrando com... Ciências .....	290		
IV. Você cidadão! .....	291		
<b>Capítulo 14   Economia e sociedade colonial açucareira .....</b>	<b>292</b>		
A economia açucareira .....	293		
A sociedade colonial açucareira .....	300		
Holandeses no Brasil .....	304		
Atividades .....	312		
I. Retomando .....	312		
II. Leitura e escrita em História .....	313		
III. Integrando com... Matemática .....	314		
IV. Você cidadão! .....	315		
<b>Bibliografia .....</b>	<b>316</b>		
<b>Mapas de apoio .....</b>	<b>318</b>		

Fonte: BOULOS, A. J. História e cidadania – 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

O livro M.1 é dividido em unidades e, dentro delas, varia a quantidade de temas, entre quatro a seis. Fazendo a somatória, constatou-se o total de três unidades com dezesete temas exclusivamente para a o estudo da Europa e, por conta dessa grande quantidade, nomearemos as unidades: “A formação da Europa feudal”, com seis temas; “A



baixa idade média”, com seis temas; “Mudanças na arte, na religião, e na política”, com cinco temas. Já para os povos originários, uma unidade: “Os povos pré-colombianos”, com cinco temas, e, para o contato com europeus e povos originários e os aspectos coloniais, são, ao todo, três unidades e quinze temas: “as Grandes Navegações e a colonização portuguesa”, com quatro temas; “Espanhóis e ingleses na América”, com seis temas; “O Nordeste colonial”, com cinco temas.

Imagem 09 – Página 01 do sumário do livro M.1

<b>UNIDADE 1</b>	<b>A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL</b>	<b>10</b>
■	<b>TEMA 1 – O declínio do Império Romano</b>	10
	O fim do Império Romano – 12, A ruralização da sociedade – 13, A prática do colonato – 13	12
■	<b>TEMA 2 – Os germânicos e a Idade Média</b>	14
	Como o líder guerreiro tornou-se rei – 14, As realezas germânicas – 14, A Europa dos germânicos – 15	14
■	<b>TEMA 3 – O Reino Franco e o cristianismo</b>	16
	A dinastia merovíngia – 16, Os “mordomos” do palácio – 17, Alianças entre reis e papas – 17, A administração do império de Carlos Magno – 18, A fragmentação do Império Carolíngio – 19	16
	Atividades – Temas 1 a 3	20
	• Personagem – Os vikings – 21	20
■	<b>TEMA 4 – O feudalismo</b>	22
	O feudo: um benefício – 22, A sociedade feudal – 22	22
	Ampliando conhecimentos – Os mosteiros medievais	25
■	<b>TEMA 5 – A economia feudal</b>	26
	Uma economia de base agrária – 26	26
■	<b>TEMA 6 – O ensino e a cultura na Europa feudal</b>	28
	O Renascimento Carolíngio – 28, As transformações no ensino – 28, A literatura medieval: do oral ao escrito – 29	28
	Atividades – Temas 4 a 6	30
	Em foco – Os castelos medievais	32
	Compreender um texto – O cavaleiro e a donzela	36
<b>UNIDADE 2</b>	<b>MUNDOS ALÉM DA EUROPA</b>	<b>38</b>
■	<b>TEMA 1 – A Arábia e os árabes</b>	40
	A Península Arábica – 40, O deserto e as tribos nômades – 40, A costa e as cidades – 41, Meca e a religião dos antigos árabes – 41	40
■	<b>TEMA 2 – O nascimento e a expansão do islã</b>	42
	Nasce um profeta – 42, O surgimento de um Estado – 42, Os sucessores do profeta – 43	42
■	<b>TEMA 3 – Economia e cultura</b>	44
	A economia no Império Muçulmano – 44, A população nas cidades – 45, O trabalho nos campos – 45, A cultura no mundo muçulmano – 46, Avanços técnicos e científicos – 46	44
	Ampliando conhecimentos – A arquitetura muçulmana	47
	Atividades – Temas 1 a 3	48
	• Ontem e hoje – A peregrinação a Meca – 49	48
■	<b>TEMA 4 – A África dos reinos islamizados</b>	50
	A África antes dos europeus – 50, As sociedades sahelianas – 51, O Reino de Gana: a terra do ouro – 51, O Império do Mali – 53, O Império Songhai – 55	50
	Atividades – Tema 4	56
	Em foco – O comércio caravaneiro	58
	Compreender um texto – A linguagem e o simbolismo dos tecidos do Mali	62
	Trabalho em equipe 1 – Produzir um mosaico	64
<b>UNIDADE 3</b>	<b>A BAIXA IDADE MÉDIA</b>	<b>66</b>
■	<b>TEMA 1 – Mudanças no campo e nas cidades</b>	68
	As inovações técnicas na agricultura – 68, Personagens da cidade – 69, O artesanato nas cidades feudais – 70, A expansão do comércio – 71	68

Fonte: APOLINÁRIO, M. R. Projeto Araribá: História – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

### Imagem 10 – Página 02 do sumário do livro M.1

■ <b>TEMA 2 – As Cruzadas</b> .....	72
A convocação do papa – 72, Além da religiosidade – 72, Os resultados das Cruzadas – 73	
■ <b>TEMA 3 – A formação dos Estados europeus modernos</b> .....	74
O fortalecimento do poder dos reis – 74	
Atividades – Temas 1 a 3.....	76
• Personagem – Os saltimbancos – 77	
■ <b>TEMA 4 – A peste negra e a grande fome</b> .....	78
A origem e a propagação da peste negra – 78, A grande fome – 79, As consequências da peste negra – 79	
■ <b>TEMA 5 – As revoltas no campo e nas cidades</b> .....	80
Revoltas camponesas – 80, Revoltas urbanas – 81, A superação do feudalismo – 81	
■ <b>TEMA 6 – O saber e as artes</b> .....	82
O saber medieval – 82, A literatura medieval – 83	
Ampliando conhecimentos – Os estilos arquitetônicos da Idade Média.....	84
Atividades – Temas 4 a 6.....	86
Em foco – As cidades medievais.....	88
Compreender um texto – Um modelo da cidade medieval.....	92
<b>UNIDADE 4 MUDANÇAS NA ARTE, NA RELIGIÃO E NA POLÍTICA</b> .....	94
■ <b>TEMA 1 – O humanismo</b> .....	96
Uma nova visão de mundo – 96, Os valores humanistas – 97, Os novos meios de divulgação – 98, O desenvolvimento das ciências – 98	
■ <b>TEMA 2 – A arte do Renascimento</b> .....	99
O realismo da arte renascentista – 99, O Renascimento na Península Itálica – 100	
Ampliando conhecimentos – As escolas pictóricas.....	102
Atividades – Temas 1 e 2.....	104
• Arte e história – Michelangelo e a Capela Sistina – 105	
■ <b>TEMA 3 – A Reforma Protestante</b> .....	106
A crise religiosa – 106, O início da Reforma – 106, A doutrina de Lutero – 107, Outros movimentos reformadores – 107	
■ <b>TEMA 4 – A Contrarreforma</b> .....	109
A Reforma Católica – 109, Instrumentos da Contrarreforma – 110, A Europa se divide – 111	
■ <b>TEMA 5 – O fortalecimento das monarquias nacionais</b> .....	112
Alianças com o rei – 112, A política mercantilista – 113, O Estado absolutista – 114, Teóricos do absolutismo – 115	
Atividades – Temas 3 a 5.....	116
Em foco – A Catedral de Florença.....	118
Compreender um texto – A urbanização no Renascimento.....	122
Trabalho em equipe 2 – Produzir um <i>blog</i> .....	124
<b>UNIDADE 5 OS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS</b> .....	126
■ <b>TEMA 1 – América: terra de grandes civilizações</b> .....	128
A Mesoamérica – 128, A civilização mais antiga da América – 129	
■ <b>TEMA 2 – A civilização maia</b> .....	130
As cidades-Estado maias – 130, Matemática e astronomia – 131, O declínio das cidades-Estado maias – 131	



### Imagem 11 – Página 03 do sumário do livro M.1

■ <b>TEMA 3 – O Império Asteca</b> .....	132
Os astecas formam um grande império – 132, As atividades econômicas – 133, O <i>Codex Mendoza</i> – 133, A religião e a arte – 135, O calendário asteca – 135	
Atividades – Temas 1 a 3.....	136
• Edifícios daquele tempo – As construções de Tikal e Copán – 137	
■ <b>TEMA 4 – No sul da América</b> .....	138
Magia e mistérios nos Andes – 138, A economia e a cultura dos chavíns – 139, O declínio de Chavín de Huántar – 139	
■ <b>TEMA 5 – A civilização inca</b> .....	140
Os incas – 140, Dominação política – 140, As atividades econômicas – 141, A composição das elites incaicas – 141, A cidade de Machu Picchu – 143, Astronomia inca – 143	
Ampliando conhecimentos – Artesãos pré-colombianos.....	144
Atividades – Temas 4 e 5.....	146
• Edifícios daquele tempo – As tumbas reais de Sipán – 147	
Em foco – Alimentos da América para o mundo.....	148
Compreender um texto – As montanhas que viraram deuses.....	152
<b>UNIDADE 6 AS GRANDES NAVEGAÇÕES E A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA</b> .....	154
■ <b>TEMA 1 – A expansão marítima portuguesa</b> .....	156
O pioneirismo português – 156, O início da expansão portuguesa – 157, A procura de um caminho para as Índias – 158, A viagem de Pedro Álvares Cabral – 158, As possessões portuguesas na Ásia – 159, Riquezas de um grande império – 159	
■ <b>TEMA 2 – A expansão marítima espanhola</b> .....	160
Chegar ao Oriente viajando pelo Ocidente – 160, As outras viagens de Colombo – 161, Novas expedições – 162, A viagem de Fernão de Magalhães – 162, Naufragos e degredados – 163	
Atividades – Temas 1 e 2.....	164
• Ciência e tecnologia – Caravelas e naus – 165	
■ <b>TEMA 3 – A colonização portuguesa na América</b> .....	166
O encontro entre dois mundos – 166, A extração do pau-brasil – 166, A coroa decide colonizar o Brasil – 167, Mudanças na relação com os indígenas – 167	
■ <b>TEMA 4 – A administração da América portuguesa</b> .....	168
O início da colonização – 168, As capitanias hereditárias – 168, O governo-geral – 169, As Câmaras Municipais – 169	
Atividades – Temas 3 e 4.....	170
Em foco – Os povos indígenas do Brasil.....	172
Compreender um texto – A cordialidade dos Tupinambá.....	176
Trabalho em equipe 3 – Escrever um diário de bordo.....	178
<b>UNIDADE 7 ESPANHÓIS E INGLESES NA AMÉRICA</b> .....	180
■ <b>TEMA 1 – A conquista espanhola</b> .....	182
Os espanhóis chegam à América – 182, As expedições ao sul da América – 183, A resistência indígena – 184	
■ <b>TEMA 2 – A colonização espanhola na América</b> .....	185
A administração espanhola – 185, Os principais órgãos da administração – 185, O controle da metrópole – 186, A sociedade colonial – 187, Pureza de sangue – 187	
■ <b>TEMA 3 – As atividades econômicas na colônia</b> .....	188

## Imagem 12 – Página 04 do sumário do livro M.1

Prata e ouro em abundância – 188, O abastecimento do mercado interno – 188, Explorando o trabalho indígena – 189, A Coroa e os índios – 190, A Igreja e o trabalho indígena – 191, A produção açucareira no Caribe – 191	
Atividades – Temas 1 a 3.....	192
• Personagem – Bernal Díaz del Castillo – 193	
■ <b>TEMA 4 – As viagens marítimas inglesas</b> .....	194
A busca de novas rotas para as Índias – 194, Corsários, os piratas da Coroa – 194	
■ <b>TEMA 5 – A colonização inglesa na América</b> .....	195
A Inglaterra em ebulição – 195, Os peregrinos na América – 196, As colônias do norte e do centro – 197, O comércio triangular – 197, As colônias do sul – 198	
■ <b>TEMA 6 – Franceses e holandeses na América do Norte</b> .....	199
As colônias francesas – 199, Os holandeses na América do Norte – 199	
Atividades – Temas 4 a 6.....	200
Em foco – A viagem do Mayflower.....	202
Compreender um texto – O sonho de uma vida melhor.....	206
<b>UNIDADE 8 O NORDESTE COLONIAL</b> .....	<b>208</b>
■ <b>TEMA 1 – A economia açucareira</b> .....	210
O principal negócio na colônia – 210, A organização da produção açucareira – 211, Senhores de engenho e de cana – 211	
Ampliando conhecimentos – O processo de produção açucareira.....	212
■ <b>TEMA 2 – O cotidiano nos engenhos</b> .....	214
Os senhores de engenho – 214, Trabalhadores especializados – 214, Os escravos – 215, A casa-grande – 216, A senzala – 216	
■ <b>TEMA 3 – Escravidão, resistência e trocas culturais</b> .....	217
Os afrodescendentes no Brasil – 217, A África e o tráfico negreiro – 217, Submissão e resistência – 218, A convivência entre senhores e escravos – 218, Uma outra interpretação – 219, Sincretismo religioso – 219	
Atividades – Temas 1 a 3.....	220
• Ontem e hoje – Os quilombos – 221	
■ <b>TEMA 4 – Nem só de açúcar vivia a colônia</b> .....	222
Outras atividades econômicas – 222, A criação de gado – 222, Fumo e algodão – 223, A produção de alimentos – 223	
■ <b>TEMA 5 – A ocupação do Nordeste pelos holandeses</b> .....	224
A parceria entre Portugal e Holanda – 224, A União Ibérica e o poderio espanhol – 224, Espanha e Holanda: domínio e guerra – 225, Da Bahia a Pernambuco – 225, O domínio holandês na América portuguesa – 226, Tensões entre holandeses e colonos – 227, As guerras de expulsão – 227	
Ampliando conhecimentos – Artistas e cientistas no Brasil holandês.....	228
Atividades – Temas 4 e 5.....	230
Em foco – Senhores de escravos.....	232
Compreender um texto – O poder e as tarefas do senhor de engenho.....	236
Trabalho em equipe 4 – Criar uma história em quadrinhos.....	238
<b>VOCABULÁRIO EM CONTEXTO</b> .....	<b>240</b>
<b>SUGESTÕES DE TRABALHO COM FILMES</b> .....	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>260</b>



No tocante ao livro M.2, no que diz respeito à disposição de seu sumário, é o mais diferente com uma unidade com três capítulos para o estudo da Europa. A unidade é nominada como: “O surgimento da modernidade”, com os capítulos: “Os Estados Europeus e o Absolutismo monárquico”; “Humanismo, Renascimento, e Reformas Religiosas”; “Expansão marítima europeia”. Em relação aos povos originários, não há unidade específica para o tema, o que há está dividido em três capítulos denominados: “Colonização espanhola e inglesa na América”; “Colonização portuguesa na América”; “Expansão das fronteiras da América portuguesa”.

Imagem 13 – Página 01 do sumário do livro M.2

<b>UNIDADE I</b>	<b>O SURGIMENTO DA MODERNIDADE</b> .....	<b>10</b>
	<b>CAPÍTULO 1 - OS ESTADOS EUROPEUS E O ABSOLUTISMO MONÁRQUICO</b> .....	<b>12</b>
	<i>A crise do sistema feudal e a centralização do poder real</i> .....	14
	<i>Características do Estado moderno</i> .....	15
	<i>Formação dos Estados modernos europeus</i> .....	16
	<i>Reconquista e centralização política na Península Ibérica, 16 • A centralização do poder na França, 17 • Inglaterra: os limites do poder real, 18</i>	
	<i>A descentralização na Península Itálica</i> .....	19
	<i>O Sacro Império Romano-Germânico</i> .....	20
	<i>A fragmentação do império, 20</i>	
	<i>O poder absoluto dos reis</i> .....	21
	<i>As justificativas para o poder real, 21</i>	
	<i>Leitura complementar — A construção da imagem do monarca absoluto</i> .....	22
	<i>A política mercantilista</i> .....	23
	<i>Atividades</i> .....	24
	<b>CAPÍTULO 2 - HUMANISMO, RENASCIMENTO E REFORMAS RELIGIOSAS</b> .....	<b>26</b>
	<i>Um mundo em transição</i> .....	28
	<i>O Humanismo</i> .....	29
	<i>A imprensa e os novos conhecimentos</i> .....	30
	<i>O espírito científico e a teoria heliocêntrica</i> .....	31
	<i>Inovações na medicina, 31</i>	
	<i>As artes no Renascimento</i> .....	32
	<i>Escultura, arquitetura e pintura, 32 • Alta Renascença, 33</i>	
	<i>Reformas Religiosas: a cristandade em crise</i> .....	34
	<i>A doutrina luterana, 35</i>	
	<i>A reforma espalha-se pela Europa</i> .....	36
	<i>A doutrina calvinista, 36 • A Igreja Anglicana, 37</i>	
	<i>A Reforma Católica</i> .....	37
	<i>O Concílio de Trento, 38</i>	
	<i>Leitura complementar — O Renascimento no norte da Europa</i> .....	39
	<i>Atividades</i> .....	40
	<b>CAPÍTULO 3 - EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA</b> .....	<b>42</b>
	<i>A busca de novas rotas comerciais</i> .....	44
	<i>Os interesses da nobreza, da Igreja e da monarquia na expansão marítima, 45</i>	
	<i>As condições para as grandes viagens marítimas</i> .....	46
	<i>Avanços nas ciências, 46 • O imaginário dos navegadores, 47 • O desenvolvimento da cartografia, 48</i>	
	<i>As navegações entre os séculos XIV e XVI</i> .....	49
	<i>Portugal dos primeiros viajantes, 49 • As navegações da Espanha, 51</i>	

Fonte: BRAICK, P. R. Estudar História: das origens do homem à era digital – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.



Imagem 14 – Página 02 do sumário do livro M.2

Enquanto isso... — As navegações chinesas Discussões sobre as viagens de Zheng He, 53	53
O Tratado de Tordesilhas	54
O mundo após as primeiras viagens marítimas	55
Atividades	56
Fazendo e aprendendo — Notícia	58
<b>UNIDADE II</b>	
<b>A CONEXÃO ENTRE MUNDOS</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 4 - EXPANSÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA E NA ÁSIA</b>	<b>62</b>
África antes dos portugueses Os povos iorubás, 65 • Povos bantos, 66 • Na costa oriental: os suailis, 67	64
A expansão marítima portuguesa	68
África: comércio e exploração Guiné e Cabo Verde, 70	69
Escravidão O tráfico de africanos e a escravidão moderna, 72 • O impacto do tráfico negreiro na África, 73	71
Os portugueses na Ásia	74
O Império Português	75
A expansão do cristianismo na África e na Ásia Resistência à conversão, 77	76
Enquanto isso... — O reino cristão da Etiópia	79
Atividades	80
<b>CAPÍTULO 5 - COLONIZAÇÃO ESPANHOLA E INGLESA NA AMÉRICA</b>	<b>82</b>
Colonização espanhola na América As rivalidades entre os povos nativos, 84 • Os espanhóis chegam a Tenochtitlán, 85 • Queda do Império Asteca, 85	84
Os espanhóis na América do Sul Fim do Império Inca, 86	86
Armas da conquista	87
Sociedade e administração da América espanhola Vice-reinos e <i>cabildos</i> , 88 • Os grupos sociais, 89	88
A exploração de ouro e prata	90
Agricultura e pecuária Trabalho forçado e tributo, 91	90
Inglese na América Puritanos rumo à América, 93	92
A formação das Treze Colônias As colônias do norte e do centro, 95 • As colônias do sul, 96 • O comércio triangular, 96 • A relação dos colonos com a população nativa, 97 • A administração das Treze Colônias, 98 • Educação de base protestante, 98	94
Enquanto isso... — A presença francesa na América Franceses na América Central, 100 • Franceses na América do Norte, 101	100
Atividades	102

Fonte: BRAICK, P. R. Estudar História: das origens do homem à era digital – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Imagem 15 – Página 03 do sumário do livro M.2

<b>CAPÍTULO 6 - COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA</b> .....	<b>104</b>
<b>A expedição de Pedro Álvares Cabral</b> .....	<b>106</b>
Os primeiros contatos, 107 • Sociedades indígenas e a ação colonizadora, 108	
<b>A extração do pau-brasil</b> .....	<b>109</b>
A prática do escambo, 109	
<b>O início da colonização</b> .....	<b>110</b>
A expedição de Martim Afonso de Sousa, 110 • As capitanias hereditárias, 111	
<b>O governo-geral</b> .....	<b>111</b>
<b>As Câmaras Municipais</b> .....	<b>112</b>
<b>Confederação dos Tamolo</b> .....	<b>113</b>
<b>Mulheres portuguesas na colônia</b> .....	<b>114</b>
<b>Leitura complementar — A seca na origem da colonização do Ceará</b> .....	<b>115</b>
<b>Atividades</b> .....	<b>116</b>
<b>Fazendo e aprendendo — Resumo</b> .....	<b>118</b>
<b>UNIDADE III</b>	
<b>A CONSTRUÇÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS NA AMÉRICA</b> .....	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO 7 - NORDESTE AÇUCAREIRO</b> .....	<b>122</b>
<b>Açúcar: o melhor investimento</b> .....	<b>124</b>
O sucesso da produção açucareira, 125	
<b>A organização do engenho e a produção de açúcar</b> .....	<b>126</b>
Senhores do açúcar, 127 • Lavradores de cana, 128 • O trabalho no engenho, 128	
<b>A União Ibérica (1580-1640)</b> .....	<b>130</b>
Holandeses em Salvador, 130 • Holandeses em Pernambuco, 131 • Urbanismo, ciência e arte no Brasil holandês, 131 • Conflitos entre holandeses e colonos, 132 • O reforço do controle colonial, 133 • O Brasil não era apenas um grande canal, 134	
<b>Enquanto isso... — Os holandeses na África</b> .....	<b>135</b>
<b>Atividades</b> .....	<b>136</b>
<b>CAPÍTULO 8 - SOCIEDADE ESCRAVISTA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b> .....	<b>138</b>
<b>A dinâmica do comércio de escravizados</b> .....	<b>140</b>
O tráfico negreiro e seus números, 141	
<b>Sociedade escravista</b> .....	<b>142</b>
O cotidiano dos negros escravizados, 143 • As famílias de escravizados, 144 • A resistência escrava, 145	
<b>O Brasil africano e a cultura afro-brasileira</b> .....	<b>147</b>
<b>Leitura complementar — As amas de leite negras</b> .....	<b>148</b>
<b>Atividades</b> .....	<b>150</b>
<b>CAPÍTULO 9 - EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS DA AMÉRICA PORTUGUESA</b> .....	<b>152</b>
<b>A expansão para o interior</b> .....	<b>154</b>
<b>O desenvolvimento da pecuária</b> .....	<b>155</b>
O comércio e a figura do vaqueiro, 155 • A pecuária no Sul, 156	

Fonte: BRAICK, P. R. Estudar História: das origens do homem à era digital – 3. ed. São Paulo:

Moderna, 2018.

## Imagem 16 – Página 04 do sumário do livro M.2

<b>A ação missionária dos Jesuítas</b> .....	157
A catequização dos nativos, 158 • A expulsão dos Jesuítas, 159	
<b>As bandeiras paulistas</b> .....	160
A busca por "negros da terra", 161 • Como viviam os bandeirantes, 162 • Em busca dos metais preciosos, 162	
<b>Enquanto Isso...</b> — A resistência indígena na Confederação Cariri .....	163
<b>A colônia portuguesa cresceu</b> .....	164
<b>As rebeliões coloniais</b> .....	164
A Revolta de Beckman, 165 • A Guerra dos Mascates, 165	
<b>Atividades</b> .....	166
<b>Fazendo e aprendendo</b> — Organizador gráfico .....	168
<b>UNIDADE IV</b>	
<b>MUDANÇAS NA ECONOMIA DO MUNDO OCIDENTAL</b> .....	170
<b>CAPÍTULO 10 - A MINERAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA</b> .....	172
<b>A crise em Portugal</b> .....	174
<b>A descoberta do ouro</b> .....	175
O povoamento da região das minas, 176 • A criação da capitania de Minas Gerais, 177 • A mineração em Mato Grosso, Bahia e Goiás, 178	
<b>O controle sobre a mineração</b> .....	178
A revolta de Filipe dos Santos, 179	
<b>A descoberta de diamantes</b> .....	179
<b>O trabalho de mineração</b> .....	180
A prática do contrabando, 180	
<b>O abastecimento das áreas de mineração</b> .....	181
Tropas e monções, 182	
<b>A sociedade mineira</b> .....	183
A elite mineradora, 183 • Os negros escravizados e a resistência, 184 • As camadas intermediárias e a população pobre livre, 184 • Famílias e mulheres nas cidades mineradoras, 185 • Irmandades e ordens terceiras, 186	
<b>Leitura complementar</b> — Aleijadinho, arte barroca e ordens terceiras .....	187
<b>Atividades</b> .....	188
<b>CAPÍTULO 11 - MERCANTILISMO: UMA ECONOMIA DE TRANSIÇÃO</b> .....	190
<b>A Europa moderna</b> .....	192
<b>Mercantilismo</b> .....	193
A Península Ibérica e as práticas mercantis, 194 • A França e as práticas mercantis, 195 • A Holanda e as práticas mercantis, 196 • A Inglaterra e as práticas mercantis, 197	
<b>Leitura complementar</b> — Concorrência comercial e guerra .....	198
<b>As fases do mercantilismo</b> .....	199
Mudanças no campo, 200 • Os efeitos sobre o comércio e a produção, 201	
<b>Atividades</b> .....	202
<b>Fazendo e aprendendo</b> — Pôster .....	204
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	206

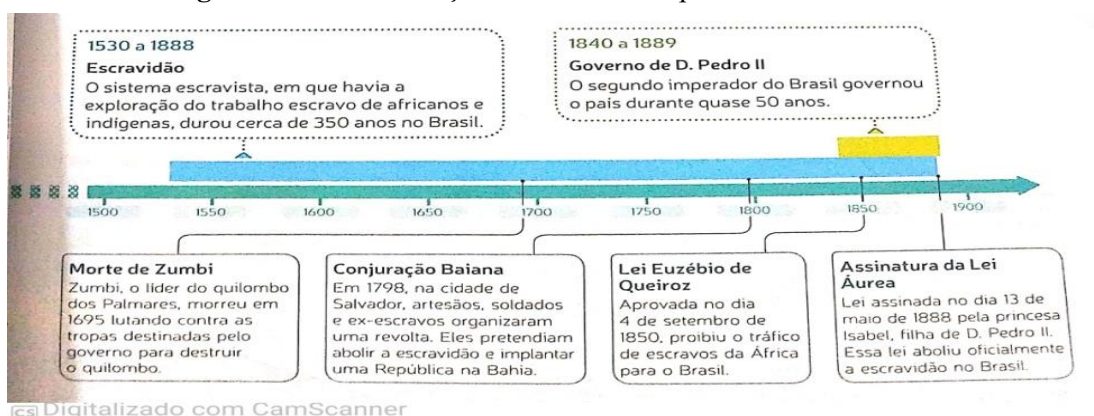
Folheando e analisando os sumários dos livros, podemos tirar algumas conclusões. Dos quatro livros analisados, apenas um, o M.2, não trouxe pelo menos um capítulo, unidade ou tema exclusivamente para tratar as histórias, culturas e heranças dos povos originários nitidamente. Os que trouxeram (F.1, F.2 e o M.1), em relação à História antes das invasões, são priorizados os povos Astecas, Incas e Maias e apenas algumas páginas acerca dos “primeiros habitantes do Brasil” nos livros. A título de exemplo, no livro F.1, de 285 páginas, nove trataram dos povos originários no Brasil. No livro F.2 a história dos povos originários, antes do contato, só aparece depois que o livro tratou das “Grandes Navegações”, ou seja, depois do contato com os invasores.

A narrativa historiográfica eurocêntrica, não podendo deslegitimar o tamanho das sociedades Incas, Astecas e Maias, elevou tais povos acima dos outros, entretanto chamando-os de “semi-civilizações”, ao ponto em que notavam diversas semelhanças e até estruturas mais bem edificadas do que na própria Europa. Contudo, muitos outros povos também habitavam a mesma região e resumir nos povos Incas, Maias e Astecas por semelhanças de “avanços” é de caráter problemático (MIGNOLO, 2003). O livro M.2 torna problemática sua estrutura por não conter capítulo algum especificamente para os povos originários, os quais aparecem apenas por conta do contato com os invasores, como se as histórias dos povos originários só estivessem ali, exclusivamente, por conta dos invasores e não pela importância das diversas heranças que os povos do passado nos deixaram e o que os do presente ainda lutam para que enxerguemos.

No livro F.1, em sua abertura, no capítulo denominado Construindo a História, encontramos explicações e exemplos acerca dos conceitos de tempo e tempo histórico; permanências e rupturas; fontes históricas; breves conceitos de cultura; trabalho; política; economia. Ao tempo em que apresenta os tempos históricos, as permanências e rupturas, há a entrada de uma linha do tempo, fazendo algumas ressalvas mais abaixo, contudo a imagem que está posta é de uma linha reta com datas, não levando em conta as diversas concepções de tempos e racionalizações, priorizando a racionalização ocidental europeia.



**Imagem 17** – Demonstração da linha do tempo – livro F.1



Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. *Vontade de saber História* – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Santos (2002, p. 240) nos diz que “a razão metonímica, reivindicada como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade [...]”. Portanto, a razão metonímica, que Santos (2002) nos comenta, está contida nos livros didáticos sob a forma das linhas dos tempos, mesmo pincelando poucas ressalvas a outras concepções, também ocidentais, o que sobressai é o tempo linear. O tempo compreendido e vivido pelos povos originários, que leva em consideração a lógica da natureza, do caçar, do plantar e do colher, por exemplo, ou não é considerada, ou é apresentada como uma percepção de tempo primitiva, utilitária.

Nos livros F.2, M.1 e M.2 não se constataram capítulos para tratar das diferenças dos tempos históricos, sejam no início ou no fim, os livros começam já com conteúdos específicos. Dando a impressão de que está apenas seguindo a continuação de uma linha cronológica, acabou capítulo X no 6º ano e seguiu-se de onde parou.

Entendendo o livro didático, enquanto um auxiliar importante para as/os professoras/professores, é preciso ir além e percebê-lo também como um meio de produção cultural, contendo concepções de mundo, de conhecimentos, e a sua produção, o seu consumo são tão importantes quanto o conteúdo que ele guarda, o livro também pertence a uma tradição:

[...] espaço discursivo, de enunciação, no qual se materializam disputas que envolvem sentido de conhecimento histórico, de escola, de história ensinada, de aprendizagem de história, produzidos nessas diferentes formas discursivas, evidenciando os mecanismos de reprodução e subversão de poder que se manifestam no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento (GABRIEL, 2009, p. 244)

Portanto, a constatação da preferência pela linha cronológica, linear, progressiva, unificar a temática das histórias dos povos originários em um apêndice do contato com os invasores europeus, é fruto da tradição moderna de ciência e conhecimento na qual já debatemos. Tradição que legitima saberes e esquece, abafa e inferioriza outros. Mesmo com uma mudança considerada no tratamento das histórias, costumes, culturas dos povos originários, pelo menos um constatou ainda no sumário, apesar de a lei objetivar outro tato com as diferenças, a continuação da tradição em secundarizar as histórias dos povos originários se mantém. Não querendo dizer que os outros não se encaixem na mesma tradição, contudo foi mais atenuante no livro M.2.

O capítulo cinco do livro F.1 insere a temática dos povos originários. “A América antes da chegada dos europeus”, um título que, por si só, já demonstra um caráter de inferiorização dos povos originários, mesmo para falar de suas histórias e culturas. Isso é feito a partir de um marco, a chegada do branco, que, implicitamente, se faz superior e muda o curso da história da colônia na interseção entre os capítulos referentes à “Europa medieval” e à “Europa moderna”. Até então, foram 100 páginas de descrição acerca dos aspectos que o currículo do livro didático julga mais importantes para a explanação do conteúdo acerca da “Europa medieval”, porém, de acordo com Macedo (2007), até o recorte feito para o ensino da “Europa medieval” tem o caráter excludente:

[...] Antes de tudo, é preciso que fique bem claro de que Europa se fala e de que Europa convém falar. Porque, na realidade, embora ao ser ensinado Idade Média se pretenda tratar da realidade europeia, em verdade a experiência incorporada aos fatos e processos tradicionalmente evocados diz respeito a apenas uma parte daquele continente, justamente a parte na qual se situavam os povos que, na atualidade, ocupam posição hegemônica no continente. Em outras palavras, ao falarmos de Europa Medieval tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa nórdica e, segundo nos interessaria mais saber, a Europa Ibérica [...] (MACEDO, 2007, p. 115).

De acordo com o autor, até mesmo nos conteúdos acerca da Europa, uma Europa é priorizada. O Leste Europeu e, até, a Península Ibérica, costumeiramente, ficam de fora e o priorizado, a imagem que se tem quando falamos em Idade Média, não é regra de toda a Europa, mas representação privilegiada de uma parte. Após ter saído da “época medieval”, o conteúdo de ligação no livro F.1 para a “idade moderna” é a “descoberta” do “Novo mundo”.

Na introdução do capítulo cinco, já comentada, os autores resguardam um pequeno tópico para a explicação da diversidade de povos do que viria a ser conhecido como continente “americano”. É importante destacar que os autores trazem um quadro destacado para a diferenciação de “índios x indígenas”, que, a meu ver, é um ponto positivo, tendo em vista o histórico do debate que já mencionamos acima.

**Imagem 18** – Visualização do quadro explicativo – livro F.1

## ► Uma diversidade de povos

### Os indígenas

Quando Cristóvão Colombo desembarcou no atual continente americano, pensou ter chegado às Índias, termo que os europeus utilizavam para designar as regiões da Ásia a serem exploradas. Por isso, chamou as pessoas que aqui viviam pelo nome de “índios”. Porém, esse termo não é considerado o mais adequado, sendo mais correto o uso do termo “indígena”, que significa “nativo”.

ce  
dc  
co  
se  
ur  
co  
pr  
m

 Digitalizado com CamScanner

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

E, mais uma vez, a linha cronológica é destacada, colocando os “três principais povos”, e os respectivos anos de “sobrevivência” deles. Quatro páginas são destinadas aos Incas, Maias e Astecas. Portanto, em quatro páginas, são explanados os processos constitutivos dos povos que o livro e seus autores julgam mais importantes, como: as “cidades-Estado” dos Maias; a escrita; sistema de numeração; calendário; a importância da religião para os Astecas; o poder militar; comércio; organização social dos Incas.

O capítulo termina com o tópico “os primeiros habitantes do Brasil”, trazendo a importância da diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil em uma página e organização de alguns territórios de três povos, tupiniquins, yanomamis e xavantes, para a exemplificação das diferenciações de moradias de cada povo, em outra página. Ao todo são duas páginas para os “primeiros habitantes do Brasil” e uma parte nomeada “explorando o tema”, que traz um breve panorama dos povos originários na atualidade.

Em contraponto, para o capítulo a seguir acerca do “Renascimento”, onze páginas são destinadas para o conteúdo. Não cabe, aqui, mensurar a importância de conteúdo “a” ou “b” para a formação da sociedade ocidental, estamos colocando a discrepância quando se trata de temas dos povos originários e de temas europeus apenas em pági-

nas. Não pretendendo avançar na discussão acerca da qualidade destas. Penso que as duas páginas que trazem informações relacionadas aos povos originários na atualidade têm a potência de possibilidades em aprofundar o tema, entendendo a importância de sanar a ideia de que eles são sujeitos de um passado para nossas/nossos educandas/educandos, e é claro que tal questão está mais nas mãos e interesse do professor em fazê-lo ou não. Contudo, é necessária a atenção do educador para as generalizações, a imagem evidenciada não pode servir para endossar o padrão de “indígena genérico”, há diversas disposições e complexidade nos modos de vidas atuais dos povos originários, não podendo esquecer-se dos povos tradicionais em situação urbana, que possuem necessidades e moradias específicas dos centros urbanos (BANIWA, 2006).

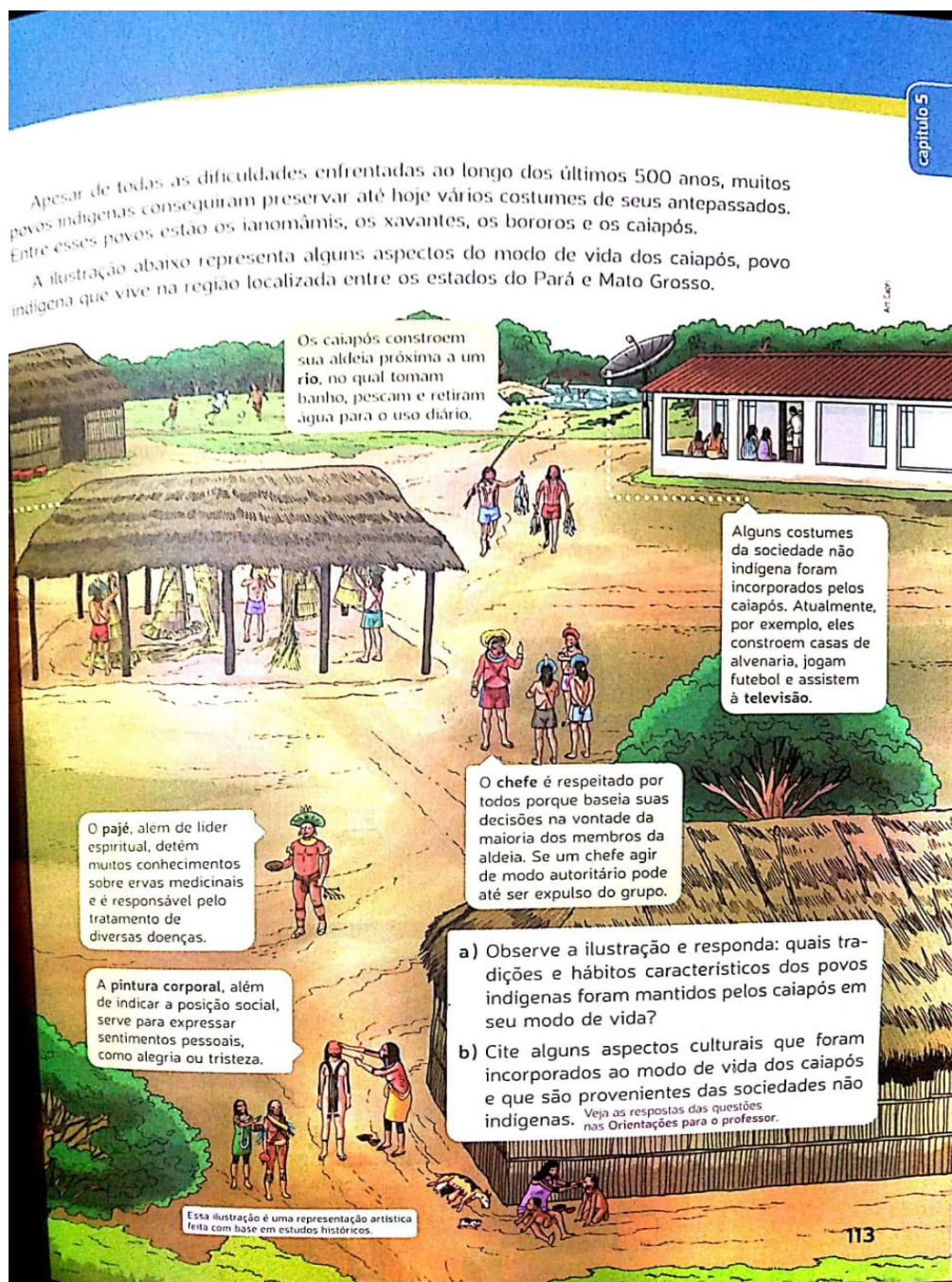
**Imagem 19** – Povos originários da atualidade – livro F.1



Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.



## Imagem 20 – Povos originários da atualidade – livro F.1



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

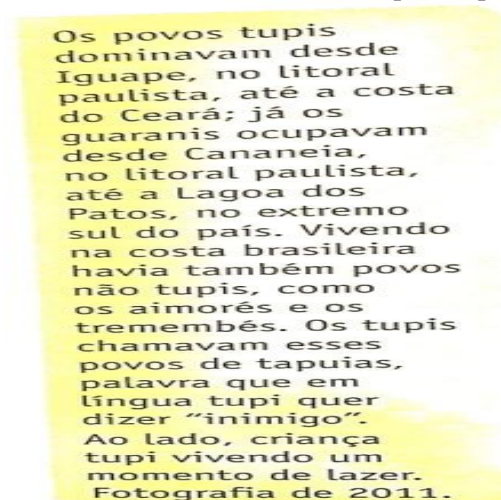
O livro M.1 tem semelhante sistemática de introdução dos povos originários com o livro F.1. Ao todo, são dezoito páginas para tratar dos Incas, Maias e Astecas, contendo mais conteúdos e um relativo aprofundamento das discussões acerca das espe-

cificidades dos povos se colocar em comparação ao livro F.1. Entretanto, não se encontraram páginas neste capítulo chamadas de “Civilizações pré-colombianas”, acerca dos povos originários brasileiros, do passado ou os do presente.

Cabe aqui delinear os diferentes. Para tanto, bem diferentes do F.1 e M.1 são os livros F.2 e M.2. É interessante destacar que a obra F.2 traz a temática dos povos originários depois do conteúdo das “Grandes Navegações”, ou seja, depois do próprio contato com os povos originários, que é introduzido o período antes do contato. Além dos três povos: Incas, Maias e Astecas, percebeu-se que houve a entrada do povo Tupi. De início, o capítulo fornece as fontes utilizadas para a escrita do capítulo que, a meu ver, mostrou a importância das fontes para além da fonte escrita, como, por exemplo, as fontes da cultura material; fontes visuais. Este é o único dos livros analisados que traz o tema “esporte” e saúde em relação aos povos originários.

Em relação ao povo Tupi, um povo no meio de muitos outros povos, o livro trouxe um destaque para descrever alguns dos povos que pertenciam ao tronco Tupi, por conta da língua em comum e alguns ritos, contudo, logo depois, cai na tradição dicotômica “Tupi x Tapuia”, afirmando que os “inimigos” do povo Tupi seriam chamados de povo Tapuia. Não há mais do que três linhas para as contribuições dos povos indígenas do Brasil, e a única evidenciada é a seleção de plantas medicinais e alimentícias, o que corrobora com Baniwa (2006) quando o autor fala da visão romântica dos povos originários. Ao todo se contabilizou sete páginas para os povos Incas, Maias e Astecas e três páginas para os povos originários do Brasil.

**Imagem 21** – Ilustração da dicotomia “Tupi x Tapuia” – livro F.2



Fonte: BOULOS, A. J. História e cidadania – 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

**Imagem 22** – Ilustração das contribuições – livro F.2**Índigenas do Brasil e suas contribuições**

Hoje, mais de 500 anos após a chegada dos europeus na América, a humanidade começa a avaliar sua imensa dívida para com os indígenas da América. Uma das maiores contribuições dos indígenas foram as plantas alimentícias e as medicinais.

 Digitalizado com CamScanner

Fonte: BOULOS, A. J. História e cidadania – 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

Em relação ao livro M.2, não se encontrou um capítulo, exclusivamente, nem para os povos Incas, Maias e Astecas, nem para os povos originários brasileiros, o que é problemático, tendo em vista que a data de publicação do livro M.2 é de 2018. Dez anos depois da instituição da lei e nem um capítulo foi reservado ao tema, que é obrigação. O que há é três páginas acerca dos povos Incas, Maias e Astecas dentro de um capítulo chamado “Colonização espanhola e inglesa na América” e três páginas acerca dos povos originários brasileiros no capítulo chamado “Colonização portuguesa na América”.

Em relação aos povos invadidos pelos espanhóis, o que consta é mais acerca das rivalidades entre os próprios povos do que a constituição das culturas, das sociedades e não há menções acerca de calendários ou dos projetos de ensino já bem estruturados. Todavia, após as três páginas, para falar da sociedade espanhola já estabelecida, logo o que se pode constatar é uma explicação acerca da composição da sociedade espanhola. E, quando trata dos ingleses que viriam a ser chamados Estados Unidos da América, só há um quadro destacado como a única referência aos povos originários da região. Colocando em comparação quantitativamente, há mais páginas para falar da invasão inglesa do que da espanhola, no entanto é onde menos se fala dos povos originários.

No tocante aos povos originários brasileiros, três páginas são reservadas. Não há referência alguma em relação aos modos de sociabilidade antes do contato. O que se vê são explicações muito mais por conta da presença dos portugueses do que uma preocupação em compreender os elementos constituintes acerca dos povos originários. Este foi o único livro que não se constatou espaço para a explanação da atual presença dos povos originários brasileiros nem as suas contribuições. A ideia que pude ter foi mais um apêndice do que uma explicação acerca das diversas histórias de vários povos tradicionais.

Seguindo a ordem dos livros, a reinserção da temática dos povos originários é com os capítulos que tratam das consolidações das invasões europeias. Os capítulos sobre as “Grandes navegações” discorrem mais a respeito das motivações, das estruturas, da mentalidade da época dos povos europeus, em todos os livros analisados. Antes da volta ao tema dos povos originários, são diversas páginas acerca da constituição da “Europa moderna” e, em três, dos quatro livros analisados, apenas o M.2 se diferencia, trazendo contato e constituição das invasões no mesmo capítulo.

No livro F.1, capítulo dez, “A colonização na América espanhola”, logo no início traz um pouco do que foi o contato dos povos originários com os invasores. Em “conquista e destruição”, apesar de conter ressalvas em prol dos “desenvolvimentos” e “conquistas” para as “civilizações”, constata-se um espaço para a afirmação das diversas violências e as desigualdades ainda hoje perceptíveis. Um quadro destacado explica o conceito de genocídio. Em seguida, a linha do tempo é colocada, mostrando “alguns fatos importantes” acerca da “conquista” espanhola em cima dos povos originários. A queda dos Astecas e dos Incas é descrita em duas páginas, uma para cada povo e, logo em seguida, são quatro páginas acerca da constituição e administração colonial nas terras invadidas, como a questão da mineração.

O livro, no final do capítulo, em “explorando o tema”, trouxe “os indígenas na América Latina atual”, mostrando um balanço sóbrio acerca das populações ainda existentes no continente americano e as situações que ainda são submetidos por consequência das invasões, guardando um espaço para os movimentos indígenas e camponeses dos povos originários atuais, do Equador, da Colômbia e do México, o movimento de Unidade Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP), o Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC) e o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), respectivamente, mostrando um contraponto a tudo que foi descrito até então.



Imagem 23 – Ilustração dos indígenas da América Latina na atualidade – livro F.1



Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

**Imagem 24** – Ilustração dos indígenas da América Latina na atualidade – livro F.1



#### Os Movimentos Sociais Indígenas

Os indígenas são povos que possuem cultura, identidade e modos de vida distintos da cultura cristã ocidental. Por meio de organizações e movimentos sociais, os grupos indígenas e de camponeses lutam pela defesa de seus direitos, procuram garantir a posse de suas terras e preservar sua cultura e suas tradições.

O Movimento de Unidade Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP) surgiu em 1995 com a finalidade de representar os interesses dos povos indígenas do Equador. Nas eleições presidenciais de 1996, o Pachakutik conseguiu ocupar oito cadeiras no Congresso. É o maior partido político comandado por indígenas daquele país, com ampla participação na defesa dos seus interesses no Equador.

O Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC) é uma das principais organizações indígenas da Colômbia. Esse conselho luta por maior autonomia desses povos e também pelos direitos dos povos indígenas à educação pública, de acordo com a cultura de cada etnia.

No México, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) é uma organização político-militar que recebe apoio de vários setores da sociedade mexicana, como professores, artistas, estudantes, sindicatos, ONGs, entre outros.

Formado essencialmente por camponeses de origem indígena, o EZLN luta pelo direito à posse coletiva da terra e o fim da opressão.

• Quais são os principais objetivos das atuais lutas dos indígenas na América Latina?  
Veja a resposta da questão nas Orientações para o professor.

225

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. Vontade de saber História – 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

No tocante aos povos originários brasileiros, sua temática se encontra no capítulo “a colonização na América portuguesa”, o qual mostra a “chegada” dos europeus com a carta de Pero Vaz de Caminha e resguarda não mais que oito linhas para discorrer acerca dos povos, contudo é válido dizer que os autores trouxeram nome de mais povos nesse capítulo do que quando se tratou antes do contato com os invasores. Passando adiante, os povos originários entram novamente com a questão dos jesuítas e dos indígenas, exemplificando um pouco do que foi a escravização indígena pelos jesuítas e

focando na questão da catequização forçada. Os indígenas só voltam a ser brevemente mencionados quando tratam das atrocidades dos bandeirantes no capítulo acerca da “expansão das fronteiras da Colônia portuguesa”.

No que se refere à expansão das “fronteiras” brasileiras, é apenas comentada a importância dos bandeirantes nesse processo, contudo esquecem ou abafam as contribuições dos povos originários no que concerne este fato. De acordo com Kayapó (2019, p. 59) “a unidade territorial brasileira foi garantida, em grande medida, graças aos próprios indígenas que sempre estiveram ocupando as faixas fronteiriças [...]”. Portanto, mostram-se as “contribuições” dos bandeirantes por um lado e esquece a dos povos originários por outro.

No que diz respeito ao livro F.2, há às explicações acerca do pós-contato em semelhança com o livro F.1. São colocadas as “conquistas” dos povos Incas e Astecas de acordo com a ordem cronológica dos fatos, porém a obra traz um tópico acerca da resistência Inca, que, no livro F.1, não foi comentado. Outra diferença é um tópico acerca de “um novo olhar sobre as razões da Conquista espanhola”, no qual se delineiam quatro fatos alinhados ao pensamento historiográfico de que a “conquista” não foi rápida e muito menos total: a) o fator do extermínio por conta de doenças; b) a utilização das rivalidades já existentes dos povos tradicionais pelos invasores; c) as armas e os cavalos para os invasores; d) o fato de os povos tradicionais estarem lutando em seu território de origem e a força de suas proteções e contra-ataques. Entretanto, o livro não faz apontamentos acerca dos povos originários atuais ou movimentos de resistência. No tocante aos povos originários do Brasil, aborda-se pouco a respeito do contato entre os povos, a preocupação está mais centrada nas expedições, feitorias e economia. O único povo comentado foi o povo Tupiniquim. E, novamente, só voltam com o tema das missões jesuíticas, discorrendo mais sobre estas do que os processos enfrentados pelos povos tradicionais. Não foram encontradas descrições acerca dos bandeirantes e as consequências para os povos originários.

Em relação ao livro M.1, é delineado o contato com o tema das “Grandes navegações”, diferentemente dos dois livros anteriores, exaltando o pioneirismo português, as motivações e o “grande legado” de riquezas e “desenvolvimentos” feitos pelo império português, tudo contido em um tema do livro intitulado “a expansão marítima portuguesa”, não se constatando nenhuma referência aos povos tradicionais. Seguindo do tema “a expansão marítima espanhola” com a mesma perspectiva do anterior, descrevendo as viagens de Cristóvão Colombo e de Fernão Magalhães, não se observou,

também, nenhuma menção aos povos originários, nada sobre a “conquista” dos Incas ou Astecas, resistências, atualidades dos povos tradicionais.

No tema “a colonização portuguesa na América”, não há referências nominalmente aos povos tradicionais no contato, apenas comenta-se o “encontro entre dois mundos” e, posteriormente, já se apresenta uma perspectiva puramente econômica, com a extração do pau-brasil. O que se comenta, perto do fim do tema, é acerca da mudança de tratamento dos “conquistadores” com os indígenas, o que resultou nas “guerras justas”. Contudo, é depois de todos os temas comentados que aparecem três quadros a respeito dos “índios de hoje”, diversidade cultural e “sobrevivência dos indígenas”, três páginas para comentar páginas e páginas de silenciamento. Minimamente houve coerência com o cuidado de demonstrar as diferenças e particularidades dos povos, utilizados, como exemplo, o espaço cedido, mínimo em comparação aos conteúdos que tratam das especificidades dos temas da história europeia.

Enquanto o livro M.2, não há a questão da reinserção, pois as histórias dos povos tradicionais estão diretamente ligadas aos invasores. O que há são breves comentários genéricos chamando de “índios” ou indígenas.

No que diz respeito à análise de imagens, que foram usadas aqui apenas como ilustração, busquei não adentrar na questão, pois, para além de tempo e outros referenciais teóricos próprios para as imagens, minha intenção foi bem mais ao conteúdo escrito e à estrutura de como estava sendo distribuídas as temáticas dos povos tradicionais no decorrer dos livros. Encaro a análise de imagens com seriedade e, facilmente, resultaria em outro tópico de trabalho ou mesmo capítulo. Desde já deixo aqui minhas desculpas na lacuna de análise das imagens.

Em relação às bibliografias dos livros analisados, dos quatro, apenas um trouxe uma referência não ocidental. O livro F.1 trouxe o pesquisador Kabengele Munanga e sua obra *“Superando o racismo na escola”*. Nenhum dos quatro livros trouxe referências de autores ou historiadores indígenas, a não ser as já comentadas nos tópicos específicos no fim dos capítulos.

O que deu para perceber foi que mudanças aconteceram quando se trata de algumas especificidades dos povos originários. Se hoje há um tímido espaço em alguns livros, o que se tinha antes era apenas o espaço da inexistência, da homogeneização e da subserviência. Em apenas um livro dos analisados foi constatado o pleno alinhamento com a tradição eurocêntrica, as histórias dos povos originários como apêndice, como apenas uma força reagente no meio da marcha europeia pelo “progresso”.



Nesse sentido, este trabalho não tem apenas a intenção de analisar e de mencionar o que está certo ou incoerente, o real e o ideal. A proposta que trago, com as análises dos livros, é de uma intervenção. Como podemos utilizar desses mesmos livros com uma abordagem totalmente diferente? Como podemos nos utilizar do mínimo que contém nos livros acerca dos povos originários e fazer um recorte maior para a temática? Como podemos colocar em prática o pensamento contra-hegemônico posto até então? É o que nos propomos a discutir no tópico seguinte.

### 3.3 Intervir é também um ato pedagógico: o pensamento contra-hegemônico enquanto potência para a prática

Do capítulo 2 até então, debruçamo-nos em leituras que, regularmente, não se encontram em nossas bibliografias nas graduações, não estão em fundamentações teóricas para nossos trabalhos, para nossas práticas pedagógicas. É importante salientar que a busca de leituras, entendimentos e quaisquer que sejam os meios de conhecimentos, que se localizam à margem do habitual, necessita de coragem, tempo e muitas horas dedicadas à leitura e à reflexão.

Nós, enquanto professores/professoras, mediadores/mediadoras, educadores/educadoras sociais, trabalhadores/trabalhadoras das diversas áreas, educandos/educandas, jamais devemos ter preguiça de irmos para o universo da leitura. Não devemos ter vergonha de estudar e buscar o que não conhecemos ou o que nos falta ao entendimento. Um/uma professor/professora que não lê, que não busca aumentar seu arcabouço teórico e refazer suas práticas e fundamentos já solidificados, não tem condição de exercer a profissão. Ser educadores/educadoras, em um país que não valoriza a profissão, que planta descaso e desconfiança, é um ato de subversão. Entender a Educação enquanto bem primário, valioso e necessário para nossas crianças, adultos e idosos, e não como mais uma mercadoria pronta para se ajustar ao mercado, é necessário.

Entendemos que, muitas vezes, professores/professoras tem um nível de sobrecarga muito grande, seja dentro das instituições onde lecionam, seja levando trabalho para seu lar, o pouco investimento dos órgãos públicos, pouco ou nenhum projeto de capacitação, falta de diálogo entre seus colegas e a gestão da escola, são alguns exemplos do cotidiano dos/das profissionais da educação, podendo influenciar no desempenho na hora de buscar alternativas para os possíveis incômodos com os conteúdos e a

busca por outras leituras, contudo, não querendo romantizar, é preferível, e agora falando para as/os profissionais formados e os que estão se formando, buscar a mudança.

Como podemos utilizar os pensamentos contra-hegemônicos na prática? No nosso dia a dia? Será que as/os educandas/educandos estão preparadas/preparados para tal giro?

Devemos ter em mente que as sociabilidades, a educação, as práticas pedagógicas, o próprio conhecimento é fruto de construções. A reprodução do racismo nas salas de aula do Ensino Fundamental II não quer dizer que nossas crianças já nasceram racistas, contudo, dentro de casa, nas relações interpessoais dentro da escola e em outros âmbitos, constroem-se práticas, estereótipos e preconceitos que corroboram com a reprodução da cultura racista assim como o machismo. Portanto, se as crianças, desde cedo, estão em ambientes que contribuem para a reprodução de preconceitos, desde cedo também se torna necessária a intervenção e nós, mediadores, temos o dever de intervir. A escola é parte constitutiva da sociedade, está dentro e não fora dela como muitos desejam, assim não é um ambiente isento de preconceitos e, muitas vezes, pode ser o lugar da conservação e solidificação de tais práticas, como temos debatido:

[...] como uma parte da sociedade que reproduz o todo das relações sociais, inclusive suas estruturas perversas e suas relações de poder. Assim a escola aparece como uma caixa de ressonância do social, tanto no positivo como no negativo. A escola só pode ser o que a sociedade é e vice-versa (SASTRE, 2009, p. 64).

Portanto, é uma tarefa de toda a comunidade escolar – entendendo tal comunidade no seu sentido amplo: bairro; comunidade; mães e pais; gestores; trabalhadores que auxiliam no funcionamento da instituição; professores/professoras – promover uma mudança concreta em como temos tratado as diferenças, sejam elas quais forem, para chegarmos a um mundo mais acolhedor e capaz de garantir a equidade entre todos os indivíduos.

Para as/os profissionais que desejam uma mudança concreta, devemos começar pelos menores detalhes, como mudar o vocabulário usado nas explicações e mostrar as diferenças de sentidos que tal termo traz, o que é essencial para o entendimento das/dos educandas/educandos, podendo indicar, ainda, como atividade complementar, uma pesquisa com um texto acerca das palavras. Ao preferir o termo “invasão” ao invés da “chegada”, quando se referir aos conteúdos da colonização, é um passo importante para a desnaturalização de uma situação que foi imposta:

Uma das formas de se exercer o poder é através da cultura e da linguagem. As formas de exercício do poder da linguagem são as mais variadas, desde o uso do adjetivo pejorativo até chegar ao reino do formalismo e do domínio do discurso técnico, temos o uso de recursos lingüísticos para reproduzir a dominação. Assim, linguagem, discurso e poder estão interligados organicamente na sociedade moderna (VIANA, 2009, p. 5).

Com base no autor, ao ponto que optamos pela troca do termo “invasão”, desnaturalizamos a condição de “chegada”, que atribui o sentido de que os europeus chegaram a uma terra inabitada, uma terra sem qualquer sujeito que se identifique com o território e com a história dessa terra assim como os termos “índios x indígenas” ou povos originários. É preferível que, também, conste a mudança a partir do momento da construção dos planos de aula e que haja sempre o diálogo, o confronto entre as versões e os diferentes como a interculturalidade crítica propõe:

[...] a partir de uma concepção de diálogo intercultural como possibilidade de reflexão crítica sobre as relações de poder que envolvem os fluxos e as cristalizações de sentido, e tendo em vista a dimensão contato-confronto como possibilidade de estar frente a frente e ser visto em iguais condições de concorrer aos critérios de validação e legitimidade, é necessário acometer desde já a construção do saber histórico escolar como espaço de diálogos interculturais (ARAUJO, 2012, p. 97).

Ao priorizar o contato-confronto, devemos ter consciência de que é um duplo movimento, não apenas por colocar em contato e, depois, propor o confronto, mas, ao ponto em que confrontamos as/os educandas/educandos com as naturalizações que encontramos, estamos colocando em confronto as nossas próprias bases pedagógicas, refletindo as questões que nos fizeram priorizar tal recorte, estamos colocando em confronto todo um histórico de silenciamento, o qual, agora, não está sendo colocado em suspeição apenas por estar, mas é fruto de reflexões de outros projetos de entender e estar no mundo.

Outro ponto importante, que no decorrer deste trabalho também já foi colocado, é a presença dos povos originários por toda a extensão do ensino, não mais apenas nos anos iniciais da construção do Brasil. Não podemos continuar inserindo a trajetória dos povos originários apenas nos anos de “descoberta” ou da colonização ou, apenas, como sendo sujeitos de um passado como se hoje não existissem mais. Assim como há o recorte exercido pelo currículo escolar ou dos livros didáticos, cabe, também, ao pro-

fessor propor o que é melhor para cada turma de acordo com as especificidades de cada uma.

Se o livro didático não carrega uma parte para a exploração do tema dos povos originários no período da República ou na atualidade, por exemplo, hoje, com a tecnologia e as mídias sociais, temos diversos meios de comunicações indígenas que trazem as vozes dos povos originários em diversos períodos. A página eletrônica *Thydêwá*, que significa “esperança da terra”, é uma organização formada em 2002 por alguns povos tradicionais da Bahia e do Mato Grosso do Sul e, desde então, disponibiliza informações culturais, históricas, downloads de obras e imagens produzidos por povos indígenas e não indígenas, por pesquisadores, artistas, podendo fornecer subsídios aos profissionais que desejam orientar suas aulas por outra perspectiva, evidenciando a vida dos povos originários para além do período colonial e da subserviência.

Evidenciar que há autores/autoras, poetas/poetisas, artistas, atores/atrizes, intelectuais indígenas que estão escrevendo, estudando, pesquisando, falando acerca dos problemas, das soluções, das trajetórias passadas e atuais dos povos originários no Brasil, no território latino-americano, na Oceania, é também uma forma de fixar que os povos originários são sujeitos do agora, são cidadãos/cidadãs, os quais também podem escrever sobre História, Literatura, Biologia, escrever livros infantis, no mais podem, devem e são agentes ativos de suas próprias histórias.

Outra fonte é a página eletrônica *Rede Wayuri* do *Instituto Socioambiental*, a qual foi fundada inicialmente como formato de revista em 1994, um importante meio de difusão de informação e dos conhecimentos dos povos originários. Um de seus formadores é o grupo de comunicação indígena do alto Rio Negro, que une diversos jovens comunicadores e intelectuais indígenas em prol da quebra dos preconceitos e a favor dos diálogos interculturais. Produzido, também, através do *Instituto Socioambiental*, há a página *Povos Indígenas no Brasil* e, nela, podemos encontrar diversos downloads de arquivos, livros, revistas, depoimentos, legislações acerca das histórias dos povos originários brasileiros, com os diversos povos que habitaram nosso território e os que ainda estão habitando, podendo escolher a busca por Estados ou pela família linguística dos povos.

Outra página eletrônica que pode ser usada é da *Articulação dos Povos Indígenas do Brasil* (APIB), criada como referência para o acompanhamento do movimento indígena brasileiro. Para além de ser um endereço eletrônico, a APIB aglutina diversos povos dos mais variados estados e municípios brasileiros com o propósito da manuten-

ção do sentimento de união entre os povos das diversas regiões e suas especificidades, como a divulgação de informações a respeito dos povos originários.

Se a/o profissional deseja aprofundar em leituras que envolvam os pensamentos contra-hegemônicos, há a página *AYA BIBLIOTECA*, a qual hospeda uma boa quantidade de autores/autoras que estão em diálogo com os outros modos de pensar/ver/agir no mundo. Há obras completas, artigos, revistas, documentários, sugestões de planos de aulas, videoaulas, uma boa diversificação de fontes para os mais variados espaços da nossa vida.

Os exemplos supracitados são apenas alguns no meio de uma gama de possibilidades. Se faltam subsídios nas universidades, nas escolas, em programas de capacitação, cabe aos que têm uma mínima referência a divulgação. A lei 11.645/08 é importante pelo conteúdo que ela legitima e resguarda, contudo ela não garante os subsídios necessários para as/os profissionais que desejam realmente pôr em prática, para além dos comentários dos livros didáticos ou o “dia do Índio”, a importância das diversas histórias silenciadas dos povos originários.

Sobretudo, é necessário que evidenciemos a importância da diversidade de povos que constituíram e constituem o território brasileiro. A diversidade de cultura, de línguas, de arte, de se entender o mundo, de se ensinar as complexidades da História de todos os brasileiros abafou as diversas outras Histórias. O diálogo, a busca pelo que se desconhece, a leitura, a possibilidade de convivência dos diversos deveriam ser o ordinário não apenas no ensino de História:

É desejável que isto possa contribuir para o complexo processo de mudança de mentalidade e postura quanto às diferentes culturas dos povos que habitam e constituem o nosso país: olhar a diferença não como um problema, mas como um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional). Nosso entendimento é de que a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida (BANIWA, 2006, p. 148)

Nós, cidadãos, devemos contribuir para um ambiente escolar mais humano e, corroborando com a ideia do autor, deixemos de ver a diferença como um problema, como um muro fixado incapaz de se transformar. Vivemos muito tempo preocupados com o que nossas crianças estão aprendendo ou deixando de aprender e esquecemos que também temos de aprender todo dia. O fim do ciclo escolar, o fim do ciclo na universi-

dade não atesta que sabemos de tudo, pois somos eternos aprendizes da vida. Até os que estão na mais tenra idade têm muito que aprender.

Este trabalho se insere ao lado dos povos originários, dos parentes da diáspora africana, dos que há muito tempo possuem suas histórias e vozes esquecidas e abafadas. Escutemos os que os mais velhos e nossos ancestrais tem a nos dizer. Caminhemos em direção à equidade e ao diálogo. Estudemos e analisemos as nossas bases em todos os aspectos.

#### **4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Esta pesquisa teve, acima de tudo, o intuito de dialogar com os ninguéns, os que não fazem parte do seletor percentual de pessoas que comandam a economia mundial ou a nacional. Sujeitos que não podem escrever/narrar histórias ou suas próprias histórias, as quais só servem para ser “objetos de pesquisa” de antropólogos/as, cientistas sociais, linguistas, ambientalistas, geógrafos/as, biólogos/as, historiadores, dentre várias outras Ciências, extremamente importantes para o entendimento do ser humano e do mundo. Contudo, foram e são ambientes, sem espaço para determinadas visões de mundo ou capazes de aceitar outros modos de construir conhecimentos. Obviamente que o respeito aos processos teórico-metodológicos é necessário para que não se banalize o conhecimento científico ou para não cair em profundos relativismos e negacionismos tortuosos como temos visto, entretanto não é o caso das diversas epistemologias abafadas e excluídas dos processos de construção das Ciências modernas.

A busca pela melhoria da nossa disciplina, História, em suas práticas, em seus processos metodológicos, arcabouços teóricos, ensino, deve ser contínua. Refletir acerca das narrativas sobre a nossa sociedade ou qualquer outra, sobre as construções das narrativas, deve ser nosso trabalho diário. Apontar onde se está o equívoco, propor mudanças teóricas, optar por outros recortes, continuar os caminhos que os clássicos acertaram e ter a consciência de que o mundo se transforma e transformam-se também as diversas percepções são trabalhos de cidadania.

Para longe de ser um ataque às Ciências, à Educação, à Universidade, este trabalho é uma defesa destas e da Escola. É um cântico para a convocação dos que não podem, ainda, por diversos fatores, estarem presentes fisicamente com suas histórias,

com seus conhecimentos, com sua arte, em lugares historicamente criados exatamente para o propósito da manutenção do que se encontra.

É necessária a defesa pelo ensino público, gratuito e de qualidade, seja nas escolas e na Educação Básica ou dentro das Universidades. Para além do ingresso das/dos indivíduos, são necessários, também, programas e projetos para a permanência nesses espaços e, por mais que seja o ideal, de uns tempos para cá, tem havido ataques de diversos setores da sociedade que não enxergou com bons olhos a abertura das Universidades brasileiras para indígenas, negras/negros, mulheres, refugiadas/refugiados, filhas/filhos de trabalhadores rurais, filhas/filhos de trabalhadoras domésticas, que não quer a mudança da História comum a todos.

Todas as partes deste trabalho foram pensadas em forma de diálogos acerca da nossa historiografia, a tradicional, as que foram esquecidas, as rejeitadas, as que estão sendo construídas. Além disso, há o entendimento sobre a importância das instituições e dos atores que construíram nossa narrativa historiográfica como também a análise e reflexão acerca do que deixaram escapar por limitações dos tempos ou metodologias, por questões pessoais ou de classe. A mudança e a transformação começam, sobretudo, em nós mesmos. Não adianta a crítica se, na prática, faz-se o que está se criticando.

A primeira parte deste escrito teve a intenção de propor realmente o modelo de narrativa conhecida. Grandes nomes, grandes datas, grandes referências bibliográficas, caminhamos pelos anos iniciais do nosso curso: introdução aos estudos históricos; historiografia brasileira; teoria e metodologia da História, fase essa, que muitos/muitas passam e não querem mais voltar. Ora, as bases do nosso curso são vistas por muitos discentes como enfadonhas e, até certo ponto, devo concordar, se a continuação for sempre pelo caminho dos tradicionais sem uma mínima reflexão do caminho percorrido até se tornar tradicional. É importante o estudo dos grandes intérpretes brasileiros, as leituras de suas obras e, apenas depois, de seus comentadores, exatamente para começarmos a refletir acerca de sua produção, dos entraves, das condições da época e das publicações de suas obras, refletir no peso que certa obra causou e ainda causa no tempo presente, uma vez que entender a importância e saber construir uma crítica responsável também faz parte do nosso ofício.

A partir da segunda parte, também proposital, acontece o choque conceitual. Outras perspectivas de entendimento do mundo, outras formas de escrever e entender as narrativas, outros nomes, outras bibliografias. Contudo, só houve o segundo capítulo, porque houve a discussão dos tradicionais, não podemos pensar em começar a pautar

outras bases e perspectivas teóricas se não estudamos ou refletimos acerca do que já foi trilhado. Apesar de não ser um debate novo dentro das academias, a entrada de tais autores, outras questões teóricas, ainda são vistas com muita desconfiança, pois mexe e remexe na própria concepção da formação das Ciências Modernas, e muitos preferem não pautar ou é muito cômodo não pautar. É um caminho extenso a ser trilhado e ainda tenho muito que aprender com os pensamentos contra-hegemônicos.

A terceira parte, para longe de ser algo fácil, foi bastante desafiadora. Estudar, escrever, refletir acerca da Educação e seus componentes, de modo algum, serão tarefas fáceis. O contexto de uma pandemia a nível mundial foi outro empecilho para a obtenção dos materiais a serem estudados, o que me fez perceber, durante um tempo, como incapaz de conseguir concluir este trabalho, conforme pensado há muito tempo ou até, muitas vezes, chegando a pensar em mudar os arquivos para a pesquisa e buscar outros que não precisassem de deslocação para outras cidades ou escolas, contudo, mesmo nesse ínterim, continuei pensando e lendo acerca da Educação para todos e aberta para outras perspectivas, que só tem a somar nesse campo extremamente fértil.

A Educação, com sua potência libertadora e transformadora para o povo brasileiro, infelizmente, muitas vezes é vista como um caminho longo demais para obter sucesso ou um caminho historicamente negado, colocada, em alguns momentos, apenas para a obtenção de uma massa trabalhadora um pouco mais qualificada. Nesses moldes, realmente a Educação é cansativa.

Contudo, quando passamos para uma Educação voltada para os povos originários, vemos mais agravantes, um bem primário para o bem viver. Vemos uma Educação voltada para a aculturação, para a obtenção do certificado de “civilizado”, esquecendo que esses povos têm seus próprios processos pedagógicos, os quais podem não ser os aceitos pela academia, pelo ensino tradicional e, mesmo assim, não deixam de ser pedagogias próprias deles. Como bem nos disse Paulo Freire, quando nos chama para a autonomia da Educação, dos processos educacionais, cada povo, independente de qual seja, deve ter a autonomia para propor seus próprios métodos pedagógicos.

A escassez de referenciais teórico-metodológicas, para a construção de planos de aula, para pesquisas extraclasses, que auxiliem as/os professoras/professores desde a formação acadêmica ao início dos trabalhos em instituições educacionais, foi preocupação fundamental na hora da construção desta pesquisa. A busca por autoras/autores, professoras/professores pesquisadoras/pesquisadores que ultrapassassem a Europa ou os grandes centros só nos evidenciou a grande dificuldade de aceitação e utilização das



perspectivas explanadas. Este trabalho se insere aos muitos que têm a vontade e o desejo de uma mudança.

O caminho para a descolonização do ser, do saber, do corpo, da mente, das relações está longe de chegar a alguma conclusão. O percurso que tem de ser trilhado, cotidianamente, não é um movimento único e fácil e é composto por diversos caminhos, diversas percepções de sociedades, de tempos históricos, de concepções de cidadanias. Ao passo que nos encaramos na qualidade de colonizados e agimos na direção de uma descolonização, encontramos barreiras de diversos tipos, seja dentro de nós mesmos, no outro ou no mundo físico. É um campo que se faz permanentemente em aberto exatamente por não se propor enquanto único caminho a ser seguido.

Deixo para o leitor/leitora o convite para buscar outros referenciais e modos de se viver e ensinar, diferentes dos que explanamos. Deixo também o convite para a discordância, para o incômodo, para o debate que nos torne sujeitos mais capazes de chegarmos a questões que precisam ser debatidas e não esquecidas. Um convite, também, para juntar esforços contra uma Educação para o mercado, contra lobistas de livros didáticos que visam o mercado como seu público-alvo e não as/os jovens e adultos, uma Educação a favor da vida, e não uma Educação militarizada.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Capítulos da história colonial**. 2009.
- ABUD, K. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 28-41.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. 2008.
- APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá: História** – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARAUJO, C. M. de. “Ensino de história e as relações de colonialidade nos processos de construção da identidade nacional”. *In*: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ARAUJO, C. M. de: Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história. PUC-Rio. 2012.
- ARAUJO, C. M. de. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BEZERRA, F. A. V.; SOUSA, K. M. A formação de professores e as questões étnico-raciais nos componentes curriculares do curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. RPI – **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, Set. 2018. P 540-554.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese de Doutorado.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. Editora Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BITTENCOURT, M. C. F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. *In*: ARAUJO, C. M. de. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOSI, A. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. **Do Positivismo à Desconstrução – Ideias Francesas na América**. São Paulo: Edusp, 2004.
- BOSI, A; CAPINHA, G. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 04/02/2021.

BOULOS, A. J. **História e cidadania** – 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, P. R. **Estudar História: das origens do homem à era digital** – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BULHÕES, L. S. **Imagens de Angola, Imagens da memória: cinemas, marcas e descobertas (tempos das lutas anticoloniais, tempos das independências)**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, em dezembro de 2013.

BULHÕES, L.; GARCIA-FELICE, R. “Docentes da UnB, Currículo Lattes e temática Racial: breve reflexão sobre educar para as relações raciais”. In: ALMEIDA, J. de; CHALETA, M. E. R. (Org.). **Formação Docente em inclusão e Direitos Humanos no Brasil e em Portugal**. Maceió, Alagoas: EDUFAL, 2017, p.183-212.

CANABRAVA, A. P. Apontamentos sobre Varnhagen e Capistrano de Abreu. **Revista de História**, v. 43, n. 88, p. 417-424, 1971.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violència epistêmica y el problema de la invención del otro. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad Del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-200.

CERTEAU, M. de. **A operação historiográfica. A escrita da história**, v. 2, p. 65-109, 1982.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHACON, V. **Gilberto Freyre: uma biografia intelectual**. Brasileira, 1993.

CUNHA, M. C. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUSICANQUI, S. R. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Teoria crítica dos Direitos Humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 154-175, 2008.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Tinta limon, 2010.

DA SILVA GOULARTE, R.; DE MELO, K. R. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, v. 13, n. 2.

DE LIMA, T. N. et al. Iconografia, imaginário e expansão marítima: elementos para a reflexão sobre o ensino de história. **Domínios da Imagem**, v. 1, n. 1, p. 163-172, 2007.

DE LIMA, Thais Nívia et al. **História & ensino de História**. 2. Ed. Autêntica, 2003.

DE LUCA, T. R. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N) ação**. Unesp, 1998.

- DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, J. **O Brasil republicano**. Civilização brasileira, 2003.
- DIEHL, A. A. Idéias de futuro no passado e cultura historiográfica da mudança. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 1, n. 1, p. 45-70, 2008.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador 2: formação do Estado e civilização**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1994.
- ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientos de otro modo**. Disponível em: [HTTP://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf](http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf). Acessado em 08 de Maio de 2021.
- ESCOBAR, A. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. **Cuadernos de antropología social**, n. 41, p. 25-38, 2015.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- FIGUEIREDO, E. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, p. 291-304, 2018.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FRANZINI, F. **À sombra das palmeiras: a coleção Documentos Brasileiros e as transformações da historiografia nacional (1936-1959)**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**, 50ª edição. Global Editora. 1972.
- FORTUNATO, M. L. Construção do conhecimento: invenções e reinvenções de saberes. *In*: OLIVEIRA, F. B. *et al.* **Ensaio: construção do conhecimento, subjetividade, interdisciplinaridade**. João Pessoa: editora Universitária/UFPB, 2001.
- GABRIEL, C. T. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 55-67, 2009.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 12. Edição. São Paulo: L&PM, 1999.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GONTIJO, R. A história da historiografia no Brasil, 1940-1970: apontamentos sobre sua escrita. **XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA-ANPUH. Anais. São Paulo**, 2011.
- GONZALEZ, L. **A democracia racial: uma militância**. Arte e Ensaio, n. 38, 2018.

- GRAÚNA, G. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012.
- GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais, *In: Ciência e cultura*. São Paulo: 2007.
- GUARANI, V. M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. *In: ARAÚJO, A. V. et al. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: direito à diferença*. Brasília: MEC/ Secadi/Museu do Índio, 2006.
- GUIMARÃES, M. L. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.
- GUIMARÃES, L. M. P. **Debaixo da imediata proteção de sua majestade imperial”: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)**. 1994. 1997. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GUIMARÃES, L. M. P. Um olhar sobre o continente: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Congresso Internacional de História da América. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 20, p. 217-230, 1997.
- GUIMARÃES, L. M. P. A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos-Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921). **Revista de História**, n. 141, p. 91-100, 1999.
- GUIMARÃES, L. M. P. Primeiro Congresso de História Nacional: breve balanço da atividade historiográfica no alvorecer do século XX. **Tempo**, v. 9, p. 147-170, 2005.
- GUIMARÃES, S.; SILVA, M. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Papyrus Editora, 2016.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- JUNIOR, L. R. R. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.
- KAIAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso. **Culturas indígenas, diversidade e educação/Sesc, Departamento Nacional**. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, p. 56-80, 2019.
- KARNAL, L. et al. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KÊHÍRI, T.; PÃRÕKUMU, U. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kehripõrã**. FOIRN-Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; UNIRT-União das Nações Indígenas do Rio Tiquié, 1980.
- KRENAK, A. **Tradição indígena e ocupação sustentável da floresta**. Terra Livre, n. 6, 1989.
- KRENAK, A. Trilhos urbanos. *In: MUNDURUKU, D.; WAPICHANA, C. Antologia indígena*. Cuiabá: Secult, 2009.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. Companhia das letras, 2020.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B.; NOVAES, A. **Descobrimos os brancos**. 1999.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Editora Companhia das Letras, 2019.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005.
- LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. Unesp, 2002.
- LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/Secadi/Laced/Museu Nacional, 2006.
- MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no ensino de História. *In*: KARNAL, L. (org.) 5. Ed. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**, v. 2, p. 110, 2007.
- MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, p. 11, 2006.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.
- MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MBEMBE, A. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Editora Vozes, 2019.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017.
- MIGNOLO, W. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção decolonial. **Caderno CRH**, v. 21, p. 237-250, 2008.
- MONTEIRO, A. M. et al. (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Maud X/FAPERJ, 2004.

- MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. **DIÁLOGOS SENSÍVEIS: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO**. 2019.
- MOTA, C. G. **A cultura brasileira como problema histórico**. Revista da Universidade de São Paulo, n. 3, p. 7-40, 1986.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, K. **Negritude-usos e sentidos**. Autentica, 2015.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Editora do autor, 2010.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, D. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. Studio Nobel, 2001.
- MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- NOVAES, A. **A outra margem do Ocidente**. Editora Companhia das Letras, 1999.
- ODALIA, N. **As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna**. Unesp, 1997.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, T. Q.; SILVA, M. E. M. **Tudo nosso: Diálogos e reflexões acerca do combate ao racismo e descolonização na educação brasileira**. In: SILVA, M. E. M (org.) **Perspectivas na Educação em narrativas, memórias e Educação Popular**. V.2. Fortaleza: Imprece, 2020.
- OLIVEIRA, T. Q.; SILVA, M. E. M. **Educação para ninguém: relato de experiência e discussão acerca da descolonização em sala de aula**. In: SILVA, M. E. M (org.) **Educação brasileira: trajetórias históricas, filosóficas em relatos, pesquisas de ensino para uma educação em tempos de mudanças**. V.4. Fortaleza: Imprece, 2021.
- PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. **Vontade de saber História – 3. ed**. São Paulo: FTD, 2015.
- PEREIRA, A. M. **Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica**. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.) **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. P. 59-86.
- PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Ed.). **Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Lepeh, UFRJ, 2013.
- PEREIRA, M. H. F; SANTOS, P. A. C; NICODEMO, T. L. **Uma introdução à história da historiografia brasileira (1870-1970)**. Editora FGV, 2018.
- PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. **A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial**. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 381-402, 2015.
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. Global Editora, 2004.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*. LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensa, Universidad Central IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. FGV editora, 2007.
- REIS, J. C. **A história entre a filosofia e a ciência**. Autêntica, 2018.
- REIS, J. C. **Teoria & História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Editora FGV, 2015.
- RIBEIRO, D. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. Companhia das Letras, 1998.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Editora Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, B. S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Cortez Editora, 2014.
- SANTOS, E. A História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen: apontamentos sobre o gênero biográfico na escrita da história Oitocentista. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 5, n. 9, p. 88-105, 2012.
- SASTRE, E. Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980-2009. **SECAD: MEC**, 2009.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia: com novo pós-escrito**. Editora Companhia das Letras, 2015.
- SECCO, L; PERICÁS, L. B. **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados**. Boitempo Editorial, 2015.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.



WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

WEHLING, A. **Estado, história, memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional**. Editora Nova Fronteira, 1999.

WEHLING, A. **Capistrano de Abreu e o Descobrimento do Brasil**. *Acervo*, v. 12, n. 1-2, p. 27-36, 1999.

WEHLING, A. **O IHGB e a Sociedade do Conhecimento**. *A Defesa Nacional*, v. 86, n. 788, 2000.

VAINFAS, R. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, v. 8, p. 03-12, 1999.

VARNHAGEN, F. A. **História geral do Brasil: Antes da sua separação e independência de Portugal**. Ed. 2. 1872.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.