

CHRISLAINE JANAINA DAMASCENO

**A CONSTRUÇÃO DA AMÉRICA NO LIVRO DIDÁTICO:
Memória, Identidade e Povos Indígenas (1925-2022)**

FRANCA

2025

CHRISLAINE JANAINA DAMASCENO

**A CONSTRUÇÃO DA AMÉRICA NO LIVRO DIDÁTICO:
Memória, Identidade e Povos Indígenas (1925-2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em História. Área de concentração: História e Cultura Social.

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal

FRANCA

2025

Damasceno, Chrislaine Janaina Damasceno

D155c

A Construção da América no livro didático : memória, identidade e povos indígenas (1925-2022). / Chrislaine Janaina Damasceno Damasceno. -- Franca, 2025

160 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal

1. Ensino de História. 2. Livro Didático. 3. América. 4. Povos Indígenas. 5. Identidade. I. Título.

CHRISLAINE JANAINA DAMASCENO

**A CONSTRUÇÃO DA AMÉRICA NO LIVRO DIDÁTICO: Memória, Identidade e Povos Indígenas
(1925-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em História.

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: Profa. Dra. Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal

1º EXAMINADOR: Dr. Carlo Guimarães Monti.

2º EXAMINADOR: Dr. Marcos Sorrilha Pinheiro.

3º EXAMINADOR: Dr. Ronaldo Cardoso Alves.

4º EXAMINADOR: Dr. Lélío Luiz de Oliveira.

Franca, 31 de outubro de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal, pela confiança, pelo acolhimento e pela oportunidade de desenvolver este projeto.

Aos meus pais pela educação, ensino e exemplo. Pelo incentivo, pelo apoio e por todo o amor.

Agradeço aos professores Dr. Carlo Guimarães Monti e Dra. Denise Ap. Soares Moura pelas contribuições no exame de qualificação. Ao Prof. Dr. Carlo Monti, em especial, por todas as oportunidades, sugestões e ensinamentos durante a Pós Graduação que coordenava e que contribui muito para minha admissão neste programa.

Agradeço, principalmente, ao meu marido Leandro, foram anos de desafios inimagináveis em nossas vidas e você dividiu comigo cada momento de dúvida, angústia, esgotamento, mas também de alegria, vitória e conquista!

À minha filha Isis que desde o início desse sonho está ao meu lado, quantas aulas você assistiu comigo, quantos dias de leitura ao meu lado! Você é e sempre será meu maior presente, meu orgulho e minha incentivadora!

Não tenho palavras para descrever como vocês dois são importantes na minha vida! Obrigada por acreditarem, respeitarem e dividirem comigo esses anos.

Aos meus filhos, Lucas e Vinícius! Vocês foram gerados em meio a esse processo e em pouco tempo me ensinaram muito mais sobre identidade e alteridade do que as centenas de livros lidos para essa pesquisa e na vida. Com vocês compreendi na prática o que é diferença e o que é diversidade. Nesses quase quatro anos vocês me provam, diariamente, que enxergar o “outro” é se despir de expectativas, de conceitos, de referências, é apenas se dispor a observar, ouvir, presenciar e respeitar.

Agradeço à CAPES, por financiar a pesquisa, a todos os funcionários e direção da pós-graduação da UNESP, vocês me deram todo suporte necessário em um dos momentos de maior vulnerabilidade de uma mulher: a gravidez e o puerpério. Me senti extremamente respeitada, acolhida, como profissional e como mãe e isso deve ser destacado para que sirva de exemplo para outros programas.

RESUMO

Esta tese analisa a forma como a História da América foi representada nos livros didáticos brasileiros entre 1925 e 2022, buscando compreender os mecanismos de seleção, apagamento e reelaboração das narrativas sobre os povos indígenas. Partindo de uma abordagem que articula teoria da história, estudos decoloniais e análise do material escolar, identificamos que, apesar das reformas curriculares e das mudanças historiográficas, a narrativa eurocêntrica permaneceu hegemônica. As representações indígenas oscilaram entre estereótipos cristalizados e tentativas recentes de reconhecimento de resistência e agência, ainda que de forma superficial. A pesquisa evidenciou que os manuais didáticos não se limitam a ferramentas pedagógicas: eles constituem arenas de disputa simbólica e política, onde se decide o que deve ser lembrado e com quais sentidos. Ao longo de quase um século, observamos permanências estruturais que reforçam a colonialidade do saber, mas também emergências de narrativas alternativas, sobretudo após a promulgação da Lei 11.645/08 e da BNCC. Concluimos que repensar o ensino da História da América exige superar a inclusão marginal dos povos indígenas e afrodescendentes, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos e produtores de conhecimento histórico. A pesquisa demonstra como o livro didático atua na construção da memória social e das identificações, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. América. Identidade. Povos Indígenas.

ABSTRACT

This dissertation examines how the History of the Americas has been represented in Brazilian textbooks between 1925 and 2022, with the aim of understanding the mechanisms of selection, erasure, and re-elaboration of narratives concerning Indigenous peoples. Drawing on an approach that articulates theory of history, decolonial studies, and textbook analysis, the research identifies that, despite curricular reforms and historiographical shifts, the Eurocentric narrative has remained hegemonic. Representations of Indigenous peoples oscillated between crystallized stereotypes and recent attempts at acknowledging resistance and agency, though often in a superficial way. The study shows that textbooks are not merely pedagogical tools: they are arenas of symbolic and political dispute, where decisions are made about what is remembered and with which meanings. Over nearly a century, we observed structural continuities reinforcing the coloniality of knowledge, but also the emergence of alternative narratives, especially after the enactment of Law 11.645/08 and the BNCC. We conclude that rethinking the teaching of the History of the Americas requires moving beyond the marginal inclusion of Indigenous and Afro-descendant peoples, recognizing them as epistemic subjects and producers of historical knowledge. The research highlights how textbooks shape social memory and identity, offering insights for more critical and inclusive pedagogical practices.

Keywords: History Teaching. Textbook. Americas. Identity. Indigenous Peoples.

“O livro didático quase nunca fala de nós no presente, mas nós nunca deixamos de existir.”

(JECUPÉ, 2001, p.14)

Para Isis, Lucas e Vinícius!

E para você, Leandro, que está sempre comigo compartilhando o amor por essa nossa
enorme família!

Sumário

Introdução	4
1-Toda escrita tem tempo e lugar	8
1.1-Lugar da História.....	9
1.2-História Magistra Vitae	9
1.3-Memória.....	16
1.4- História no tempo presente	20
1.5-Escrita da História	23
2-História Escolar como construtora das interpretações de si e da sociedade.....	30
2.1-Livro didático: um documento de memória.....	30
2.2-Identidade.....	37
2.3- Repensando a escrita escolar da História da América.....	45
3-Projetos educacionais e o ensino de História da América nos materiais didáticos	58
3.1- História escolar e História acadêmica	63
3.2- Ensino de História	65
3.3-Livro como mercadoria/processo de edição	96
4-Permanências e mudanças: o que “deve” ser lembrado?	101
4.1-A história escolar como narrativa de progresso	101
4.2- A representação dos indígenas nos materiais didáticos.....	110
4.3- Alternativas à narrativa de progresso: educação histórica crítica	126
4.4- A construção da imagem do indígena: da desumanização à autodeterminação	134
5-Conclusão	139
6-Referências Bibliográficas	146

-INTRODUÇÃO-

Como toda pesquisa esta também nasce da inquietação do presente. Como professora de ensino fundamental e médio por mais de dez anos antes de retornar à pesquisa acadêmica, sempre me deparei com materiais didáticos que traziam pouca ou nenhuma informação sobre os povos indígenas da América, em particular os do atual território brasileiro. Tendo sido esse o assunto ao qual mais me dediquei na graduação, acreditava sempre que a falta de conhecimento era responsável pelos discursos preconceituosos e pela exclusão desses povos do que denominamos cidadãos brasileiros. Com base nessas experiências, pude aprofundar meus estudos na pós-graduação e no mestrado e hoje complemento essa trajetória realizando uma análise mais ampla desses materiais, a fim de compreender por que, ainda hoje, temos dificuldade em enxergar o “outro” em sua diversidade, saindo do binômio igualdade e diferença.

Assim, o estudo que ora apresentamos tem como ponto de partida a necessidade de compreender como a escrita da História da América foi construída e disseminada nos livros didáticos brasileiros ao longo de quase um século. Como dito, a escolha das fontes se baseia na experiência em sala de aula e na constatação da sua importância como ferramenta que direciona o ensino e a aprendizagem. Para nós, os manuais escolares se constituem como dispositivos de memória, espaço privilegiado de formação da consciência histórica de gerações e, ao mesmo tempo, instrumentos de legitimação de projetos políticos e culturais.

A presente pesquisa distingue-se por abarcar quase um século de produção didática, de 1925 à 2022, o que permite observar não apenas rupturas pontuais, mas sobretudo permanências estruturais na forma como a História da América foi representada no espaço escolar brasileiro. Se outros estudos têm privilegiado períodos mais restritos ou enfoques voltados exclusivamente para políticas curriculares, este trabalho amplia o olhar para a longa duração, articulando dimensões teóricas, políticas e editoriais. Ao confrontar autores clássicos da historiografia europeia com aportes teóricos decoloniais, buscamos evidenciar como a escrita escolar da história não apenas reproduz tradições, mas também cria regimes de memória e identidades que atravessam diferentes contextos históricos. Nesse sentido, a originalidade desta tese reside em sua perspectiva diacrônica e comparativa, que permite identificar regularidades discursivas e, ao mesmo

tempo, compreender as tentativas de renovação historiográfica nos materiais escolares contemporâneos.

Para a constituição do corpus documental, foram selecionados treze livros didáticos publicados entre 1925 e 2022. O critério de escolha das obras levou em consideração três aspectos principais: a ampla circulação em escolas brasileiras, conforme registros de adoção pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação; o impacto editorial, medido pela longevidade de edições, tiragens sucessivas e permanência nos programas oficiais de ensino; e a representatividade em relação a diferentes períodos históricos, de modo a abarcar obras produzidas sob distintos contextos políticos e pedagógicos.

Se a indagação sobre os materiais nasce da prática escolar, a resposta foi buscada na historiografia. Nesta pesquisa utilizamos referenciais que problematizam a escrita da história e sua função social. O despertar para esse assunto ocorreu ainda na graduação, com Michel de Certeau¹ e Jacques Le Goff², sendo intensificado na pós-graduação com Reinhart Koselleck³ e Jörn Rüsen⁴. A partir deles, analisamos nossas fontes como texto de memória, dispositivo de poder e lugar de produção de identidades.

Com o corpus definido, realizamos uma leitura comparativa das obras, considerando: a) os modos de representação dos povos indígenas e as funções narrativas que lhes foram atribuídas; b) os silenciamentos e ausências em relação à diversidade cultural; e c) as permanências e rupturas discursivas observadas ao longo de quase um século. Cada manual foi examinado em sua materialidade editorial, sendo interpretado como parte de um processo social mais amplo de constituição de identidades, memórias e representações.

Nesse percurso, o estudo articula teoria e fonte, situando os livros didáticos como instrumentos de formação da consciência histórica e de legitimação de projetos políticos e culturais. O objetivo central foi compreender de que modo a escrita escolar da História da América contribuiu para a constituição de uma memória coletiva, quais narrativas sobre os povos originários foram cristalizadas e quais silenciamentos se mantiveram. Ao mesmo tempo, buscamos identificar em que medida as mudanças legislativas — em especial a Lei n. 10.639 e a Lei n. 11.645 promoveram alterações efetivas nas narrativas

¹ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

² LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

³ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

⁴ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

escolares ou se resultaram em um processo de “dever de memória”, permeado por continuidades e pela colonialidade do saber.⁵

O primeiro capítulo, *Toda escrita tem tempo e lugar*, dedica-se a examinar a escrita da História da América nos livros didáticos, entendendo-a como construção que articula tempo, memória e identidade. Nesse percurso, observa-se que os manuais didáticos não apenas difundem conteúdos, mas consolidam memórias coletivas. A escrita da história escolar é entendida como prática situada, atravessada por disputas de poder, por escolhas editoriais e por normativas do Estado, o que a torna uma operação que fabrica inteligibilidades sobre o passado em consonância com as expectativas do presente. Assim, o capítulo propõe que o exame de tais narrativas permite compreender como se forjam identidades, valores e projetos de nação nos modos de ensinar e pensar a América ao longo dos séculos XX e XXI.

O segundo capítulo, *História escolar como construtora de identidades*, apresenta os materiais didáticos como “texto de memória”, compreendendo-o não apenas como suporte pedagógico, mas como instrumento político e ideológico na formação de identidades e de interpretações sociais. Reiteramos que a consciência histórica, articulada entre passado, presente e expectativa de futuro, é central para a constituição de identidades e para a orientação dos sujeitos no tempo. A narrativa escolar, frequentemente estruturada por uma lógica eurocêntrica e excludente, reforça estereótipos sobre indígenas e negros, ainda que, nas últimas décadas, alguns manuais tenham incorporado críticas historiográficas mais próximas das discussões decoloniais. Ao examinar o discurso, demonstra-se que a escrita da História da América nos livros didáticos continua marcada pela colonialidade do saber⁶, ainda que se abram caminhos para narrativas mais inclusivas e representativas. Desse modo, o capítulo evidencia a necessidade de repensar a história ensinada, deslocando-a da função de mera legitimação para torná-la prática crítica, capaz de revisitar memórias, questionar estereótipos e contribuir para a construção de identidades múltiplas e decoloniais.

O terceiro capítulo, *Projetos educacionais e o ensino de História da América nos materiais didáticos*, concentra-se na análise das normativas estatais e das políticas

⁵ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

⁶ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 109.

educacionais que, ao longo do século XX e XXI, orientaram a produção dos livros didáticos no Brasil. A pesquisa demonstra como tais documentos, ao definirem conteúdos e metodologias, contribuíram para a consolidação de uma narrativa oficial, marcada pela estruturação de um projeto de identidade nacional. Discutindo a função identitária da história escolar, ora vinculada à construção do Estado-nação e da ideia de democracia racial, ora tensionada por novas demandas sociais e por leituras críticas sobre pluralidade e diferença. Nesse processo, a escrita escolar mostra-se como prática política, atravessada por disputas de memória e por tentativas de padronização do ensino.

O último capítulo, *Permanências e mudanças: o que “deve” ser lembrado?*, evidencia como a narrativa escolar da História da América foi estruturada majoritariamente em bases progressistas e eurocêntricas. Os livros didáticos, marcados por uma lógica linear e teleológica, apresentam o passado como uma sucessão de etapas rumo à civilização, ocultando a diversidade cultural dos povos originários e reforçando sua imagem como “atrasados” ou “primitivos”. Essa forma de escrita esteve ligada à consolidação de uma identidade nacional fundada em matrizes brancas e europeias, o que contribuiu para a criação e perpetuação de estereótipos indígenas, ainda presentes no imaginário social. Apesar das mudanças legais e historiográficas — como a Lei n. 11.645/2008 —, os manuais continuam a reproduzir uma memória seletiva. Contudo, destacamos a emergência de materiais didáticos que buscam romper com esse padrão, valorizando a agência histórica dos povos indígenas, suas resistências, negociações e produções culturais. Essa transformação aponta para uma educação histórica crítica, capaz de superar os paradigmas coloniais e promover uma memória plural e inclusiva.

Dessarte, esta pesquisa busca contribuir para pensarmos criticamente um dos materiais mais utilizados no ensino a fim de que, no momento de debates intensos sobre identidades, culturas e direitos dos povos originários, consigamos examinar como os discursos escolares construíram e constroem as identificações, a memória e as representações que influenciam o presente e orientam o futuro.

-CAPÍTULO 1–

Toda escrita tem tempo e lugar.

O estudo da trajetória da história da América no livro didático faz-se importante para analisarmos como se desenvolveu essa disciplina ao longo dos anos. Em nossa pesquisa priorizamos as publicações que vão de 1925 até o ano de 2022.

Essa curiosidade nasceu em razão de estudos anteriores que se configuraram, principalmente, pela implementação da lei 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação brasileira. Essa oficialização é um exemplo do que François Hartog caracteriza como presentismo, trata-se de políticas públicas compensatórias a fim de reparar uma dupla dívida (também histórica), com as gerações passadas e futuras. E, por se tratar também de uma dívida histórica, a história oficial passa a ser o nosso objeto de estudo na busca por elementos, que demonstrem como a construção de nossa identidade por meio de narrativas escolares, desdobram-se ao longo dos séculos e na historicidade contemporânea com relação ao patrimônio, à memória e à globalização.⁷

A escolha por articular autores clássicos da teoria da história, como Koselleck, Certeau e Le Goff, com pensadores decoloniais como Quijano e Mignolo, não se deve a uma mera justaposição de referenciais, mas à necessidade de compreender como diferentes matrizes teóricas podem dialogar em torno de um mesmo problema: a produção da alteridade. Enquanto a tradição europeia oferece instrumentos para pensar a historicidade, os regimes de memória e as formas narrativas que moldaram a disciplina, a crítica decolonial permite tensionar os limites dessa tradição, mostrando como ela esteve intrinsecamente ligada a um projeto de poder e de silenciamento de outras vozes. Assim, a tese se organiza em uma leitura cruzada: de um lado, o aporte conceitual da historiografia ocidental; de outro, a perspectiva crítica que denuncia a colonialidade do saber e reivindica a legitimidade de epistemologias subalternizadas. Essa opção metodológica busca, portanto, construir um campo de análise híbrido, capaz de apreender tanto as continuidades da tradição quanto os movimentos de resistência e reapropriação.

⁷ BRAUDEL, F. Escritos sobre História. São Paulo: Perspectiva, 2014, pp.8-9.

1.1-Lugar da História

Iniciar um estudo que abarca um longo período de tempo remete-nos imediatamente, a Fernand Braudel, ao afirmar que “[...] sobre a longa duração, essa estrada essencial da história, não a única, mas que coloca por si só todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas”⁸. Segundo ele, essa seria a maneira de ligar a história ao presente, encontrando o “lugar da história na sociedade atual”⁹.

No entanto, novas pesquisas mostram-nos a importância de estudar um período longo, porém, em um movimento inverso. Hoje, compreendemos que não é o passado que deve conectar-se ao presente, como função exemplar ou de ensinamento para as gerações atuais e futuras. Mas temos a clareza que é a partir das questões do presente que nos voltamos ao estudo do passado. São as inquietações atuais que buscam alternativas de estudos no passado.

Analisar o percurso da escrita sobre a América nos manuais escolares significa observar não apenas como a disciplina foi organizada, mas também como os discursos pedagógicos construíram identidades e ofereceram representações específicas da alteridade. Como lembra Michel de Certeau, a escrita da história é sempre uma prática situada, produzida por sujeitos e instituições que exercem poder sobre o passado.

Para isso, escolhemos trabalhar com os livros didáticos de história, pois acreditamos que devemos compreender uma obra por meio das implicações dos seus significados e dos impactos que seus argumentos e narrativas geram na sociedade.¹⁰

1.2-História Magistra Vitae

Ao analisar a trajetória da escrita da história da América nos manuais didáticos, vimos que ela entra no currículo a partir do ano de 1889, com o concurso do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) organizado por Manuel Bonfim, que lançou o primeiro *Compêndio de História da América*. Nossas escolhas partem, pois, da obra vencedora desse concurso: “*Compêndio de História da América*”, de Rocha Pombo, que é a primeira obra sobre História da América produzida no Brasil. Essa obra foi republicada em 1925 e juntamente com algumas edições francesas ficaram presentes nas escolas até meados

⁸ Ibidem, pp.8-9.

⁹ Ibidem, p.9.

¹⁰ CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 13.

dos anos de 1950, quando houve uma produção mais diversificada sobre a América, feita por diferentes autores. A segunda obra escolhida foi publicada, em 1952, por Alcindo Muniz de Souza, “*História da América: Segunda Série Ginásial*”; escolhemos também a obra de José Hermida, de 1956, “*História das Américas*”, livro muito utilizado entre os anos de 1960 e 1970 com tiragens anuais que oscilavam entre 150.000 e 200.000 exemplares, chegando a mais de 35 edições. Seleccionamos para o período de 1955 a obra de José A. Batalha, “*História da América*”. Contemplando a década de 1970, optamos pelo exemplar de Vicente Tapajós, “*História da América*” e, para os anos 80, foram priorizados dois autores: Raymundo Campos e Florival Cáceres com obras do mesmo título. Todos esses livros tiveram altos números de edições, o que os faz circular em para além de suas épocas.

Publicados nas décadas de 1990, “*Toda História geral e do Brasil*”, de José Jobson de Arruda, com parceria de Nelson Piletti, é o primeiro exemplar que elegemos, em que a História da América é um tópico do livro que abarca a História Geral, a partir desse exemplar, os demais escolhidos seguem a mesma linha. Para os anos 2000, trabalhamos com quatro obras: “*História para o Ensino Médio*” de Cláudio Vicentino e Giampaolo Dorigio; “*História Geral e do Brasil*”, de José Alves de Freitas Neto; “*Projeto Araribá*” de Maria Raquel Apolinário; “*Contato História*”, de Marco Pelegrini e “*Viver História*” de Leandro Karnal e Luis Estevão Fernandes.

Quando estudamos o percurso das fontes, podemos perceber o interesse do Estado em regulamentar a escrita da história nos manuais didáticos brasileiros. Essas intenções são evidentes ao relacionarmos as iniciativas do Estado, que buscam dispor sobre o conhecimento do passado com finalidades específicas, como projeto de nação e construção de identidades. Nessa relação, a escrita da história nos parece seguir ainda o conceito de “*magistra vitae*”, ou seja, por meio dos conhecimentos produzidos sobre o passado, busca-se ensinamentos para a resolução das questões presentes, é a utilização de um modelo exemplar e didático que nos ensina as regras dos acontecimentos, sua derivação e sua aplicação no futuro.¹¹

Por isso, um dos pontos centrais de nossa pesquisa é perceber se esta escrita é concebida como evolução e, assim, compreender quais são os usos políticos da História

¹¹ RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.65.

e do passado que se quer conhecer, problema dos mais significativos, sem dúvida, para a interrogação dos escritos da História.¹²

Sabemos que a importância do passado na História modificou-se. Dessa forma, ela não poderia mais ser aprendida de modo exemplar, ao contrário, ela deveria ser reformulada a cada nova geração. “A elaboração do passado se transformou em um processo de educação que progredia junto com a História, e que, por sua vez, tinha efeitos sobre a vida. E, nesse processo, a revolução em sua classificação histórico-filosófica, ocupou o lugar das Histórias que vigoravam até então.”¹³

O nosso objetivo é demonstrar se a noção de *historia magistra vitae* ainda se encontra presente ou se foi superada. Reinhart Koselleck mostra como esse topos perdura até o século XVIII, orientando a maneira como os historiadores concebiam seu objeto. Após esse período, o conceito se transforma e a história passa a ser compreendida como um discurso de processo único. Nesse deslocamento, o passado deixa de ser modelo exemplar para se tornar parte de uma narrativa teleológica. Cabe, então, indagar se os livros didáticos continuam mobilizando a história como mestra da vida ou se a disciplina foi ressignificada ao longo do século XX e XXI.

O interesse sobre o uso da *historia magistra vitae*, nos escritos didáticos, nos faz indagar se ela perpetua-se sendo vista como ‘*luz da verdade e mestra da vida*’. Neste sentido, diferindo do que prezamos, que é uma disciplina instrutiva e não exemplar/normativa.

A superioridade dos modernos é teórica, metodológica e moral, exceto pelo princípio orientador e normatizador da história: o topos *historia magistra vitae*. Parece que a procura pelo novo- a ordem do progresso inexorável ou a crença na evolução da natureza humana-, corresponde a ressurgência de passados que substituam a ineficácia das palavras definidoras da ideia de história. Se os modernos são melhores do que os antigos, a história como saber acumulado continua sendo o remédio à ansiedade da dúvida do futuro aberto.¹⁴

¹² GUIMARÃES, M.S.L. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Âgora*.v.11, p.31-47, jan-jun. 2005, p.35.

¹³ KOSELLECK, R. *A configuração do moderno conceito de História*. IN: KOSELLECK, Reinhart, MEIER, Christian, GÜNTHER, Horst, ENGELS, Odilo. *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. pp 162-163.

¹⁴ *Ibidem*, p.39.

A nossa compreensão é que não é o passado que esclarece o futuro, mas o futuro que relança sobre o passado o peso de sua presença: não como imitação, mas como diferença. A ciência traz essa ruptura, deferindo à disciplina seu sentido teológico¹⁵, ou “o papel de uma escola, na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer erros”.¹⁶

Para entendermos melhor o que propomos como *historia magistra vitae*, utilizamos as explicações de Reinhart Koselleck. Segundo ele, esse topos perdura até o século XVIII, orientando a maneira como os historiadores compreenderam o seu objeto, ou até mesmo a sua produção. Assim, seria atribuída à história um sentido de imortalidade e de instrução para a vida, fazendo sua experiência ser imutável e, portanto, confiável para direcionar o futuro¹⁷.

Para além do papel exemplar, foi exigida da história uma capacidade de representação. Era necessário transpor os relatos em sequência cronológica para alcançar as causas e o desenrolar dos acontecimentos, em busca da “verdade”. “[...] Ela continuou a ser um exemplo de moral, mas, no momento em que esse papel foi desvalorizado, descolou-se a ênfase nos *res factae* em direção aos *res fictiae*. [...] Dessa forma, as demandas peculiares à história e à poética delimitaram-se uma à outra, atuando de maneira recíproca a fim de trazer à luz o sentido imanente de “*Geschichte*””.¹⁸

No momento em que a história é utilizada para justificar uma linha de progresso, a disciplina passa a ser compreendida como um movimento único, visto que, “[...] se a história se torna um evento singular da educação do gênero humano, então cada exemplo particular, advindo do passado, perderá força, necessariamente. Cada ensinamento particular conflui então no evento pedagógico geral.”¹⁹ Sendo atribuído a essas narrativas, mais que um caráter instrutivo, um conceito de progresso, criado ao final do século XVIII,

¹⁵ Ibidem, p. 41.

¹⁶ KOSELLECK, R. *Historia Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. KOSELLECK, R. IN: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, p.42.

¹⁷ KOSELLECK, R. *Historia Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. KOSELLECK, R. IN: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, p.43.

¹⁸ Ibidem, KOSELLECK, R. *Historia Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. KOSELLECK, R. IN: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, p.43.

¹⁹ Ibidem pp.54-55.

como artifício para consolidação de discursos das Nações que se formavam.²⁰ Assim como a prerrogativa de progresso impressa à história, outra função atribuída ao *topos* é a de “julgar”, proferindo sentenças e juízos.²¹

A utilização do termo cultura no ensino de história vem imbuído de um caráter evolucionista, desde o primeiro exemplar publicado: “[...] mesmo essas tribos mais nobres foram rechaçadas pelos Europeus e estão desaparecendo sem nada haverem deixado que indique superioridade de cultura.”²² Podemos perceber como o vocábulo vem impregnado de um movimento linear de progressão (progresso), sendo encontrado ainda em outros livros como podemos ver na obra de Vicente Tapajós: “Modernamente, entretanto, prefere-se classificá-los sob o ponto de vista cultural. [...] divid[indo] os ameríndios em “povos no estado de natureza” e “povos cultos”, outros, distribuem-se em graus de cultura: *povos de cultura inferior* (caçadores, pescadores e coletores) [...] *povos de cultura média* (agricultura) [...] *povos de cultura superior* (ou civilizados).”²³ Nesse ponto, é importante considerar que tais classificações não podem ser lidas apenas como resquícios de um pensamento iluminista, mas como parte do que Aníbal Quijano conceituou como colonialidade do poder. A associação entre progresso e hierarquia cultural produziu um padrão de dominação que se manteve para além do período colonial, estruturando as formas de conhecimento e legitimando uma visão de superioridade europeia sobre a América²⁴. Como destaca Walter Mignolo, esse processo se sustenta na diferença colonial, isto é, na construção de um “outro” cuja função é reafirmar a centralidade do olhar europeu²⁵. Assim, os manuais escolares não apenas transmitem conteúdos históricos, mas também reproduzem categorias coloniais que naturalizam desigualdades.

A história escrita sob essa perspectiva sustenta-se em uma busca das origens, discurso presente, principalmente, no que tange às populações americanas no século XVI

²⁰ KOSELLECK, R. “*Espaço de experiência*” e “*horizonte de expectativa*”: duas categorias históricas. IN: KOSELLECK, R. IN: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, p.317.

²¹ *Ibidem*, p. 56.

²² POMBO, Rocha. *Compendio de História da América*. Rio de Janeiro, 1925, p.20

²³ TAPAJÓS, Vicente. *História da América*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974, pp.20-21

²⁴ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

²⁵ MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

e que são revisitadas para dar ênfase à mestiçagem exaltada no século XIX e à globalização do século XX.

Um futuro portador de progresso modifica também o valor histórico do passado. [...] Temporalizada e processualizada em uma unicidade contínua, a história não podia mais ser ensinada como exemplo. A experiência histórica tradicional não podia mais ser entendida diretamente à expectativa. Pelo contrário, a história, como acrescentou Creuzer, tem que “ser considerada e explicada novamente por cada geração da humanidade que avança”. Noutras palavras: a elaboração crítica do passado, a formação da escola histórica, se baseia na mesma circunstância que também pôs em marcha o progresso que se projetava para o futuro.²⁶

Para que a história adquira caráter educativo, devemos abandonar as expectativas progressistas, analisando quais são as estruturas duradouras que se mantêm para, assim, investigarmos o que, de fato, está mudando.²⁷ Esta é, pois, a forma como pretendemos analisar os livros didáticos, por meio de um tempo longo para observarmos que estruturas são preservadas e que pontos estão sofrendo mudanças e o que acarreta tais permanências e alterações.

Ao adotar um caráter progressista na escrita da história escolar, há uma inversão da ordem do tempo. Os exemplos deixam de ser buscados no passado para serem almejados no futuro, assim, a história continua carregando seu papel de disciplina exemplar responsável pela evolução humana e das nações.²⁸ Diferente do que configura seu objetivo como ciência histórica, entre o passado e o futuro, a história não deve ser a mestra que nos forneça previsibilidades, mas o caminho para o conhecimento de nossa situação, possibilitando criações autônomas e independentes.²⁹

A História torna-se criadora, ela abandona o movimento cíclico que a coloca como “mestra da vida”, para entrar em um processo ascendente. Perde essa função quando se afasta da busca de similaridades do presente com o passado para sustentar conclusões

²⁶ KOSELLECK, R. “*Espaço de experiência*” e “*horizonte de expectativa*”: duas categorias históricas. IN: KOSELLECK, R. IN: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, p.319.

²⁷ Ibidem, p. 327

²⁸ CEZAR, Temistocles. Ensaio sobre a (in)definição do *topos* nos projetos de escrita da história do século XIX. Tese de doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de História, p.41.

²⁹ KOSELLECK, R. *Historia Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. KOSELLECK, R. IN: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, pp. 59-60.

sobre o futuro a fim de justificar escolhas e comportamentos.³⁰ “[...] Se toda a História é única, também o futuro deve sê-lo.”³¹

[...] o tratamento histórico-filosófico da Revolução Francesa conduziu a um novo alinhamento entre experiência e expectativa. A diferença entre todas as Histórias até aqui e a História do futuro foi temporalizada num processo em que se torna dever do homem intervir com sua ação. Com isso, a Filosofia da História deslocou de forma fundamental a antiga importância da *Historie*. Desde o momento em que o tempo adquiria uma qualidade histórico-dinâmica, não foi mais possível - como se fosse um retorno natural - aplicar as mesmas regras de antigamente ao presente, regras que tinham sido elaboradas de forma exemplar até o século XVIII. [...] ³²

Portanto, como afirma Koselleck, substitui-se o plural *die Geschichten* para o singular *die Geschichte*, ou seja, a história. Ela é única, pois é compreendida como processo, “[...] com a ideia de que os acontecimentos não se produzem mais somente *no tempo*, mas *através* dele: o tempo torna-se ator, se não o Ator. [...]”³³ Assim, o passado, como na História *magistra*, não explica mais o futuro, já que se procura nela o único e não o exemplar a ser copiado.³⁴

Trazer à tona essas reflexões é importante para pensarmos se, de fato, há uma dissolução do topos como afirma Koselleck, ou, se há um estreitamento do uso da expressão “história mestra da vida” na experiência histórica. Assim, nos é permitido analisar se ela perde a centralidade em algumas pesquisas, mas ainda constitui o método em determinados meios. Por isso, investigamos se esse uso ainda é possível e de que modo se deu ao longo dos séculos XX e XXI.³⁵

Para o estudo do termo, é necessário diferenciar as duas formas de definir *historia magistra vitae* que tem sido utilizada na bibliografia recente. Há o termo *historia magistra vitae* empregada como aquela que ensina pelo exemplo e a imitação e o uso em que

³⁰ KOSELLECK, R. *A configuração do moderno conceito de História*. IN: KOSELLECK, Reinhart, MEIER, Christian, GÜNTER, Horst, ENGELS, Odilo. *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 160-161

³¹ *Ibidem*, p. 161.

³² KOSELLECK, R. *A configuração do moderno conceito de História*. IN: KOSELLECK, Reinhart, MEIER, Christian, GÜNTER, Horst, ENGELS, Odilo. *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.162.

³³ HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 137.

³⁴ *Ibidem*, p. 137.

³⁵ NICOLAZZI, Fernando, MOLLO, Helena Miranda, ARAUJO, Valdei Lopes de. (Org.) *Sobre a permanência da expressão historia magistra vitae...* In: *Aprender com a História? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 212, p. 135.

historia magistra vitae é toda aquela que reivindica ensinar e moralizar, mesmo que não necessariamente pelo exemplo e possibilidade de repetição, cuja a utilização é mais frequente.³⁶

Portanto, pensamos sobre o significado da permanência do uso da *historia magistra vitae* no ensino de história da América. O que essas narrativas mostram-nos de acordo com o passado que elegem para serem rememorados como exemplares?

A permanência do *topos* faz pensar sobre a função atribuída a esse tipo de história que ainda se faz necessária mesmo após o século XIX. Em seu texto, Koselleck utiliza a expressão “dissolução”, remetendo ao fato de que não há um esvaziamento, mas uma descentralização do caráter exemplar das análises históricas. Sua aplicabilidade ainda é presente nas narrativas de constituição dos Estados nacionais, na educação moral e na homogeneização dos acontecimentos e identidades.³⁷

A continuidade da expressão *historia magistra vitae* na educação brasileira demonstra novos usos, devemos entendê-la como um processo de constante invenção e reapropriação. Há uma tentativa de valer-se de uma metodologia antiga para solucionar as novas questões que aparecem ao longo dos anos. “A *historia magistra vitae* adquire um papel de relevo em gêneros morais no discurso pedagógico. [...]Nos manuais escolares do século XIX não só a expressão estará presente, como ainda associada com um tipo de metodologia de aprendizado concentrado em técnicas de memorização.”³⁸ O modelo factual e memorativo diverge das propostas reflexivas atribuídas aos novos estudos históricos.

Analisar o percurso da escrita sobre a América nos manuais escolares significa observar não apenas como a disciplina foi organizada, mas também como os discursos pedagógicos construíram identidades, legitimaram hierarquias culturais e ofereceram representações específicas da alteridade. O manual escolar, nesse sentido, é mais que um repositório de informações: é um dispositivo de socialização que transmite valores e seleciona memórias coletivas. Como lembra Michel de Certeau, a escrita da história é sempre uma prática situada, produzida por sujeitos e instituições que exercem poder sobre o passado.

³⁶ Ibidem, p.138.

³⁷ NICOLAZZI, Fernando, MOLLO, Helena Miranda, ARAUJO, Valdeci Lopes de. (Org.) Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae*... In: Aprender com a História? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p.140.

³⁸ Ibidem, p. 143.

1.3-Memória

De acordo com Jacques Le Goff, há, no mínimo, duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores. “[...] A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivo desta relação nunca acabada entre o presente e o passado [...]”, que necessitava ser “corrigida” pelos historiadores. “[...] A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. Mas estará o historiador imunizado contra uma doença, se não do passado, pelo menos do presente e, talvez, de uma imagem inconsciente de um futuro sonhado?”³⁹

O nosso estudo analisa como o discurso presente nos livros didáticos consolida uma memória que se perpetua no imaginário social. Essa construção, frequentemente, compromete as premissas científicas da pesquisa histórica, uma vez que essas narrativas refletem o comportamento da nossa sociedade. Exemplo disso é a discussão sobre a humanidade do indígena, esse tópico é utilizado nos livros didáticos nos dois séculos, início do século XX e século XXI, que abarcam a nossa pesquisa. Em *História da América*, de Vicente Tapajós, encontramos o trecho:

Os indígenas americanos eram muito diferentes uns dos outros, se bem que apresentassem alguns pontos de contato. Os etnólogos têm procurado, através dos tempos, não apenas assinalar essas diferenças e classificar os indígenas americanos, como também -e em primeiro lugar- situá-los dentro da espécie humana. [...] Muitas outras classificações têm sido feitas, quase todas situando – como já dissemos – o homem americano como elemento específico, diferente dos demais.”⁴⁰

No livro Projeto Araribá, publicado em 2010, aparece a seguinte passagem: “Se, por um lado, não havia como considerar os índios civilizados, já que este conceito estava intimamente relacionado à vida urbana, poderiam- a partir de algumas observações- ser vistos como dotados de traços de humanidade. Algumas das considerações feitas por Léry sinalizavam para aceitação parcial da condição humana dos indígenas por alguns europeus e, particularmente, de parte deste grupo de franceses.”⁴¹ Esse trecho é utilizado

³⁹ LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 2013, p.32.

⁴⁰ TAPAJÓS, Vicente. História da América. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974, p.20.

⁴¹ FLECK, Eliane Cristina; MACHADO Jr., Calúdio de Sá. Emoções em jogo: sensibilidades e experiências de convívio intercultural (Brasil séculos XVI e XVII). *Mneme revista de humanidades*, n.10, v.5, abr./jun. 2004, pp. 6-7. IN: APOLINÁRIO, Maria Raquel. (editora). Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2010, p.177.

no livro sem nenhuma explicação, apenas seguido da questão: Explique o que levou Jean de Léry a aceitar a condição humana dos indígenas?⁴²

Ao observarmos esses exemplos, notamos como as representações do indígena oscilam entre a desumanização e a aceitação parcial de sua humanidade, reafirmando uma classificação racial que não é neutra. Segundo Quijano, a colonialidade do poder instituiu uma matriz hierárquica que vinculou a noção de raça à divisão social do trabalho e à produção do conhecimento⁴³. No caso dos manuais escolares, essa estrutura aparece na própria forma como a memória é selecionada: a história indígena é enquadrada por categorias externas, enquanto suas próprias formas de memória são marginalizadas. Como argumenta Mignolo, trata-se de um processo de colonialidade do saber, que define quais passados podem ser reconhecidos como legítimos e quais permanecem no campo do esquecimento.⁴⁴

Dessa forma, buscamos compreender a necessidade de “fazer” memória que se inicia no século XIX e que lança uma categoria teológica que se sobrepõe muitas vezes à história.⁴⁵

[...] A história precisa respeitar as exigências da memória, que são necessárias para curar infinitas feridas, mas, ao mesmo tempo, ela deve reafirmar a especificidade do regime de conhecimento que comanda. Ela pressupõe o exercício da análise crítica, a confrontação entre as razões dos seus atores e as restrições das quais eles não estão cientes da produção de um conhecimento que permita operações controladas por uma comunidade científica. É ressaltando sua diferença em relação a discursos poderosos, ficcionais ou com base na memória, que também tornam presente o que não mais está que a História encontra-se em posição de assumir sua responsabilidade, que é tornar inteligíveis as heranças acumuladas e as discontinuidades fundamentais que fizeram de nós aquilo que somos.⁴⁶

Podemos relacionar os programas educacionais que se estabeleceram desde o século XIX com um modelo de conduta social. Uma vez que a educação que se constrói pautada no humanismo e que passa por revisões curriculares, expansão da base educacional e o acesso a livros devido ao baixo custo, esses programas possibilitavam um

⁴² APOLINÁRIO, Maria Raquel. (editora). Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2010, p.177.

⁴³ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

⁴⁴ MIGNOLO, Walter. *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. Buenos Aires: CLACSO, 1995.

⁴⁵ HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 25.

⁴⁶ CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014, pp.26-27.

sentimento de “[...] progresso moral e político mediante a educação e do esclarecimento público [...] das dinâmicas de instrução e crescimento humano, no rumo da perfeição ética que, em outras épocas, havia sido teológica e transcendentemente eletiva.”⁴⁷ Assim, começou a premissa de uma liberdade pela educação que não levava em conta o tipo de discurso veiculado e suas implicações na construção das identidades e dos comportamentos sociais, visto que a construção de memórias resultante dessas narrativas “[...] importa não tanto pelo conhecimento que traz, mas pela ação que governa. [...]”.⁴⁸

Compreender o estudo do passado como eixo principal para a construção de identidades mostra-nos a necessidade de revisitar o passado da nossa disciplina, pois, ela é fruto de “[...] um embate e tensões, disputas por memória, uma memória disciplinar que uma vez instituída tende a canonizar autores e obras constituindo o panteon dos novos clássicos. Interrogá-lo é tarefa da historiografia, procurando deslindar as tramas que tornaram operativas e necessárias estas escolhas, dentre um leque de outras possíveis.”⁴⁹ E ainda “[...] reconstituir estes cenários de disputas e tensões em que ações eletivas são acionadas ajuda-nos a compreender o trabalho de escrita da história como parte de um esforço maior de construção social da vida humana.”⁵⁰

Propomo-nos a analisar a escrita da história da América nos livros didáticos de história, por que nos parece que por meio deles são produzidas noções de verdades que, algumas vezes, alteram-se, mas, em sua maioria, permanecem ao longo dos séculos. “[...] É por este caminho que a cultura pode ser forjada como memória e também como espaço de comunicação abarcando milênios de experiência humana, como cultura histórica [...]”.⁵¹ Assim, os textos analisados tornam-se centrais para a compreensão dos passados possíveis e historicamente construídos por intermédio do ensino de história.

Esse movimento evidencia a força do que Hartog chama de regimes de historicidade: a cada época, determinados passados são convocados, reinterpretados e fixados na memória social. No caso brasileiro, a persistência do debate sobre a “condição humana” dos povos originários mostra que o manual escolar é menos um reflexo do conhecimento historiográfico e mais um espaço de elaboração de narrativas identitárias.

⁴⁷ STEINER, George. *No castelo do Barba Azul*: algumas notas para a redefinição da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 [1971], pp. 84-5.

⁴⁸ ELIAS, Nobert. O processo civilizador. Vol II. Rio de Janeiro, Zahar, 1994, p.10.

⁴⁹ GUIMARÃES, M.S.L. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Âgora*.v.11, pp.31-47, jan-jun. 2005, pp. 31-32.

⁵⁰ Ibidem, pp.31-32.

⁵¹ GUIMARÃES, M.S.L. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Âgora*.v.11, pp.31-47, jan-jun. 2005, p.45.

Assim, as leis 10.639/03 e 11.645/08, ao instituírem a obrigatoriedade do ensino de história afro e indígena, atuam como tentativas de corrigir lacunas, mas também acabam reforçando um dever de memória que pode reproduzir esquecimentos seletivos.

1.4-História no tempo presente.

Reinhart Koselleck sustenta seus escritos na tese que propõe para tratar o tempo histórico; experiência e expectativa. Neste sentido, passado e futuro cruzam-se sendo “[...] o horizonte de expectativa [...] o espaço de experiência aberto para o futuro”⁵², assim, “[...] as experiências liberam os prognósticos e os orientam.”⁵³

A relação da disciplina com o passado é apontada por Certeau como uma ficção do presente. Segundo o autor, a explicação do passado está centrada no presente, sendo por meio dos documentos selecionados e das questões eminentes que se constrói uma narrativa científica dotada de “estratégias de poder próprias de uma atualidade”. Esses são os discursos que encontramos nos materiais didáticos, uma diferenciação entre presente e passado.⁵⁴

O que podemos identificar analisando um longo período da escrita da história da América nos livros didáticos é que “[...] cada tempo “novo” deu lugar a um discurso que considera “morto” “aquilo que o precedeu, recebendo um “passado” já marcado pelas rupturas anteriores. Logo, o corte é postulado da interpretação (que se constrói a partir de um presente) e seu objeto (as divisões organizam as representações a serem reinterpretadas).”⁵⁵. As narrativas são construídas a partir do que deve ser compreendido e do que deve ser esquecido para uma melhor inteligibilidade do presente. “[...] Porém, aquilo que esta nova compreensão do passado considera como não pertinente- dejetado criado pela seleção dos materiais, permanece negligenciado por uma explicação. [...] representam aí o retorno de um recalcado, quer dizer, daquilo que num momento dado se tomou impensável para que uma identidade nova se tornasse pensável.”⁵⁶

Sabemos que cada historiador precisa de um recorte para sua investigação que se dá a partir das fronteiras determinadas pela sua especialidade. Segundo Michel Certeau,

⁵² KOSELLECK, R. “*Espaço de experiência*” e “*horizonte de expectativa*”: duas categorias históricas. IN: KOSELLECK, R. IN: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro; Editora Contraponto, 2006, p.313.

⁵³ Ibidem, p.313.

⁵⁴ CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.XVI

⁵⁵ Ibidem, pp. XVII-XVIII.

⁵⁶ Ibidem, pp. XVII-XVIII.

ela “[...] parte de determinações presente”⁵⁷ e está submetida a possibilidades de produção.

[...] Mais importante que a referência ao passado é a sua introdução sob a forma de uma distância tomada. Uma falha se insinua na coerência científica de um presente, e como poderia ela sê-lo, efetivamente, senão por alguma coisa de objetivável, o passado, que tem por função significar a alteridade? Mesmo e se a etnologia substitui, parcialmente, a história nessa tarefa de instaurar uma *encenação do outro*, no presente- razão pela qual essas duas disciplinas mantêm relações tão estreitas-, o passado é, inicialmente, o meio de *representar uma diferença*. A operação histórica consiste em recortar o dado segundo uma lei presente, que se distingue do seu “outro” (passado), distanciando-se com relação a uma situação adquirida e marcando, assim, por um discurso, a mudança efetiva que permitiu esse distanciamento.⁵⁸

Para Certeau, o conhecimento do passado faz parte integrante dos modos de pensamento de cada povo e de cada época, destarte, o que é aprendido ao longo do tempo na escola forma o tipo de compreensão que grande número da população terá sobre o que é homogêneo ao presente, ou “fundamental”. Expresso em outros termos, o que se tornou pensável em uma determinada época e o que se tornou impensável.⁵⁹ Dessa maneira, os textos formam “discursos sobre o outro”⁶⁰.

Portanto, a nossa abordagem nesta pesquisa sustenta-se nos estudos de Michel de Certeau, o qual acredita que ao percorrer o caminho das enunciações de um texto, no nosso caso, a história da América nos livros didáticos, podemos compreender como a nossa sociedade trata seu passado e como produz, a partir deles, uma consciência específica.⁶¹

Analisamos as narrativas presentes no livro didático para identificar se há uma relação dinâmica entre passado e presente, bem como entre história e memória, ou se prevalece um processo de patrimonialização do passado. Isso se torna especialmente relevante quando observamos a forma como são tratadas as populações originárias, muitas vezes apresentadas como pertencentes a um passado que persiste no presente. Essa perspectiva evidencia os usos políticos da história, na medida em que o passado é

⁵⁷ CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. XXIV.

⁵⁸ Ibidem, p.88.

⁵⁹ Ibidem, p.143.

⁶⁰ Ibidem, p.243.

⁶¹ GUIMARÃES, M.S.L. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Âgora*.v.11, p.31-47, jan-jun. 2005, p.35.

movilizado de diferentes formas, tanto em função de interesses imediatos quanto para legitimar determinados discursos. Nesse sentido, surgem questionamentos sobre quais apropriações do passado são consideradas legítimas, quem possui o direito de fazê-las e quem assume a responsabilidade sobre tais usos. Entre a dimensão ética e a epistemológica, estabelece-se, assim, o debate sobre a legitimidade das narrativas históricas.

A escrita da memória histórica envolve sempre escolhas entre lembrar e esquecer, cabendo ao historiador identificar essas operações de seleção. Como lembra Certeau, a narrativa histórica não reflete simplesmente o passado, mas o organiza a partir das questões do presente. Assim:

[...] A situação parece caminhar para o outro lado, é verdade, para o centro do debate, já que os eventos do nosso passado recente, que retornam na difícil fronteira entre a “justa memória” e a verdade histórica, demandam respostas imediatas por parte dos historiadores e da sociedade em geral, que chegaram na forma de imperativos legais, morais e historiográficos: abrir os arquivos, reconhecer as culpas, reparar os crimes, defender as vítimas, refutar as imposturas, recusar o esquecimento, respeitar a memória, escrever a história... O presente, qualquer que seja ele, se impõe à reflexão para os historiadores se não pela dimensão ética que o impregna, ao menos pela importância epistemológica que ele assim delimita.⁶²

A escrita da história presente nos livros didáticos desempenha seu papel na sociedade: ensina dando sentido às divisões do tempo e criando referências e valores comuns que asseguram uma unicidade. Michel de Certeau reforça essa ideia ao afirmar que o passado é sempre uma construção do presente, marcado por estratégias de poder. Ao transformar documentos em narrativas, os manuais não apenas relatam, mas produzem realidades. Isso se evidencia, por exemplo, quando obras do século XX apresentam os indígenas como povos em vias de desaparecimento, reforçando a noção de que seu destino estava selado pelo avanço da civilização. Tal narrativa, longe de neutra, legitima políticas de assimilação e apagamento cultural.

A abordagem certeauniana nos ajuda a perceber que o ensino de História da América não é apenas uma transmissão de conteúdos, mas uma operação de produção de alteridades. Ao representar indígenas, negros e mestiços sob determinadas categorias, o manual constrói um discurso sobre o outro que molda o imaginário social. Isso explica a

⁶² NICOLAZZI, Fernando. A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. 2010, p. 257.

persistência de estereótipos mesmo em materiais contemporâneos: a lógica de seleção e exclusão permanece operando, ainda que sob novas roupagens.

1.5-Escrita da História

A década de 70 é um marco para a escrita da história. Debates sobre o tema são difundidos, incitados, principalmente, pela publicação, em 1973, de *Meta-História*, de Hayden White, e, dois anos após, *A escrita da História*, de Michel de Certeau. Os estudos geraram profundas alterações no campo, esses livros “[...] problematizaram a dimensão da escrita como central para o exercício de nosso ofício, trazendo o tema para a agenda de preocupações e investigações contemporâneas da história [...] ajudando a complexificar o olhar do historiador sobre o passado e educando-o para aquilo que chamaríamos, [...] de uma crescente historicização.”⁶³ Desse modo, levam-nos a duas premissas do historiador: construir referências com dados passados, possíveis de serem acessados somente pela escrita, viabilizando a “[...] invenção de tradições e sobretudo o compartilhamento de experiências, que por esta voz se fazem ouvidas e partilhadas, transcendendo nesse mesmo movimento a experiência no sentido meramente individual e particular.”⁶⁴

Michel de Certeau mostra-nos, em seu livro “*A escrita da história*”, como a América foi elaborada pelo conquistador a partir de uma página em branco:

[...] Mas o que assim se disfarça é uma colonização do corpo pelo discurso do poder. É a *escrita conquistadora*. Utilizará o Novo Mundo como uma página em branco (selvagem) para nela escrever o querer ocidental. Transforma o espaço do outro num campo de expansão para um sistema de produção. A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de operação, entre *querer escrever e um corpo escrito* (ou a escrever) fabrica a história ocidental. *A escrita da história* é o estudo da escrita como prática histórica.⁶⁵

Essa leitura pode ser ampliada quando colocamos em diálogo as reflexões de Walter Mignolo. Para ele, a modernidade não pode ser pensada sem a colonialidade, pois ambas constituem um mesmo processo histórico. A escrita da América como “página em branco” é, portanto, um exemplo do que o autor denomina “lado obscuro da

⁶³ GUIMARÃES, M.S.L. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Ágora*.v.11, p.31-47, jan-jun. 2005, pp. 43-44.

⁶⁴ Ibidem, pp.43-44.

⁶⁵ CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.X

modernidade”⁶⁶, isto é, a imposição de um regime epistêmico europeu que legitima a si mesmo ao silenciar outras vozes. Ao trazer a crítica decolonial, percebemos que não se trata apenas de uma questão de representação, como indica Certeau, mas de uma disputa epistêmica em que se decide quem tem o direito de narrar a história.

Esse discurso de poder descrito pelo autor também é encontrado nos escritos iniciais da História da América no livro didático. A primeira obra, *Compendio História da América*, de Rocha Pombo, que aqui analisamos foi produzida com o intuito de levar à população uma história que justificasse a superioridade racial. Encontramos, assim, uma aliança entre a escrita e a história ao considerar que seus procedimentos são, muitas vezes, regidos por questões políticas ou do sujeito.

“A inteligibilidade se instaura numa relação com o outro”⁶⁷, essa afirmação de Certeau evidencia como a história só pode ser contada por meio de referências já conhecidas. Não consigo “enxergar” aquilo que não é familiar. Portanto, a escrita da história escolar sobre a América faz-se durante séculos, e ainda no nosso, pela narrativa europeia. Tiramos a voz do nativo para dar ao estrangeiro e, assim, moldou-se o nosso conhecimento sobre as novas terras. Temos aqui uma prática sobre o outro construída “[...] em função da separação entre o saber que contém o discurso e o corpo mudo que o sustenta”⁶⁸.

A escrita da história escolar, mediada pela narrativa do livro didático, constitui-se como uma prática que se apoia em relações de poder, nas quais determinadas intenções orientam a construção de sistemas de representação. Nesse processo, os documentos e registros do passado são tomados como manifestações dos contextos e interesses que os originaram, funcionando como indícios que permitem compreender não apenas os fatos narrados, mas também as condições em que foram produzidos.

Optamos por estudar os discursos produzidos para o Ensino de História da América ao longo dos séculos XX e XXI, para demonstrar como a história “produz” uma realidade a partir do texto que organiza e que se torna inteligível a uma época.

[...] E essa análise, que versa sobre os métodos, quer dizer, sobre a produção do sentido, é indissociável, em história, do seu lugar e de um objeto: o lugar é, através dos procedimentos, o ato presente dessa produção e a *situação* que hoje torna possível, determinando-o; o objeto são as condições nas quais tal ou qual *sociedade* deu a si mesma um

⁶⁶ MIGNOLO, Walter. Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

⁶⁷ CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, pp. XVI-XVII.

⁶⁸ Ibidem, pp. XVI-XVII.

sentido através de um trabalho que é, também ele, determinado. A história não é uma crítica epistemológica. Ela permanece um relato. Conta seu próprio trabalho e, simultaneamente, o trabalho legível num passado. Não o compreende, no entanto, a não ser elucidando sua própria atividade produtiva e, reciprocamente, compreende-se a si mesma no conjunto e na sucessão de produções das quais ela própria é um efeito.⁶⁹

A escolha do objeto de estudo dá-se pelo lugar de onde falamos e de onde realizamos as nossas investigações.⁷⁰ Por isso, ao considerar a história como uma operação, Certeau ensina que devemos compreendê-la como a relação entre o lugar, os procedimentos de análises e a construção de um texto. Ela insere-se na “realidade” de que trata, podendo ser apropriada.⁷¹ [...]Nessa história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sociocultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Esse trabalho está ligado a um *ensino*, logo, às flutuações de uma clientela; [...].⁷²

Ao depararmos com as publicações didáticas, já encontramos ali uma operação que suprimiu dados e exaltou outros, são fragmentos do passado que se articulam a fim de eliminar (ou acentuar) uma alteridade, para consolidar uma sociedade inserida no presente.

Nos livros estudados, ainda há tentativas de explicar por meio de referenciais europeias ou de buscar, na América, elementos que levem a compreender a Europa por intermédio do contexto da mundialização que nos “impede” de enxergar o outro, como ao comparar as construções encontradas na América com as pirâmides do Egito: “As pyramides do norte- América pelo que já se tem podido verificar, eram destinadas a servir, como as do Egyto, de túmulos para os reis e para os grandes homens.[...]”⁷³.

Fomos “treinados” a não “enxergar” ou “reconhecer” o outro que se faz presente desde o início do achamento da América. Durante o renascimento, aqui foi o local onde se instalaram todos os imaginários ocidentais. O que nos espanta, ainda, é que, mesmo pertencendo a esse território, pensamos na História da América como algo afastado e, muitas vezes, ainda mítico. Essa concepção é reforçada pelos livros escolares que nos

⁶⁹ CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.36.

⁷⁰ Ibidem, p.45.

⁷¹ Ibidem, pp. 46-47.

⁷² Ibidem, pp.58-59.

⁷³ POMBO, Rocha. Compendio de História da América. Rio de Janeiro, 1925, p.31.

distanciam do espaço geográfico e, principalmente, dos primeiros habitantes que aqui estavam. “[...] A isso se acrescentam as lembranças escolares, toda vez que as desgraças dos nativos reavivam em nós o mito do bom selvagem cultivado pela França humanista, literária e estudantil desde Jean de Léry e Michel Montaigne.[...]”⁷⁴ E, “[...] por último, as ameaças que hoje pairam sobre essa região do globo introduzem uma tensão dramática que a torna ainda mais atraente. A Amazônia está se transformando num paraíso perdido, se é que já não se transformou”⁷⁵.

Nossas fontes são bons exemplares para compreendermos a perpetuação desses imaginários sociais e estereótipos. Como vimos, a história é feita de escolhas e seleção, aquilo que nos é caro no presente, em geral, torna-se objeto de pesquisa do passado. Essas seleções são ainda mais rigorosas nos materiais didáticos, para além da escolha do autor, temos editor, mercado e, principalmente, normas governamentais. “Portanto, não é o silêncio dos arquivos que explica, até data recente, as lacunas ou as falhas das pesquisas, mas uma tendência a esquecer a história de certas regiões do globo, ou a lhe conferir apenas uma parcela desprezível no destino dessas regiões [...]”⁷⁶. Como destaca Serge Gruzinski, as lacunas podem ser intencionais e, como veremos nos materiais selecionados, há diversos funis para esse objetivo. Cabe salientar que, ao ocultarmos a “[...] história, somos privados de uma profundidade essencial e ignoramos os efeitos da colonização ocidental em todas essas paragens e, por conseguinte, as reações que aí se desencadearam. [...]”⁷⁷

Por isso, a escrita da história da América pode ser, muitas vezes, resumida à história da conquista, em que houve um enfrentamento “[...] destruidor entre os bons índios e os malvados europeus, com a convicção e a boa-fé que outrora se recorria para contrapor os selvagens da América aos conquistadores civilizadores. [...]”⁷⁸. Repercutir essas premissas “[...] imobiliza e empobrece a realidade, eliminando todo tipo de elementos que desempenham papéis determinantes: as trocas entre um mundo e outro, os cruzamentos, mas igualmente os indivíduos e grupos que fazem as vezes de intermediários, de passadores, e que transitam entre os grandes blocos que nós nos contentamos em localizar,”⁷⁹ uma vez que foi nesses entremeios que se desenvolveram

⁷⁴ GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.30.

⁷⁵ Ibidem p.30

⁷⁶ Ibidem, p.35.

⁷⁷ Ibidem, p.35.

⁷⁸ GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.48.

⁷⁹ Ibidem, p. 48.

pensamentos e críticas resultantes das interações desses povos. “[...] tiveram um papel essencial na história, como lembramos a respeito da colonização do Novo Mundo: “nos espaços *in between* criados pela colonização aparecem e se desenvolvem novos modos de pensamento cuja vitalidade reside na aptidão para transformar e criticar o que as duas heranças, ocidental e ameríndia, têm de pretensamente autêntica”⁸⁰

A antropologia histórica tirou o foco do discurso eurocêntrico do colonizador ao privilegiar a “visão dos vencidos” – principalmente, nos trabalhos de Miguel León-Portilla. Um exemplo da influência desse trabalho nos livros didáticos é a presença de títulos como: “a reação indígena” que trazem trechos como: “Para os índios era inexplicável que o homem branco viesse de tão longe para buscar o pau-Brasil. O francês Jean de Léry, que aqui esteve no século XVI, deixou registrado diálogo com um velho tupinambá, que lhe perguntou se os europeus não tinham árvores em sua terra. [...]”⁸¹ Em outras palavras, inserem a participação dos povos indígenas na história, por meio do diálogo com o europeu e evidenciando sua ingenuidade em relação ao assunto tratado, o que propaga a imagem de uma civilização pacífica e ingênua. Os exemplos continuam com tópicos como: “as formas de resistência indígena”, em que escrevem: “Buscando resistir à opressão e à violência, os indígenas lutaram para proteger suas famílias e defender seus territórios. Eles promoveram ataques aos engenhos e vilas, travando grandes combates contra os europeus. Nesses combates, enfrentavam diversos problemas, principalmente a inferioridade tecnológica em relação às armas europeias.”⁸² Ao demonstrar a resistência, ressaltam a inferioridade e a ineficácia de suas participações. O que percebemos é que não se trata apenas da inserção dessas populações na história, mas a forma como são retratadas.

Quando nos deparamos com as diferentes formas de “contar a história” seja da conquista ou das origens das populações tradicionais da América, identificamos formas de temporalidades e historicidades distintas das nossas. Esse enfrentamento revela “[...] a parte de etnocentrismo de artificialidade que implica a noção de cultura e sua frequente inadequação às realidades extra-europeias [...]”⁸³. Portanto, devemos estar atentos à escrita que ainda privilegia o ocidental como universal e que não relativiza ou questiona

⁸⁰ GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 48.

⁸¹ ARRUDA, José Jobson de A; PILETTI, Nelson. Toda A História: História Geral e História do Brasil. São Paulo: Editora Ática, 2000, p.187.

⁸² PELEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. #Contato história. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016, p.103.

⁸³ GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.56

esses pensamentos. Como afirma Roger Chartier: “Os historiadores sabem bem hoje em dia que também são produtores de textos. [...] O que é uma boa maneira de dizer que os historiadores, assim como os outros, nem sempre fazem o que pensam fazer e que as rupturas orgulhosamente reivindicadas mascaram com frequência continuidades ignoradas.”⁸⁴

A produção das narrativas históricas deve ser compreendida dentro das formas nas quais chega ao seu leitor, por isso, não se deve descartar as estratégias ligadas à escritura e à intenção do autor, ou que resulte da decisão do editor⁸⁵. Compreender os dispositivos de feitura de um texto, não elimina a atenção que o historiador deve ter à busca da verdade, por isso, não podemos nos abster da utilização de métodos científicos que nos permitam cercear as falsificações que ferem a memória. “Cabe aos historiadores, fazendo seu ofício, serem vigilantes.”⁸⁶

E, por que remetemos à história da historiografia para compreender nossas fontes que se constituem de livros escolares? Porque ao analisarmos o percurso dessas narrativas em diferentes temporalidades, podemos compreender como o historiador, ou os autores desses manuais, podem operar uma intervenção intelectual em seu próprio tempo, situando-se no e pensando o presente.⁸⁷ Analisamos as fontes, seguindo o caminho que aponta-nos Michel Certeau sobre a atenção para a eficácia das narrativas: ao pretender relatar o real, elas o fabricam. Ao tornar algo crível, a narrativa pode desencadear ações coletivas, legitimar discursos, desvalorizar práticas ou mesmo fomentar nacionalismos e racismos. Nesse processo, a história profissional, ainda que se apresente como ciência, exerce um poder semelhante, uma vez que seleciona temas, documentos e problemas, mobilizando representações que repercutem na vida social. Por isso, não é casual que o poder político e econômico, em diferentes épocas, tenha buscado controlar, orientar ou mesmo cooptar a produção historiográfica.⁸⁸

Para além das experiências do autor, a escrita da história estrutura-se na relação com o outro, marcada pela diferença e pela historicidade. Por isso, a narrativa histórica

⁸⁴ CHARTIER, Roger. *A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002, p.14.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 71.

⁸⁶ *Ibidem*, 2002, p. 100.

⁸⁷ NICOLAZZI, Fernando. *A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea*. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 53, p. 229-257, jul./dez. 2010. Editora UFPR, p.232.

⁸⁸ CERTEAU, Michel de. *A história, ciência e ficção*. In: CERTEAU, M. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, pp.53-4.

não é apenas descritiva, mas performativa, isto é, age sobre o mundo social. Esse caráter de intervenção ajuda a compreender como o livro didático se insere em um campo de disputas em que escolhas narrativas correspondem a interesses políticos e ideológicos. Assim, relacionando o pensamento de Certeau à análise das fontes escolares, podemos afirmar que os manuais organizam sensibilidades coletivas, legitimam memórias e delimitam quais passados são reconhecidos como parte do patrimônio comum.

Partindo dessas reflexões, no próximo capítulo buscarei demonstrar como a produção da história se configura baseada nas relações entre o presente, o passado e o futuro. Ao analisarmos as normativas do Estado que regem cada período dos livros didáticos selecionados podemos compreender como determinados tipos de história são possíveis e outros não.

-CAPÍTULO 2-

História escolar como construtora das interpretações de si e da sociedade.

2.1-Livro didático: um documento de memória.

Ao considerarmos o livro didático⁸⁹ como “texto de memória”⁹⁰, também o tratamos como uma fonte histórica, pois nele se condensam escolhas narrativas, disputas políticas e representações sociais que permitem compreender os regimes de verdade e as culturas da memória de cada época. Ou seja, uma fonte que nos permite compreender culturas da memória, problematizando, dessa forma, a historicidade do conhecimento histórico. Almejando esse objetivo, optamos por uma temporalidade longa, que nos possibilitasse entender as diferentes etapas de produção ao passar dos anos e suas implicações sociais, pois esses materiais espelham a maneira como os acontecimentos históricos são lembrados por uma Nação no decorrer dos anos.⁹¹

Seguindo os caminhos de Jörn Rüsen, investigamos o aprendizado histórico como uma manifestação da consciência histórica. A nossa pesquisa gira em torno da compreensão da interpretação do passado em relação ao presente e suas implicações no futuro. Para esse autor, a consciência histórica é um fator básico na formação da identidade humana e está associado ao processo educacional que se encontra nas bases do desenvolvimento humano, essa consciência histórica, quando inscrita no livro didático, faz da memória uma ferramenta de formação identitária. Portanto, a escolha da narrativa sobre o passado acontece de acordo com as necessidades do presente, instaurando, assim, os regimes de verdade válidos em uma sociedade.⁹² Esses regimes de verdade são definidos e regulamentados por órgãos estatais e por uma determinada camada da população, o que nos demonstra também seu caráter político.

⁸⁹ Foi constatado pela referida pesquisa que o uso do livro didático na preparação das aulas e no planejamento escolar é bastante comum. O grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho, sobretudo à quantidade de escolas e horas de aula semanais. Muitos dos docentes entrevistados afirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas, servindo como esqueleto e como “meio de recordar” assuntos pouco estudados nos cursos de licenciatura. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 318-319.

⁹⁰ BECHIER, Rosiane Ribeiro, SILVA, Cristiani Bereta. Livros didáticos como textos de memória: notas sobre narrativas da imigração alemã em livros didáticos de história regionais. Revista História da Educação, 2019, v.23, p.5.

⁹¹ Ibidem, p.7.

⁹² Ibidem, p.7.

Atendendo a essa finalidade, a memória ocupa lugar relevante na definição curricular dos conteúdos de história, presente em diferentes espaços e produções sociais, como na escola, na mídia e seus produtos e no trabalho sobre o passado dos historiadores. No currículo escolar, a narrativa se constitui em uma composição da história e da memória, inclusive escolar, que define o cânone a ser ensinado e aprendido- o currículo de história-, segundo as finalidades sociais almejadas. E é referência tanto para os professores, em sua explicação sobre os conteúdos na aula, como para os livros didáticos no seu processo de produção.⁹³

Os livros didáticos refletem contradições sociais sobre temas da memória. Por isso, é importante analisarmos para que possamos identificar os discursos hegemônicos e os debates sociais controversos que se acham nos textos. Para isso, atentamos mais à forma *como* a narrativa sobre a América é construída do que *sobre* o assunto abordado em si. Neste sentido, interessa-nos sua representação sobre o conteúdo apresentado, uma vez que, assim como Alain Choppin, acreditamos na sua função ideológica.

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos primeiros e dos principais sistemas educativos, o livro se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidades, geralmente ele é reconhecido, assim como moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar- e, em certos casos, a doutrinar- as jovens gerações, pode exercer de maneira explícita até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.⁹⁴

A narrativa presente nos livros didáticos atua como o elo entre memória e identidade, pois organiza o passado de forma a oferecer sentidos para o presente e expectativas para o futuro. Portanto, ao utilizarmos o livro didático como fonte histórica, buscamos compreender não apenas os conteúdos ensinados, mas os sentidos sociais que se pretendia consolidar por meio da escola. Os livros didáticos não são apenas espelhos do seu tempo, eles conseguem modificar a realidade por meio da educação de novas gerações, porque a narrativa que ele traz, assim como as memórias que escolhe por

⁹³ CAIMI, Flavia Eloisa. *O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos*. IN: ROCHA, Helenice Aap. Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, pp.39-40.

⁹⁴ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa; São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez.2004, p.553.

exaltar, são as que se perpetuam na sociedade por longas décadas⁹⁵, construindo uma memória histórica que, por sua vez, orienta os alunos na formação de identidades coletivas. Dessa forma, privilegiar determinados personagens e suas ações em oposição ou silenciamento de outros pode implicar juízos de valores de seus leitores.

Segundo Jörn Rüsen, conflitos são gerados, muitas vezes, de forma radical, devido a uma aprendizagem histórica autocentrada e discriminante:

[...] a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada.⁹⁶

A história apresenta função prática na escola quando se correlaciona com o passado por meio de questões produzidas no presente. Dessa forma, a narrativa presente nos livros transforma-se em uma experiência específica, “[...] tornando-se um conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito.”⁹⁷ Para que isso aconteça, o conhecimento histórico deve ser formatado e delineado como um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si.⁹⁸ Essa formulação impacta diretamente o futuro que se pretende construir, pois,

[...] através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória. Essa consciência está, porém, completamente determinada pelo fato de que a memória encontra-se intimamente ligada às expectativas futuras. O próprio

⁹⁵ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa; São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez.2004, p.557.

⁹⁶ RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.12.

⁹⁷ Ibidem, p.44.

⁹⁸ Ibidem, p.44.

presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação da memória com a expectativa de futuro.⁹⁹

A necessidade de que as pesquisas acadêmicas cheguem ao livro didático com rapidez é devido ao impacto que este tem na orientação cultural na vida da sociedade e por ser o “[...] ensino de história [...] uma das instâncias mais importantes para a formação política”.¹⁰⁰ Para desempenhar sua função cultural, o conhecimento histórico é formulado em narrativas, a fim de estabelecer uma relação constitutiva do pensamento histórico com as práticas culturais da memória e identidade coletivas, visto que é nessa forma que se traz a informação do passado, empiricamente evidente.¹⁰¹

A narrativa presente nos livros didáticos atua como o elo entre memória e identidade, pois organiza o passado de forma a oferecer sentidos para o presente e expectativas para o futuro. Essa operação não é neutra, pois estabelece hierarquias simbólicas que moldam a consciência histórica. Dessa forma, o livro didático não apenas transmite conhecimento, mas projeta identidades sociais e políticas que ultrapassam a sala de aula, influenciando a forma como diferentes gerações compreendem a si mesmas e ao lugar que ocupam na sociedade.

A história escolar, em sua maioria, apresenta uma narrativa que possui começo, meio e fim e, dentro dessa cronologia, está presente ainda uma sequência causal. Neste sentido, a história e a memória seriam mobilizadas de formas diferentes nas publicações acadêmicas e nas publicações escolares, sendo que, na instância didática, a produção de uma narrativa compreensível pelo público estudantil estaria no horizonte dos usos do passado pela escola.¹⁰² Uma vez que contar histórias é uma conquista cultural que possibilita a sensação de controle sobre o tempo passado, presente e futuro, isso implica a criação de significados experienciais que definem o homem. “[...] Esses princípios levam à especificidade da narrativa histórica e da história como um conteúdo específico do pensamento, que é formado pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal: a memória, a continuidade e a intencionalidade.”¹⁰³ Assim sendo, faz-nos enxergar a

⁹⁹ RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.79.

¹⁰⁰ Ibidem, p.12.

¹⁰¹ Ibidem, p.140.

¹⁰² FILGUEIRAS, Juliana. *A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história*. IN: ROCHA, Helenice Ap. Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, pp.262-263.

¹⁰³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, nº 2, out. 2017, p.66.

importância da narrativa que se encontra nas salas de aulas sob a forma de livro didático no desenvolvimento crítico e moral da sociedade.

A proposta metodológica de Rüsen destaca que o ensino de História não pode ser reduzido à aplicação de conteúdos ou competências pré-definidas; ele encontra seu verdadeiro sentido na vida prática, como orientação para a experiência humana. Aprender História, portanto, significa desenvolver uma consciência histórica capaz de transformar informações em compromissos: compromissos com o reconhecimento de si e do outro, com a negociação entre diversidade e identidade, e com a construção de sentidos coletivos para o tempo. Ensinar História, por sua vez, não é apenas transmitir narrativas prontas, mas possibilitar ao aluno narrar, escolher e interpretar diferentes experiências históricas, exercitando sua autonomia.¹⁰⁴ Nessa perspectiva, o livro didático, ao organizar versões do passado, deve ser compreendido como um espaço em que se disputa a produção de sentidos sobre identidade, alteridade e memória.

O que podemos compreender é que a história foi utilizada, inicialmente, para legitimar um passado que colaborasse para a formação do Estado-nação por meio do desenvolvimento de um sentimento nacionalista. Ela continua a contribuir para a constituição de identidades, hoje não apenas nacionais, mas também locais, étnicas e plurais.

Devemos deixar claro que o livro didático não é responsável pela cristalização de uma memória histórica, isoladamente. Ele reproduz uma historiografia responsável por essa memória, nos chamando atenção a permanência, ao longo de um século das fontes estudadas, do referencial bibliográfico, havendo poucas e lentas mudanças e atualizações feitas nesses materiais e que giram sempre em torno dos mesmos grandes fatos.

A constatação dessa importância do ensino de história na formação e constituição das identidades e valores da sociedade fez com que, em 1980, em meio à reabertura política, emergissem debates nacionais sobre a estrutura educacional vigente. No ensino de História, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) apontou a necessidade de revisar conceitos e conteúdos ensinados.¹⁰⁵ Foi um momento de reformular conteúdos que traziam a figura dos grandes heróis e a conotação

¹⁰⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, nº 2, out. 2017, pp.68-69.

¹⁰⁵ FRANCO, Yoshihara Gilmara. TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. O livro didático de história e a questão de identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. *Fronteiras Revista de História*, Dourados, MS, v.17, n.30, Jul/Dez, 2015, pp.36-37.

eminentemente política que povoava os manuais didáticos brasileiros, assim como apontar para os problemas relacionados aos tópicos trazidos pelos livros didáticos.¹⁰⁶

Diante disso, podemos considerar o livro didático como uma das peças de um processo de narrativização que consegue legitimar o que deve ser recortado e como deve ser apresentado às novas gerações.¹⁰⁷ Por décadas, a escola exerceu papel central nesse movimento, universalizando uma narrativa sobre formação nacional. É verdade que outras instituições culturais também contribuíram para a conformação da memória coletiva, mas a escola manteve-se como espaço privilegiado ao associar a memória histórica a duas funções fundamentais: a formação acadêmica, voltada ao desenvolvimento do pensamento formal, e a formação ética, orientada ao convívio em sociedade democrática. Em contextos atuais, essa função não deve mais ser compreendida como simples transmissão de um legado nacional homogêneo, mas como incentivo à percepção da memória histórica enquanto construção coletiva, plural e frequentemente marcada por conflitos.¹⁰⁸

Portanto, o que podemos constatar é que todas as camadas narrativas presentes nos livros didáticos, sejam elas o texto, as imagens ou as fontes, perpetuam uma memória. As nossas leituras das fontes trazem muitos vícios ou interpretações já resolvidas pela historiografia da época e nas produções dos últimos anos, disseminando discriminação e preconceitos já superados pelas lutas sociais. A passagem do livro *#contato* história: “Apesar de serem movidos por um sentimento humanitário de busca da salvação espiritual dos indígenas, a atuação dos missionários jesuítas contribuiu para a destruturação dessas sociedades ao submeterem-nas ao seu controle, retirando sua autonomia,”¹⁰⁹ permite perceber como há, ainda, uma distinção de valores entre o europeu e o nativo. O primeiro, sempre caracterizado por adjetivos como civilizado, humanizado, e o segundo, designado como natural, selvagem, primitivo, nomenclaturas que vão contra os estudos recentes que excluem as narrativas binárias. Aqui deveria haver uma explicação sobre a resistência dos povos indígenas e não deixar subentendido a

¹⁰⁶ FRANCO, Yoshihara Gilmara. TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. O livro didático de história e a questão de identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. *Fronteiras Revista de História*, Dourados, MS, v.17, n.30, Jul/Dez, 2015, p.37.

¹⁰⁷ FILGUEIRAS, Juliana. *A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história*. IN: ROCHA, Helenice Ap. Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 170.

¹⁰⁸ Ibidem, p.193.

¹⁰⁹ PELEFRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *#Contato história*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016, p.105.

passividade dessa população, pois, tal enquadramento mantém uma memória excludente e ignora processos de resistência e agência indígena.

Outra consideração importante é que as fontes utilizadas nos manuais escolares, sejam elas textuais ou imagéticas, não foram produzidas com esse intuito. São fragmentos selecionados, mas que originalmente tiveram uma função específica e, ao serem apresentados no livro didático, deve-se esclarecer que não são os acontecimentos narrados, mas uma representação.¹¹⁰

A utilização de imagens no ensino de História chama atenção tendo sido estudado por nós em pesquisa anterior¹¹¹. Aqui, detemo-nos a considerar a introdução de gravuras no ensino de História da América e como elas tem se multiplicado nos materiais atuais, demonstrando sua importância na cultura histórica escolar. Portanto, ao questionarmos sobre a influência que desempenham no processo de ensino e aprendizagem, concluímos que elas substancializam as noções abstratas e fixam, muitas vezes, conceitos discriminantes.

As primeiras edições da História da América não possuíam ilustrações, na publicação de 1952, de Alcindo Muniz de Souza¹¹², ocorre a introdução das primeiras gravuras que se concentram quase exclusivamente em bustos de homens brancos europeus, enquanto apenas uma imagem aborda a presença indígena. Essa seleção iconográfica constrói uma memória que associa a América à matriz europeia. Relegando as populações originárias à invisibilidade. A identidade projetada é, portanto, uma identidade nacional branca e europeizada, em consonância com os discursos dominantes do período.

Quando a temática “História da América” começa a fazer parte de livros de “História Geral” é que encontramos um maior número de ilustrações (população nativa, lugares, mapas), aparecendo em cores, alterando a forma como a memória é transmitida, isso se dá nas nossas fontes nos anos 2000. Nos anos posteriores, a quantidade de imagens presente nos livros aumenta significativamente, é difícil encontrar uma página que não tenha ao menos três gravuras, demonstrando que elas concorrem cada vez mais com os textos escritos. Esse acréscimo, entretanto, não pode ser lido apenas como recurso

¹¹⁰ CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. Revista História Hoje, v.5, n.9, p.262-284, 2016, p.278.

¹¹¹ DAMASCENO, C.J., Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de história. Dissertação mestrado, UNESP- Franca, 2018.

¹¹² SOUZA, Alcindo Muniz. História da América, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

pedagógico: as imagens condensam representações do passado e, por isso, operam como dispositivos de memória que ajudam a fixar sentidos e a moldar identidades¹¹³. Mas, mesmo em materiais recentes, as referências que acompanham as imagens são falhas e, em grande parte, elas não interagem com o texto, ficando sob a responsabilidade do professor uma explanação aprofundada sobre as mesmas. Entretanto, devemos reconhecer que, mesmo com essas limitações, o aumento das imagens abre espaço para reconhecer a diversidade dos sujeitos históricos da América possibilitando uma memória menos homogênea e identidades plurais, contrapondo-se a narrativa linear e excludente dominante até então.

Assim, ao considerar as abordagens destinadas às populações indígenas da América, textuais ou imagéticas, podemos perceber que ainda há um longo caminho para que a história ensinada seja mais abrangente e inclusiva, trazendo, além dos episódios onde houve a participação dessas populações, mas, particularmente, revendo o tratamento dispensado a eles. Não basta inseri-los na história, a forma de descrevê-los deve ser repensada, para que o livro didático não seja apenas reflexo do seu tempo, mas um ator ativo na produção e reconfiguração das identidades coletivas.

2.2-Identidade

O livro didático é um material imbuído de sistemas de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Autores que são referência no estudo do Ensino de História, como Circe Bittencourt, demonstram como os textos e as ilustrações presentes nesses manuais transmitem valores de grupos dominantes e perpetuam estereótipos embasados na generalização de temas e de preceitos de uma sociedade branca burguesa.¹¹⁴ Da mesma forma, Selva Guimarães nos aponta que : “O livro didático não é apenas um instrumento pedagógico, mas uma suporte cultural que transmite valores, visões de mundo e concepções de identidade, dialogando com as memórias coletivas que se deseja provar.”¹¹⁵ Ao analisarmos essas representações que refletem e perpetuam relações de poder na sociedade, buscamos responder a pergunta; o que essa seleção de conteúdos revela sobre o ensino de História da América.

¹¹³ DAMASCENO, C.J., *Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de história*. Dissertação mestrado, UNESP- Franca, 2018.

¹¹⁴ BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.72.

¹¹⁵ GUIMARÃES, Selva. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 72.

Em nossa pesquisa analisamos 13 livros escolares onde 98 anos separam o primeiro, publicado em 1925, do último, cuja edição é de 2022 a fim de compreender o que eles nos contam sobre os povos originários da América e sua colonização. No caso, “o que” pode se transfigurar em “como”. Como, ao longo do tempo, por meio de semelhanças e diferenças presentes nos livros analisados, foi construída uma narrativa sobre a América que contribuiu para a formação da identidade da sociedade atual.

Retomando a perspectiva de Jörn Rüsen, entendemos que o aprendizado histórico constitui uma manifestação da consciência histórica, orientando os sujeitos na relação entre passado, presente e futuro. No caso dos livros didáticos, essa consciência se expressa nas narrativas que, ao selecionar acontecimentos e personagens, respondem às demandas do presente e legitimam regimes de verdade definidos por grupos sociais e instituições estatais. Assim, mais do que transmitir fatos, os manuais operam como instrumentos políticos de memória, projetando identidades que refletem disputas de poder e visões de mundo.

Utilizamos o termo “identidade histórica” que explica a consistência diacrônica dos sujeitos no curso do tempo. Expressão que se encaixa na análise que propomos, pois a narrativa encontrada em nossas fontes, “[...] ultrapassam as fronteiras de sua própria vida e a finitude dos indivíduos”.¹¹⁶ Em nossa pesquisa nos deparamos com a continuidade de conceitos que estabelecem a identidade de seus leitores por afinidade ou afastamento. A seguir, selecionamos um trecho que demonstra como os indígenas eram vistos pelos espanhóis e como a narrativa didática não refuta a questão de inferioridades desses povos e das populações negras: “Quanto aos índios, os espanhóis não exterminaram totalmente porque necessitavam de mão-de-obra para as grandes fazendas e minas. Eles se transformaram juntamente com os escravos negros, nos indivíduos colocados na mais baixa condição social”¹¹⁷. Precisamos ressaltar que as duas passagens são do livro de Florival Cáceres, publicado em 1980 período em que os discursos acadêmicos já haviam superado a dualidade entre europeus e indígenas. Esse trecho revela como a narrativa escolar constrói uma memória excludente, na medida em que enquadra indígenas e negros como mão de obra subordinada, sem agência histórica. Essa memória excludente, ao naturalizar hierarquias raciais, mostra como o ensino de História da

¹¹⁶ RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp.88-89.

¹¹⁷ CÁCERES, Florival. História da América. São Paulo: Editora Moderna, 1980, p.34.

América contribuiu para reforçar desigualdades sociais no espaço escolar brasileiro. Como observa Selva Guimarães, “o ensino de História é um campo de disputas de sentidos, no qual se confrontam memórias, representações e projetos de sociedade, revelando intencionalidades pedagógicas, políticas e culturais.”¹¹⁸ Devendo ser a educação histórica compreendida como um campo de disputa em que a seleção de narrativas pode tanto silenciar quanto valorizar sujeitos sociais. No trecho de Cáceres, a permanência de um modelo colonial de memória, legitima uma identidade nacional eurocêntrica.

Diferentemente, a introdução presente no livro “*História Geral e do Brasil*” de José Alves de Freitas Neto e Célio Ricardo Tasinafo de 2006 apresenta as populações nativas com uma visão crítica buscando desconstruir a memória que perpetua nos demais manuais até o início dos anos 2000.

Antes da chegada dos espanhóis e do estabelecimento de suas práticas coloniais no território que passou a ser chamado de América, havia muitos povos com culturas e organizações diferenciadas. Esses povos, chamados genericamente de pré-colombianos por existirem antes de Colombo aportar em solo americano, tinham suas próprias organizações sociais e foram um verdadeiro desafio à compreensão do conquistador espanhol. Nos relatos dos cronistas que acompanharam as primeiras décadas da conquista e da colonização, eles eram retratados de diversas formas: como inocentes frágeis, como “bestas animais”, como dissimulados e traidores. Enfim, esses relatos expunham uma visão heterogênea, mas marcada pelo conceito dos europeus sobre povos que eram diferentes nos aspectos mais visíveis como etnia, cultura, língua, religião, forma de organização social, etc.¹¹⁹

Aqui se observa uma inflexão na memória didática: em vez de reproduzir os estereótipos coloniais, a narrativa busca desconstruí-los, reconhecendo a heterogeneidade cultural dos povos indígenas e a complexidade de suas organizações sociais. Essa escolha de memória contribui para a formação de uma identidade plural, na qual diferentes sujeitos históricos são valorizados. O manual, portanto, rompe parcialmente com a tradição eurocêntrica, mostrando como o livro didático pode também funcionar como espaço de disputa de memórias e de ressignificação das identidades coletivas.

A noção de identidade histórica se adequa à análise dos manuais, pois revela como determinadas narrativas didáticas projetam continuidades identitárias. Como vimos nos exemplos de Cáceres e de José Alves de Freitas Neto e Célio Ricardo Tasinafo a

¹¹⁸ GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papirus, 2011, p. 45.

¹¹⁹ FREITAS NETO, José Alves; TASINAFO, Célio Ricardo. São Paulo: HARBRA, 2006, p. 240.

identidade histórica não é estática, mas moldada pelas diferentes memórias que os manuais mobilizam em consonância com os debates sociais e historiográficos de cada época.

Nesses excertos podemos perceber a mudança na narrativa em relação às populações indígenas. O que constatamos ao longo da leitura das fontes é que só recentemente, começamos a encontrar mudanças que caminham em proximidade com as discussões historiográficas iniciadas nos anos de 1970. Porém, nem todos os livros publicados após os anos 2000 seguem essa mesma abordagem e nem mesmo os lançados e aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) após a aplicação da lei 10.645/08.

No Brasil temos um agravante que contribui para a construção da narrativa escolar, pois o discurso que vigorou aqui, e que aparece nas publicações seguinte ao período republicano, foi de uma homogeneidade, da miscigenação “harmônica” que afirma ser o brasileiro fruto de uma democracia racial. Essa narrativa anulou as várias identidades visando uma conciliação social em nome de uma unidade nacional. Esse discurso, negou o “outro” homogeneizando principalmente indígenas e negros para construir uma *democracia* racial que se identificava sobretudo com o branco. Identificação construída na tradição do século XIX ao apresentar a América como um desdobramento da história europeia em que os eventos e agentes são europeus e os demais elementos são secundários, sem importância na formação do novo espaço e da nova sociedade.¹²⁰

Como já discutido, a narrativa histórica constitui o espaço privilegiado em que memória e identidade se entrelaçam. Ao organizar acontecimentos em uma sequência temporal inteligível, o livro didático oferece não apenas informação, mas também orientações de pertencimento, projetando identidades que se sustentam na relação entre passado, presente e futuro. Esse processo não é neutro: toda narrativa implica seleção, legitima determinadas experiências e silencia outras, instaurando regimes de verdade que servem às finalidades sociais e políticas de seu tempo.¹²¹ No espaço escolar, essa função ganha centralidade. Ao transformar o passado em experiência significativa para o presente, a narrativa didática contribui para estruturar modos de pensar historicamente,

¹²⁰ FILGUEIRAS, Juliana. *A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dps manuais escolares de história*. IN: ROCHA, Helenice Ap. Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.186.

¹²¹ RÜSSEN, Jörn. Jörn Rüssen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.12.

influenciando a maneira como os sujeitos compreendem a si mesmos e aos outros. Assim, a memória transmitida pelo manual não se limita a registrar acontecimentos, mas orienta os alunos na constituição de uma identidade histórica, fornecendo quadros de referência para interpretar o mundo.¹²² Essa formulação impacta diretamente o futuro que se pretende construir, pois:

[...] através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória. Essa consciência está, porém, completamente determinada pelo fato de que a memória encontra-se intimamente ligada às expectativas futuras. O próprio presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação da memória com a expectativa de futuro.¹²³

A narrativa histórica cumpre uma função prática ao transformar o passado em experiência significativa para os estudantes. A escolha de determinados conteúdos não apenas legitima versões do passado, mas também projeta modelos de pertencimento social, de reconhecimento ou exclusão. Ensinar História, portanto, não é apenas transmitir fatos, mas oferecer aos alunos ferramentas para narrar a si mesmos em relação ao tempo, possibilitando que construam identidades abertas ao diálogo com a diversidade e ao reconhecimento do outro.

A necessidade de que as pesquisas acadêmicas cheguem ao livro didático com rapidez é devido ao impacto que este tem na orientação cultural na vida da sociedade e por ser o “[...] ensino de história [...] uma das instâncias mais importantes para a formação política”.¹²⁴ Para desempenhar sua função cultural, o conhecimento histórico é formulado em narrativas, a fim de estabelecer uma relação constitutiva do pensamento histórico com as práticas culturais da memória e identidade coletivas, visto que é nessa forma que se traz a informação do passado, empiricamente evidente.¹²⁵

A história escolar, em sua maioria, apresenta uma narrativa que possui começo, meio e fim e, dentro dessa cronologia, está presente ainda uma sequência causal. Neste sentido, a história e a memória seriam mobilizadas de formas diferentes nas publicações acadêmicas e nas publicações escolares, sendo que, na instância didática, a produção de uma narrativa compreensível pelo público estudantil estaria no horizonte dos usos do

¹²² RÜSSEN, Jörn. Jörn Rüssen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.44.

¹²³ Ibidem, p.79.

¹²⁴ Ibidem, p.110.

¹²⁵ Ibidem, p.140.

passado pela escola.¹²⁶ Uma vez que contar histórias é uma conquista cultural que possibilita a sensação de controle sobre o tempo passado, presente e futuro, isso implica a criação de significados experienciais que definem o homem. “[...] Esses princípios levam à especificidade da narrativa histórica e da história como um conteúdo inerente ao pensamento, que é formado pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal: a memória, a continuidade e a intencionalidade.”¹²⁷ Assim sendo, faz-nos enxergar a importância da narrativa que se encontra nas salas de aulas sob a forma de livro didático no desenvolvimento crítico e moral da sociedade.

A proposição de uma metodologia do ensino que tem como referência a formação da consciência histórica, não se trata, segundo Rüsen, apenas da “implementação”, “aplicação” ou “mediação” dos conteúdos sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem, mas do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana. Assim, o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital, isso porque, a aprendizagem histórica deve levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros. Um princípio metodológico fundamental é que ensinar a História significa contribuir para que o aluno aprenda narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, pode encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaria de ser ou de poder ser. Ademais, quem ensina tem que interiorizar o princípio de que o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos receberem diferentes interpretações da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.¹²⁸

A história, inicialmente, foi mobilizada como instrumento de legitimação de um passado capaz de sustentar a construção do Estado-nação e de fomentar o sentimento nacionalista.¹²⁹ Atualmente, sua função permanece ligada à formação de identidades, mas

¹²⁶ FILGUEIRAS, Juliana. *A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dps manuais escolares de história*. IN: ROCHA, Helenice Ap. Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, pp.262-263.

¹²⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol 3, n°2, out. 2017, p.66.

¹²⁸ Ibidem, p.68-69.

¹²⁹ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção histórica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, p.34.

que não se restringem ao âmbito nacional, abrindo espaço para novas formas de identificação.

Devemos destacar que o livro didático, por si só, não cristaliza a memória histórica. Ele reflete uma historiografia que desempenha esse papel, marcada por mudanças graduais e pouco frequentes, além da repetição de determinados acontecimentos considerados centrais. Por isso a constante necessidade de revisão e atualização desses materiais, já que a “[...] história fornece às pessoas os meios de orientação, de maneira que possam criar uma identidade histórica que permita suas confrontações com as inúmeras modificações do tempo. Ou seja, as pessoas criam uma identidade própria com bases fincadas na experiência do passado, que as fazem vivenciar o presente e projetar o futuro”¹³⁰ e, memórias arraigadas e repassadas a gerações podem influenciar na formação da consciência histórica. Uma vez que “[...] a consciência histórica é formada pela soma de operações mentais que possibilitam aos seres humanos interpretarem sua relação com as transformações do mundo e de si mesmos, de forma a se orientarem praticamente no tempo. Portanto, se constitui a partir de situações comuns do cotidiano dos seres humanos”¹³¹.

Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*¹³² critica o uso das identidades culturais nacionais pois acredita nas diferenças existentes em uma mesma nação que faz com que aja um deslocamento para identidades locais e regionais, assim como um hibridismo das culturas proveniente da migração dos povos. Afirmando que as identidades culturais são híbridas devido as mudanças, encontros e desencontros¹³³ o autor promove uma desconstrução do termo ao nos fazer pensar em processos identitários que estão em contínua modificação sendo compostos por diferentes olhares, em distintos tempos e espaços. Essas reflexões ajudam a compreender as mudanças que identificamos nos manuais publicados após os anos 2000. Se, em períodos anteriores, a memória escolar projetava uma identidade nacional homogênea e racialmente hierarquizada, as narrativas mais recentes começam a reconhecer múltiplas pertencas, aproximando-se de um quadro identitário plural. Essa inflexão é visível, por exemplo, no manual de José Alves de Freitas Neto e Célio Ricardo Tasinafo¹³⁴, que ao desconstruir estereótipos coloniais e valorizar a

¹³⁰ ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações sociais e a construção histórica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, p.34.

¹³¹ Ibidem, p.40-41.

¹³² HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

¹³³ Ibidem, pp.202-203.

¹³⁴ FREITAS NETO, José Alves; TASINAFO, Célio Ricardo. São Paulo: HARBRA, 2006.

diversidade cultural dos povos originários, incorpora a lógica de identidades híbridas que Hall descreve.

Frente a essas novas demandas identitárias o ensino precisa trazer novas abordagens que favoreçam a formação de múltiplas formas de identificação e não mais uma identidade global, que se sobrepõe às demais, como a identidade nacional. “[...] Claro que o nacionalismo continua tendo o seu papel, mas, no presente momento, ele é temperado por outros clamores identitários, e o bom cidadão não é aquele que apoia o governo, entendendo-o como encarnação da nacionalidade. [...]”¹³⁵. A escola e os materiais didáticos não tem a capacidade de formar a consciência histórica dos alunos, essa consciência já está posta quando ingressam no ambiente escolar, o que acreditamos é que esses materiais podem influenciar no desenvolvimento e ampliação de um arcabouço crítico que possibilite a discussão dos conceitos que os alunos trazem com eles;

[...] A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática.¹³⁶

Quando pensamos na escrita da História da América nos livros didáticos percebemos que, na maioria dos livros pesquisados¹³⁷, há a projeção de uma memória social em que o processo de disseminação foi feito de forma consciente pelas elites brancas brasileiras desde o século XIX a fim de construir uma identidade coletiva. Onde os valores da “[...] ‘civilização ocidental cristã’, presentes desde a criação dos Estados Nacionais legitimaram as ações educacionais dos países em toda a América e consequentemente, os materiais didáticos (a forma e os conteúdos da História Escolar) compartilharam do objetivo de inserir a nação na única linha de progresso humano possível.”¹³⁸

¹³⁵ CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011, p.109-110.

¹³⁶ Ibidem, p.116.

¹³⁷ Dos 13 livros analisados, somente dois não seguem esse mesmo caminho.

¹³⁸ BARNABÉ, Luis Ernesto. De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI. Dossiê História, Sociedade e Práticas Educativas, v.14, n.2, jul/dez. 2014, p.120. p.117.

Por isso, as provocações de Stuart Hall nos levam a repensar a construção da identidade na América. Sabendo que durante o processo de formação dos Estados Nacionais a História foi utilizada como peça para a construção da identidade nacional nas salas de aula - haja visto que o primeiro livro que aqui estudamos, *Compêndio de História da América* de Rocha Pombo, é fruto de um concurso nacional que visava inserir a temática da formação da América e de sua população no ensino brasileiro- através da utilização de valores que passam uma imagem positiva no sentido progressista da identidade.¹³⁹ O que nos traz esperança, ao transpormos para identidades multidimensionais- onde fatores como etnia, gênero, opção sexual, religião e regionalismo se misturam com identidade política¹⁴⁰-, é que apesar dos valores arraigados da sociedade atual de identificação com uma História da América contada pelo europeu nossos estudos acadêmicos partem para uma nova abordagem ao desnaturalizar essa identificação através de estudos decoloniais, onde a voz é dada às populações originárias o que, pode nos levar a rever o que nos foi ensinado, fazendo assim, um uso do passado para legitimar discursos e moldar novas identidades.

Sair do modelo europeizante que predomina a narrativa escolar no Brasil permite-nos uma melhor consciência sobre os processos ocorridos e um entendimento mais amplo sobre os seres humanos, por isso compreender sobre os estudos decoloniais traz luz a uma parte oculta da formação da nossa identidade. Assim, o livro didático, ao mesmo tempo em que cristalizou memórias eurocêntricas, também se torna hoje um espaço de disputa onde novas identidades podem emergir.

2.3-Repensando a escrita escolar da História da América.

Analisar a trajetória da escrita da história da América no livro didático traz luz sobre a necessidade de combater a visão europeizante que permeia nossos materiais desde o século XIX. Assim sendo, cabe considerar alguns debates levantados pelos estudos decoloniais para que, sobretudo, as populações nativas tenham a representatividade garantida e sua história contada em sala de aula.

¹³⁹ BARNABÉ, Luis Ernesto. De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI. Dossiê História, Sociedade e Práticas Educativas, v.14, n.2, jul/dez. 2014, p.12.

¹⁴⁰ CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011, p.121.

O nosso objetivo é demonstrar como as narrativas presentes nos livros didáticos apresentam um discurso que “serve” a algum propósito específico, como, por exemplo, programas nacionais ou interesses de classes. Assim como no primeiro projeto idealizado por Von Martius, “[...] ao incorporar a história da educação moral e cívica dos indígenas e dos negros à do Brasil, a *historia magistra vitae* intervém no registro moderno (*da história filosófica*), pois dessa maneira o historiador “reflexivo” tornar-se-á, como Síbila, a profetiza da antiguidade, capaz de profetizar o futuro e assim “oferecer projetos úteis””¹⁴¹, uma vez que “a desconfiança, a ausência de imparcialidade, em relação às origens raciais, é uma forma de incompreensão do progresso da história e da verdade nela contida”.¹⁴² A inserção da história na educação tem um objetivo, que é formar o cidadão e imprimir-lhe as características responsáveis pela sua conduta social em favor da instituição nacional.

A escrita da história, seja ela mundial ou nacional, foi orientada, em sua maioria, por teóricos de origem europeia. Longe de invalidar toda sua contribuição ao nosso fazer, devemos nos abrir também às possibilidades que novos estudos revelam à nossa prática. Por exemplo, quando um prestigiado historiador, como Jacque Le Goff, afirma que há duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores, e assegura que “[...] a primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado [...]”, devendo ser “corrigida” pelos historiadores, visto que, de acordo com ele, a função da história é “[...] esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”¹⁴³. Nesses trechos observamos que mesmo atestando a importância da memória, ele ainda propõe um ofício que consiga contrapor documentos e relatos baseados em um método científico. Dessa forma, podemos perceber como a comprovação histórica ainda é supervalorizada, levando-nos a questionar se é por linhas de pensamentos oriundas dessas correntes, presentes nas bibliografias dos livros didáticos, que esses materiais, ainda hoje, em sua maioria, ignoram a história dos povos que habitavam nosso continente antes da chegada do europeu. Baseados em metodologias como esta é que concebemos a necessidade de decolonizar a História da América, pois a história não é universal, mas pluricultural. Para isso, precisamos superar o cientificismo

¹⁴¹ CEZAR, Temistocles. Ensaio sobre a (in)definição do *topos* nos projetos de escrita da história do século XIX. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de História, pp.33-34.

¹⁴² Ibidem, pp.33-34.

¹⁴³ LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas:Editora da Unicamp, 2013, p.32.

universal e introduzir o saber dos povos originários nos estudos históricos sem que estes sejam considerados uma categoria inferior baseada em mitos e crendices.

O apagamento presente nos livros didáticos consolida uma memória que perpetua no imaginário social que tais povos não existiam, não tiveram importância ou/e não fazem parte da história. Essa prática, iniciada no século XIX, com o cientificismo, lança uma categoria teológica que se sobrepõe, muitas vezes, à história¹⁴⁴, mas que jamais deve ser desconsiderada, pois ela tem seu lugar na formação de nossas culturas.

Em 1970, o movimento indígena reivindicou “[...] os índios como sujeitos portadores de direitos e construtores de suas próprias histórias no plural”¹⁴⁵ por intermédio de pesquisas e avanços sobre o assunto. Levavam, desse modo, à necessidade e importância do ensino de história indígena nas escolas, por meio da participação dos povos nativos, contando suas histórias locais, para o conhecimento de um passado e o respeito às diferenças e individualidades.¹⁴⁶

Uma vez que a educação que se constrói pautada no humanismo e que passa por revisões curriculares, expansão da base educacional e o acesso a livros devido ao baixo custo, possibilitavam um sentimento de “[...] progresso moral e político mediante a educação e do esclarecimento público [...] das dinâmicas de instrução e crescimento humano, no rumo da perfeição ética que, em outras épocas, havia sido teológica e transcendentalmente eletiva.”¹⁴⁷ Assim, começa a premissa de uma liberdade pela educação que não levava em conta o tipo de discurso veiculado e suas implicações na construção das identidades e dos comportamentos sociais, uma vez que a consolidação de memórias resultante dessas narrativas “[...] importa não tanto pelo conhecimento que traz, mas pela ação que governa. [...]”¹⁴⁸

De acordo com Linda Tuhiwai Smith, é necessário que os povos indígenas contem sua história a partir das críticas que eles têm elaborado sobre o que foi propagado pelo colonizador e que essa história seja aceita e reiterada dentro da disciplina, uma vez que

¹⁴⁴ HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 25.

¹⁴⁵ TEAO, Kalna Mareto. Ensino de História indígena: algumas reflexões. Anais do VI Congresso Internacional UFES/ Paris-Est- Culturas políticas e conflitos sociais. Espírito Santo, 2017, p.635.

¹⁴⁶ TEAO, Kalna Mareto. Ensino de História indígena: algumas reflexões. Anais do VI Congresso Internacional UFES/ Paris-Est- Culturas políticas e conflitos sociais. Espírito Santo, 2017, p.642.

¹⁴⁷ STEINER, George; No castelo do Barba Azul: algumas notas para a redefinição da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 84-5.

¹⁴⁸ ELIAS, Nobert. O processo civilizador. Rio de Janeiro, Zahar, 1994. 2v, p.10.

essa população reconhece sua importância para entender o presente e que reivindicá-la é um ponto fundamental para o processo de descolonização.

Um aspecto chave da luta pela autodeterminação tem incluído questões relacionadas com nossa história como povos indígenas e a crítica das formas como nós- o Outro- temos sido representados ou excluídos de vários relatos. Cada tema tem sido abordado pelos povos indígenas com a intenção de reescrever e retificar a nossa posição na história. Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins. Não se trata simplesmente de compor um relato oral ou uma genealogia do processo de nomear nossos territórios e os eventos que desataram a violência sobre estes, mas de dar vazão a uma poderosa necessidade de dar testemunho e de restaurar o espírito, para assim ressuscitar um mundo fragmentado e moribundo. O sentido da história transmitido por esses enfoques não é o mesmo dado pela história como disciplina; portanto, é natural que nos relatos elas se entremecem, colidam umas com as outras.¹⁴⁹

Essas requisições mostram como os povos indígenas têm lutado para modificar a perspectiva ocidental da história que permite que “[...] outros contem nossas “histórias”, o que nos transforma em estrangeiros quando os ouvimos recontá-las.”¹⁵⁰ Nessa luta, rever o conteúdo presente no sistema escolar é ainda mais urgente, visto que foram as “[...] primeiras escolas que redefiniram o mundo e a posição que nele ocupam os povos indígenas, por meio do currículo e de sua subjacente teoria do conhecimento. Por serem descendentes diretos do pai do céu e da terra os cristãos definiram alguns de nós como selvagens de primeira ordem, merecedores de salvação para se tornarem filhos de Deus.”¹⁵¹ A ausência de humanidade e, conseqüentemente, de civilidade determinada pelos conquistadores excluiu essa população dos registros da história.

Recorremos a Michel Certeau para compreender como se dá a construção da escrita da história. Para o autor, a relação que mantemos com o passado e que selecionamos como relevante para ser registrado deve-se às nossas necessidades atuais. Portanto, o que podemos aprender com a história da escrita escolar é que esta atende aos interesses, sejam eles positivos ou negativos, do momento de sua produção. Ao sairmos

¹⁴⁹ SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018, p.48.

¹⁵⁰ Ibidem, p.48.

¹⁵¹ Ibidem, p.48.

das questões presentes para pesquisar o passado, temos o poder de escolher aquilo que será lembrado e perpetuado no futuro.

[...] Mais importante que a referência ao passado é a sua introdução sob a forma de uma distância tomada. Uma falha se insinua na coerência científica de um presente, e como poderia ela sê-lo, efetivamente, senão por alguma coisa de objetivável, o passado, que tem por função significar a alteridade? Mesmo e se a etnologia substitui, parcialmente, a história nessa tarefa de instaurar uma *encenação do outro*, no presente- razão pela qual essas duas disciplinas mantêm relações tão estreitas-, o passado é, inicialmente, o meio de *representar uma diferença*. A operação histórica consiste em recortar o dado segundo uma lei presente, que se distingue do seu “outro” (passado), distanciando-se com relação a uma situação adquirida e marcando, assim, por um discurso, a mudança efetiva que permitiu esse distanciamento.¹⁵²

Percorrer as narrativas presentes no livro didático para detectar quais características podemos destacar dos materiais desde o século XIX até os dias recentes, sobretudo, na temática sobre as populações originárias é uma abordagem que conduz ao passado, direciona-nos para as possibilidades dos usos do passado pelo presente e a uma dimensão pública da história, que vai além dos profissionais da disciplina, uma vez que é um material pensado, produzido e consumido por grande parcela da população.¹⁵³ “[...] E da constatação dos usos possíveis do passado, indaga-se que usos são esses, a quem é dado o direito e a quem cabe o dever sobre esses usos. Entre a ética e a epistemologia, abre-se a noção da legitimidade do discurso voltado ao passado. [...]”¹⁵⁴.

O que conseguimos extrair é que a escrita construtora da memória histórica tem o poder de “decidir” sobre qual e de que modo o passado deve ser aprendido. Um jogo então se estabelece entre memória e esquecimento, cabendo ao historiador a tarefa de identificar, sem juízos de valores, essas estruturas/formações. Assim:

[...] A situação parece caminhar para o outro lado, é verdade, para o centro do debate, já que os eventos do nosso passado recente, que retornam na difícil fronteira entre a “justa memória” e a verdade histórica, demandam respostas imediatas por parte dos historiadores e da sociedade em geral, que chegaram na forma de imperativos legais, morais e historiográficos: abrir os arquivos, reconhecer as culpas, reparar os crimes, defender as vítimas, refutar as imposturas, recusar o esquecimento, respeitar a memória, escrever a história... O presente,

¹⁵² CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.88.

¹⁵³ NICOLAZZI, Fernando. A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. 2010, pp. 236-237.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 239.

qualquer que seja ele, se impõe à reflexão para os historiadores se não pela dimensão ética que o impregna, ao menos pela importância epistemológica que ele assim delimita.¹⁵⁵

Os livros didáticos desempenham seu papel na sociedade: ensinam dando sentido às divisões do tempo e criando referências e valores comuns que asseguram uma unicidade. Desse modo, por diferentes vias, buscamos, ao longo dos séculos, uma “reparação” do passado em conformidade com o presente a fim de validar as expectativas futuras. Dessa forma, pensamos em como, na “[...] representação de um passado, o texto vai proceder à elucidação da operação institucional que o fabrica. Ele confere uma aparência de real (passado), ao invés da práxis (presente) que o produz: uma é colocada no lugar da outra.”¹⁵⁶ Porém, o mais importante a ser identificado é a forma como esse movimento é feito, sob quais ponto de vistas e obedecendo a que demandas.

Uma narrativa que pode ser vista como orientada para o presente em favor de um planejamento de futuro, atestado pelo ensino do passado. Assim, a nossa teoria é de que esses materiais estejam ligados a uma vontade política de associação entre povos, nações, do ponto de vista moral e cultural ou ainda assumindo o lugar de uma linguagem política particular.¹⁵⁷

Um tópico que devemos considerar é a colonialidade do saber, em que o eurocentrismo determina a lógica fundamental da secularização burguesa do pensamento europeu, da experiência e necessidade do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, estabelecido a partir da América.¹⁵⁸ Uma ação que começa na conquista e é reiterada no século XIX no Brasil, especialmente, com a elaboração da historiografia nacional, que produz o “[...] isolamento dos índios no pensamento brasileiro [...]”.¹⁵⁹

Uma primeira afirmação nesse sentido foi impressa há cerca de 150 anos pelo Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagen, que escreveu a primeira História Geral do Brasil a partir

¹⁵⁵ NICOLAZZI, Fernando. A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. 2010, p. 257.

¹⁵⁶ CERTEAU, Michel de. A história, ciência e ficção. IN: CERTEAU, M. História e psicanálise: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 51.

¹⁵⁷ CAMILOTTI, Virginia C. Variação lexical e performance semântica de um conceito político: latinidade, ideia latina e romanidade. In Naxara, Márcia et AL. (orgs). *Tramas do político: linguagens, formas e jogos*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p.46.

¹⁵⁸ Ibidem, p.104.

¹⁵⁹ MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.136.

de uma ampla e pioneira investigação em documentos do período colonial. Ao refletir sobre os índios, ditou Varnhagen: “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”. Esta afirmação ecoava, sem dúvida, algumas visões já francamente em voga no Ocidente do século XIX, que desqualificavam os povos primitivos enquanto participantes de uma história movida cada vez mais pelo avanço da civilização europeia e os reduzia a meros objetos da ciência que, quando muito, podiam lançar alguma luz sobre as origens da história da humanidade, como fósseis vivos de uma época muito remota.¹⁶⁰

A imagem constantemente veiculada das populações indígenas como primitivos e sua pequena inserção nos materiais de ensino dificultam o entendimento dos processos da história da América e, em especial, do nosso país. Essa imagem está presente desde a introdução do ensino de história da América dentro da “história da civilização”.

[...]A proposta de Manuel Bonfim, que ocupava no final do século XIX o cargo de Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, preconizava a introdução de História da América para a Escola Normal encarregada da formação de professores das escolas primárias. Como resultado dessa proposta surgiu o primeiro manual didático brasileiro de história da América, ganhador do concurso promovido pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro e escrito por Rocha Pombo. Essa obra representava uma versão sobre os caminhos a serem seguidos pela recente república que finalmente se inseria no mundo do republicanismo americano, liberto da escravidão e que deveria se preocupar com seu papel frente ao imperialismo europeu e reconhecer a mestiçagem de seu povo como portador de um novo tipo de “civilização”. Manuel Bonfim, em várias de suas obras, revitalizou o ideal civilizatório ocidental e propunha a necessidade de confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais em nome de uma questionável “civilização” que massacrava povos indígenas e criadora de uma escravidão justificada pelos princípios de “raça superior”. O autor Rocha Pombo seguidor dos mesmos princípios assim expôs esse ideário em sua obra didática de 1900.¹⁶¹

Essa primeira produção do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) justificava a continuidade da exploração colonial que define o estilo da escrita da história marcada pela presença das raças indígenas, negra e branca europeia. Em

¹⁶⁰ MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.136.

¹⁶¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anplhac, nº4, p.8.

meados do século XIX, as teorias raciais são marcadas pelo pensamento eugenista, que atribuía o atraso da nação em relação à Europa à mistura de raças consideradas inferiores e incivilizadas e à composição geográfica.

Nas primeiras décadas do século XX, a miscigenação foi utilizada como fator positivo, difundindo-se o “mito fundador” do povo brasileiro.¹⁶² Mas, a América Latina ainda era colocada à margem da História da Civilização criada pelos europeus. As dificuldades econômicas continuavam sendo descritas como responsabilidade do “povo mestiço” avesso ao progresso. As obras didáticas “[...] apresentavam a história americana sob os mesmos pressupostos da História do Brasil, diferenciando apenas quanto à valorização dos maias, incas e astecas [...], assim como sua destruição frente ao maior poder tecnológico dos europeus e, após essa apresentação inicial desapareciam definitivamente da história da América.”¹⁶³ Seguiu-se a “[...] colonização civilizatória, o processo de independência e a situação atual das repúblicas, com ênfase nos Estados Unidos”¹⁶⁴. A História do Brasil não estava presente no conteúdo de História da América, como a maioria dos livros atualmente, o que dificultava uma identificação do estudante com um sentimento de pertença à América.

Essa permanência de um olhar eurocêntrico e excludente evidencia como, durante grande parte do século XX, a narrativa escolar reforçou a ausência de protagonismo indígena na história continental. Apenas a partir dos anos 1970, com as reivindicações das populações indígenas é que mudanças substanciais começaram a acontecer dando espaço à representatividade desses povos. No entanto, caminhamos a passos lentos para uma mudança da escrita escolar sobre a América. Encontramos uma aliança entre a escrita e a história ao considerar que seus procedimentos são, muitas vezes, regidos por questões políticas ou do sujeito. Na passagem a seguir, Certeau chama a atenção para a necessidade de a historiografia tornar inteligível a relação com o “outro”. O que notamos é que, no desenrolar de nossos estudos, não foi dado o protagonismo necessário às populações indígenas para falarem sobre si. Neste aspecto,

¹⁶² AMARAL, Deivison. Os povos indígenas nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB “História dos Índios na sala de aula, 2017, p.2.

¹⁶³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anplhac, nº4, p.10.

¹⁶⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anplhac, nº4, p.10.

podemos ir mais além, por que a “fala” e a representatividade desses povos está sendo calada?

Um estrutura própria da cultura ocidental moderna está, evidentemente, indicada nesta historiografia: a inteligibilidade se instaura numa relação com o outro; se desloca (ou “progride”) modificando aquilo de que faz seu “outro”- [...] Através dessas variantes, heterônomas entre si- etnologia, história, psiquiatria, pedagogia, etc- se desdobra uma problemática articulando um saber-dizer a respeito daquilo que o outro cala, e garantindo o trabalho interpretativo de uma ciência (“humana”), através da fronteira que o distingue de uma região que o espera para ser conhecida. [...] Uma medicina e uma historiografia modernas nascem quase simultaneamente da clivagem entre um sujeito supostamente letrado, e um objeto supostamente escrito numa linguagem que não se conhece, mas que deve ser decodificada. Estas duas “heterologias” (discurso sobre o outro) se construíram em função da separação entre o saber que contém o discurso e o corpo mudo que o sustenta.¹⁶⁵

Dessa forma, segundo Ballestrini, “[...] a relação colonial é uma relação antagônica: [A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas”.¹⁶⁶

Nos livros didáticos atuais, predomina a visão de que os países da América não têm história, o Brasil em particular, antes de ser encontrado pelos europeus. Consultando os índices desses materiais, constatamos que há apenas uma “[...] expansão europeia que, a partir de 1492, conquista e ocidentaliza terras e povos deste continente.”¹⁶⁷ A América é construída na produção historiográfica desde os cronistas, como uma história do Ocidente, mesmo quando trata dos temas da presença ameríndia antes de 1492.¹⁶⁸ Nos livros didáticos há uma predominância da *história tradicional* na abordagem dos povos ameríndios antes de 1492 e da conquista espanhola e portuguesa o que aponta para uma necessidade de revisão desses materiais.

A escrita da história escolar por meio da narrativa presente no livro didático é um “fazer” que se apoia em um poder político, em que um querer pode construir um sistema de práticas.¹⁶⁹ Optamos por estudar os discursos produzidos para o Ensino de História da

¹⁶⁵ CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, pp. XVI-XVII.

¹⁶⁶ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista brasileira de ciência política, 2013, p. 91.

¹⁶⁷ KOLING, Paulo José. O ensino de história da América na educação básica: reflexões a partir de livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. Anais eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPLHAC, Vitória, 2008, p.3.

¹⁶⁸ Ibidem, p.3.

¹⁶⁹ CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.XX.

América para demonstrar como a história constrói uma realidade a partir do texto que organiza e que se torna inteligível a uma época.

[...]E essa análise, que versa sobre os métodos, quer dizer, sobre a produção do sentido, é indissociável, em história, do seu lugar e de um objeto: o lugar é, através dos procedimentos, o ato presente dessa produção e a *situação* que hoje torna possível, determinando-o; o objeto são as condições nas quais tal ou qual *sociedade* deu a si mesma um sentido através de um trabalho que é, também ele, determinado. A história não é uma crítica epistemológica. Ela permanece um relato. Conta seu próprio trabalho e, simultaneamente, o trabalho legível num passado. Não o compreende, no entanto, a não ser elucidando sua própria atividade produtiva e, reciprocamente, compreende-se a si mesma no conjunto e na sucessão de produções das quais ela própria é um efeito.¹⁷⁰

Tendo como premissa que o ensino é responsável pela formação do aluno, devemos atentar àquilo que é veiculado, uma vez que “[...] está instalado no círculo da *escrita*: nessa história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sociocultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado) [...]”¹⁷¹

A necessidade de construção da ideia de nação refletiu-se na necessidade de construção de representações culturais, identidade e de uma memória nacional, articuladas à cultura escolar via programas e livros didáticos. No caso específico da disciplina de História da América, é importante percebermos como foi pensado o “nós” e os “outros” nessas narrativas e quais concepções de homem e de sociedade americana foram transmitidas à cultura escolar. Uma vez que as práticas educacionais se orientam por uma lógica exclusivamente ocidental, o que ensinamos nada mais é do que a “[...] razão do Ocidente imprimindo sentido em outros mundos, criando sujeitos que vão ser a imagem e semelhança dessa racionalidade [...]”¹⁷². Como vimos, foi a narrativa presente no ensino que consolidou o Estado, que, segundo Krenak, “Na América latina, Estado Nacional é Estado colonial. Não existe um Estado que não seja colonial.”¹⁷³ Compreender a profundidade e o alcance dessa afirmação nas ações cotidianas é um caminho que nos

¹⁷⁰ CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.36.

¹⁷¹ Ibidem, pp. 58-59.

¹⁷² KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O Sistema e o Antissistema. Três Ensaio, Três Mundos no Mesmo Mundo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021, pp.64-65.

¹⁷³ Ibidem, p.64-65.

leva à necessidade de descolonizar nossas mentes, garantindo meios em que as populações indígenas possam reivindicar lugares em que consigam desenvolver um sentido de humanidade autêntica.¹⁷⁴

Os livros didáticos trazem as narrativas históricas, por isso, influenciam a construção de identidades, uma vez que carregam um conjunto de histórias, imagens, eventos históricos, símbolos e memórias que ligam seu passado ao presente incutindo valores sobre eles. Sua importância no processo educacional brasileiro é inegável, pois se sobrepõe a outros objetos didáticos e trata-se do “recurso utilizado pela grande maioria dos professores, não apenas como recurso didático, mas como material de consulta para a preparação de aulas, [...], funciona como currículo adotado em Estados nos quais os currículos não são entendidos pelos professores; e, por fim, constitui, para a larga parcela da população, o único contato com o livro.”¹⁷⁵ Diante de tal importância, vários estudos sobre esse material têm sido desenvolvidos e demonstram uma mudança ocorrida na década de 1980, quando se introduziu a avaliação oficial dos livros didáticos destinados à rede pública de ensino. Com essa regulação, foi percebida uma renovação do conteúdo de história. No entanto, “uma visão moral permanece operando nos livros didáticos, com o objetivo de inculcar tanto valores cívicos quanto preocupações sociais. Nesse sentido, o compromisso com a lógica da construção do conhecimento histórico, [...], é suplantado pela preocupação em divulgar preceitos morais- cívicos, culturais e políticos.”¹⁷⁶ Mesmo no período final da ditadura militar, “[...] quando a história vem buscando se libertar da sua *vocação* inicial, ela assumiu para si a responsabilidade de inculcar um novo paradigma moral, consubstanciado no aluno/cidadão crítico, atento às desigualdades sociais e pronto a agir com vistas à construção de um mundo mais justo.”¹⁷⁷

Diante desse quadro, o aspecto que mais chama a atenção é que algumas características atribuídas às populações indígenas, desde os primeiros escritos escolares, são mantidas nos livros atuais:

Um dos pontos que permanecem inalterados, a despeito da inflexão ocorrida, é a crença de que as populações indígenas viviam em um

¹⁷⁴ SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018, p. 35.

¹⁷⁵ COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, pp. 268-269.

¹⁷⁶ Ibidem, 272.

¹⁷⁷ COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. A História na Escola. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 273.

mundo idílico, cujas principais características seriam o uso coletivo da terra e o usufruto comum de bens. Mesmo quando tratam das sociedades dos planaltos mexicano e andino, todas as relações de poder (e de violência) que submetiam diversos povos a uma única etnia são amenizadas, ainda que referidas. O que se verifica é o destaque dado ao grau de desenvolvimento daqueles povos, muitas vezes comparado ao da Europa. [...] Não por outra razão, a literatura didática reitera do idílico anterior à conquista enfatizando o caráter ingênuo das populações indígenas. Esse caráter é salientado, em primeiro lugar, pela representação do índio como um ignorante que não domina a lógica das coisas. [...].¹⁷⁸

Os esforços de explicar por meio de referenciais europeus ou ainda de buscar na América elementos que levem a compreender a Europa pelo contexto da mundialização nos “impede” de enxergar o outro. Fomos “treinados” a não “enxergar” ou “reconhecer” o outro que se faz presente desde o início do achamento da América. Durante o renascimento, aqui foi o local onde se instalaram todos os imaginários ocidentais e que são reiterados pelos livros escolares, que nos distanciam do espaço geográfico e, sobretudo, dos primeiros habitantes que aqui estavam, imaginário que cultua o bom selvagem, herança de uma França humanista.

Por isso, a escrita da história da América pode ser, muitas vezes, resumida à história da conquista, em que houve um enfrentamento “[...] destruidor entre os bons índios e os malvados europeus, com a convicção e a boa-fé que outrora se recorria para contrapor os selvagens da América aos conquistadores civilizadores. [...]”¹⁷⁹. Contudo, repercutir essas premissas “[...] imobiliza e empobrece a realidade, eliminando todo tipo de elementos que desempenham papéis determinantes: as trocas entre um mundo e outro, os cruzamentos, mas igualmente os indivíduos e grupos que fazem as vezes de intermediários, de passadores, e que transitam entre os grandes blocos que nós nos contentamos em localizar”¹⁸⁰, uma vez que foi nesses entremeios que se desenvolveram pensamentos e críticas resultantes das interações desses povos.

Quando nos deparamos com as diferentes formas de “contar a história” seja da conquista ou das origens das populações tradicionais da América, identificamos formas de temporalidades e historicidades diferentes das nossas. Esse enfrentamento revela “[...] a parte de etnocentrismo de artificialidade que implica a noção de cultura e sua frequente

¹⁷⁸ Ibidem, p. 273.

¹⁷⁹ GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 48.

¹⁸⁰ GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 48.

inadequação às realidades extra-europeias [...]”¹⁸¹. Portanto, devemos estar atentos à escrita que ainda privilegia o ocidental como universal e que não relativiza ou questiona esses pensamentos.

Os cuidados demonstrados em mapear a escrita presente nos materiais didáticos têm por objetivo indagar a importância das representações nesse universo para compreendermos como articulam a realidade pelas “[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; [...]”¹⁸² por meio das “[...] formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ser reconhecidas; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada”¹⁸³. Buscamos exemplificar se esses textos conseguem demonstrar como ao escrever a história das identidades presentes na América, podemos encontrar uma história das relações simbólicas de força que definem “[...] a construção do mundo social como êxito (ou o fracasso) do trabalho que os grupos efetuam sobre si mesmos- e sobre os outros- para transformar as propriedades objetivas que são comuns a seus membros em uma pertença percebida, mostrada, reconhecida (ou negada).”¹⁸⁴ Dessa forma, identificamos que a escrita da História da América no ensino foi feita por meio de uma dominação para perpetuar o *status* de submissão dessas nações e suas populações.

Ao atribuir ao conceito de raça traços de inferioridade e superioridade, o Ocidente cria uma premissa que apoia e fundamenta o conceito de civilização. Essas duas concepções exprimem a visão que o ocidente tem de si, elas resumem “[...] tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’.”¹⁸⁵ Dessa maneira, os estudos decoloniais trazem luz aos estudos históricos, pois insistem em uma revisão do projeto de modernidade que enraizou a experiência colonial¹⁸⁶, em especial, nos discursos escolares, em que a produção de conhecimento influencia diretamente em como os saberes indígenas são representados.

¹⁸¹ Ibidem, p.5.

¹⁸² CHARTIER, Roger. A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002, p.11.

¹⁸³ Ibidem, p.11.

¹⁸⁴ Ibidem, p.11.

¹⁸⁵ ELIAS, Nobert. O processo civilizador. Rio de Janeiro, Zahar, 1994, p.22.

¹⁸⁶ SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018, p.49.

-Capítulo 3- Projetos educacionais e o ensino de história da América nos materiais didáticos.

Os livros didáticos utilizados como fonte em nossa pesquisa foram organizados na Tabela 1, com informações sobre título, data de publicação, editora, série/nível de ensino e formação dos autores:

Tabela 1- Manuais de História da América e do Brasil utilizados na pesquisa

Nome da obra	Data de publicação	Edição	Editora	Série	Autor	Formação do autor*
Compêndio de História da América	1926	2ª edição			Rocha Pombo	
História da América	1940	1ª edição	Atual Editora LTDA.	2º grau	Raymundo Campos	
História da América	1955	1ª edição	Editora Paulo de Azevedo LTDA.	2ª série ginásial (de acordo com o programa oficial)	José A. Batalha	
História das Américas	1956	35ª edição	Editora do Brasil	2ª série ginásial	Antônio José Borges Hermida	Licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia.
História da América	1974	6ª edição	Forense Universitária		Vicente Tapajós	Catedrático do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, titular de História da América da Universidade Gama Filho, responsável pela cadeira da UFRJ, professor do Instituto Rio Branco, professor da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula. Membro do Instituto Histórico e geográfico do Estado da Guanabara.
História da América	1980	1ª edição	Editora Moderna	2º grau	Florival Cáceres	
Toda a História: história Geral e do Brasil	1997	9ª edição	Editora Ática	Ensino Médio	José Jobson de A. Arruda/ Nelson Piletti	
História para o ensino médio. História	2001	1ª edição	Editora Scipione	Ensino Médio	Cláudio Vicentino/ Giampaolo Dorigo	

Geral e do Brasil.						
História Geral e do Brasil	2006	1º edição	Editora Harbra	Ensino Médio	José Alves de Freitas Neto/ Célio Ricardo Tasinafo	
Projeto Araribá História	2010	3º edição	Moderna	7º ano	Maria Raquel Apolinário	Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Editora.
História da América através de textos.	2013	11º edição	Contexto	2º ano Ensino Médio	Jaime Pinsky/ Hector Bruit/ Enrique Peregalli/ Terezinha Fiorebtino/ Carla Bassanezi	
#Contato História	2016	1º Edição	Quinteto	2º ano do Ensino Médio	Marco Pellegrini/ Adriana Machado Dias/ Keila Grinberg	Licenciado em história pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino. Editor de livros na área de ensino de história. Autor de livros didático de História para o ensino fundamental e médio. Adriana Machado: Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino. Autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio. Keila Grinberg: Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Doutora em História Social pela universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ).

Viver História	2022	1ª edição	Editora Moderna	7 ano	Leandro Karnal/ Felipe de Paula Góis Vieira/ Luis Estevam de Oliveira Fernandes/ Isabela Backx/ Marcelo Abreu	Leandro Karnal- Doutor em Ciência na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Felipe de Paula Góis Vieira- Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)- Campus Capivari. Luis Estevam de Oliveira Fernandes- Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Isabela Backx- Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP). Marcelo Abreu- Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
-----------------------	------	-----------	-----------------	-------	--	---

Fonte: elaboração própria (2025).

*Informações de formação conforme disponíveis nos próprios manuais.¹⁸⁷

Devemos esclarecer que mesmo que os livros estudados sejam direcionados ao ensino e produzidos para sala de aula, a regulamentação do material didático pelo governo brasileiro se dá a partir de 1985¹⁸⁸, anterior a isso, o que temos são políticas nacionais que regulam a educação influenciando em sua escrita. Na atualidade, os programas de

¹⁸⁷ Quanto à biografia dos autores de livros didáticos, conforme a regulamentação vigente no PNLD, não se exige titulação específica na área / componente curricular a que a obra se destina. No caso do livro didático de história, para o qual estendemos o olhar neste estudo, a maioria dos autores tem graduação em história.

¹⁸⁸ Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, mas já em 1952 é viabilizada uma campanha do livro didático com a função de analisar e avaliar esse material.

material didático são responsáveis por colocar o Brasil anualmente na liderança de maior comprador de livros didáticos do mundo. Sendo dispensados, segundo dados disponíveis no site do Ministério da Educação em 2024¹⁸⁹, o valor de 2,1 bilhões de reais na compra de livros didáticos.

Esses dados nos possibilitam avaliar a dimensão da circulação e a sua importância no ensino brasileiro. No setor de publicações, não há demanda maior do que a desses materiais sendo, portanto, um campo de disputa entre as maiores editoras do país. “Mesmo que utilizados de diferentes formas por docentes e alunos, certamente pode - se dizer que tais livros dão seu marco nos currículos desenvolvidos nas mais de 115 mil escolas públicas distribuídas por todos os municípios brasileiros, sendo este ainda um dos principais recursos didáticos usados nas escolas de educação básica”¹⁹⁰, uma vez que o governo garante a aquisição desse material, fazendo que ele seja, em diversas partes do país o único livro que algumas pessoas tem acesso.

Outro aspecto a ser destacado reside na maneira como esse Estado brasileiro vem organizando e realizando suas políticas voltadas para o livro didático. Ainda que em determinado momento da trajetória dessas políticas esse Estado tenha atuado como um editor ou coeditor de livros didáticos, predominou nesse percurso sua atuação como comprador e regulador da qualidade e mesmo do conteúdo desses livros. Por meio das normas que foram se produzindo e das avaliações do livro didático que realizava, e realiza, o Estado brasileiro procura assegurar mais do que padrões de qualidade, mas também acaba por fomentar e / ou induzir determinadas perspectivas teóricas e pedagógicas definidas nessas normas (decretos, portarias, resoluções , editais concernentes ao PNLD) . Tem - se, aqui, uma combinação de formas de atuação do Estado, ao mesmo tempo, provedor e regulador.¹⁹¹

Ao esclarecer a função do Estado na produção e comercialização do livro didático, podemos passar a investigar como a escrita desse material se relaciona com os ideais nacionais e com a política adotada ao longo dos anos pelo governo. Assim, nossa pesquisa considera que o livro didático faz parte de uma narrativização, “— prática da escrita da história — que implica um processo criativo com potência para dizer o que do passado

¹⁸⁹Ministério da Educação visitado em 10/04/2024. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024> .

¹⁹⁰ CASSIANO, Célia C. F., Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.86.

¹⁹¹ PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.170.

pode ser legitimamente recortado e o modo (elemento estético) como pode ser apresentado como história às novas gerações.”¹⁹² Essas escolhas fazem parte do que se denomina “guerra de narrativas”, que dentro das escolhas e edição do livro didático contribuem para a formação de memórias.¹⁹³ Esses recortes se dão em função do que é definido como importante de se ensinar aos estudantes em consonância com o que é proposto ou regulamentado pelas normativas que regem a educação e a avaliação do livro didático como, por exemplo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Por isso, insistimos que, como afirma Circe Bittencourt, “a escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno.”¹⁹⁴ Dessa forma, devemos nos envolver na pesquisa e reflexão sobre os materiais disponíveis, suas implicações no ensino e na formação da memória advinda desse sistema, uma vez que:

O livro didático constitui um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes.¹⁹⁵

Como afirma Circe Bittencourt, partimos sempre do pressuposto que: “[...] o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.”¹⁹⁶. Principalmente por serem textos que “[...] dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva.”¹⁹⁷ Sabemos que tais problemas podem ocorrer em diversas publicações, não sendo exclusividade dos materiais didáticos. Mas a análise de seus conteúdos se fazem urgentes pois partem de um mecanismo educativo voltado à formação de crianças e jovens, e, sendo avaliados e adquiridos pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático

¹⁹² PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.170.

¹⁹³ Ibidem, p.174.

¹⁹⁴ BITTENCOURT, Circe. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p.298.

¹⁹⁵ Ibidem, pp.301-302.

¹⁹⁶ Ibidem, p.302.

¹⁹⁷ Ibidem, p.313.

(PNLD) nos mostram quais os caminhos estão sendo traçados na educação e que tipo de identificação social está sendo construída.

3.1-HISTÓRIA ESCOLAR E HISTÓRIA ACADÊMICA

Os materiais escolares devem estar em ressonância com as pesquisas acadêmicas. Para que, assim como defende Jörn Rüsen, a influência desse material na prática docente do ensino de história se faça atual uma vez que pode intervir “[...] de maneira incisiva na forma como uma imensa quantidade de crianças e jovens irá construir suas leituras interpretativas de si, da sociedade da qual faz parte e das demais.”¹⁹⁸ A preocupação se dá, pois, os conteúdos precisam ser de conhecimento dos professores que atuam no ensino escolar, o que demonstra a necessidade de viabilização de uma interação permanente nas universidades entre ensino de história e discussões historiográficas. Hoje, encontramos muitas universidades que se abrem a essas possibilidades, com grupos de estudos específicos e com a implementação de programas como o mestrado profissional em História.

A importância da aproximação dos professores do ensino fundamental e médio, do ensino de História e das discussões historiográficas das universidades possibilita resultados positivos na educação, uma vez que, sendo o livro didático um objeto que auxilia a prática docente, sabemos que, de fato, o conhecimento é mobilizado pelo professor¹⁹⁹. Questão essa importantíssima, mas que abarcaria outra pesquisa. Apenas mencionada aqui para lembrar que, mesmo havendo simplificações de formulações historiográficas nos livros pesquisados, formação de estereótipos ou generalizações, a autonomia e o conhecimento dos professores abrem a possibilidade de que lacunas e equívocos sejam revistos.

Segundo Jörn Rüsen, essa conexão deve ser fortalecida, pois:

[...] Antigamente, o livro didático de história era um dos canais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade. Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que, na medida do possível, o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros didáticos. (...) Finalmente, como contemporâneos interessados na política e, frequentemente, como pessoas comprometidas com ela, interessam-se pelo livro didático porque estão sempre envolvidas nele,

¹⁹⁸ CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. Revista História Hoje, v.5, n.9, 2016, p.274.

¹⁹⁹ MATTOS, Hebe. “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. Ensino de História, Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003, p.131.

também, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para a formação política.²⁰⁰

O autor faz uma relação direta entre a disciplina acadêmica, a mediação do saber histórico realizada pelo livro didático e a formação política por meio do desenvolvimento da consciência crítica. Para Rüsen, essa via deve se manter atualizada, pois é através dessa mediação entre pesquisa histórica e cultura escolar que se forma o sujeito capaz de atuar politicamente na sociedade.

Nossa pesquisa não possibilita compreender a repercussão dos escritos dos livros didáticos nos alunos e na sociedade através de levantamentos de dados. No entanto, estudos indicam que “[...] a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)”²⁰¹, ou seja, o contato do aluno com o material didático influencia sua identificação e atuação na sociedade. “Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com as suas interpretações para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência.”²⁰² Estudamos os manuais escolares ao longo do tempo pois consideramos que a produção desse material deve ser compreendida em cada momento histórico. Entendemos que a disciplina escolar é autônoma e produto de uma cultura escolar, mas o material que a auxilia é produzido sob uma demanda governamental e política, mesmo antes da implantação de órgãos de fiscalização específicos. Constatamos que os livros didáticos de História, por meio de suas narrativas, são objeto de disputa social — ponto esse identificado de maneira clara no conteúdo sobre a América. “Muitas pesquisas se dedicavam a denunciar o caráter ideológico do livro didático, apontando-o como instrumento de poder das camadas dominantes, cujas principais falhas consistiam em priorizar a chamada ‘história dos vencedores’ e em manter ausente a história das populações empobrecidas, das mulheres, dos povos afrodescendentes e indígenas.”²⁰³ Sobre tudo a partir da década de 1990, “[...] outras perspectivas investigativas vão sendo

²⁰⁰ RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. ORG: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p.110.

²⁰¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, nº 2, out. 2017, p.62.

²⁰² Ibidem, p.62.

²⁰³ CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN:ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) *Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas*, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.33.

pautadas, somando à preocupação com a ideologia do livro didático o reconhecimento de sua condição de mercadoria, cujos interesses giram em torno do lucro comercial, da oferta de um produto que seja do agrado do professor e que seja bom de vendas.”²⁰⁴

Ao abordar a mediação do saber histórico para a prática escolar, o que nos preocupa é a expectativa de que essa mediação produza uma narrativa com início, meio e fim, organizada por causalidades lineares, em que os pontos de dissenso sejam suavizados em favor das finalidades sociais do ensino. Nesse sentido, História e memória são mobilizadas de modos distintos na escola, e a necessidade de construir uma narrativa compreensível ao público estudantil pode levar à perpetuação de visões simplificadas das relações sociais nas novas gerações.

Assim, investigamos os saberes escolares porque eles remetem, mesmo que indiretamente, às escolhas éticas de uma sociedade

3.2-ENSINO DE HISTÓRIA

O livro escolar tem sido utilizado no ensino desde o século XIX, sendo desde então o principal instrumento de trabalho de alunos e professores. Dois séculos já se passaram e ele ainda predomina nos espaços escolares servindo como mediador entre proposta oficial de poder dos programas curriculares e o conhecimento ensinado em sala de aula.

Sabendo da importância desse material, nos propomos a traçar um diagnóstico sobre a construção e perpetuação de estereótipos, o apagamento e a representação crítica sobre a narrativa dos povos originários presentes nos livros analisados compreendendo quais valores foram atribuídos à América que ainda se encontram presentes na sociedade brasileira, pois quando consideramos os livros didáticos como produtos culturais que apresentam uma dinâmica própria de produção e circulação por meio dos processos interativos entre autores, editoras, público leitor e Estado.

Como o material didático é portador de uma historicidade, ele precisa ser analisado a partir do momento histórico em que foi produzido. Por isso, iniciamos nossa análise com a necessidade eminente do século XIX de se criar uma identidade que definisse a nação que estava se formando. “Essa necessidade fez com que intelectuais

²⁰⁴ CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN:ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.33.

ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB desempenhassem papel fundamental na execução de estudos de História, que serviam de base tanto para a construção de uma identidade nacional quanto para a elaboração dos conteúdos escolares”²⁰⁵, pois acreditavam que “por meio da atuação de toda uma cadeia de componentes, incluindo-se aí a escola e os manuais didáticos, seria possível a construção de determinada identidade da nação brasileira”.²⁰⁶ O livro de Rocha Pombo, *Compendio de História*, escrito em 1899, para este concurso, nos traz a seguinte passagem:

Naturalmente sem entregar-nos aos extremos de uma política de guerra, nem mesmo de prevenção systemática (tanto menos própria da America quanto contradiria o espirito de fraternidade e de cosmopolitismo dos americanos) o que a Historia nos aconselha é que, ao mesmo tempo que abrimos os braços fraternalmente para receber todos os povos do mundo, cultivamos e desenvolvamos, com o espirito de pátria, a grande ideia americana- isto é- o estímulo que dirige todo um conjunto de povos, irmãos pela solidariedade do destino, para a ampla vida nova que recebe da história o que o passado fez de grande, e funda no amor e na justiça, no dever e no direito, que constituem a plenitude da existência moral, o desenvolvimento desse augusto patrimônio. [...] E isso, é bem claro, só conseguiremos pregando a união de todas as nacionalidades americanas, afirmando perante o mundo a nossa aliança geral, cimentada na consciência da nossa missão conciliadora: e, portanto, começando por ensinar nas escolas, nos clubes, nas associações, nas nossas festas cívicas, pela imprensa, pela tribuna, pelo livro, a história da nossa grande America, mas bela, mais edificante do que parece aos que lhe desconhecem os nobres lances, e aos que não reflectem na grandiosa figura que ella tem de representar no vasto scenario do mundo. [...] Esse sentimento da união americana há de dar-nos mesmo uma feição nova ao nosso civismo, ao nosso amor da liberdade, ao nosso espirito de pátria-apaginários das democracias que aqui se levantam. Agitar as multidões com esta vasta aspiração; e sobretudo, começar nas escolas a ascender essa paixão, sacrossanta e humana, que virá a ser como novo espírito a exaltar-nos no avanço incessante para o futuro- eis ahi o que estão reclamando os nossos destinos.²⁰⁷

Acima, conseguimos perceber o viés ufanista com que o autor convoca a sociedade a se unir para o estímulo de um sentimento nacional que passe pela valorização da população americana, a qual descreve como sendo virtuosa, tendo inclusive os valores de fraternidade e igualdade inerentes à toda sua raça, essa escolha de vocabulário não é

²⁰⁵ FRANCO, G. Y., & TRUBILIANO, C. A. B. O livro didático de História e a questão da identidade nacional brasileira ao longo período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. *Fronteiras*, 2015, p.31.

²⁰⁶ Ibidem, p.31.

²⁰⁷ POMBO, Rocha. *Compendio de História da América*. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguiar, 1925, p. XIII-XIV.

apenas um estilo literário, mas um recurso de legitimação de uma memória histórica eurocêntrica. Uma tentativa de exaltar esses povos aproximando-os das virtudes valorizadas na Europa, no período. Não há um olhar atento aos povos originários da América. Em todo o livro a América é “ensinada” pela comparação com as civilizações europeias. Nesta construção simbólica de idealização da América como um território “neutro” nos chama a atenção a unidade das raças, característica do período, em que a América se torna o lugar onde “todo os povos do mundo” são recebidos de braços abertos, fazendo como que essa união fortifique o espírito de pátria e de democracia.

O que isso mostra sobre o ensino de História da América é que, desde os primeiros manuais, a narrativa se estruturava em uma linguagem que exaltava a matriz europeia e ocultava a agência indígena. A permanência que se evidencia aqui é a construção de uma identidade nacional fundada na negação do indígena, o que dialoga diretamente com a lógica da colonialidade do poder.

O conceito de união e lugar de acolhimento de todos os povos perpassa no tempo e ainda hoje mostra seus resquícios em um país que nega a existência do racismo. Darcy Ribeiro, ao estudar o *povo Brasileiro*, concluiu que, ao longo dos séculos XIX e XX, a consolidação do projeto autoritário e elitista de “identidade nacional” foi responsável pela cristalização da arbitrária noção de que o brasileiro é produto de três etnias que foram gradativamente se afastando das suas raízes e se fundindo. Assim, acreditava que o indígena ter-se-ia *desindianizado*, o negro se *desafricanizado* e o branco se *deseuropeizado*.²⁰⁸

O projeto de unidade americana proposto por Rocha Pombo, aproxima-se do que mais tarde viria a ser identificado no Brasil como o mito da democracia racial, na medida em que sustenta a ideia de uma convivência harmoniosa entre diferentes povos, apagando os conflitos, as hierarquias e as violências que estruturaram a sociedade. Como aponta Lilian Schwarcz²⁰⁹, a valorização da mestiçagem e a crença em uma fraternidade natural entre as raças foram fundamentais para a construção de uma narrativa brasileira que buscou transformar o racismo em uma questão invisível. Do mesmo modo, Kabengele Munanga²¹⁰ demonstra que a noção de democracia racial atua como ideologia que

²⁰⁸ RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

²⁰⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

²¹⁰ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

mascara desigualdades profundas, negando a persistência da discriminação e legitimando a exclusão social de negros e indígenas. Nesse sentido, ao propor a América como território de acolhimento “universal” e difundir a ideia de uma pátria fundada na união fraterna dos povos, Rocha Pombo reforça um discurso de homogeneização cultural que, ao mesmo tempo em que se apresenta como ideal civilizatório, silencia as experiências concretas de violência, apagamento e resistência dos negros e indígenas.

Visão que ainda ecoa na nossa sociedade e que se perpetuou ao longo de muitos anos no ensino. Hoje, tentamos combater essa abordagem, porém a encontramos ainda em discursos e falas atuais quando se alega que nosso país não é racista. Em uma rápida busca na internet nos deparamos com notícias como estas:

Brasil é o país menos racista do mundo, diz pesquisa.

[...] Eis um resumo da discussão: a jovem da África do Sul tentou justificar o regime do apartheid. O rapaz da Etiópia afirmou que, dentro do seu país, a sua tribo é “superior” às outras — e que ele não se importa com os outros países africanos, já que os etíopes “não tem sangue negro.” A italiana, talvez por causa da herança recente do fascismo na década anterior, se manteve calada. A apresentadora perguntou então à quarta participante, uma estudante brasileira: “E como é no Brasil?” A jovem respondeu: “Meu país está em vantagem aqui, porque nós não temos qualquer segregação”. E continua: “Nós não temos branco e negro, nós temos todas as formas de cores. No Brasil não tem a questão de que se a pessoa tem 1/8 de sangue ele é considerado negro, se ele tem 1/16 ele é branco. Eles são pessoas.”

A ideia de que, no Brasil, as diferentes raças viviam num grau de harmonia maior do que em qualquer outro país do mundo — era majoritariamente aceita até poucas décadas atrás, quando a importação dos debates raciais de outros países, sobretudo os Estados Unidos, criou uma demanda artificial por racismo. Carreiras acadêmicas foram construídas — e organizações não-governamentais foram desenvolvidas — em torno da ideia de que o Brasil é um país essencialmente racista. A predileção marxista por antagonismos de opressores contra oprimidos ajudou a cristalizar essa abordagem, que tem se traduzido em políticas públicas como a de cotas raciais no acesso a universidades e empregos públicos.

Agora, uma nova pesquisa parece dar razão à jovem brasileira de 1958. O estudo do Policy Institute, ligado ao King's College de Londres, é condizente com a tese de que o Brasil é o país menos racista do mundo.

Apenas 1% dos brasileiros afirmaram que não gostariam de ter como vizinhos pessoas de uma raça diferente da sua. O país aparece em último lugar na lista, empatado com a Suécia. Irã, Grécia, Filipinas, China e Egito são os países mais racistas no levantamento. Brasil e Suécia também dividem o último lugar em outro quesito: nos dois países, apenas 3% dos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter um imigrante como vizinho.

O levantamento usa dados coletados entre 2017 e 2022 pelo World Values Survey, a principal referência global em pesquisas de opinião e uma das únicas bases de dados consistentes que permitem comparações diretas entre os países, já que as perguntas feitas e os métodos usados são exatamente os mesmos. O achado pode surpreender os militantes que, mais recentemente, passaram a defender com estridência a tese de que o Brasil é um país racista por natureza. Mas não deveria.²¹¹

²¹¹ Visitado em 13/06/2024. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/brasil-e-o-pais-menos-racista-do-mundo-diz-pesquisa/>

Racismo no Brasil: quanto mais se nega, mais sinal que existe

Renato Janine lembra que o mito da democracia racial no País é negado o tempo todo e que as falas do vice e do presidente da República revelam um mundo velho e reacionário

Na véspera do Dia da Consciência Negra, seguranças de um supermercado de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, espancaram e assassinaram um homem negro. Em sua coluna *Ética e Política* desta semana, Renato Janine Ribeiro afirma que, certamente, os agressores estavam conscientes do que estavam fazendo, visto que um deles é policial e sabe quando a aplicação da força pode ser letal. Além disso, estavam sendo filmados, o que revela um caráter de acinte, de certeza de que não seriam punidos. E tanto os praticantes do crime como os contratantes não se preocupam muito em por fim a isso, exceto quando a opinião pública se coloca contra esses atos. Sobre a declaração do vice-presidente da República, Hamilton Mourão – que disse que não há racismo no Brasil, ao contrário dos Estados Unidos –, Janine diz que essa é mais uma prova de que existe racismo em nosso país. Quanto mais se nega uma evidência, mais é sinal de que ela existe, diz o colunista.

Segundo Janine, no Brasil, o mito da democracia racial é desmentido o tempo todo. Ele lembra de uma frase que ouviu de uma senhora, quando houve manifestações justificadamente muito agressivas dos negros nos Estados Unidos contra a opressão racial na década de 1960:

“Sorte que não temos isso no Brasil, não temos preconceito no Brasil, não temos racismo no Brasil, porque aqui o negro conhece o seu lugar”.

“Esse tipo de frase, assim como as do vice e as do presidente da República, revela ausência de compaixão, nenhum cumprimento à família da vítima, mas acusando quem protesta como se o culpado fosse o termômetro e não a febre. Isso mostra um mundo muito velho, muito reacionário, e que continua sendo uma chaga tremenda no Brasil, que tem de ser sanada.”²¹²

Pensamentos como os identificados acima tem início com a queda da Primeira República e a posse de Getúlio Vargas onde novas perspectivas frutificam no Brasil. São dessa época os trabalhos de Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda, Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre e Formação do Brasil Contemporâneo de Caio Prado Júnior, que lançam uma nova visão sobre os estudos nacionais, ainda com segregação de raça e ideia de uma democracia racial.

Os anos 30 foram marcados pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. A partir dessa época, com a criação do Ministério da Educação, o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer a normas mais rígidas e gerais. Duas características identificaram o ensino de História nas escolas primárias a partir de então: a sedimentação do culto aos heróis da pátria,

²¹² Consultado em 13/06/2024 Disponível em <https://jornal.usp.br/?p=373012> .

consolidando Tiradentes como o “herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de Setembro; a obrigatoriedade, como fruto dessa política educacional, da história do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários, integrando os programas dos exames de admissão aos cursos.²¹³

Até os anos de 1930 os programas de ensino eram formulados pelos professores do Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos de ensino secundário oficiais, com a reforma Francisco Campos, em 1931, os programas e as instruções sobre os métodos de ensino passaram a ser elaborados pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, o que fez com que os estabelecimentos de ensino se vinculassem à esfera federal deixando de ter autonomia de elaborar seus próprios programas²¹⁴, impactando de forma consistente na uniformização da narrativa histórica e no controle do conteúdo escolar.

Com a transferência da elaboração dos programas para o ministério da Educação houve uma centralização do ensino secundário. Esse controle era obtido por um sistema de inspeção organizados pelo governo federal que contava com provas e exames escritos feito por diretores e professores o que os levavam a seguir prioritariamente o currículo oficial.²¹⁵

Em 1938, durante o governo de Getúlio Vargas foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), para tratar da produção, importação e utilização do livro didático. Nesse período, os componentes curriculares passam a ter uma base comum nacional e o ensino de história torna-se relevante e objeto de preocupação dos intelectuais vinculados ao poder, pois acreditavam que a disciplina deveria cumprir um papel estratégico no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica.²¹⁶

Em 1942, com a Lei 4.244, houve uma nova Reforma do ensino promovida por Gustavo Capanema, em que a História do Brasil teve sua carga horária aumentada e a história da América passou a ser recomendada aos professores²¹⁷, com uma série dedicada ao seu ensino. Sob esse mesmo texto, ficou estabelecido que:

²¹³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, pp.65-66.

²¹⁴ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.133.

²¹⁵ Ibidem, p.133.

²¹⁶ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017,p.69.

²¹⁷ No Brasil, era nítida a necessidade do Estado de estabelecer, com clareza, o posicionamento e a formação de uma postura pró-americana. Nesse sentido, a estrutura curricular difundida, em 1951, é exemplar: Programa de Ensino 1951- “História da América: Curso Ginásial, Segunda Série: 1. A América pré-

[...] o secundário teria dois níveis: o curso ginásial, de quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos. Esse momento correspondeu a uma fase de redefinição do secundário. O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas. A divisão do nível secundário atendia a essa demanda da configuração de uma classe média. Para determinados setores da classe média era suficiente o curso ginásial, e para os setores em ascensão e para as elites existia o colegial, que conduziria estes grupos selecionados aos cursos de nível superior.²¹⁸

Naquele ano, em meio a Segunda Guerra Mundial, houve também uma aproximação do Brasil com os Estados Unidos, que passou a ser enfatizado como objeto de estudo no ensino. Essa postura permaneceu até 1950, coincidindo com o apogeu da hegemonia americana na América.²¹⁹ Exemplo dessa influência foi o Plano de Ação Cultural Interamericano proposto pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que estabeleceu alguns parâmetros para pensar as noções de América e de Educação Secundária propostas para o continente pelo panamericanismo, a fim de implementar o estudo de história e de Cultura Interamericana, com o objetivo de romper as barreiras internacionais²²⁰, mas, que de fato, levou a uma homogeneização cultural das narrativas sobre os países da América Latina.

Nas décadas de 1950 a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em âmbito internacional inicia um movimento de regulação e controle dos livros didáticos, sobretudo os de história e geografia a fim de eliminar os estereótipos e preconceitos presentes sobre as variadas populações, como por exemplo na passagem do exemplar de 1955 de Antônio José Borges Hermida:

Na época do descobrimento a América era povoada por numerosas tribos indígenas. Mas não se deve concluir que todos os índios americanos possuíam ainda costumes primitivos como sucedia aos que habitavam o Brasil. [...] No México, na Península do Iucatã e no Peru

colombiana; 2. *Descobrimento, exploração e conquista da América*; 3. *A América colonial espanhola*; 4. *A América colonial inglesa*; 5. *A América colonial portuguesa*; 6. *Os Estados Unidos: sua formação*; 7. *As nações hispano-americanas: sua emancipação*; 8. *O Brasil independente*; 9. *As nações do Novo Mundo: seu desenvolvimento no século XIX*; 10. *A América contemporânea*". (LORENZ; VECHIA, 1998, p.401). In: ALVES, Thamas Kalil de Campos. *Identidade (s) latino-americana (s) no ensino de História: um estudo em escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, MG, Brasil*. Tese de Doutorado, Uberlândia, UFU, 2011, p.53.

²¹⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, p.82.

²¹⁹ Ibidem, p.52.

²²⁰ CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. DIAS, Maria de Fátima Sabino. *Ensino de História e consciência histórica latino-americana*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.31, n°62, 2011, pp.177-178.

havia índios que tinham grandes cidades, construíam palácios e templos, faziam lanças de bronze e objetos de ouro e prata; também chegaram a adquirir elevados conhecimentos sobre Matemática e Astronomia. Os do Peru construíram até fortalezas e estradas com calçamento. Todos esses índios possuíam, portanto, adiantadas culturas.²²¹

Frisando também a necessidade da renovação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, os exemplares desse período não trazem descrições sobre a interação da população americana após a conquista, se atendo apenas a esse parágrafo: “As outras classes, de condição inferior, eram constituídas pelos *mestiços* (cruzamento do branco com o índio), pelos *zambos* (negro com índio) e pelos *mulatos* (branco com negro). Desse modo, aqueles que na América Espanhola se chamavam mestiços, no Brasil eram os mamelucos e os zambos correspondiam aos *cafuzos*.”²²² Mesmo que esses manuais sejam muito concisos e privilegiam mais os fatos políticos do que sociais, podemos observar em todo o texto, assim como na citação em destaque, que os conceitos de “mestiçagem” e “classes étnicas” refletem e reforçam uma visão hierarquizada da sociedade. A valorização dos grandes personagens e suas fotos são características marcantes ao longo dos dois livros.

Em resposta às demandas internacionais, em 1952, Anísio Teixeira, então diretor do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino. A Campanha defendia o diagnóstico da situação do ensino brasileiro e da elaboração de métodos que solucionassem os problemas encontrados.²²³ A proposta de Anísio Teixeira era a extinção dos programas oficiais, do currículo uniforme e dos livros didáticos aprovados que seriam substituídos por guias e manuais de ensino destinados a professores e diretores e um livro didático fruto dos levantamentos feitos anteriormente, esses guias e livros seriam elaborados por professores e pesquisadores vinculados a universidades, com destaque para USP e Universidade do Brasil e muitos tinham experiência no ensino secundário no Colégio Pedro II o que garantia a identificação dos autores com o ensino básico e com a universidade.²²⁴ Essa questão demonstrava a preocupação de Teixeira com a formação

²²¹ HERMIDA, Antônio José Borges. História das Américas, São Paulo: Editora do Brasil, 1956, p.17.

²²² Ibidem, p. 71.

²²³ Ibidem, p.124.

²²⁴ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017,p.124.

dos professores onde “apenas 16 % dos seus professores são licenciados pelas Escolas de Filosofia , embora estas tenham já mais de 20 anos de existência . As demais escolas superiores forneceram 24 % do corpo docente. Com diplomas de escolas médias [...] há 41 % dos professores. Os restantes 19% não tem diploma algum”²²⁵, números esses que geram impacto na formulação de políticas educativas e na qualidade do ensino.

O caráter político da disciplina de História, podia ser percebido entre os anos de 40 e 50 quando os conteúdos ensinados passaram a ser o centro das discussões dos professores formados pelos cursos de Histórias das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs). “Vários artigos publicados em revistas de História propunham mudanças nos métodos, mas com diferentes posições sobre os objetivos da disciplina. Em muitos desses artigos divulgava-se a ideia de que o professor deveria manter uma atitude de neutralidade diante de todos os acontecimentos históricos do passado ou do presente.”²²⁶

Em 1951, a portaria nº 724 aprovou um programa de História que incluía a História da América como disciplina para a segunda série ginasial.

Em 1951, com o descontentamento de alguns professores em relação à reforma Capanema, uma nova lei (nº 1.359) reorganizou a seriação do estudo da história e incluiu a história da América como disciplina autônoma. Ainda nesse ano, o Colégio Pedro II voltou a ser responsável pela elaboração dos seus próprios programas de história, o que o levou novamente a ser modelo para os demais estabelecimentos oficiais e particulares do país. O programa do Colégio Pedro II continha pontos mínimos, programas de desenvolvimento e instruções metodológicas. Nos programas mínimos das séries ginasiais predominavam os assuntos de história política, enquanto no colegial acrescentavam-se aspectos econômicos, sociais e culturais. Hollanda criticou essa proposta, ao afirmar que somente os programas mínimos deveriam ser obrigatórios. Para o autor, a preocupação em se respeitar as diferenças regionais não seria efetivada enquanto cada estabelecimento de ensino não elaborasse o seu próprio programa de desenvolvimento.²²⁷

Com a Reforma Capanema, os livros de história que antes se dedicavam à história das civilizações, foram separados em história geral e história do Brasil. Já os livros de história da América continuaram seguindo o programa oficial: “[...] os episódios da história do Brasil recebiam desenvolvimento excessivo; as civilizações pré-colombianas

²²⁵ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017,p.127.

²²⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p.89.

²²⁷ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.134.

e a América espanhola eram as partes mais falhas e que apresentavam maior quantidade de erros graves nos manuais; as poucas páginas dos manuais tornavam-nos “magras resenhas”.²²⁸ O que se constata no período de 1930 ao final de 1950, é que os livros seguiam “programas oficiais e eram excessivamente resumidos, fazendo com que os alunos apenas memorizassem os conteúdos para os exames. A linguagem nos compêndios estava tornando-se empobrecida, com a justificativa de facilitar a leitura pelos alunos, e as ilustrações, por sua vez, careciam de legendas explicativas.”²²⁹

O Estudo de Guy de Hollanda , o qual tivemos acesso por meio da pesquisa de Juliana Filgueiras , demonstram que:

Os compêndios em uso no ano de 1956 eram apenas reedições modificadas dos livros escritos de acordo com os programas de 1942 que, por sua vez, eram adaptações dos volumes destinados ao ensino da história da civilização. Para Hollanda, os livros estavam piores, principalmente pela influência dos editores que pressionavam os autores para que reduzissem ao máximo as páginas dos livros, procurando baixar o preço da venda. Com isso, os livros teriam sofrido reduções de textos, com supressão de partes importante.²³⁰

Podemos compreender a limitação dos materiais didáticos através do grande número de sínteses que encontramos nesses exemplares. Como exemplo citamos o tópico denominado “Consequências dos descobrimentos marítimos”:

Como consequência dos descobrimentos marítimo, tem-se a enorme extensão territorial *ultramarina* dos países da Ibéria, o acúmulo de riquezas vegetais e minerais que afluíam às metrópoles, a cristianização de numerosas povoações por meio de missionários católicos: franciscanos, dominicanos, jesuítas, carmelitas. Lisboa, Cádiz e outros centros *ibéricos passaram a ser atração de homens de negócios e banqueiros europeus*. O Mediterrâneo perdia de sua importância com a cessação do comércio das repúblicas italianas com os turcos. A sociedade viu subir em importância a classe dos *burgueses* enriquecidos com o comércio.²³¹

Percebemos que, diferentemente do primeiro manual analisado de Rocha Pombo, esse vem quase todo em forma de tópico, os breves capítulos se dividem em resumo,

²²⁸ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.134.

²²⁹ Ibidem, p.140.

²³⁰ HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931–1956). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957, p. 198.

²³¹ BATALHA, José A. História da América. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1955, p.39.

vocabulário, desenvolvimento separados em tópicos numerados, ao final do capítulo há uma leitura acompanhada dos exercícios finais. O tópico 18 é denominado “Conquista do Peru”:

Em 1531, dava-se início à expedição que poria por terra outro império do Novo Mundo, o dos Incas. Chefiava-a Francisco Pizarro. Ao chegar ao Peru, achava-se em rivalidade de sucessão ao trono dos príncipes irmãos Atauvalpa e Huáscar. Atauvalpa recebeu bem os expedicionários mas breve se viu atraído pelos mesmos, obrigando-o Pizarro a pagar excessivo *resgate* em ouro. Além disso, algum tempo depois acusou-o de *conivência* no assassinio do irmão Huáscar e, por isso condenou à morte. Passava-se isso em 1533. Submetidos os indígenas ou dispersos, fundou-se Lima, 1535, e distribuíram-se terra.²³²

Para um livro que trata exclusivamente da História da América, podemos perceber como os assuntos são extremamente sintetizados e as relações sociais tornam-se secundárias aos fatos políticos, demonstrando o apagamento da história dos povos indígenas, o silêncio sobre a resistência desses povos e a ausência de vozes locais na narrativa.

No final da década de 1950, a disciplina de História saiu novamente dos currículos, perdendo espaço na década de 60:

Isso porque houve, à época, uma política de descaracterização dos cursos de História e a criação de cursos de licenciatura curta, que ofereciam uma formação muito aquém do necessário para habilitar profissionais aptos à prática docente. Além disso, houve uma “reestruturação do currículo escolar” e, conseqüentemente, a supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia da grade curricular básica do ensino médio, ao mesmo tempo em que Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) passaram a integrá-la.²³³

Essas alterações não foram isentas pois refletiam diretamente o projeto autoritário e nacionalista que se consolidava no período, no qual a educação deveria servir como instrumento de legitimação do regime militar e de formação de sujeitos conformados à ordem vigente.

Sob as tensões impostas pela Guerra Fria, novas discussões entraram no campo do ensino, sobretudo dos conteúdos de história e geografia. A presença de estereótipos foram questionadas, principalmente por órgãos internacionais como a Unesco que tinha

²³² BATALHA, José A. História da América. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1955, p.39.

²³³ FRANCO, Yoshihara Gilmar. TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. O livro didático de história e a questão de identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. Fronteiras Revista de História, Dourados, MS, v.17, n.30, Jul/Dez.2015, p.35.

como meta a revisão dos conteúdos dessas disciplinas com o intuito de modificar a forma como as diferentes nações eram retratadas para que se evitassem novos conflitos.²³⁴ Os dois exemplares da década de 1950 nos trazem a todo momento a diferenciação entre uma cultura adiantada atribuída aos Incas, Maias e Astecas, uma prática primitiva dos povos encontrados no território do Brasil e de uma civilização atribuída aos europeus. Na passagem que transcrevemos, podemos observar que aos índios é conferido o adjetivo de civilizado após passarem pela conversão jesuítica, viverem sobre as regras sociais e morais dos europeus e serem úteis ao rei e à Igreja:

Missões do Uruguai: Desde 1627, vindos do Paraguai onde haviam aldeamentos de índios civilizados, sob o nome de reduções, penetraram os missionários jesuítas em terras do atual Estado do Rio Grande do Sul, na bacia do rio Uruguai onde assentaram aldeamentos de silvícolas que, em sua maior prosperidade, chegaram a contar sete aldeamento ou povos. Todos eles levavam nome de um santo patrono. Viviam em regime de liberdade controlada por leis e sob orientação moral dos missionários. Trabalho, descanso, culto tudo se achava regulamentado e não se conhecia a mendicância nem o excesso de riquezas. [...] Eram esses índios homens felizes e úteis ao rei e à Igreja. Perseguidos, contudo, os missionários por calúnias de inimigos da religião e por ministros dos reis de Espanha que teriam lucrado mais um não ter dado crédito às mesmas, foram, em 1767, expulsos das reduções e estas confiadas a mercenários gananciosos que pouco se davam com o bem-estar dos índios.²³⁵

No decorrer dos anos 60, concretizaram-se novas práticas que buscavam a renovação metodológica a mudanças de conteúdo. Nessa esteira, professores buscavam não só a renovação dos métodos, mas propunham uma nova função social e política para as disciplinas escolares, em especial a de história. Essas instituições, que buscavam articular conteúdo e método, foram fechadas pelo regime militar. E as que permaneceram funcionando limitaram-se às mudanças de caráter técnico com “[...] estudos dirigidos, jogos de memorização, trabalhos em grupo para produção de textos, sem favorecer debates orais, aumento e favorecimento da produção de livros didáticos e os estudos do meio passaram a ser vistos como “técnicas” subversivas.”²³⁶

²³⁴ FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.140.

²³⁵ BATALHA, José A. História da América. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1955, p.61.

²³⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p.91.

Durante o regime militar priorizou-se a expansão do número de pessoas escolarizadas. Assim, foi necessário criar instrumentos de difusão das novas diretrizes ideológico-curriculares estabelecidas pela constituição de 1967, o que favoreceu a indústria editorial brasileira que começou a receber incentivos governamentais para ampliar a produção e assumir a forma do currículo escolar²³⁷. Essa política estatal efetivou o uso do livro didático no processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras perpetuando-se nos dias atuais.

O ensino secundário, foi o sistema mais afetado pela reorganização escolar decorrente do crescimento do público desse setor a partir dos anos de 1970. A ampliação da educação escolar levou à instituição da Lei 5.692/71, que dividiu o secundário em dois níveis: o ginásial passou a ser uma continuidade do ensino primário e o colegial se transformou em um curso profissionalizante, chamado de segundo grau.²³⁸

Com a instabilidade política do período de 1970 a 1980, devido à crise do regime militar, o Ensino de História da América foi retomado. Os currículos produzidos anteriormente foram questionados e sua revisão teve como objetivo compreender a função do Brasil “[...] no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países “subdesenvolvidos”. Criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada América Latina”²³⁹, visto como um território atrasado e subdesenvolvido. Essas “[...] interpretações baseadas nas teorias de dependência penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau”²⁴⁰.

Os exemplares que analisamos publicados nas décadas de 1970, trazem trechos que consideram as culturas em grau de evolução a fim de alcançarem a civilização. “Não tinham as nações indígenas da América o mesmo grau de adiantamento. Enquanto os selvagens do Brasil viviam ainda em estágio de vida muito atrasado, os do México, da Guatemala e do Peru já haviam logrado atingir a nível relativamente alto de

²³⁷ Em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que tem as funções de coordenar a produção , edição e distribuição do livro didático . Para assegurar recursos governamentais , contou - se com o financiamento proveniente do acordo MEC - Usaid (United States Agency for International Development) . A partir da década de 1960, o público escolar amplia - se consideravelmente, o que ocasiona modificações importantes no mercado do livro didático . Além do maior número de exemplares, notam - se situações novas: a composição pedagógica e de conteúdo dos livros já começa a sofrer alterações.

²³⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p.83.

²³⁹ Ibidem, p.5.

²⁴⁰ Ibidem, p.5.

civilização.”²⁴¹ Além de desconsiderar a alteridade trechos como esses nos mostram a diferença na valorização desses povos, o que influencia na maneira como construímos nossa identificação com os mesmos. Para a consolidação do sentimento nacional, é menosprezado o valor dos indígenas e ressaltado o dos conquistadores. Somado a esse trecho: “Embora muito numerosas as tribos indígenas da América, poucas eram, entretanto, em número, as que habitavam este continente por ocasião do descobrimento e da conquista, talvez não alcançassem mesmo a cifra dos dez milhões. Menos ainda ficaram sendo mais tarde, pois que a conquista e a escravidão destruíram. Hoje, embora ainda existam, quase não contam no momento da população americana”²⁴², podemos comprovar a veiculação de uma narrativa que não dá importância às origens e nem a manutenção dessa cultura pois 10 milhões são descritos como poucos, o que de fato não é. A diminuição dessa população na conquista e na colonização é tratada como algo “normal” afirmando que a população indígena é inexpressiva na América sem nenhum questionamento e como se esse fato não importasse ou impactasse a narrativa do passado, as ações presentes e as expectativas futuras da nossa disciplina em relação às populações indígenas.

A valorização e superioridade do branco é enfatizada em todo o livro, explicitando uma hierarquização cultural dos povos americanos. Isso evidencia a permanência de um paradigma evolucionista e racista, que reforça uma identidade nacional assentada em gradações de superioridade cultural, que expressa os paradigmas da colonialidade do saber.

Etnia brasileira- O povo brasileiro resultou do cruzamento de três elementos principais: o branco europeu, o negro africano e o aborígine. O elemento branco predominou, é verdade, sobre os elementos de cor. O eminente professor Pierre Deffontaines, em sua “Geografia Humana do Brasil”, escreveu: “*O Brasil é caso inteiramente especial: é o único país tropical em que os brancos estão em imensa maioria; eles elaboram um tipo humano em progressão rápida e o país merece, sob este ponto de vista um estudo atento.*” Um estudo atento mostrará, indiscutivelmente, que o branco constitui a grande maioria da população. Existiam, entretanto, os outros elementos básicos, o negro e o índio, e também os tipos mestiços, muito variados, que, por meio de cruzamentos sempre frequentes, vão sendo absorvidos pelos de cor branca.”²⁴³

²⁴¹ TAPAJÓS, Vicente. História da América, Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1974, p.29.

²⁴² Ibidem, p.28.

²⁴³ Ibidem, p. 123-124.

Conceitos empregados pela eugenia aparecem em pleno século XX, ao ensinar que o negro e o índio são absorvidos²⁴⁴ pelos brancos e que a mistura de raças formam seres inferiores: “[...] também chamado ‘curiboca’ ou ‘zambo’, resulta o cafuso do cruzamento do negro com o indígena. É o menos encontrado de todos os elementos mestiços que constituem a população brasileira. No sertão nordestino e na Amazônia é onde talvez, aparecem em maior número. Quase nenhuma importância histórica. Valentes e persistente, não são entretanto, segundo alguns estudiosos, elementos fisicamente muito fortes.”²⁴⁵ Ao desconsiderar a importância histórica dessa população e afirmar que a mistura acarreta uma fragilidade física, acreditamos que tais narrativas contribuem para que não haja uma identificação e valorização das populações negras e indígenas. Prova disso é que até 2022 a população brasileira se autodeclarava predominantemente branca, segundo dados do censo²⁴⁶.

A década de 1980 marca uma reformulação curricular iniciada no processo de redemocratização que buscava priorizar o “[...]atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático.”²⁴⁷, privilegiando as políticas liberais em consonância com os projetos internacionais. Nos livros desse período podemos notar uma mudança de perspectiva em relação aos já estudados: o livro de Florival Cáceres, por exemplo, começa com a seguinte citação de W. Whithman: “os infinitos heróis desconhecidos valem tanto quanto os maiores heróis da história”²⁴⁸, iniciando um movimento de inserção e valorização da participação dos povos indígenas na história. Já o exemplar de Raymundo Campo traz uma abordagem sob a perspectiva da história econômica fazendo, também, uma análise sobre o protagonismo dos povos da América:

O processo histórico na América latina apresenta-se como resultado da evolução das sociedades locais, mas é também o retrato da dependência do continente em relação aos países desenvolvidos. Grande parte dos fatos mais importantes da história latino-americana resultou de

²⁴⁴ Abro espaço para a definição da palavra utilizada. Absorver: fazer desaparecer por incorporação ou assimilação. Dicionário Oxford Languages , consultado em 20/09/2024, disponível em: <https://languages.oup.com/> .

²⁴⁵ TAPAJÓS, Vicente. História da América, Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1974, p.125-126.

²⁴⁶ Consultado em 30/04/2024 Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> .

²⁴⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p.102-103.

²⁴⁸ CÁCERES, Florival. História da América: 2º grau. São Paulo: Editora Moderna, 1980, p.1.

mudanças nos países centrais do mundo capitalista. Ser sujeito da sua própria história é o grande e trabalhoso objetivo dos povos da América Latina nos dias de hoje.²⁴⁹

O que demonstra uma transição para as novas concepções teóricas e as revisões historiográficas que vinham ocorrendo dentro e fora do Brasil. Como podemos perceber na obra de Campos, temos uma abordagem sob a ótica da história econômica: “Para entender os processos históricos de qualquer sociedade, é fundamental começar pelos estudos da organização econômica, pois através dela é que os homens satisfazem suas necessidades mais elementares. A economia constitui a base da vida social e determina, em parte a organização social e política, bem como a moral, cultura e religião dos diversos povos. [...]”²⁵⁰. Florival Cáceres descreve a conquista espanhola diferentemente dos demais autores já visto, por uma abordagem mais alinhada à obra *A visão dos vencidos- a tragédia da conquista narrada pelos astecas*²⁵¹, de Miguel León-Portilla que propõe uma inversão da lógica eurocêntrica predominante na História dos povos ameríndios. Essa obra de grande influência nos estudos sobre a América começa a entrar na bibliografia dos livros didáticos a partir dos anos de 1980, modificando a perspectiva de como esses povos são apresentados. De uma visão pacífica da conquista, passam a ter participação no processo de colonização e na elaboração de movimentos contra a apropriação de suas culturas.

Como foi possível a tão poucos espanhóis submeterem milhares de indígenas? Em primeiro lugar, no que se refere às três civilizações descritas anteriormente, o que facilitou seu domínio pelos espanhóis foram as suas contradições internas. Os impérios astecas, maias e inca dominavam vários povos e línguas, usos e costumes diferentes, obrigando-os a falar a mesma língua, a cultuar o deus Sol e a pagar tributos. O sociólogo mexicano, Octavio Paz, escreveu: “a chegada dos espanhóis parece uma liberação para os povos submetidos aos astecas. As diversas cidades- Estados se aliam aos conquistadores ou contemplam com indiferença, quando não com alegria, a queda de cada uma de suas rivais, particularmente a mais poderosa: Tenochtitlán.” O mesmo pode-se dizer da conquista dos maias e incas, pois os espanhóis aliaram-se a povos a eles submetidos para derrota-los.²⁵²

Mesmo que de forma ambígua, admitindo a agencia indígena, mas a posicionando em uma escala inferior, notamos como há um deslocamento em direção a uma memória

²⁴⁹ CAMPOS, Raimundo Carlos Bandeira. História da América, São Paulo: Atual, 1982, p.1.

²⁵⁰ CÁCERES, Florival. História da América: 2º grau. São Paulo: Editora Moderna, 1980, p.3.

²⁵¹ LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A visão dos vencidos: a tragédia da conquista narrada pelos astecas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

²⁵² CÁCERES, Florival. História da América: 2º grau. São Paulo: Editora Moderna, 1980. P. 31.

mais plural, mas ainda marcada pela permanência da identidade nacional branca e eurocentrada. Essa tensão evidencia como, mesmo diante de avanços sociais e historiográficos, o livro didático manteve-se atado a estruturas coloniais, embora começasse a abrigar fissuras importantes.

Com a reestruturação do currículo escolar em 1969 há a exclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia a inclusão da Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política do Brasil (OSPB) na grade curricular básica do ensino médio. Ao mesmo tempo em que o livro didático passa a ser responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) criada em 1983, com o objetivo de analisar os problemas desses materiais e propor a participação dos professores na escolha dos mesmos.²⁵³ Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):

Decreto - Lei nº 91.542 — comportando as seguintes modificações : o controle de decisão é da FAE em âmbito nacional, que interfere no planejamento, compra e distribuição do livro didático, com a exclusão da participação financeira dos estados; o Ministério da Educação não interfere no campo da produção editorial, que fica a cargo da iniciativa privada; a escolha dos livros é feita pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subsequentes; aperfeiçoamento das especificações técnicas visando a durabilidade; implantação de bancos de livros didáticos; oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. Assim, a política adotada faz com que o poder público atue unicamente como mediador entre os professores e a produção editorial.²⁵⁴

A criação do Plano Nacional do Livro Didático gerou e gera muitos impactos na oferta desse material, pois muito além de mediar o Estado, com suas políticas públicas, influência nos materiais elaborados de acordo com o governo vigente.

Nos anos 1990, o Congresso Nacional viabilizou a Lei de Diretrizes e Bases sob o número 9.394/96, orientado pela política neoliberal que exaltava o papel da Educação na ascensão dos países e no processo de globalização. Na perspectiva do ensino de História, a Lei ressaltava que deveriam ser abarcadas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. O livro *História da América através de textos* organizado por Jaime Pinsky, Hector Bruit, Enrique Peregalli, Terezinha Fiorentino e Carla Bassanezi retrata esse movimento, na tentativa de romper com os

²⁵³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p.102-103.

²⁵⁴ BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, Seção 1, 20 ago. 1985.

estereótipos reforçados anteriormente. No tópico “As civilizações indígenas” Jayme Pynski nos traz uma abordagem nova sobre essas populações:

Há quem pense que essa integração foi um favor que os europeus “civilizados” prestaram aos indígenas “bárbaros”. Isto não é verdade. As sociedades nativas eram socialmente muito complexas e desenvolvidas, como os textos deste capítulo irão mostrar e sua incorporação teve custos humanos imensos, graças a massacres cruéis perpetrados pelos cristãos “civilizados” da Europa.²⁵⁵

Ao mesmo tempo, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio. Os PCNs trouxeram um diálogo com as novas correntes historiográficas, reforçando a perspectiva identitária no ensino de História da América. A própria Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História da América ANPHLAC é criada nesse período. Esses fatos mostram a importância do estudo da História da América como uma forma de inserir o Brasil no contexto das nações latino-americanas e o elevado número de títulos sobre nacionalismo indicava a fragilidade econômica, política e social que afetava todos os países do continente americano. Tratar populismo, escravidão, formação de culturas indígenas era uma forma de integrar os povos americanos. Naquele momento, o estudo de História da América estava ligado à necessidade de atender aos interesses econômicos globalizados, como, por exemplo, a formação dos blocos econômicos. O esforço de valorização das diferentes culturas na formação da identidade e o objetivo de aproximação dos povos latino americanos também são encontradas nesse exemplar:

A ideologia colonialista resolveu aparentemente o problema, remetendo-o ao estigma da inferioridade racial do índio americano e do negro escravo, à miscigenação racial, aos impedimentos geográficos e a outras teorias mais ou menos exóticas. Essas teorias têm em comum a premissa de que o continente americano necessitou da presença do branco europeu para penetrar na história dos povos civilizados, e afirmam que quanto mais nos aproximamos desse modelo capitalista mais seremos “felizes”. Como os colonos ingleses construíram na América do Norte uma sociedade “à imagem e semelhança” da europeia, seu desenvolvimento foi muito mais rápido que o nosso, reafirmam tais teorias. Essa explicação leva a um raciocínio formal assustador: se no passado os povos americanos não foram capazes de se desenvolverem sem a tutela dos europeus, hoje, continuam precisando da tutela dos mais desenvolvidos para mostrarem o caminho da superação do subdesenvolvimento. [...] mas a ciência moderna tem sido incapaz de provar efetivamente a suposta inferioridade americana, ou ainda demonstrar que o fator geográfico é determinante para o desenvolvimento econômico. Não podemos aceitar a existência de

²⁵⁵ PINSKY, J.(org.) História das Américas através de textos. São Paulo: Contexto, 2013. p.152.

povos inferiores ou povos sem história (nós, latino-americanos) e povos com história (as sociedades capitalistas avançadas). Esse dualismo é artificioso e não explica a realidade. [...] Está claro para a história que todos os povos são potencialmente iguais, mas não basta dizer simplesmente isso. Para abandonar explicações metafísicas, devemos inserir os povos nas estruturas socioeconômicas, no terreno das particularidades regionais, nas diferentes formas de desenvolvimento, nas formações sociais.²⁵⁶

Durante o processo de implantação do PNLD os critérios de avaliação se concentraram na inserção de conceitos corretos e informações com coerência metodológica que os livros veiculavam, na tentativa de eliminar preconceitos e discriminações de qualquer ordem:

O ano de 1993 pode ser considerado um marco para essa nova tomada de decisão por parte do Estado em relação à política voltada para a qualidade desses materiais didáticos. O Plano Decenal de Educação para Todos enfatiza a necessidade da melhoria qualitativa dos livros didáticos, a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros a serem por ele utilizados, e a implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil. Sem deixar de lado os aspectos, já enfatizados em gestões anteriores, referentes ao aprimoramento da distribuição e das características físicas visando a durabilidade do material. Nesse mesmo ano de 1993, o Ministério nomeia comissão de especialistas de cada uma das áreas do conhecimento que são objeto do ensino com a finalidade de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e também estabelecer critérios gerais para servir de base para as novas aquisições.²⁵⁷

Mesmo com a efetivação e rigor dos critérios de avaliação²⁵⁸ as consequências foram poucas e não levaram a um processo de melhoria substancial, efetiva e duradoura

²⁵⁶ PEREGALLI, Enrique. A América que os europeus encontraram. Campinas/ São Paulo, Editora da UNICAMP/ Atual, 1986,p.7-9. IN: PINSKY, J. PINSKY, J.(org.) História das Américas através de textos. São Paulo: Contexto, 2013. p.152-154

²⁵⁷ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.70.

²⁵⁸ O PNLD 1999 teve a incumbência de proceder à análise pedagógica de livros destinados aos alunos de 5ª a 8ª série, sendo a primeira vez que livros dessas séries foram submetidos à avaliação. Tendo em vista a especificidade das áreas de conhecimento que compõem o currículo dessas séries, foi necessário refletir mais detalhadamente sobre os critérios a serem utilizados. No final de junho de 1997, houve um seminário sobre avaliação do livro didático, patrocinado pelo MEC, no qual estiveram presentes representantes da Abrale, da Abrelivros, os coordenadores das áreas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, especialistas convidados de cada uma das áreas e autores de livros. Nesse seminário, foram debatidos os critérios de avaliação que seriam a base para os trabalhos das comissões de especialistas. A partir das discussões desse seminário, foram redigidos os critérios e posteriormente enviados a todos os interessados envolvidos, que retornaram com sugestões para o texto definitivo. Dessas sugestões, algumas foram acolhidas; outras não. [...]Para os livros destinados a alunos de 5ª a 8ª série, o resultado das três avaliações apresenta diferenças sensíveis. No PNLD 1999, os livros eram submetidos à avaliação pela primeira vez. O número de Excluídos foi alto (54,5%); na categoria de Recomendados, bastante baixo

da qualidade dos livros didáticos adquiridos com recursos públicos para uso da escola pública, como podemos notar nos itens avaliados. Não questionamos as mudanças ocorridas nos materiais desse período e sua importância, como as populações indígenas aparecerem em tópicos específicos nos capítulos que tratam da conquista e colonização da América. No entanto, percebemos uma nova abordagem interpretativa, exemplificada nos livros de José Jobson de Arruda de 1998 e de Claudio Vicentino de 2001 onde a narrativa inverte de um conquistador que traz a civilização e a salvação para a seguinte comparação: “A chegada dos espanhóis: deuses ou demônios?”²⁵⁹. Há uma dualidade em todo o livro, um conquistador violento e desumano;

Um incidente, entretanto, precipitou o confronto aberto. Precisando retornar a Vera Cruz, Cortez passou o comando das tropas de Tenochtitlán para Pedro Alvarado. Durante uma festa religiosa, Alvarado ordenou aos soldados que fechassem as portas do templo principal e massacassem os nativos. O chão do templo se encharcou com o sangue de mais de mil astecas. Os que estavam fora descobriram dessa forma que os espanhóis não eram deuses.²⁶⁰

A ideia de expansão da fé católica por meio da conversão dos indígenas foi utilizada como justificativa para a exploração da América. Até o final do século XVI, os europeus já haviam subjugado os grandes impérios inca e asteca, por força de sua agressividade, superioridade técnica militar (uso de armas de fogo e cavalos, desconhecidos na América até então) e até habilidade política, ao fazer e desfazer alianças, jogando povos indígenas uns contra os outros. As doenças europeias, desconhecidas dos nativos e para as quais seu organismo não possuía resistências, também foram responsáveis pelo extermínio de grande número deles.²⁶¹

Em oposição a uma população ingênua, inocente e indefesa, que aceitou de forma pacífica as intervenções europeias:

Para os índios era inexplicável que o homem branco viesse de tão longe para buscar pau-brasil. O francês Jean de Léry, que aqui esteve no século XVI, deixou registrado um diálogo com um velho tupimanbá, que lhe perguntou se os europeus não tinham árvores em sua terra. Ao

(8 %) ; como Recomendados com Ressalvas , 37,5 % . Nota - se que a qualidade dos livros , segundo os critérios empregados , também apresenta uma concentração em torno dos Recomendados com Ressalvas , ou seja , aqueles que conseguiram atingir apenas um patamar mínimo de exigências. BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.78.

²⁵⁹ ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. Toda História. São Paulo; Editora Ática, 1998, p.184.

²⁶⁰ Ibidem, p.184.

²⁶¹ VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. História para o Ensino Médio, São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.247.

saber que elas serviam para tingir tecidos e que um homem só comprava todo o carregamento de um navio, o índio indagou: ‘Mas esse homem rico de quem me falas não morre?’[...] O francês lhe respondeu que o homem rico também morria e deixava tudo para os filhos. O velho se espantou. De seu ponto de vista era loucura enfrentar o oceano, amontoar riquezas e deixar para os outros. [...] As diferenças entre indígenas e europeus estava em tudo. Na maneira de se vestir, de encarar o trabalho, de pensar e de ver o mundo. Os índios não entendiam como os objetos usados pelos europeus não haviam sido feito por eles mesmos. Entre os indígenas, o que um indivíduo sabia fazer, todos os outros também sabiam; e, geralmente, cada um fazia o que usava.²⁶²

Explorava-se o trabalho indígena por meio da mita, instituição já existente no Império Inca. Afastados de suas comunidades, os indígenas eram forçados a trabalhar nas minas, recebendo em troca um salário irrisório e tornando-se vítimas das péssimas condições de trabalho, o que os levava à morte. A larga utilização da mita acabou por arruinar a estrutura comunitária indígena.²⁶³

Os livros citados trabalham com uma visão histórica dual, representada pelo certo e errado ou pelo bom e mau. Observamos que nos livros desse período não há uma valorização da participação indígena nos processos históricos, havendo muito mais um apagamento das memórias, o que impede uma identificação com esses povos que ainda são retratados a partir de representações estereotipadas, divergente da realidade por eles vivenciada, uma vez que, sua história é contada ainda por uma visão eurocêntrica:

As primeiras notícias sobre os povos americanos chegaram à Europa no século XVI. Eram histórias de viajantes, náufragos e missionários que viveram em aldeias litorâneas, entre grupos tupis. Os relatos generalizavam os traços culturais e, durante muito tempo, os índios foram considerados todos iguais. Hoje sabemos que não formavam um grupo homogêneo; apesar disso, podemos destacar características comuns entre eles. [...] Sua organização social, por exemplo, era muito diferente da dos europeus. Não tinham um Estado organizado, em um único chefe. Cada povo era formado por diversas tribos, que falavam a mesma língua, mantinham os mesmos costumes e estavam ligadas por fortes ações culturais. Nas aldeias em que viviam. As habitações eram geralmente organizadas em forma de círculo ou ferradura. Algumas tribos contavam com uma única habitação coletiva.²⁶⁴

Há uma tentativa de demonstrar as particularidades da organização social indígena, mas ela é feita sob a ótica da sociedade europeia. Através de comparação ou

²⁶² ARRUDA, José Jobson de A. ; PILETTI, Nelson. Toda História. São Paulo; Editora Ática, 1998, p.187.

²⁶³ VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. História para o Ensino Médio, São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.247.

²⁶⁴ ARRUDA, José Jobson de A. ; PILETTI, Nelson. Toda História. São Paulo; Editora Ática, 1998, p.188.

exclusão, mesmo princípio utilizado no século XVI pelos cronistas para apresentar esses povos aos europeus.

Os anos 90 trouxeram muitos questionamentos que levaram a implementação de legislações que demonstravam a preocupação com a educação e o ensino como a LDB, Lei 9.394 de 1996, que levou a discussões sobre os diversos grupos sociais presentes na história e a necessidade de sua representação, pois ainda em livros que datam do ano 2001²⁶⁵, encontramos capítulos que se referem à *expansão marítima europeia* que não mencionam a população presente nas terras ocupadas por Portugal, referindo-se a essa população, já em capítulo posterior, apenas no tópico denominado *O projeto agrícola da exploração colonial portuguesa*:

Pelas características peculiares tanto da realidade da colônia portuguesa quanto da expansão lusa, a colonização optou pela agricultura. Também diferentemente das colônias espanholas, caracterizadas pela atividade mineradora, não foi possível a utilização em larga escala da mão-de-obra indígena. Pelo menos não a longo prazo, visto que na colônia (a essa altura já denominada Brasil), a população nativa era relativamente pouco numerosa e foi rapidamente exterminada na faixa litorânea.²⁶⁶

As populações indígenas só voltam a aparecer no capítulo “A América colonial espanhola”, denominadas em negrito de civilização:

A **civilização maia** tinha seu centro na península de Iucatã, na região Sudeste do atual México, e conheceu seu apogeu entre os séculos III e IX. Organizava-se em cidades-Estados, como Palenque, Tikal e Copan. O domínio social era exercido por uma elite religiosa e militar de caráter hereditário. Em torno dos centros urbanos, encontravam-se aldeias de camponeses submetidos à servidão coletiva. Pouco se sabe a respeito das causas da decadência maia. Suas cidades foram abandonadas e, na época da chegada dos espanhóis, não mais existia uma civilização maia organizada. [...] A **civilização asteca** foi a mais grandiosa das civilizações da Mesoamérica. Os astecas chegaram a controlar um império que se estendia do Oeste mexicano até o Sul da Guatemala, incluindo uma população de talvez 12 milhões de habitantes. Sua capital, **Tenochtitlán** (atual Cidade do México), cobria uma área de 13 km², e chegou a ter mais de 100 mil habitantes. [...] Os astecas exerciam rígido controle sobre os povos vizinhos, que eram obrigados a pagá-los tributos e estavam sujeitos a expedições punitivas. Dentro do império, existia uma estrutura política centralizada. O imperador dirigia a “casta” sacerdotal na qual se apoiava a atividade agrícola. Nas aldeias predominava a posse comunal da terra, embora parte da produção devesse ser transferida para o Estado, para sustentar o imperador, os

²⁶⁵ Como por exemplo o livro de Cláudio Vicentino e Giampaolo Dorigo *História para o Ensino Médio*.

²⁶⁶ VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. *História para o Ensino Médio*, São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.182.

militares, funcionários administrativos e os sacerdotes. Portanto, o sistema predominante era também o de servidão coletiva.²⁶⁷

De conhecimento desses trechos, e analisando o percurso da história dos povos da América nos livros didáticos, compreendemos a necessidade da implementação da Lei 10.639 de 2003 e acrescida da Lei 11.645 de 2008, em que se estabeleceu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e indígena*”.²⁶⁸

No início de 2003, foi sancionada, pelo Presidente da República, a Lei Federal nº 10.639 de nove de janeiro de 2003, que alterou a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determinou a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 10 de março de 2008, houve uma nova alteração que se fez pela Lei Federal n. 11.645, determinando a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e indígena. Esses documentos deveriam modificar a configuração dos livros didáticos de História e, sobretudo, o conteúdo de História da América, a fim de “[...] corrigir o fato de que não se atribuía, até recentemente, na construção das narrativas, que moldavam a identidade nacional nos livros didáticos, a devida importância que diversos sujeitos históricos, sobretudo negros e índios, tiveram na construção da identidade nacional.”²⁶⁹

Em dados obtidos por Holien Gonçalves Bezerra sobre o PNLD de 2005, podemos notar que cresceu o número de livros aprovados (75,9%) e que as coleções tiveram um ganho qualitativo em relação ao de 1999, mas muitas lacunas ainda são encontradas se atentarmos para as adequações necessárias em relação à renovação historiográfica e à construção do saber escolar.²⁷⁰ O balanço ainda assim é positivo, pois ao longo dos anos do programa, houve demarcações de referências de qualidade para os livros didáticos; melhoria da qualidade, debates sobre o assunto nos meios de comunicação e nas universidades. O material sai de um limbo para um protagonismo mobilizando estudos

²⁶⁷ VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. História para o Ensino Médio, São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.182.

²⁶⁸ FRANCO, Yoshihara Gilmar. TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. O livro didático de história e a questão de identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. *Fronteiras Revista de História*, Dourados, MS, v.17, n.30, Jul/Dez, 2015, p.40.

²⁶⁹ Ibidem, p.40.

²⁷⁰ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 79.

acadêmicos e discussões entre pessoas responsáveis pela educação, conseguindo retirar da lista do MEC livros com graves problemas de conteúdo.²⁷¹

Outra conquista das mais relevantes foi promover, de forma positiva, “[...] a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras , considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder ; [...] dando visibilidade a seus valores , tradições , organizações e saberes sociocientíficos” abordando a “[...] temática das relações étnico - raciais , do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata , visando à construção de uma sociedade antirracista , justa e igualitária”²⁷². Encontramos no livro de 2006 diversas passagens que ressaltam a resistência da população indígena à conquista e sua participação ativa em lutar contra a violência física e a imposição cultural:

Parte das divergências entre os espanhóis referia-se a como estava sendo realizado o processo de catequização. Os colonizadores recebiam a incumbência de doutrinar os indígenas e fazer a defesa do reino. Muitas vezes esse processo significou profunda violência, não apenas física, mas também interferiu nas crenças e valores dos grupos nativos. As ações para transformar os nativos em espanhóis cristãos foram intensas, mas se chocaram com a resistência por parte dos índios. [...] no entanto, algumas estratégias de cristianização tiveram êxitos, como, por exemplo, a transformação de um antigo local de culto a uma deusa asteca em um local cristão, graças ao culto difundido da Virgem de Guadalupe, a padroeira do México, que teria aparecido a um índio, Juan Diego, em 1542. Inicialmente as autoridades religiosas rejeitaram o episódio, mas posteriormente história foi reconhecida pela Igreja e difundida entre os próprios indígenas, que tinham na Virgem de Guadalupe a demonstração do reconhecimento de que eles faziam parte do universo cristão. Os espanhóis também deram crédito á história, pois viam no episódio um sinal de que a cristianização estava acontecendo e eles estavam cumprindo o seu papel. [...] Por diversos caminhos, ibéricos e indígenas produziram suas próprias formas de convivência no Novo Mundo.²⁷³

Conseguimos identificar a resistência e a busca por demonstrar um novo ponto de vista que privilegia a alteridade na apresentação dos povos da América portuguesa e no exame de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha;

²⁷¹ BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 80.

²⁷² OLIVEIRA, Margarida M. Dias. Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.61.

²⁷³ NETO, José Alves de Freitas. TASINARFO, Célio Ricardo. História Geral e do Brasil. São Paulo: Editora Harbra, 2006, p.254.

Ao julgarem os índios com base em seus valores socioculturais, considerando-se superiores a eles, Caminha e seus conterrâneos, tal como os espanhóis, achavam-se com o direito/o dever de, sob o comando de seu Monarca, “salvá-los”, convertendo-os ao cristianismo e inculcando-lhes as suas principais práticas sociais- afinal, Deus não teria dado aos índios bons rostos e bons corpos e trazido navegadores para aqui sem motivo. [...] Os conflitos, não anunciados por Caminha, aconteceram justamente porque o fato de os índios não serem cristãos estava longe de representar a completa ausência de crenças entre eles ou a existência entre alguns de práticas de feitiçaria, como diriam depreciativamente os primeiros padres evangelizadores que aqui chegaram. Por outro lado, pelo fato de não realizarem a pecuária, a agricultura e as trocas comerciais nos moldes mercantilistas europeus, e por serem pouco afeitos ao trabalho sistemático e levarem uma vida mais “tranquila”, de coletores, não podemos qualificar os índios como indolentes. [...] Ao serem coagidos a adotarem os valores culturais dos “novos” donos da terra, como suas regras religiosas, seus critérios de produção, lucro e autoridade, os índios reagiram aos europeus, em maior ou menor grau – o que afetou sua imagem de docilidade, delineada por Caminha. [...] Difícil imaginar um desfecho diferente, harmonioso, quando dois “grupos” tão distintos passam a conviver e um deles, por se considerar superior, verdadeiro, decide se impor ao outro de qualquer forma.²⁷⁴

As pesquisas sobre o ensino e os povos originários da América nos mostra a importância das novas legislações frente ao grande silenciamento encontrado nos materiais didáticos brasileiros sobre essas populações. As exigências do PNLD fez com que algumas coleções, para se adequarem às seleções de conteúdos, aumentassem o volume sem um planejamento teórico ou recursos metodológicos como a coleção Araribá onde o corpo do livro não é modificado, apenas são introduzidos materiais extras ao fim de cada capítulo, denominados “Em foco” com conteúdos como: O passado está na mesa, Do sagrado ao profano, Os índios de hoje, diversidade cultural, entre outros.

A Emenda Constitucional nº 59 / 2009 (EC) introduziu uma importante alteração no art . 208 da Constituição Federal que se refere, ao livro didático. O inciso VII do art . 208 da Constituição Federal de 1988 é alterado garantindo a consolidação de políticas públicas de educação no campo do material didático escolar. Com essa mudança os programas de material didático tornam-se dever do Estado na garantia do direito à educação e garantindo que sua abrangência envolva todas as etapas da educação básica.²⁷⁵

²⁷⁴ ALENCAR, Thiago Gonçalves Souza. Carta de Caminha e as cartas indígenas ao Brasil: da vida descartada às vozes de resistência. Revista de Literatura, História e Memória, v. 19, n. 33, 2023.

²⁷⁵ SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.101.

A responsabilidade do Estado sobre o processo de produção, edição, avaliação e aquisição do livro didático faz com que esse se torne responsável pela distribuição de material de qualidade aos estudantes. Para atender a essas demandas foi publicado em 2010 o Decreto nº 7.084 / 2010, “[...] que dispõe sobre os programas de material didático — trata especialmente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) — , [...] [que consolida] como diretrizes dos programas de material didático o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas ; o respeito às diversidades sociais , culturais e regionais [...].”²⁷⁶

A primeira década dos anos 2000 trouxe importantes mudanças tanto na confecção como nas deliberações da distribuição dos livros didáticos do Brasil. No entanto, mesmo após a lei de 2008 que instituía a obrigatoriedade da história indígena nos manuais escolares, notamos que livros de ampla adesão como a coleção Projeto Araribá de 2010, ainda trazem como povos pré-colombianos apenas as civilizações Maias, Astecas e Incas. Além de todos os outros povos que não são mencionados, nos chama atenção que o capítulo que fala sobre o território que hoje se encontra o Brasil, inicia-se com a colonização portuguesa, ou seja, há o total apagamento dos povos que aqui habitavam. O capítulo denominado *A colonização portuguesa na América* traz como primeiro tópico o título: *O encontro entre dois mundos*:

O primeiro contato entre portugueses e nativos americanos ocorridos entre o final do século XV e o início do século XVI, foram relativamente pacíficos, apesar do estranhamento entre ambos em relação ao aspecto físico e aos costumes. [...] Os exploradores portugueses não encontraram ouro ou pedras preciosas em suas primeiras incursões à América. Por essa razão, a Coroa procurou garantir seus domínios no Oriente, principalmente das lucrativas rotas de comércio nas Índias.²⁷⁷

O mesmo livro, apresenta a sociedade Tupi em uma sessão denominada *Em Foco*, ao final do capítulo. Toda uma cultura é reduzida às características que se seguem:

A cultura Tupi baseava-se na guerra e em vários mitos, por exemplo, o da existência de uma “terra sem males”. Incentivados pelos seus xamãs (líderes religiosos), procuravam uma terra ideal onde haveria fartura de alimentos, imortalidade e o direito de se vingar dos inimigos. Na busca desse sonho, os Tupi espalharam-se por todo o território e ocuparam a faixa litorânea. [...] A guerra, um componente cultural básico e constante na vida dos Tupi, servia, sobretudo, para vingar os parentes

²⁷⁶ CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.40.

²⁷⁷ APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Araribá, São Paulo: editora Moderna, 2010, p.166.

mortos pelos inimigos. O maior trunfo resumia-se em matar e comer o oponente capturado na luta. O prisioneiro, conduzido à aldeia inimiga, integrava-se à rotina do lugar até ser devorado em um ritual que reunia os membros da aldeia e seus aliados. [...] Acreditava-se que os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam os seus ancestrais. Assim, ser devorado em um ritual antropofágico não era de todo ruim e poderia apresentar um destino digno na vida de um índio.²⁷⁸

O que percebemos nesses trechos é como nossa educação foi pautada em associar as populações indígenas que habitam nosso território como povos ingênuos, com pouco ou nenhum conhecimento que fosse considerado relevante, em oposição ao que aprendemos sobre maias, astecas e incas, e ainda como hábitos selvagens como a antropofagia, que é muito citada, sendo um dos tópicos que mais traz ilustrações²⁷⁹, mas pouco explicada. Ao contrário, em geral, ela vem acompanhada de algum juízo de valor ocidental, contribuindo para a criação de estereótipos. Assim, caminhamos para uma compreensão do porque não há no nosso país uma identificação com essas populações.

No livro *#contato História* temos um tópico dedicado à Antropofagia:

Nos séculos XVI e XVII, exploradores, viajantes e religiosos europeus que vieram para a América produziram vários relatos e desenhos sobre o modo de vida e os costumes dos povos indígenas. [...] Um dos relatos que causaram maior espanto nos europeus foi o da antropofagia. Esses relatos eram acompanhados de imagens que mostravam indígenas comendo carne humana. [...] Esses relatos e desenhos também apresentavam “detalhes” do ritual de antropofagia: como preparavam, matavam e comiam o inimigo.²⁸⁰

Após essa explicação há um trecho do livro de Hans Staden e logo abaixo, em quadro explicativo onde temos a seguinte questão: O ritual de antropofagia existiu? Respondida pelo estudo do antropólogo americano W. Arens:

Com base no exaustivo estudo de boa parte das fontes existentes, Arens chega à conclusão de que todos os registros carecem de confiabilidade científica por não resultarem da observação direta: algumas descrições chegam a minúcias, mas nunca há nelas o testemunho do autor de que presenciou o que relata. [...] No que diz respeito ao Brasil, Arens examina apenas o livro de Hans Staden, um relato sensacional que muito deve ter impressionado o público europeu seiscentista. [Porém], o valor etnográfico do livro é sem dúvida limitado, especialmente

²⁷⁸ APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Araribá, São Paulo: editora Moderna, 2010, p.174.

²⁷⁹ DAMASCENO, Chrislaine Janaina. Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no Ensino de história. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

²⁸⁰ PELLEGRINI, Marco. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. *#contatoHistória*, São Paulo: Editora Quinteto, 2016, p.104.

porque o autor, não sabendo falar tupi, mesmo assim reproduz longas conversações dos nativos [...].²⁸¹

Esse livro traz além do texto comum a todos os outros sobre a antropofagia, um relato de época e uma análise. Em todos os livros pesquisados para trabalho anterior, onde abordei as imagens de Theodore de Bry no Ensino de História²⁸², pude analisar toda a coleção aprovada pelo PNLD para os anos de 2010 à 2016, e devido à pesquisa realizada podemos afirmar que esse é o único exemplar que traz essa explicação e questionamento sobre a prática. Reflexo da legislação atual que preza pelo uso de fontes históricas e uso da bibliografia recente nos livros didáticos.

Conseguimos identificar uma ruptura na escrita, os indígenas deixam de ser invisibilizados, mas continuam ocupando um lugar subordinado, secundário. A permanência é privilégio da narrativa eurocêntrica, que segue estruturando a história a partir da colonização europeia. Esses avanços se relacionam com as lutas sociais, as políticas educacionais (como a Lei 11.645/08), quanto pelo início da superação da colonialidade no espaço escolar.

No ano de 2017, a Medida Provisória nº 746 foi aprovada e convertida na Lei nº 13.415, em 16 fevereiro de 2017, seu texto propõe a alteração da Lei nº 9.394/1996, instituindo, entre outras mudanças que as disciplinas tradicionais passem a ser agrupadas em áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. As propostas contidas na lei apresentam poucas alterações com relação ao inicialmente proposto pela Medida Provisória, e seu conteúdo traz mudanças significativas para o Ensino Médio e para o trabalho docente. Tais alterações trouxeram novas demandas à educação escolar e implicações para os programas de material didático - escolar, em especial para o PNLD.

Entre 2016 e 2018, estruturou-se a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob as propostas de igualdade, diversidade e equidade. Esse documento, que “[...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. [...]”²⁸³, é o orientador do edital atual do Programa

²⁸¹ PELLEGRINI, Marco. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. #contatoHistória, São Paulo: Editora Quinteto, 2016, p.104

²⁸² DAMASCENO, Chrislaine Janaina. Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no Ensino de história. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

²⁸³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p.16.

Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela produção dos materiais entregues nas escolas. A BNCC, homologada em dezembro de 2018, propõe que as redes de ensino construam currículos e que as escolas elaborem propostas pedagógicas que considerem “[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”²⁸⁴. Nesse documento, há uma alteração nas classificações das disciplinas, o campo Ciências Humanas e Sociais aplicadas, onde se insere agora o estudo da América, propõe que o estudante seja capaz de “[...] compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças.”²⁸⁵

Assim, o edital elaborado já em 2017 buscou dar ênfase a uma compreensão do procedimento histórico para além da simples transmissão de informações sobre o passado. A BNCC aposta em uma formação integral do estudante que devem ser considerados sujeitos de aprendizagem e não apenas receptores do conhecimento. Sendo papel da escola fortalecer a prática do respeito às diferenças e do combate a toda forma de intolerância, discriminação e preconceito.

[...] Porque, ainda que a ideia de História venha se transformando desde o século XX, e a ênfase educativa na compreensão de como se constrói o conhecimento, a partir de vestígios humanos problematizados no tempo, venha se afirmando conceitualmente como um caminho possível e potente para o ensino, há muitos resquícios de um modo de ensinar essa área pautando - se por uma cronologia e uma explicação de base eurocêntrica. Essa cronologia linear, promotora de uma associação simplista entre passado de tempo e progresso, caminha junto com a ênfase num conteudismo constituído em contextos passados, que inventaram e referendaram um dado modo de ensinar, perenizaram - se no tempo, mas já não se coadunam com os novos desafios do tempo presente. [Brasil , 2016 : 14]²⁸⁶

O que conseguimos perceber com a análise da trajetória dos manuais utilizados no ensino e após a elaboração do PNLD é que a temática indígena não permaneceu estática, ainda que os avanços tenham sido lentos e muitas vezes sutis, não podemos deixar de constatá-los. Da mesma forma, temos consciência de que muito ainda se faz

²⁸⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p.16.

²⁸⁵ Ibidem, pp.564-565.

²⁸⁶ CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.43

necessário para que haja uma adequação e visibilidade coerente que nos permita uma identificação com essas populações. Mas, a dependência desse tema a uma história eurocêntrica ainda é predominante nos livros didáticos o que dificulta uma nova leitura ou concepção sobre esse assunto, pois:

As representações sociais possuem um caráter pedagógico , na medida em que são capazes de orientar e reger nosso sistema de interpretação do mundo , nossas identidades , memórias e práticas sociais . Há uma disputa no campo das representações que devem orientar os currículos escolares e os saberes históricos a serem ensinados e veiculados nos livros didáticos. Essa disputa é perpassada por relações de poder e dominação, por uma vontade de estabelecer verdades e impor valores e conceitos ligados a determinados grupos sociais.²⁸⁷

A Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de valorização da pluralidade cultural e histórica do país, mas a recepção dessa orientação nos manuais ainda é limitada. O que se observa é a inclusão de tópicos sobre diversidade cultural sem alteração estrutural da narrativa central. A colonialidade persiste, pois a história da América continua sendo contada prioritariamente a partir da chegada europeia e da formação de Estados nacionais, relegando indígenas e afrodescendentes a papéis acessórios. Desse modo, a BNCC, embora discursivamente avance no reconhecimento da diversidade, na prática contribui para uma memória que ainda privilegia o cânone eurocêntrico, revelando os limites entre a norma prescrita e sua materialização nos manuais.

Essa análise se faz importante, pois um edital precisa ser concebido como um documento flexível que atenda às demandas das diferentes realidades de ensino, no entanto o que temos são, atualmente, entre 15 e 20 coleções de história disponíveis no mercado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, mas uma avaliação cautelosa pode identificar materiais que trazem, de fato, novas leituras sobre os fatos ensinados nos materiais escolares desde o início do século XX. Um exemplo a ser considerado é o livro *Viver História* que no capítulo “*A conquista da América e a mundialização da economia*” faz a seguinte reflexão:

A chegada de Cristovão Colombo ao Caribe em 1492 costuma ser chamada de a “descoberta da América”. No entanto, quem emprega

²⁸⁷ HURTADO, Lilian Regalado. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. IN: PORTUGAL, A.R. ; HURTADO, L.R. Representações culturais da América indígena. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.70.

esse termo desconsidera a existência de milhões de pessoas que viviam no continente americano quando os europeus chegaram.²⁸⁸

O livro didático é um *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade²⁸⁹. Pois, como sabemos, a história é uma arte de recortar o passado, criando relações com o presente, dando visibilidades e estabelecendo silenciamentos, deixando populações inteiras no esquecimento e estabelecendo protagonismos de acordo com o jogo político em que está inserido o historiador, o autor, seu editor ou edital.

3.3-LIVRO COMO MERCADORIA/ PROCESSO DE EDIÇÃO

A partir da década de 1990 é que o livro didático passa a ser reconhecido como mercadoria. Isso se dá pelo fato de que nesse período se inicia a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, política governamental que visa garantir padrões de qualidade para as publicações, comercialização e distribuição desses materiais para todo o país. É nesse momento que o Brasil garante um nicho altamente lucrativo para as editoras. “[...] cujos interesses giram em torno do lucro comercial, da oferta de um produto que seja do agrado do professor e que seja bom de vendas.”²⁹⁰ Outro ponto a ser considerado é que o livro didático não é uma produção exclusiva do autor, em sua confecção são responsáveis editores, autores, programadores gráficos, visuais e ilustradores.²⁹¹

Ao analisarmos as normativas educacionais que incidiram sobre o ensino de História da América, torna-se imprescindível considerar o papel desempenhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado em 1985 e consolidado nas décadas seguintes, o PNLD passou a centralizar a avaliação e a distribuição dos livros em escala nacional, o que conferiu ao Estado um poder decisivo na definição de conteúdos e abordagens. Essa centralização, embora tenha garantido maior democratização do acesso,

²⁸⁸ KARNAL, Leandro. VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. *Viver História*, São Paulo: Editora Moderna, 2022, p.85.

²⁸⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

²⁹⁰ CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN: ROCHA, Helenice. REZNICK, Luis, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(Org.) *Livros Didáticos de história: entre políticas e narrativas*, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.33.

²⁹¹ BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.71-2.

também reforçou a padronização das narrativas, uma vez que os editores passaram a produzir obras orientadas pelos critérios de avaliação do programa. O livro didático, assim, tornou-se resultado de uma dupla lógica: de um lado, a regulação estatal, que define o que deve ser lembrado; de outro, as pressões do mercado editorial, que busca atender às demandas de circulação em larga escala. Essa confluência entre poder político e lógica mercantil contribuiu para cristalizar representações hegemônicas, dificultando a emergência de narrativas mais plurais e decoloniais.

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático não é apenas uma política de acesso ou de regulação técnica, mas também um dispositivo de controle cultural. Como lembra Maria Auxiliadora Schmidt²⁹², a educação histórica deve ser analisada a partir das condições em que a escola seleciona e transmite narrativas, pois essas escolhas não são neutras: refletem interesses, ideologias e disputas de poder. Ao padronizar quais narrativas circulam nacionalmente, o PNLD atua não apenas como avaliador de qualidade, mas como instância que define quais memórias são autorizadas a chegar às salas de aula.

As constantes regulamentações e revisões que elencamos nesse capítulo nos faz compreender como o livro didático é um *depositário dos conteúdos escolares*, por onde é passado os conhecimentos considerados fundamentais para uma sociedade em sua época. Por meio da sua narrativa, são criados padrões linguísticos e de comunicação ao selecionar conteúdos, vocabulário, conceitos e ilustrações.²⁹³ Narrativa que cria memórias ao ser um instrumento portador de valores e de uma cultura, “várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”²⁹⁴. Processo esse característico de uma narrativa histórica do século XIX que para além das questões sociais apresenta um ensino mnemônico e tecnicista.²⁹⁵

Por ser um material de amplo acesso e vinculado a razões econômicas, ideológicas e técnicas, sua linguagem deve atender ao público infantil e juvenil o que não deve

²⁹² SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel. *Ensino de História: consciência histórica e narrativa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

²⁹³ BITTENCOURT, Circe M. F.. “Livro didático entre textos e imagens”. In BITTENCOURT, Circe M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.72.

²⁹⁴ Ibidem, p.72.

²⁹⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, nº 2, out. 2017, p.66.

implicar na simplificação desse material. No entanto, quando comparamos os exemplares selecionados, podemos concluir como houve uma síntese do conteúdo que pode comprometer a formação do aluno. Esse movimento faz com que a maioria dos livros produzidos após a década de 1980 se tornem objetos padronizado associados à lógica da mercantilização e das formas de consumo.

A mercantilização do livro didático, portanto, deve ser compreendida também como parte de uma lógica cultural mais ampla, em que o consumo padronizado molda experiências e identidades. Alfredo Bosi²⁹⁶ já alertava para o risco de reduzir a complexidade da experiência humana a “pacotes culturais” destinados ao consumo rápido e acrítico. O livro didático, inserido nessa lógica, corre o risco de transformar a História em produto simplificado, comprometendo sua função formativa de estimular a crítica e a autonomia do aluno.

Estudar os conteúdos do livro didático nos permite compreender sua função política, pois a narrativa desse material é ativa na formação do aluno. Para Circe Bittencourt, “O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. [...]”²⁹⁷, partindo desse pressuposto, a autora considera que “[...] os materiais didáticos [tem] seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder”²⁹⁸. Pois podemos nos deparar com o “[...] despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificações adequadas, e as condições de trabalho nas escolas [que] muitas vezes favorecem, [...], uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais””.²⁹⁹ Como abordado anteriormente, essa é uma das vias de pesquisas possíveis para esse material, que trazemos à tona de maneira breve para o conhecimento e reflexão sobre sua importância no ensino.

Diante disso, torna-se necessário observar como a legislação e os documentos normativos dialogam — ou não — com os conteúdos efetivamente presentes nos manuais de História da América. Essa comparação possibilita perceber de que maneira tais

²⁹⁶ BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

²⁹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, p.298.

²⁹⁸ Ibidem, p.298.

²⁹⁹ Ibidem, p.298.

materiais didáticos incorporam (ou apenas mencionam) as diretrizes oficiais e, ao mesmo tempo, como revelam tensões entre currículo prescrito, práticas pedagógicas e permanências de um modelo de ensino tradicional. A seguir, apresentamos na Tabela 2 uma síntese que articula alguns marcos legais com a forma como aparecem nos manuais analisados e sua interpretação crítica:

Tabela 2- Marcos legais da educação e sua representação nos manuais de História da América.

Documento / Lei	Dispositivo principal	Como aparece nos manuais	Interpretação crítica
LDB (Lei 9.394/1996)	Define diretrizes gerais para a educação nacional.	Nos manuais de História da América, aparece apenas como marco formal da organização curricular, sem impacto direto no conteúdo.	Reforça a distância entre legislação e prática didática.
Lei 10.639/2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.	Menções superficiais à escravidão, mas sem articulação com a história da América.	Inclusão periférica que não rompe com a matriz eurocêntrica.
Lei 11.645/2008	Estende a obrigatoriedade ao ensino de História e Cultura Indígena.	Os manuais trazem tópicos isolados sobre indígenas, muitas vezes associados à conquista ou ao folclore.	A legislação é cumprida formalmente, mas sem alterar a narrativa principal.
BNCC (2018)	Propõe integração de processos identitários, diversidade cultural e estudos da América.	O texto curricular aparece citado, mas os manuais analisados continuam a centrar a narrativa no eixo europeu.	O currículo prescrito convive com um currículo oculto que mantém as hierarquias coloniais.

Fonte: elaboração própria (2025).

A análise evidencia que, embora as legislações e a BNCC introduzam perspectivas de diversidade cultural e de revisão crítica da narrativa histórica, os livros didáticos frequentemente incorporam tais dispositivos apenas de modo superficial, mantendo a centralidade de uma narrativa eurocêntrica. Isso reforça a distância entre prescrição legal e prática pedagógica, bem como a persistência de hierarquias coloniais no ensino da história.

Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que os manuais escolares, ainda que representem instrumentos importantes para professores e estudantes, não podem ser concebidos como solução única para os desafios da educação. As críticas direcionadas a eles ressaltam suas deficiências, mas também precisam reconhecer seus limites estruturais: não existe um livro didático capaz de abarcar plenamente a complexidade da história ou substituir o papel crítico e interpretativo do professor. Como lembra Certeau³⁰⁰, a escrita da história é sempre atravessada por estratégias de poder, o que exige que o livro seja entendido menos como resposta definitiva e mais como ponto de partida para a reflexão pedagógica.

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.³⁰¹

Ao relacionarmos a análise de Bittencourt com a de Schmidt, percebemos que o problema central não está apenas na má formação docente ou nas condições precárias de trabalho, mas também na forma como as políticas educacionais e os interesses de mercado convergem para enquadrar a prática escolar. O que isso mostra é que a educação histórica mediada pelo livro didático é atravessada por tensões entre democratização do acesso, interesses econômicos e projetos de identidade nacional.

Não podemos sanar todos os problemas relacionados à produção e qualidade do livro didático porque falamos em uma ampla cadeia produtiva com interesses de mercado, um sistema de regulamentação governamental, uma seleção de conteúdos e uma escrita feita a partir dos ideais dos historiadores e teóricos educacionais, mas podemos contribuir de forma positiva para o uso desses materiais no ensino.

³⁰⁰ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

³⁰¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, pp.300-301.

-Capítulo 4-

Permanências e mudanças: o que “deve” ser lembrado?

4. 1-A HISTÓRIA ESCOLAR COMO NARRATIVA DE PROGRESSO:

Uma das temáticas que mais nos chamou atenção durante a pesquisa foi a maneira como a escrita dos manuais são estruturadas como uma narrativa de progresso. A fim de demonstrarmos essa hipótese partimos do pressuposto de que os materiais disponíveis nas escolas brasileiras são, em muitos casos, marcados por uma estrutura linear e teleológica, que apresenta os acontecimentos históricos como etapas sucessivas que miram a evolução social.

Essa forma de organização do saber histórico está intrinsecamente ligada à construção de uma identidade nacional e ao projeto político-educacional dos Estados-nação modernos. Como assinala Circe Bittencourt³⁰² a introdução da História como disciplina escolar no século XIX teve como finalidade principal a constituição de uma identidade nacional assentada em uma genealogia branca e europeia. Essa narrativa eurocêntrica, que ainda estrutura muitos manuais didáticos, reforça a ideia de uma linearidade civilizatória que vai da barbárie à modernidade ocidental.

A disciplina de História, como é ensinada nas escolas, carrega heranças importantes da constituição dos Estados-nação e do projeto moderno de formação de identidades. Muitas dessas heranças se expressam em uma narrativa escolar que exalta conquistas, heróis nacionais e marcos civilizatórios como parte de uma trajetória progressiva da humanidade. Como podemos constatar desde o primeiro parágrafo da nossa fonte mais antiga:

A diversidade de índole entre a civilização da Europa e a da América aborígena foi talvez a mais poderosa circunstância que concorreu para que, com o descobrimento, se interrompesse aqui a marcha histórica das raças que figuravam no Continente no momento da conquista. Pelo que já se tem podido conhecer, os dois antigos impérios do Pacífico ao menos, estavam, nos fins do século XV, definitivamente encaminhados na sua evolução social, e é bem provável que com alguns séculos mais de vida regular, novos factores viessem a intervir no sentido de modificar as condições dos dois povos principaes e a própria situação política geral do Continente.³⁰³

Deste modo, buscamos discutir em que medida a história escolar é estruturada como uma narrativa de progresso, explorando tanto os elementos que sustentam essa

³⁰² BITTENCOURT, C. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. Cortez, 2004.

³⁰³ POMBO, Rocha. *Compendio de História da América*. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguilá, 1925, p. XI.

tradição quanto as críticas e alternativas propostas nos campos da historiografia e da didática da história.

O livro clássico de Edmund O’Gorman nos atentou para a “Invenção” da América. Segundo o mesmo a América foi *inventada* antes mesmo de ser “descoberta”. “[...] A invenção, palavra escolhida por O’Gorman para contrapor-se à criação (que supõe produzir algo “*ex nihilo*, portanto com sentido apenas dentro do âmbito da fé cristã”), carrega no seu bojo uma reflexão que ultrapassa em muito o descobrimento propriamente geográfico da América”³⁰⁴, assim, “[...] a América já fazia parte do imaginário europeu, representando para Colombo apenas a comprovação de tudo o que havia sido produzido pela sua imaginação e pela imaginação de seus contemporâneos.”³⁰⁵

[...] O seu imaginário era regido por inúmeras informações, trazidas por viajantes (como Marco Pólo, por exemplo) que gostavam de contar suas façanhas, sem que os interlocutores estivessem interessados em pedir provas. O prazer de produzir uma narração de acordo com as suas expectativas, construídas bem antes da viagem, era superior à sua capacidade de descrever um continente desconhecido. Nesse sentido, Colombo vai estruturar seu diário não apenas em seu sonho mas, principalmente, um sonho italiano, um sonho europeu intercalado de informações retiradas de cartas elaboradas por navegadores experientes e observações astronômicas recolhidas em viagens. A realidade e a fantasia se entrelaçam. [...].³⁰⁶

O que notamos hoje nos livros estudados é que a América continua como uma tábula rasa, nos remetendo ao livro de Certeau, pois se ela foi inventada antes mesmo de descoberta, o que vemos nos materiais didáticos é que ela vem sendo construída. No entanto, diferente de uma invenção feita através do imaginário, a construção é feita de forma consciente, após a conquista para atender a interesses políticos de diferentes períodos, ou seja, sua história continua sendo moldada a partir de interesses externos.

Corroborar para essa percepção o fato da ausência na utilização de fontes produzidas por escritores e artistas indígenas, além da separação de disciplinas que instituiu que a história dos povos originários estava na alçada da antropologia. Segundo John Monteiro, “[...] o isolamento dos índios no pensamento brasileiro, embora já anunciado pelos primeiros escritores coloniais, começou a ser constituído de maneira mais definitiva a partir da elaboração inicial de uma historiografia nacional, em meados

³⁰⁴THEODORO, Janice. *Colombo: entre a experiência e a imaginação*. IN: América.Barroca: temas e variações. São Paulo:Editora Nova Fronteira, 1992, p.41.

³⁰⁵Ibidem, p.42.

³⁰⁶Ibidem, p.42-3.

do século XIX.”³⁰⁷ Além disso, o autor afirma que “[...] os estudos sobre os índios no Brasil foram muito marcados por uma etnologia que frequentemente buscou isolar o mundo indígena de forma radical e por uma narrativa historiográfica que descreve apenas a destruição e o desaparecimento dos índios.”³⁰⁸ Como podemos observar no material publicado nos anos 2000:

Pelas características peculiares tanto da realidade da colônia portuguesa quanto da expansão lusa, a colonização optou pela agricultura. Também diferentemente das colônias espanholas, caracterizadas pela atividade mineradora, não foi possível a utilização em larga escala da mão-de-obra indígena. Pelo menos não a longo prazo, visto que na colônia (a essa altura já denominada Brasil), a população nativa era relativamente pouco numerosa e foi rapidamente exterminada na faixa litorânea.³⁰⁹

Esse excerto, contribui para o desconhecimento das populações indígenas e para a pouca importância atribuída à sua história. Na escrita escolar, esses povos aparecem quase exclusivamente no achamento da América e, em seguida, desaparecem da narrativa sobre a formação da América, sobretudo a América Portuguesa. Como observa John Monteiro, “[...] diferentemente de muitos países nas Américas, onde a presença indígena se mantém forte na articulação das identidades nacionais, o lugar dos índios no Brasil continua sendo conjugado, no mais das vezes, no tempo passado. [...]”³¹⁰. Essa perspectiva se vincula ao próprio processo de institucionalização da história como disciplina escolar no século XIX, cuja função primordial foi a construção de um sentimento de identidade nacional.

Nesse cenário, como analisa Circe Bittencourt³¹¹, os manuais escolares daquele período apresentavam uma genealogia do Brasil que valorizava a herança europeia, branca e cristã. Essa narrativa teve grande importância na consolidação de um imaginário nacional, mas também contribuiu para o apagamento de outras vozes e experiências históricas, como as dos povos indígenas, africanos e mulheres, o que nos leva a compreender o distanciamento e a falta de identificação com os povos originários.

³⁰⁷ MONTEIRO, John. “Redescobrimo os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.136.

³⁰⁸ Ibidem, p.140.

³⁰⁹ VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. História para o Ensino Médio, São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.182.

³¹⁰ MONTEIRO, John. “Redescobrimo os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.142.

³¹¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

A história escolar, portanto, foi organizada como uma história oficial, pautada por uma lógica de continuidade e progresso. A ideia de que o país caminhava de um passado bárbaro a uma modernidade civilizada servia não apenas como estrutura narrativa, mas como ferramenta ideológica para sustentar as elites dominantes. Leandro Karnal³¹² argumenta que a escrita da história, desde suas origens, está ligada ao poder e à exclusão, e que o ensino escolar herdou esse viés seletivo e normativo, onde perpetuamos a ideia colonial de que não há lugar para o diferente.

Confrontados pela primeira vez com um tipo de sociedade radicalmente diferente- “um estado social pleno e acabado” que o olhar estrangeiro não soube ver-, os ocidentais não hesitaram em impor sua concepção a sociedade humana. Nas suas representações políticas não havia lugar para o diferente. No imaginário europeu, o mundo político dos selvagens era literalmente impensável. Pela força, o Ocidente impôs ao Outro sua singularidade absoluta. [...] ³¹³

Sobre a ausência de identificação com os povos originários no Brasil, podemos apontar como um dos primeiros fatores, a História Geral do Brasil, escrita por Francisco Adolfo Varnhagen, que afirma que sobre os índios, aos quais denomina “povos na infância”, não há história, somente etnografia. Frase que se afina com os pensamentos presentes no Ocidente no século XIX e que repercute nos livros didáticos que pesquisamos hoje. Fato é que nenhum deles traz informações sobre essas populações no período anterior à chegada do europeu. Diferentemente de países como México, Peru e Chile, nossa história é contada a partir do que ficou conhecido como “descobrimento”.³¹⁴

O ensino de história por meio do livro didático, viabiliza a permanência de um aporte moral na disciplina, uma vez que sua função é formar o cidadão. Tal atribuição fomentou uma visão moral que permanece operando nos livros didáticos, na contramão das pesquisas recentes, com o objetivo de manifestar tanto valores cívicos quanto preocupações sociais³¹⁵, consolidando a constituição da nacionalidade visando o estabelecimento do controle político do território, do espaço econômico e da

³¹² KARNAL, Leandro. As crônicas ao sul do Equador. Idéias, UNICAMP; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas. Ano 13, nº2, 2006.

³¹³ NOVAES, Adauto. *Experiência e destino*. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto.(Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 7.

³¹⁴ MONTEIRO, John. “Redescobrimdo os índios da América portuguesa: Antropologia e história”, in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.136.

³¹⁵ COELHO, Mauro Cesar. “A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico”. MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. *A História na Escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, pp. 272.

população.³¹⁶ O que nos leva a importante reflexão sobre o projeto de nação que visa formar uma identidade:

[...] Falar de cultura brasileira é falar de relações de poder. Para o autor, então, a questão que se sobrepõe nas tentativas de se forjar uma identidade nacional comum é a delimitação do perfil de quem seria inserido nesse universo identitário comum, ou seja, quem seria bem acolhido pelo grupo que conseguisse impor sua visão. Nesses termos, impõe-se uma luta que também é política e que terá, no futuro, impacto profundo na extensão dos direitos da cidadania e, sobretudo, na compreensão de preconceitos étnicos na sociedade brasileira.³¹⁷

O modo como os conteúdos são organizados nos livros didáticos ainda revela fortes traços da narrativa de progresso. Mesmo quando há maior espaço para a história dos povos indígenas, essa abordagem ocorre dentro de um paradigma evolucionista, que coloca os indígenas como representantes de um estágio anterior à civilização europeia, descrevendo essas sociedades como “atrasadas” ou “primitivas”.

Nos usos e costumes dos indígenas, na ocasião do descobrimento, grandes diferenças se fazem notar. Alguns já possuem uma organização que, pelo seu desenvolvimento, vai causar surpresa aos europeus; outros, entretanto, estavam atrasadíssimos. Assim é que nas regiões atualmente compreendidas pelo México, repúblicas da América Central, Colômbia, Equador, Peru e Chile havia povos bastante adiantados, ao passo que em vários outros lugares as tribos eram nômades e selvagens.³¹⁸

Isso reforça o paradigma da história como processo de superação da “barbárie” indígena pela “civilização” europeia, desconsiderando os modos próprios de historicidade desses povos. Em diferentes décadas de publicação, que vão dos anos de 1920 à 1980 esta narrativa é encontrada:

No momento da descoberta, a América já se encontrava povoada há pelo menos mil anos. Os indígenas americanos formavam uma população de, aproximadamente, 40 milhões de pessoas e estavam divididos numa série infinita de *etnias*, povos e tribos. No tocante à evolução [grifo nosso], apresentavam diferentes estágios: alguns constituíam civilizações extremamente avançadas, com numerosas e magníficas cidades, enquanto outros encontravam-se na idade da pedra lascada, como era o caso dos índios brasileiros. [...] Alguns dos povos americanos realizaram importante evolução e formaram civilizações extremamente avançadas. Outros padeceram um processo de

³¹⁶ DIAS, Maria de Fátima Sabino. A história da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. Perspectiva, Florianópolis, v.17, n° especial, jun.1999, p.38.

³¹⁷ AMARAL, Deivison. Os povos indígenas nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB “História dos Índios na sala de aula, 2017, p.2.

³¹⁸ SOUZA, Alcindo Muniz. História da América, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952, p.15.

isolamento e permaneceram em estágios anteriores à civilização, ou seja: o Neolítico e o Paleolítico.³¹⁹

Essa forma de organização dos conteúdos favorece uma leitura linear e hierarquizada da história, na qual os eventos se sucedem como etapas de um progresso necessário. Nesse sentido, reproduz um modelo de exclusão que marginaliza outras formas de compreender o tempo e a história. A historiografia indígena contemporânea, como a de Ailton Krenak, Munduruku e Jecupé, aponta justamente para a necessidade de romper com essa lógica: ao trazer para o centro da discussão a memória oral, a cosmovisão da interdependência entres seres e a presença viva dos povos indígenas na sociedade atual, esses autores desestabilizam o mito do “índio do passado” e afirmam sua condição de sujeitos históricos.

Krenak, por exemplo, evidencia que a ideia de progresso corresponde a uma ruptura com os vínculos da humanidade com a Terra, instaurando uma temporalidade orientada para o consumo e para a destruição da vida. Ao deslocar o eixo da reflexão do “futuro civilizatório” para a continuidade da existência, sua crítica desmonta a teleologia ocidental que sustenta a escrita escolar. Como ressalta Daniel MunduruKu: “Nós sempre contamos nossas histórias. O silêncio sobre nós está nos livros dos brancos, não na memória dos nossos povos”.³²⁰ Integrar essas perspectivas ao debate escolar significa não apenas reconhecer a diversidade cultural capaz de questionar os fundamentos eurocêntricos da narrativa de progresso, mas possibilitar múltiplas formas de historicidade.

As crônicas escritas pelos europeus são as principais fontes das bibliografias encontradas nos materiais didáticos e estão presente nos exemplares atuais como exercícios, trechos ou leituras complementares. Esses documentos carregam uma “memória oficial” e esboçam uma experiência única de contato diante de tantas novidades e da grande violência desse encontro. “A medida da América é nova, O impacto físico e epistemológico não encontra similar na experiência das sociedades europeias ou das indígenas. A América traz um mundo de informações novas.”³²¹ O encontro é o maior exercício intelectual de apreender, digerir e devolver o compreensível sobre o Novo

³¹⁹ CAMPOS, Raimundo Carlos Bandeira. História da América, São Paulo: Atual, 1982, p.30,

³²⁰ MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p.232.

³²¹ KARNAL, Leandro. As crônicas ao sul do Equador. Idéias, UNICAMP; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas. Ano 13, nº2, 2006, p.15.

Mundo para mentes europeias. A crônica é um esforço epistemológico, ou seja, um procedimento de tradução de um tipo de conhecimento para outro que fala muito sobre a Europa, mas que não é apenas seu espelho, ela possui nas suas linhas um empreendimento de alteridade.³²² Um movimento muito próximo aos materiais didático, que precisam narrar acontecimentos passados de forma inteligível ao aluno, e é nesse caminho, assim como nas crônicas que a narrativa se constrói de acordo com o autor e o possível leitor. Se as crônicas contribuem para a “invenção da América”, os materiais didáticos contribuem para a “construção da América”, uma vez que esses mudam, de acordo com as diversas interações políticas, suas percepções sobre quem são as populações indígenas e sua “função” na memória do continente. O que nos mostra, que assim como as crônicas, e todos os documentos históricos, o livro escolar é filho do tempo, revelando diversas percepções sobre quem é o indígena ou qual a natureza da América.³²³

Apesar das tentativas de renovação, a permanência de estruturas narrativas tradicionais ainda é forte. Mesmo que alguns livros dediquem maior espaço à história da América, ainda prevalece a lógica do “encontro de dois mundos”, sendo frequentemente ensinada a partir da chegada dos europeus, com juízos de valor civilizatórios que inferiorizam as culturas indígenas. Dos exemplares pesquisados nessa tese, notamos que apenas quatro dedicam mais páginas a história anterior à chegada dos europeus, são eles *Compêndio de História* de Rocha Pombo de 1925, *História da América* de Alcindo Muniz de Souza de 1952, o livro de mesmo nome de José Batalha de 1955 e *História das Américas* de José Borges Hermida de 1956. Todos eles são exemplares específicos sobre a América, o que garante um espaço maior para se trabalhar diversos temas. No entanto, não é essa a regra, pois temos também exemplares posteriores que dedicam menos de dez páginas a história pré conquista, como por exemplo *História da América* de Raimundo Campos, publicado em 1982. Os outros oito exemplares iniciam a história da América a partir da colonização, dedicando pequenos parágrafos para mencionar os povos que aqui viviam, se detendo somente às civilizações maia, asteca e inca. No caso da colonização portuguesa, nenhum livro traz nossa história anterior. O pouco interesse pelas demais populações que habitavam a América tem origem nas crônicas do século XVI e são reproduzidas pelos livros didáticos que atribuem uma hierarquia cultural.

³²²KARNAL, Leandro. As crônicas ao sul do Equador. Idéias, UNICAMP; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas. Ano 13, nº2, 2006, p.18.

³²³Ibidem, p.19.

[...] Portanto, separadas do México e do Peru, as numerosas tribos que viviam no continente apresentavam pela maior parte todos os característicos da barbaria regressiva, algumas entrando já no período subsequente do primeiro sedentarismo e muitas delas, as do centro principalmente, haviam descido à nomadia.³²⁴

Como diz Eduardo Galeano, “...havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiro e selvagens da Idade da Pedra. Mas nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro, nem o arado, nem o vidro e a pólvora, nem empregava a roda, a não ser em pequenos carrinhos”.[...] Ao contrário dos portugueses os espanhóis, ao chegarem à América, encontraram pelo menos três civilizações de organização sócio-econômica complexa: astecas e maias na Mesoamérica, território que compreendia o centro e o sul do México atual e um parte da América Central, e os incas, no Altiplano Andino.³²⁵

No Brasil, ao contrário da América Espanhola, Portugal encontrou populações que viviam no estágio de comunidades primitivas.[...]³²⁶

Podemos perceber a diferença de perspectiva, no trecho abaixo, que não confere valor às diferentes culturas, ao tratar do mesmo tema o material publicado em 2022 traz a seguinte abordagem:

Você já estudou algumas dessas sociedades que habitavam a América quando os europeus aportaram no continente. Algumas delas se organizavam em civilizações hierarquizadas, como a maia, a asteca e a inca. Outras formavam grupos autônomos e povos nômades, com modos de vida, crenças e idiomas bem distintos, como aquelas fundadas no território correspondente ao atual Brasil. Diante dessa diversidade, houve diferentes ações e reações no contato entre europeus e indígenas.³²⁷

A comparação entre os manuais revela a força de uma tradição narrativa que, desde as crônicas do século XVI, consolidou uma hierarquia cultural entre os povos da América. Essa herança se perpetua na escrita escolar, que durante décadas relegou a história indígena ao passado remoto. Ao mesmo tempo, a análise mostra que mesmo em livros mais recentes, embora haja tentativas de reconhecer a diversidade das populações americanas, persiste a centralidade do olhar europeu, já que a narrativa continua estruturada a partir do “encontro” com os colonizadores. Nesse conjunto, o exemplar

³²⁴ POMBO, Rocha. Compendio de História da América. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguilá, 1925, p. 20.

³²⁵ CÁCERES, Florival. História da América: 2º grau. São Paulo: Editora Moderna, 1980, p.28.

³²⁶ Ibidem, p.41.

³²⁷ KARNAL, Leandro. VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. Viver História, São Paulo: Editora Moderna, 2022, p.85.

publicado em 2022 se destaca por apresentar uma perspectiva distinta: ao invés de reproduzir uma escala civilizatória, reconhece a pluralidade de modos de vida indígenas e sugere que os contatos com os europeus geraram diferentes reações e estratégias, conferindo maior agência aos povos originários. A diferença entre exemplares de 1920 e 1950, que ainda abriam espaço para uma discussão mais ampla da história pré-colombiana, e obras posteriores, que restringem a abordagem às grandes civilizações ou ao marco da conquista, evidencia tanto avanços quanto limites desse processo. Em última instância, o que se observa é que a presença indígena segue condicionada ao papel de contraponto da colonização, com raras exceções como a do livro de 2022, que ensaia uma ruptura com a lógica hierarquizante, ainda distante, porém, de consolidar os indígenas como sujeitos históricos contínuos.

Essa permanência de estruturas narrativas evidencia que, salvo raras exceções como a do manual de 2022, os povos indígenas continuam figurando de forma secundária e estereotipada, o que abre caminho para compreendê-los na lógica da “presença ausente”, ou seja, aparecem apenas como vítimas da colonização ou como obstáculos ao progresso, padrão esse que se inicia no século XIX e consolida-se na primeira metade do século XX.

[...] Analisar as abordagens sobre os índios em alguns autores clássicos da historiografia brasileira do século XX, a despeito do tema não ter se constituído como central nessas obras, pode ser uma forma relevante de entender a visão que se criou sobre esses povos. Muitas vezes simplista e criadora de estereótipos, a interpretação desses autores se cristalizou e foi repetida copiosamente em textos acadêmicos, obras televisivas e imprensa. Neste texto, a abordagem sobre os índios nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior será tratada de forma a elucidar a forma como os nativos eram descritos. Tais autores são conhecidos por obras que tentaram compreender o Brasil como nação, a constituição do povo brasileiro e sua sociedade e, ainda, que buscaram definir o que seria a identidade brasileira. A fim de definir as origens dessa identidade nacional e quem a compartilhava, em vários momentos os índios surgem, seja por sua função no processo de colonização ou por sua participação na miscigenação das três raças constituidoras do povo brasileiro. Embora com obras díspares no que tange à interpretação do Brasil, todos esses autores abordam de alguma forma o papel dos indígenas nessa história.³²⁸

A idealização do indígena como um ser puro e ingênuo colabora para que suas ações não sejam valorizadas na atualidade, reflexo de uma herança de narrativas que

³²⁸ AMARAL, Deivison. Os povos indígenas nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB “História dos Índios na sala de aula, 2017, p.1.

hierarquizam culturas, marginalizando os povos indígenas, não pela ausência de história, mas por negar outras formas de narrar e transmitir memória.³²⁹ Por isso, a importância em termos a produção intelectual indígena como contraponto epistêmico à narrativa de progresso, abrindo caminhos para uma abordagem nova no ensino de História.

4.2- IMAGENS DURADOURAS, MEMÓRIAS SILENCIADAS: O INDÍGENA E AS ESTRUTURAS DE REPRESENTAÇÃO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.

Buscamos através das bibliografias consultadas e das fontes selecionadas investigar quais são as estruturas narrativas referente às populações indígenas que se mantém nos livros didáticos de História da América e que contribuem para consolidar uma memória hegemônica no imaginário social. A hipótese central é que, apesar de reformas curriculares e marcos legais como a Lei 11.645/08, que determina o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, os livros didáticos ainda reproduzem, em sua maioria, uma narrativa de base eurocêntrica, que enfatiza a visão do conquistador, reforça a passividade dos povos indígenas e mantém viva uma memória de derrota, inferiorização ou romantização, alimentando estereótipos persistentes. Ao analisar os modos como a História da América é apresentada nesses materiais, busca-se compreender também os mecanismos de exclusão simbólica que afetam a construção de uma memória plural, capaz de incluir a diversidade cultural e histórica dos povos originários do continente.

A compreensão sobre como determinadas imagens do passado se perpetua na sociedade passa, necessariamente, pela reflexão sobre os conceitos de memória coletiva e imaginário social. Ao tratar da relação entre memória e história, Maurice Halbwachs³³⁰ já apontava que a memória não é apenas uma capacidade individual, mas um fenômeno social profundamente enraizado nas estruturas coletivas. Isso significa que o que uma sociedade lembra – e como lembra – é condicionado por instituições, discursos e práticas simbólicas que moldam a consciência histórica.

Nos exemplares analisados, a conquista é lembrada como marco fundador da civilização americana, enquanto as resistências indígenas aparecem de modo episódico, quase sempre como entrave ao progresso. Trata-se de uma memória construída em chave

³²⁹ JECUPÉ, Olívio. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2001, p.14.

³³⁰ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

celebratória, que reforça a presença europeia como elemento legitimador da nação e marginaliza experiências originárias. Assim, a narrativa escolar não é mera lembrança, mas um exercício de poder que organiza o passado em função de um projeto identitário homogêneo, silenciando vozes dissidentes.

No caso da História da América, a memória coletiva tem sido, historicamente, estruturada por uma narrativa oficial centrada nos feitos europeus, na catequese, na conquista e na colonização, em detrimento da multiplicidade de vozes indígenas. O livro didático, nesse cenário, atua como um poderoso instrumento de legitimação dessa memória dominante, funcionando como “suporte material de uma pedagogia do esquecimento” – como sugere Paul Ricoeur³³¹ ao problematizar o dever de memória em contextos de violência histórica.

Essa pedagogia do esquecimento manifesta-se, por exemplo, na forma como a história dos povos originários não é retratada antes da colonização, sendo narrada apenas após o contato com os europeus, como se antes disso não houvesse história, e depois, apenas resistência e desaparecimento. Essa lógica do silenciamento é vista no material de 2001, *História para o Ensino Médio*, onde a única menção aos povos indígenas na América Portuguesa, antes e durante a conquista é a da referência abaixo:

Pelas características peculiares tanto na realidade da colônia portuguesa quanto na expansão lusa, a colonização optou pela agricultura. Também diferentemente das colônias espanholas, caracterizada pela atividade mineradora, não foi possível a utilização em larga escala da mão-de-obra indígena. Pelo menos não a longo prazo, visto que na colônia (a essa altura já denominada Brasil), a população nativa era relativamente numerosa e foi rapidamente exterminada na faixa litorânea.³³²

Aracy Lopes da Silva³³³, denuncia essa prática do silenciamento, ao afirmar que o livro didático reforça a imagem do “índio genérico”, uma representação que “toma por modelo algumas das sociedades Tupi [...] como se fossem o retrato de toda e qualquer sociedade indígena”, ignorando a diversidade étnica e a complexidade cultural desses povos. Em exemplo do livro projeto Araribá, temos os povos indígenas sendo descritos em todo o material como uma cultura única, porém, ao final do capítulo na seção

³³¹ RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

³³² VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. *História para o Ensino Médio*, São Paulo: Editora Scipione, 2001, p.182.

³³³ SILVA, Aracy Lopes da. “Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores”. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

denominada *Em foco*, temos um box falando sobre o indígena hoje e sua diversidade cultural, que é caracterizada, no texto, somente pela língua:

Os índios nunca formaram um único povo. Hoje, segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA), são 238 culturas diferentes espalhadas pelo território brasileiro. Aproximadamente 300 mil índios vivem em cidades e mais de 500 mil em áreas rurais. [...] A diversidade cultural que caracteriza os povos indígenas pode ser medida pelo número de línguas faladas por eles: são mais de 180.³³⁴

Essas representações não apenas se perpetuam de maneira invisível e sutil, mas também moldam as práticas escolares e os currículos, influenciando o modo como os estudantes compreendem seu lugar na história. Uma vez que “as representações sociais regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”³³⁵. Nesse sentido, o livro didático atua como vetor de construção do imaginário social, sedimentando concepções cristalizadas sobre o passado e fixando identidades.

Desse modo, a América pré-colombiana aparece no imaginário dos estudantes como um território a ser conquistado, escravizado e colonizado. Nesse quadro de pensamento, a história das sociedades indígenas se resume ao seu contato com os europeus, já que sua existência e importância estão relacionadas aos europeus e à colonização; a América indígena parece assim representar um território sem história que necessita ser colonizado/subjugado/descoberto.³³⁶

Portanto, ao refletirmos sobre as estruturas duradouras da História da América no livro didático, é necessário considerar que essas organizações não são apenas narrativas históricas: são construções simbólicas que integram a memória coletiva e alimentam o imaginário social. A manutenção de estereótipos, a ausência de protagonismo indígena e a romantização do processo colonial são expressões de um projeto mais amplo de identidade nacional, que por séculos foi reproduzido no cotidiano escolar.

A exclusão ou silenciamento da diversidade indígena corresponde a um desejo colonial de normalização e dominação, que busca eliminar a alteridade em nome da construção de uma identidade nacional homogênea. Como destaca Circe Bittencourt³³⁷, os livros didáticos articulam texto e imagem para induzir sentidos, reforçando ideologias

³³⁴ APOLINÁRIO, Maria Raquel. (editora). Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2010, p.173.

³³⁵ JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.22. [citado em OLIVEIRA, Susane Rodrigues de, 2011, p.190].

³³⁶ OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p.187-212, dez. 2011. p.191.

³³⁷ BITTENCOURT, C. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. Cortez, 2004.

dominantes que ocultam a pluralidade histórica. A história escrita, sobretudo em seus formatos institucionais – como os livros didáticos –, opera como um dispositivo de legitimação de discursos hegemônicos, que moldam o passado a partir de critérios impostos por grupos dominantes.

O livro didático, portanto, longe de ser apenas um recurso pedagógico, é também um campo de disputa pela hegemonia da memória. Ele materializa uma determinada versão do passado e apresenta uma “verdade consensual” que é consumida por estudantes em formação.

Na construção da história da América, esse processo é evidente: os manuais escolares ainda hoje seguem organizados a partir de uma cronologia marcada pela chegada dos europeus, pela conquista, evangelização e, por fim, independência e formação dos Estados nacionais. Os povos indígenas e africanos, quando aparecem, são apresentados dentro dessa linha narrativa como personagens periféricos:

Com a criação das “encomiendas” queria o governo espanhol converter os índios em pessoas uteis, acostumadas ao trabalho e à civilização. Entretanto, tão boa intenção foi prejudicada pela ambição dos “encomenderos” que exploravam o trabalho dos nativos a ponto de, praticamente, reduzi-los à escravidão.³³⁸

A escrita do passado, portanto, é um campo estratégico de controle simbólico. Os livros didáticos, ao se apresentarem como instrumentos de educação, tornam-se também ferramentas de normatização do que é “história legítima”. Neles, a história da América continua sendo contada majoritariamente pela voz dos conquistadores, dos missionários e dos intelectuais europeus, reafirmando a relação assimétrica entre colonizadores e colonizados.

Nos manuais didáticos [...] boa parte [...] continua reproduzindo fragmentos de fontes históricas, especialmente crônicas coloniais, como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos.³³⁹

³³⁸ HERMIDA, Antônio José Borges. História das Américas, São Paulo: Editora do Brasil, 1956, p.70.

³³⁹ OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p.187-212, dez. 2011. p.190.

Como lembra Aníbal Quijano, essa naturalização de hierarquias e classificações sociais é expressão da colonialidade do poder, que não se restringe ao domínio econômico, mas se estende às formas de conhecimento e subjetivação³⁴⁰. Portanto o conteúdo dos livros didáticos não é meramente informativo, mas performativo: ele atua na produção de sujeitos, na formação de identidades e na legitimação de modelos civilizatórios. Essa perspectiva é essencial para problematizar as estruturas duradouras que organizam a memória da América na escola e para pensar possibilidades de ruptura com os paradigmas herdados do colonialismo.

Além disso, essa representação tende a fixar os indígenas no passado impedindo a percepção de sua presença viva e atuante na sociedade contemporânea. Giovani José da Silva observa que crianças e jovens ainda são ensinados a ver os povos indígenas como parte do passado nacional, o que compromete a construção de identidades positivas e a cidadania intercultural.³⁴¹ Assim, concordamos com John Monteiro ao afirmar que “[...] a poderosa imagem dos índios como eternos prisioneiros de formações isoladas e primitivas dificulta a nossa compreensão dos múltiplos processos de transformação étnica que ajudariam a explicar uma parte considerável da história social do País.”³⁴²

A construção da imagem do indígena está muito vinculada à obra de Las Casas na qual atribui ao indígena uma “moral cristã”, segundo o autor, se a população indígena é indiferente à riqueza é porque possuem os valores cristãos.³⁴³ Ao demonstrar que os indígenas não se importavam com a comercialização, “para os índios era inexplicável que o homem branco viesse de tão longe para buscar pau-brasil”, os livros didáticos afirmam a sua ingenuidade, um discurso que incapacita a tomada de decisões, demonstrando, assim como Las Casas, sua falta de percepção sobre o outro.

Las Casas ama os índios. E, é cristão. Para ele, esses dois traços são solidários: ama-o precisamente porque é cristão, e seu amor ilustra sua fé. Entretanto, essa solidariedade não é óbvia: vimos que, justamente por ser cristão, não via claramente os índios. Será que é possível amar realmente alguém ignorando sua identidade, vendo, em lugar dessa identidade, uma projeção de si mesmo ou de seu ideal? Sabemos que isto é possível, e até frequente, nas relações interpessoais, mas como

³⁴⁰ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 121.

³⁴¹ SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino de História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.24.

³⁴² MONTEIRO, John. “Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história”. In: OLHARES CONTEMPORÂNEOS. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p.138.

³⁴³ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.198.

fica no encontro das culturas? Não se corre o risco de querer transformar o outro em nome de si mesmo, e, conseqüentemente, de submetê-lo? De que vale então esse amor?³⁴⁴

Willian Prescott³⁴⁵ se tornou referência na escrita da História da América espanhola, principalmente sobre México e Peru, tendo também forte influência no estilo de escrita escolar que trabalha com o conceito de choques de culturas:

Em sua interpretação sobre a Conquista, há um choque. Por um lado, a figura do bom selvagem, dócil, repleto de qualidades, mas supersticiosos e inferior ao europeu; por outro o discurso da razão, da civilização e da urbanização como elementos julgadores e hierarquizadores. Nesse sentido, o historiador valoriza o pensamento espanhol, que seria mais racional e superior aos astecas e incas, com suas crenças mágicas que abarcavam o canibalismo e sacrifícios humanos. Baseando-se majoritariamente na atuação e nos escritos de Cortés sobre a Conquista, Prescott relatou um punhado de homens (superiores) conquistou um sem número de indígenas (inferiores) porque não haveria outra forma de ser: a civilização sempre triunfa sobre formas menos evolutivas.³⁴⁶

No Brasil, constatamos que a ideia difundida por Leopold Varnhagen de rebaixar e excluir os índios da história permanece ainda hoje, haja vista a passagem a seguir na publicação de 2010:

As relações entre portugueses e indígenas continuaram pacíficas mesmo com a exploração do pau-brasil. os conflitos ocasionais com os indígenas estavam relacionados às alianças que estes estabeleciam nas guerras entre portugueses e franceses. [...] Porém as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas tribos e a trabalhar em certas atividades, sobretudo na lavoura de cana-de-açúcar. [...] A guerra entre conquistadores e nativos, conhecida como guerra justa, tornou-se uma prática frequente. No século XVII, muitas populações nativas já haviam sido praticamente dizimadas. As que sobreviveram isolaram-se no interior do território ou foram submetidas ao domínio europeu.³⁴⁷

Mesmo que esses discursos denunciem a violência da colonização eles contribuem para consolidar um imaginário do indígena como ausente ou vencido, reforçando sua exclusão da história. Indo de encontro com a reflexão de John Monteiro: “Para a maioria

³⁴⁴ TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.203.

³⁴⁵ PRESCOTT, William H. História da conquista do Peru. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987.

³⁴⁶ FERNANDES, Luiz Estevam. KALIL, Luís Guilherme. Narrando a conquista: como a historiografia leu e interpretou os acontecimentos ocorridos no México entre 1519 e 1521. História da Historiografia, v.12, n. 30, maio-ago, Ouro Preto: 2019, p.76.

³⁴⁷ APOLINÁRIO, Maria Raquel. (editora). Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2010, p.167

dos historiadores brasileiros, tornou-se corriqueiro o pressuposto de que o início da história do Brasil significava o fim dos índios.”³⁴⁸

O que encontramos em nossas fontes com frequência é essa admiração dos valores indígenas, que são de fato, aspirações do comportamento ideal forjado pelo ocidente. Não há um aprofundamento ou conhecimento de suas culturas, apenas uma projeção de valores.

[...] Uma curiosidade tem sido notada em alguns templos do México: a existência de numerosas figuras de cruz. Havia até um templo conhecido por Templo da Cruz, em razão do grande numero de reproduções do emblema christão, tanto nos altares, como nos muros laterais e frontespicio.[...] ³⁴⁹

Durante o século XIX, o romantismo e o indianismo literário contribuíram para a formação dessa imagem, que servia menos para conhecer o outro e mais para criticar a própria sociedade europeia. Essa figura foi incorporada no projeto de construção da identidade nacional brasileira, associada ao elogio do mestiço e à idealização da harmonia entre raças.

O processo foi doloroso, mas foi eficaz. O que hoje todos sentimos, nós os americanos, é quasi uma espécie de desvanecimento: o nosso espirito como que se acha extasiado ante esse grande espectaculo que o hemisfério novo deu ao antigo mundo, de verdadeira pacificação histórica, de conagraçamento de raças tão diversas, apercebidas de que no fundo de sua alma revive uma fraternidade primitiva que as idades, os climas, as vicissitudes seculares não puderam matar. Tem-se mesmo um desejo sacrílego de bemdizer a escravidão, si é verdade que a escravidão foi aqui o único meio de resgatar, num instante a irmandade perdida nos seus transviamentos por um vasto continente inhospito, desolada num mundo, onde não poderia evoluir entregue a esforços seus exclusivos.[...] ³⁵⁰

A ingenuidade e benevolência exaltada na passagem acima e na que se segue, nos mostram como a imagem de um indígena passivo vem sendo construída ao longo dos séculos:

As diferenças entre indígenas e europeus estavam em tudo. Na maneira de vestir, de encarar o trabalho, de pensar e de ver o mundo. Os índios não entendiam como é que os objetos usados pelos europeus não haviam sido feitos por eles mesmos. Entre os indígenas, o que um

³⁴⁸ MONTEIRO, John Manuel. Unidade, diversidade e a invenção dos índios. In: Revista de História, n.149, 2003. p.133.

³⁴⁹ POMBO, Rocha. Compendio de História da América. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguiar, 1925, p.32.

³⁵⁰ Ibidem, p.109.

indivíduo sabia fazer, todos os outros também sabiam; e, geralmente, cada um fazia o que usava.³⁵¹

Essa representação também é um estereótipo. Ao fixar o indígena como símbolo do passado ela contribui para sua exclusão do presente. O “índio do romantismo” não representa os povos reais, mas uma abstração conveniente aos projetos estatais de unificação territorial e simbólica.

Em retrospecto, podemos ver que em nenhum momento os europeus estavam interessados em seu Outro. Seu bom selvagem era alegórico, no sentido etimológico da palavra: dizer uma coisa para designar outra. Thevét exalta os selvagens brasileiros para denegrir os protestantes, Léry, para difamar os católicos. Montaigne defendia a antropofagia dos índios para criticar as crueldades das Guerras de religião. Em geral, pode-se dizer que o retrato que ele traçava dos indígenas correspondia aos valores de uma casta aristocrática com a qual o autor dos Ensaaios se identificava, e que estava sendo marginalizada pela ascensão da monarquia absoluta. A virtude marcial que ele atribui aos Tupinambá, a ausência de motivações mercantis para as guerras, a preocupação com a honra, manifestada no caráter vingativo dos indígenas, o descaso, em geral, pelos bens materiais- [...]. No século XVIII, o mito do bom selvagem continuou a ter como objeto a Europa, mas agora no interior de outra classe, a burguesia. [...].³⁵²

Uma denominação com ares de exaltação, mas que também se configura como um padrão pré-concebido e que contribui para a construção de uma identidade brasileira baseada na cordialidade, na imaginação, na sensualidade e da passividade.³⁵³ Uma identidade que se constrói precisa de reforços constantes para que seja assimilada, sendo essa uma das funções dos escritos escolares.

Na década de 1930, com a constituição da República no Brasil, a visão pessimista de uma identidade nacional deixa de fazer sentido, assim como as teorias raciais. Aja vista a passagem introdutório do livro de Rocha Pombo:

O nosso comum desejo de conhecer-nos mais intimamente tem hoje uma força que só se poderia explicar, menos pelas afinidades de raça, que por uma solidariedade moral que não está só nos interesses, porque anda muito mais fundo em nosso coração.³⁵⁴

³⁵¹ ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. Toda História. São Paulo; Editora Ática, 1998, p.184.

³⁵¹ Ibidem, p.187.

³⁵² ROUANET, Sergio Paulo. O mito do bom selvagem. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.433.

³⁵³ ROUANET, Sergio Paulo. O mito do bom selvagem. IN: A descoberta do homem e do mundo. NOVAES, Adauto. (Org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.436.

³⁵⁴ POMBO, Rocha. Compendio de História da América. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguiar, 1925, p.I.

Nesse domínio, Gilberto Freyre lança *Casa Grande e Senzala* com uma visão mais otimista sobre a identidade nacional. “Ao invés de se fiar pelas teorias racionalistas, Freyre faz uma leitura antropológica e culturalista da temática racial. Passa-se do conceito de raça para o de cultura, o que permitiu um distanciamento entre o biológico e o social. Em *Casa-grande e senzala*, Freyre transformou a negatividade do mestiço em positividade.”³⁵⁵

Nos anos de 1970, o livro de Eduardo Galeano, *As veias abertas da América Latina*, se torna popular por trazer a metáfora da América como um corpo aberto, sangrando e alimentando sanguessugas estrangeiros a fim de demonstrar a exploração da América Latina pelas potências estrangeiras.³⁵⁶ O livro, uma das releituras mais populares da obra de Las Casas se tornou grande referência para os materiais didáticos³⁵⁷ desse período.

Com a chegada da história cultural nos anos de 1970 e 1980, parte da historiografia estimulada pelos movimentos sociais, voltou-se à história indígena a partir de um viés antropológico. Assim, na contramão de Eduardo Galeano, surgiram obras que lançaram conceitos como “[...] aculturação, relativismo e alteridade, que surgem numa proposta de refletir as particularidades da população indígena e seu espaço de atuação na história do continente[...]”³⁵⁸. Demonstrando como o lugar do discurso indígena sofre transformações conforme a relação que intelectuais e historiadores estabeleceram com o Estado, revelando o manejo da causa indígena sob demandas locais e específicas.³⁵⁹

A obra de Caio Prado Júnior, *Formação do Brasil Contemporâneo*, coloca como pilar da formação do povo brasileiro a mestiçagem, e afirma, ser essa a única forma de inclusão dos povos indígenas na sociedade. “[...] O autor afirmou que a “mestiçagem, que é o signo sob o qual se forma a nação brasileira, e que constitui sem dúvida o seu traço característico mais profundo e notável, foi a verdadeira solução encontrada pela

³⁵⁵ AMARAL, Deivison. Os povos indígenas nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB “História dos Índios na sala de aula, 2017, p.7.

³⁵⁶ FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. *Renovação da História da América*. IN: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2018, p.152.

³⁵⁷ O Livro de Florival Cáceres, de 1980, faz menções diretas a esse autor, inclusive em trechos já utilizados nessa dissertação.

³⁵⁸ MINELLI, Ivía. *Apontamentos para a questão indígena na história da América Hispânica*. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB, 2017, p.4.

³⁵⁹ Ibidem, p.3.

colonização portuguesa para o problema indígena”³⁶⁰. Segundo ele, a mestiçagem leva a assimilação dessa população, desconectando-os de suas origens, ou seja, levando ao desaparecimento. Essa argumentação reflete na estrutura da escrita dos livros didáticos até os dias atuais, uma vez que identificamos o estudo das populações indígenas somente no período colonial sendo depois, “esquecida” ou “superadas”. Mesmo que ainda perdure, essa visão não é mais aceita. Sabemos que aculturação ou miscigenação não faz com que a cultura indígena desapareça.³⁶¹

A presença desses autores nos manuais não ocorre de forma neutra, mas mediada por escolhas que moldam memórias e identidades. A apropriação de Gilberto Freyre, por exemplo, aparece em leituras que reforçam a noção de “democracia racial”, suavizando tensões históricas e apagando conflitos étnico-raciais. Já a obra de Caio Prado Júnior é convocada para destacar a centralidade da colonização portuguesa, sem explorar as contradições internas de sua análise marxista. Capistrano de Abreu, por sua vez, surge como referência erudita, mas frequentemente esvaziada de seu potencial crítico. Em todos esses casos, os manuais utilizam seletivamente esses autores para sustentar uma memória que naturaliza a hegemonia branca e eurocêntrica, produzindo uma identidade histórica homogênea. Esse processo evidencia que a disputa pela memória também se dá na forma como a historiografia é escolarizada e apropriada pedagogicamente.

Desde os primeiros relatos de Colombo e Vespúcio, o olhar europeu sobre os indígenas oscilou entre a romantização (o paraíso terrestre) e a demonização (os canibais, os bárbaros). Como destaca Laura de Mello e Souza³⁶² a demonologia colonial se projetava sobre os povos da América como parte de uma “ciência do outro”, marcada pela negação e pela heterologia.

A criação do estereótipo de acomodado/inapto das populações indígenas tem origem na exploração da terra e de riquezas característico do período da colonização. “[...] Inferiorizar, menosprezar, diminuir o valor são atitudes que marcaram sempre os que se dispuseram a colonizar outros povos, outras terras, outras gentes.”³⁶³ Ficando o paradoxo

³⁶⁰ AMARAL, Deivison. Os povos indígenas nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB “História dos Índios na sala de aula, 2017, p.10.

³⁶¹ Ibidem, p.11.

³⁶² SOUZA, Laura de Mello e. O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

³⁶³ SILVA, Aracy Lopes da. “Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores”. SILVA, Aracy Lopes da (org). A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 155.

entre selvagens e civilizados, onde as populações nativas podiam ser “dominadas” tendo em vista um bem maior: a civilização, a catequização e o progresso.

Os jesuítas, mais do que todos, muito fizeram pelo Brasil. [...] lutaram pela moralização da sociedade, deram início desde logo à catequese. [...] ³⁶⁴

Ocupando imensos territórios e agrupando milhares de indígenas, as reduções eram geralmente dirigidas por alguns poucos religiosos e possuíam organização apontada como modelar. Nelas, os índios eram protegidos de contato com os brancos, trabalhavam na agricultura, pecuária e artesanato, utilizando técnicas bastante avançadas. A distribuição dos bens era igualitária, a fome inexistente e bastante numerosas as festas religiosas em que o trabalho cessava. A alfabetização era realizada nas próprias línguas indígenas. As mais importantes reduções existiram no Paraguai e foram destruídas pelos bandeirantes paulistas para escravizar os índios. ³⁶⁵

Das formas mais explícitas de detração da população indígena está a prática canibal, representada ainda, de forma constante nos livros didáticos.

A imagem, enquanto representação mental, fugidia, sempre corre o risco de se desligar do âmbito em que é contada e passar a gravitar livremente, podendo em algum momento vir a se cristalizar sob forma de evidência sensível. A imagem da destruição do corpo por outro homem era percebida como ameaça pelo europeu, e a carne humana cozida sobre o moquém poderia dar impressão de uma simples cultura culinária americana, sendo omitido o sentido ritual da ingestão de carne do inimigo para estimular a bravura guerreira necessária à tribo e à aquisição dos poderes do inimigo. ³⁶⁶

A frequência dessas imagens ³⁶⁷ intensifica o imaginário social que atribui um caráter violento a essas populações, caracterizando-as como cruéis e perigosas. Nesse sentido, a permanência de imagens e discursos herdados da colonização – como a ideia de que os indígenas não têm história própria, ou que foram naturalmente superados pela modernidade – mostra como a escola continua a reproduzir hierarquias coloniais de saber e poder. Essa permanência pode ser compreendida a partir do que Aníbal Quijano conceitua como colonialidade do saber, ou seja, a imposição de uma perspectiva eurocêntrica que desqualificou os conhecimentos e cosmologias indígenas, relegando-os à condição de atraso frente ao modelo ocidental. Como afirma o autor: “A colonialidade

³⁶⁴ TAPAJÓS, Vicente. História da América. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974, p.128.

³⁶⁵ CAMPOS, Raimundo Carlos Bandeira. História da América, São Paulo: Atual, 1982, p.47.

³⁶⁶ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. O Brasil dos Viajantes, Vol. 1. São Paulo: Metalivros, 1994, p.61.

³⁶⁷ Questão discutida em nossa dissertação de mestrado. DAMASCENO, C.J., Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de história. Dissertação mestrado, UNESP- Franca, 2018.

é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana.”³⁶⁸ A lógica da modernização, da mestiçagem e da integração compulsória permanece viva na estrutura narrativa dos manuais, confirmando o padrão de poder moderno/colonial descrito por Quijano. “Essas imagens, capazes de provocar perplexidade e emoção, eram sobretudo inatingíveis. Provocam pulsão, mas não se esclarecem. A concepção dramática das imagens de canibalismo, assim como a percepção emotiva das cenas canibais, oferecem ao homem civilizado uma experiência muito próxima da forma simbólica do mito”³⁶⁹, reafirmando a superioridade europeia e a marginalização de outros modos de conhecer.

Se, por um lado, essas representações eurocêtricas consolidaram um imaginário de inferioridade indígena, por outro, algumas leituras buscavam tensionar esse quadro. Nesse sentido, León-Portilla³⁷⁰ propõem outras interpretações, mostrando que a conquista foi um fenômeno complexo, marcado por alianças, resistências e estratégias indígenas. No entanto, essas visões ainda são minoritárias nos manuais escolares. O autor associa tragédia e trauma, em uma releitura da narrativa cristã de Bartolomé de Las Casas em obras como a *Brevíssima relación de la destrucción de las Indias*³⁷¹, reforçando a tese do derrotismo por meio da visão pessimista dos índios sobre o impacto da conquista e de que essas características eram reflexos de um crise anterior.³⁷² Podemos observar essa narrativa na seção denominada *O trauma da conquista*;

Além dos problemas imediatos da conquista espanhola houve outros aspectos que provocaram uma desestruturação da visão do mundo indígena. Para o historiadora Hector Bruit houve uma conquista visível e outra invisível. A visível configurou-se na conquista militar, na derrubada dos mundos indígenas, na evangelização, na extirpação das idolatrias, na luta contra o demônio, na exploração, entre outros aspectos. A invisível está ligada à destruição dos referenciais

³⁶⁸ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117.

³⁶⁹ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos Viajantes*, Vol. 1. São Paulo, p.61.

³⁷⁰ LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A Visão dos Vencidos: a tragédia da conquista narrada pelos astecas*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

³⁷¹ FERNANDES, Luiz Estevam; KALIL, Luís Guilherme. *Narrando a conquista: como a historiografia leu e interpretou os acontecimentos ocorridos no México entre 1519 e 1521. História da Historiografia*, v.12, n. 30, maio-ago, Ouro Preto: 2019, p. 81.

³⁷² FERNANDES, Luiz Estevam, Morais, Marcus Vinícius de. *Renovação da História da América*. IN: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2018, p.154.

simbólicos, que desnortearam as trajetórias de vida e distanciaram os indígenas de sua história. Isso provocou, sobretudo, um colapso nos seus sistemas de crenças e nas formas de interpretar o mundo, que deveriam ser substituídos pelos princípios do catolicismo. Muitos indígenas optaram pelo suicídio como forma de resistência.³⁷³

A explicação da Conquista como uma tragédia traumática que aniquilou uma cultura embasou grandes nomes da historiografia produzida nas últimas décadas, como Serge Gruzinski, em *O Pensamento Mestiço*, “[...] para quem a ausência de referências passadas, fruto do desmonte violento do mundo indígena, é que põe para funcionar a intrincada engrenagem da mestiçagem”³⁷⁴.

Matthew Restall³⁷⁵ “[...]empreende[u] um retorno a fontes já há muito exploradas em busca de novos personagens e perspectivas. Ganha corpo, com isso, uma série de questionamentos em relação à Conquista, que passa a enfatizar cada vez mais a pluralidade e a agência de negros e indígenas.”³⁷⁶ Essas abordagens invertem o foco da Conquista, que passa do europeu para o indígena.

Essas releituras historiográficas, como as de Gruzinski e Restall, revelam caminhos importantes para deslocar a centralidade da narrativa, enfatizando a complexidade cultural, a agência indígena e as múltiplas vozes presentes no processo da Conquista. No entanto, mesmo diante das atualizações curriculares e das exigências legais da Lei 11.645/08, que determina a inclusão da história e da cultura indígena nos currículos escolares, os livros didáticos contemporâneos ainda se estruturam dentro de uma lógica narrativa marcada pela tradição eurocêntrica. A organização da História da América em torno da tríade “descobrimento, conquista e colonização” mantém a primazia da ação europeia e reduz os povos indígenas, africanos e mestiços à condição de figurantes, ora passivos, ora resistentes, mas raramente protagonistas efetivos do processo histórico.

Outro traço significativo da narrativa dos livros didáticos contemporâneos é a continuidade do modelo cristão-humanitarista, herdado do imaginário colonial. A ideia de que os conquistadores, apesar de violentos, teriam agido movidos por uma missão

³⁷³ NETO, José Alves de Freitas. TASINARFO, Célio Ricardo. História Geral e do Brasil. São Paulo: Editora Harbra, 2006, p.252.

³⁷⁴ FERNANDES, Luiz Estevam; KALIL, Luís Guilherme. *Narrando a conquista: como a historiografia leu e interpretou os acontecimentos ocorridos no México entre 1519 e 1521. História da Historiografia*, v.12, n. 30, maio-ago, Ouro Preto: 2019, p. 71-103, p.82.

³⁷⁵ RESTALL, Matthew. *Sete mitos da conquista espanhola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

³⁷⁶ FERNANDES, Luiz Estevam; KALIL, Luís Guilherme. *Narrando a conquista: como a historiografia leu e interpretou os acontecimentos ocorridos no México entre 1519 e 1521. História da Historiografia*, v.12, n. 30, maio-ago, Ouro Preto: 2019, p. 71-103, p.92.

civilizatória e redentora ainda aparece, de forma sutil, na maneira como se justifica a evangelização e a imposição sobre as culturas indígenas. Essa visão continua alimentando o mito da superioridade europeia, dificultando a emergência de uma narrativa verdadeiramente plural e crítica.

Ponto fundamental são os movimentos de resistência indígena que ao aparecer nos livros não são descritos como atos organizados, conscientes e dotados de lógica própria. Ao serem mencionadas, as rebeliões indígenas são tratadas como eventos isolados, de curta duração, ou motivados unicamente pela opressão sofrida. A ideia de que as populações indígenas desenvolveram estratégias diplomáticas, formaram alianças e reconstruíram identidades no processo de colonização é ainda marginal;

Diante da necessidade crescente de mão de obra, os donos de engenhos passaram a escravizar a população nativa. Além disso, os colonos portugueses ampliaram suas lavouras, invadindo as terras dos indígenas e tratando-os como empecilhos à colonização efetiva do território brasileiro. [...] buscando resistir à opressão e violência, os indígenas lutaram para proteger suas famílias e defender seus territórios. [...].³⁷⁷

Portanto, mesmo nos livros didáticos mais recentes, observa-se, em alguns exemplares, a permanência de estruturas narrativas que organizam a História da América a partir da perspectiva dos colonizadores. A agência indígena, quando presente, é limitada; a diversidade cultural, frequentemente ignorada; e a violência da colonização, ainda relativizada. Isso demonstra que a transformação das narrativas escolares exige mais do que ajustes pontuais nos conteúdos: é preciso uma revisão profunda das estruturas simbólicas que moldam a escrita da história escolar.

Com a promulgação da Lei 11.645/08, abriu-se um espaço legal para a inclusão das culturas indígenas nos currículos escolares. No entanto o livro projeto Araribá, de 2010 aprovado pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) para utilização de 2014 à 2016, ainda reproduz fragmentos de crônicas coloniais sem contextualização crítica, mantendo intactas as estruturas eurocêntricas e evolucionistas.

Ao incluírem conteúdos indígenas, os livros frequentemente reforçam a ideia de que esses povos “resistem” como exceção, ou são “remanescentes” de uma cultura em vias de extinção. A resistência indígena contemporânea, suas produções intelectuais, seus saberes e cosmologias ainda são pouco representados. Persistem as mesmas imagens

³⁷⁷ PELLEGRINI, Marco. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. #contatoHistória, São Paulo: Editora Quinteto, 2016, p.103.

cristalizadas de inferioridade e alteridade, agora recobertas por uma retórica de valorização que não rompe com a estrutura narrativa tradicional.

Neste trecho podemos perceber como a maioria dos livros relata a participação indígena, ela é passiva, de aceitação e vitimista: “Nos últimos quinhentos anos, os povos indígenas foram dizimados pela escravidão, pelas guerras e pelas doenças trazidas pelos colonizadores. A população sobrevivente perdeu muito de sua cultura tradicional e das suas terras de origem.”³⁷⁸, podemos notar que não há luta, não há articulação, apenas submissão: “Diante disso, a maior parte dos indígenas optava pela migração como forma de resistência. Muito deles abandonaram seus territórios ancestrais e dirigiram-se para o interior do continente, procurando ocupar áreas onde a presença europeia não fosse efetiva”.³⁷⁹

O desafio colocado por essa legislação é de natureza epistemológica: exige repensar o lugar dos povos indígenas na narrativa histórica, não apenas como coadjuvantes, mas como sujeitos históricos plenos. Conforme livro publicado em 2022, que não descarta a opressão sofrida, mas demonstra que houve sim participação ativa entre esses povos:

Com a colonização, o fluxo de pessoas vindas da Europa para a América portuguesa aumentou, assim como a violência dos europeus contra os indígenas. Muitos povos foram expulsos de suas terras e obrigados a migrar para áreas do interior. Outros foram dizimados por causa das guerras e das doenças trazidas pelos europeus. Outros ainda foram escravizados ou submetidos ao trabalho compulsório. [...] Para resistir à exploração e à escravização, os indígenas utilizaram diversas estratégias, como a rebelião, a destruição de vilas e plantações e a recusa em adotar a religião e os costumes dos europeus.³⁸⁰

Aqui conseguimos mostrar o protagonismo indígena em lutas de resistência pela manutenção de suas tradições culturais. A narrativa em destaque aparece como exceção dentro dos livros publicados, pesquisados e utilizados recentemente. Essa dificuldade na implementação plena da lei está relacionada, em parte, à formação dos professores, muitas vezes marcada pela ausência de conteúdo específicos sobre história indígena nos cursos de licenciatura e também a estrutura editorial, que prioriza modelos de conteúdo

³⁷⁸ APOLINÁRIO, Maria Raquel. (editora). Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2010, p.175.

³⁷⁹ PELEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. #Contato história. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016, p.103.

³⁸⁰ KARNAL, Leandro. VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. Viver História, São Paulo: Editora Moderna, 2022, p.133.

padronizados e de fácil comercialização para atender ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dificultando abordagens mais críticas e contextualizadas.

Reiteramos que a memória coletiva é seletiva e tende a conservar imagens e símbolos que reforçam a coesão identitária do grupo dominante. Isso explica por que certas narrativas, mesmo após a promulgação de leis inclusivas, continuam a predominar. A memória escolar, cristalizada no livro didático, não é apenas um reflexo do passado: ela é uma construção política do presente que atua sobre o futuro, definindo quem pertence à nação e quem permanece à margem dela.

Dessa forma, torna-se evidente que a construção de uma identidade plural no ensino de História da América ainda não se efetiva plenamente. As limitações na formação docente, os entraves editoriais e a seletividade da memória coletiva — que privilegia narrativas eurocêntricas em detrimento das vozes indígenas e africanas — resultam em um ensino que reafirma a centralidade do colonizador e marginaliza outras experiências históricas. Ao invés de promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural, o livro didático contribui para a manutenção de uma identidade nacional homogênea e excludente, na qual os povos originários continuam a ser representados mais como vestígios de um passado superado do que como sujeitos ativos na construção da história continental.

Essa recorrência se justifica pela permanência de uma lógica de silenciamento que atravessa a história da escrita da América. Desde as crônicas de Colombo — que mencionava os nativos como parte da paisagem, entre árvores e animais — até as obras de Varnhagen, que negavam aos indígenas qualquer protagonismo histórico, prevaleceu a ideia de que o “índio verdadeiro” pertencia ao passado. A concepção de que o indígena seria incapaz de civilização e condenado ao desaparecimento natural atravessou séculos e consolidou-se na historiografia tradicional como uma verdade incontestável.

Nos livros didáticos analisados, mesmo quando se registra a presença indígena, ela quase sempre aparece no tempo da conquista, associada à violência, à derrota ou à idealização romântica. Há pouco espaço para a memória de resistências prolongadas, de formas de negociação, de reinvenções culturais, de protagonismos indígenas, ou mesmo de sua atuação política no mundo contemporâneo. Em muitos casos, o discurso da extinção é naturalizado, como se os povos indígenas fossem uma etapa superada da história nacional.

A disputa pelo que “deve” ser lembrado está, portanto, no cerne da discussão sobre as estruturas duradouras nos livros didáticos. Essa disputa não se dá apenas no campo do conteúdo, mas também no campo simbólico, onde operam as representações, os silêncios e os enquadramentos discursivos. As representações sociais são formas organizadas de interpretar o mundo e os outros, e é nesse sentido que o livro didático atua como um artefato político-cultural que interfere diretamente na constituição do imaginário social.

A maneira que escolhemos para contar nosso passado pode dizer muito sobre nosso presente. O resgate dos acontecimentos tem como objetivo legitimar ou explicar o momento, a situação e as sensações presentes. Desse modo, a maneira de narrar a história da América também poderá revelar que tipo de imagem se forma a partir do rosto latino-americano, ao tentar enxergar através de métodos artificiais e, talvez únicos, de reflexos, em diversas épocas e em diferentes situações. Os acontecimentos são repensados constantemente, na tentativa de confeccionar essa visão de si mesmo, individual, que cria, assim, uma história que sempre muda, que é muitas vezes revisitada, mas que é sempre a mesma coisa: a busca da identidade.³⁸¹

Desse modo, pensar em rupturas implica propor uma nova narrativa escolar que reconheça o protagonismo indígena, a diversidade cultural da América e os direitos à memória e à história como componentes fundamentais da cidadania. Isso passa por uma revisão crítica das fontes utilizadas, das imagens selecionadas, da linguagem adotada e, sobretudo, da lógica narrativa que estrutura os manuais escolares. O que deve ser lembrado, então, não é apenas o sofrimento e a dor, mas também a dignidade, a resistência e a contribuição contínua dos povos indígenas na construção das Américas.

4.3-ALTERNATIVAS À NARRATIVA DE PROGRESSO: EDUCAÇÃO HISTÓRICA CRÍTICA.

A historiografia vem destacando que as fontes históricas devem ser compreendidas como discursos socialmente situados, e não como registros objetivos da realidade. Essa mudança de perspectiva permite desconstruir as representações estereotipadas que, por séculos, moldaram a percepção sobre indígenas no Brasil.

A proposta de uma consciência histórica crítica, formulada por Jörn Rüsen³⁸², abre caminhos para repensar o ensino. Ao invés de reproduzir uma narrativa linear de

³⁸¹ FERNANDES, Luiz Estevam, Morais, Marcus Vinícius de. Renovação da História da América. IN: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2018, p.156.

³⁸² RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

progresso, trata-se de compreender o passado como espaço de disputas, onde múltiplas vozes — incluindo a dos povos indígenas — devem ser reconhecidas como sujeitos ativos, portadores de projetos históricos próprios³⁸³.

Janice Theodoro da Silva mostra como o discurso colonial projetou sobre a América uma noção de “Novo Mundo” que era, na verdade, uma nomenclatura à maternidade que se inseria no território, a “Nova” tutela cultural europeia³⁸⁴. Ou seja, os indígenas foram narrados como parte de um cenário exótico destinado a confirmar a centralidade ocidental, e não como sociedades dotadas de historicidade própria.

A consequência dessa narrativa foi a cristalização de uma memória nacional excludente. Como lembra Ana Maria Belluzzo³⁸⁵, os indígenas foram vistos, mas não se fizeram visíveis: “não nos pensamos, mas fomos pensados” — uma condição de objeto da narrativa, jamais de sujeitos. Essa invisibilidade foi reforçada pela escola, que se tornou um dos principais disseminadores de preconceitos e de visões estigmatizadas. Mas, podemos constatar através de alguns materiais consultados que, mesmo de forma lenta, caminhamos para novas perspectivas. Sem negar as narrativas passadas, hoje podemos, através de uma crítica estabelecida e datada do momento em que escrevemos, afirmar que há abordagens que descontroem esses estereótipos e nos fazem enxergar a diversidade.

O reflexo no espelho da cultura não produz apenas o duplo, produz também a consciência da diferença. E foi exatamente porque as sociedades indígenas mostraram para o europeu o outro lado da história — faces diferentes de uma mesma realidade humana — que hoje se pode dizer (o que nem sempre é reconhecido politicamente) que existem sociedades diferentes, formas diferentes de organização política, pensamentos diferentes que produzem diferenças no interior da própria ideia de Ocidente.³⁸⁶

O trajeto é longo, mas a crítica à história tradicional abriu espaço para mudanças significativas na forma como as populações nativas da América são narradas. Desde os anos 1980, a renovação historiográfica e as pressões sociais têm deslocado o olhar da

³⁸³ ALMEIDA, Maria R. C. *Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). *Ensino de História*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003, p.28.

³⁸⁴ SILVA, Janice Theodoro da. *Descobrimentos e colonização*. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1987, p.48

³⁸⁵ BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos Viajantes*, Vol. 1. São Paulo: Metalivros, 1994.

³⁸⁶ NOVAES, Adauto. *Experiência e destino*. In: *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.8.

centralidade dos colonizadores para o protagonismo indígena reconhecendo a agência dos povos originários.

John Monteiro³⁸⁷ refere-se a historiadora Karen Spalding para atentarmos à importância de estudar o “índio colonial”, ou seja, o indígena que não foi mero sobrevivente ou vítima passiva, mas que desempenhou papéis ativos diante da conquista.

Ao serem coagidos a adotarem os valores culturais dos “novos” donos da terra, com suas regras religiosas, seus critérios de produção, lucro e autoridade, os índios reagiram aos europeus, em maior ou menor grau – o que afetou sua imagem de docilidade, delineada por Caminha.³⁸⁸

Essa perspectiva historiográfica passou a documentar e interpretar a experiência indígena sob o domínio europeu, ressaltando resistências, negociações e recriações identitárias. No entanto, pouco difundidas nos materiais pesquisados.

Em consonância com esse pensamento, Ana Paula da Silva³⁸⁹ destaca a criatividade e a dinamicidade dos povos tupis nas interações coloniais. Para ela, os indígenas não apenas dominaram códigos da fala e da escrita europeia, mas produziram discursos próprios, direcionados a aliados e inimigos, como parte das disputas simbólicas da colonização.

Os indígenas trocavam os produtos da terra, principalmente o pau-brasil, por facas, machados, contas de vidro, panos e outros objetos que aprenderam a apreciar e valorizar. Sabe-se, por exemplo, que eles tinham preferência por objetos que facilitavam as tarefas cotidianas, como machados, enxadas, foices e outras ferramentas de metal. [...] Os europeus e os indígenas entendiam o escambo de maneira distinta. Para os europeus, era uma atividade mercantil com a finalidade de obter lucro. Já os indígenas compreendiam que a troca de produtos estreitava os laços com os portugueses e os franceses, tornando-os seus aliados.³⁹⁰

Tal postura demonstra que não foram receptores passivos, mas atores que souberam ressignificar elementos culturais disponíveis.

Nos livros didáticos atuais, precisamos de discursos que demonstrem como as aldeias coloniais não devem ser vistas apenas como espaços de submissão e perdas, mas

³⁸⁷ MONTEIRO, John. *Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história*. In: AGUIAR, O. A.; BATISTA, J. E.; PINHEIRO, J. (orgs.). *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.135-136.

³⁸⁸ FREITAS NETO, José Alves; TASINAFIO, Célio Ricardo. São Paulo: HARBRA, 2006, p. 259.

³⁸⁹ SILVA, Ana Paula da. *História e memória: os Tupinambá e o seu tempo*. In: (org.) PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado de *Representações culturais da América indígena*, 2003, p.143.

³⁹⁰ KARNAL, Leandro. VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. *Viver História*, São Paulo: Editora Moderna, 2022, p.130.

também como locais de ressocialização, reconstrução cultural e identitária³⁹¹. Pois, longe de terem desaparecido, os índios integrados à colônia se transformaram, criaram novas formas de sociabilidade e continuaram a lutar por direitos. Essa visão desconstrói o mito da ingenuidade ou da incapacidade indígena, revelando sua atuação política e histórica. “Nessa perspectiva, aculturação e resistência deixam de ser polos opostos, podendo caminhar juntas, e as aldeias coloniais deixam de significar, para os índios, apenas perdas e prejuízos, para serem vistas também como espaço possível de sobrevivência na colônia”.³⁹²

Aracy Lopes da Silva³⁹³, desde o final da década de 1980, vem demonstrando como os indígenas se impuseram na sociedade brasileira “em carne e osso”: nas cidades, nos meios de comunicação, nas universidades e no Congresso Nacional.

Nesses últimos dez anos, os índios impuseram a realidade de sua existência, aqui e agora. Mostraram-se, em carne e osso, nas cidades, nos jornais, na televisão, no rádio, nas universidades, em seminários, debates, reuniões e no Congresso Nacional. Apresentaram-se e falaram sobre sua situação hoje, os problemas que enfrentam, as reivindicações que têm a fazer. Ensinar-nos que suas sociedades, suas culturas seculares, suas línguas e sua sabedoria estão vivas e aí. Para o que der e vier: pela defesa de seu direito à vida e a escolha de como ela deva ser vivida. Mostraram sua capacidade secular de resistência e reformulação, ajustamento, adaptação a situações sempre novas, causadas pelo fato de serem povos eternamente perseguidos, desrespeitados, espoliados.³⁹⁴

Essa presença ativa evidencia a atualidade das culturas e das lutas indígenas, rompendo com a imagem de povos desaparecidos ou cristalizados no passado. Nos livros didáticos analisados não encontramos menção a essa presença indígena na sociedade atual. Apenas o livro da Editora Moderna traz em uma de suas atividades³⁹⁵ o trecho do texto de Davi Kopenawa, líder Yanomami e ativista pelos direitos indígenas, mas ainda não explora a importância de sua atuação e sua contribuição na sociedade brasileira atual.

³⁹¹ ALMEIDA, Maria R. C. *Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). *Ensino de História*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003, p.28.

³⁹² ALMEIDA, Maria R. C. *Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). *Ensino de História*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003, p.28.

³⁹³ SILVA, Aracy Lopes da. *Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p.144.

³⁹⁴ SILVA, Aracy Lopes da. *Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p.144.

³⁹⁵ KARNAL, Leandro. VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. *Viver História*, São Paulo: Editora Moderna, 2022, p.137.

Temos como exemplo o estudo de Giovani José Silva e José Luiz de Souza no Mato Grosso do Sul ao demonstrar como a etnia Kinikinau, até então considerada extinta, desenvolveu meios para sobreviver ao longo desses séculos;

[...] Rejeitando esses rótulos, os Kinikinau têm buscado, por meio de lideranças e de professores da própria comunidade, mover-se em espaços que lhes garantam visibilidade e reconhecimento que, como pretendemos demonstrar, vão além de uma mera questão de identificação, pois visam também à reconquista de parte do território tradicional do grupo. Como a ave fênix da antiga tradição egípcia que durava séculos e, uma vez queimada, renascia das próprias cinzas, os Kinikinau contrariam as expectativas da iminência de desaparecimento, utilizando-se da educação escolar, dentre outros espaços, como locus de reelaboração, afirmação e legitimação da identidade étnica.³⁹⁶

Outro ponto decisivo é a crítica ao eurocentrismo das narrativas escolares. Tzvetan Todorov, chama atenção para a necessidade de analisar as “armas da conquista”, ou seja, os mecanismos de dominação cultural, política e simbólica que sustentaram o poder colonial e ainda hoje vigoram, uma vez que “as conquistas não pertencem só ao passado”³⁹⁷. Essa abordagem não se limita a condenar o colonizador ou vitimizar o indígena, mas procura compreender os processos históricos em sua complexidade, reconhecendo os deslocamentos identitários e as formas de resistência que emergiram.

Portanto, as mudanças na narrativa indígena revelam um movimento em direção a uma história mais plural e dinâmica, que reconhece a historicidade e a diversidade dos povos nativos. Ao deslocar o foco da passividade para a agência, da homogeneização para a socio diversidade, a historiografia e os próprios indígenas vêm contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das múltiplas experiências históricas que compõem a América, sendo reforçada pela fala de Roselene Feil: “[...] é preciso dizer que tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer o outro, o diferente, mas reavaliar a conduta da sociedade branca diante desses “diferentes”, sobretudo com reflexões sobre o tipo de sociedade “branca” em que se vive e como se processam as dinâmicas sociais de inclusão e exclusão de alguns grupos.”³⁹⁸

³⁹⁶ SILVA, Giovani José; SOUZA, José Luiz de. *O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica kinikinau em Mato Grosso do Sul. Sociedade e Cultura*, v.6, n.2, jul./dez. 2003, p.150.

³⁹⁷ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.308-309.

³⁹⁸ FEIL, Roselene. *O (não) lugar do indígena na “literatura brasileira”: por onde começar a inclusão?* Boitatá, Londrina, n.12, jul./dez. 2011, p.134.

A incorporação da perspectiva da consciência histórica crítica de Jörn Rüsen, leva à superação do modelo linear de História baseado em progresso, civilização e atraso. Essa mudança reconfigura o ensino, que passa a valorizar continuidades, rupturas e a multiplicidade de experiências. Ao reconhecer indígenas como sujeitos históricos ativos — capazes de resistir, adaptar-se e reconstruir identidades —, o ensino rompe com a imagem do “índio do passado” e aproxima os alunos das realidades atuais das populações nativas. A história escolar, segundo essa abordagem, deve favorecer a reflexão dos alunos sobre as continuidades e rupturas do passado, reconhecendo a multiplicidade de experiências históricas. Isso inclui considerar os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, capazes de resistência, adaptação e reconstrução identitária.

Para sistematizar os pontos trabalhados no capítulo, montamos a Tabela 3- que apresenta demonstra de forma objetiva como os conceitos trabalhados foram encontrados em cada uma das fontes, por qual currículo é orientado e nossa interpretação sobre o material.

Tabela Comparativa 3– FONTES X CONCEITOS X INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA: História da América nos Livros Didáticos.

COLEÇÃO/ LIVRO	ANO	PROGRESSO	COLONIALIDADE	MEMÓRIA	IDENTIDADE
Compêndio de História da América	1926	Hierarquia civilizatória; atraso indígena	Colonialidade do saber	Memória eurocêntrica	Identidade europeia
História da América	1940	Progresso justifica conquista	Colonialidade racial		Integração europeia
História da América	1955		Colonialidade persistente	Memória seletiva	Identidade mestiça
História das Américas	1956	Progresso; missão civilizatória	Colonialidade cultural	Memória disciplinar	Identidade ocidental
História da América	1974	Progresso econômico	Colonialidade pedagógica	Memória institucional	
História da América	1980		Colonialidade historiográfica		Identidade nacional
Toda História	1997		Colonialidade atenuada	Memória republicana	Identidade nacional
História – Ensino Médio	2001				Mestiçagem como integração
História Geral e do Brasil	2006				Identidade plural
Projeto Araribá – História	2010			Memória parcial	Identidade contemporânea

História da América (Moderna)	2013				
#Contato História	2016				Identidade crítica
Viver história	2022			Memória crítica	Identidade plural

Fonte: elaboração própria (2025).

Tabela Comparativa 3.2. (continuação)

COLEÇÃO / LIVRO	ANO	RESISTÊNCIA	NARRATIVA	ESTEREÓTIPO	CURRÍCULO	INTERPRETAÇÃO CRÍTICA
Compêndio de História da América	1926		Narrativa exemplar	Barbárie indígena		Reforça eurocentrismo
História da América	1940		Narrativa teleológica	Canibalismo; desumanização		Reitera desumanização
História da América	1955					Consolida a visão hierárquica
História das Américas	1956		Narrativa linear			Legitima o colonialismo
História da América	1974		Narrativa ilustrada	Estereótipos naturalizados		Reprodução de modelos europeus
História da América	1980		Narrativa factual			Continuidade eurocêntrica
Toda História	1997	Resistência superficial	Narrativa didática		Reforma curricular	Modernização sem ruptura
História – Ensino Médio	2001	Resistência cultural	Narrativa híbrida			Naturaliza assimilação
História Geral e do Brasil	2006	Resistência indígena	Narrativa plural		Lei 11.645/08	Amplia vozes
Projeto Araribá – História	2010	Resistência passiva	Narrativa pedagógica		Lei 11.645	Reduz a agência indígena
História da América (Moderna)	2013	Resistência simbólica			BNCC	Inovação pontual
#Contato História	2015	Resistência ativa	Narrativa crítica		BNCC	Avanço metodológico
Viver História	2022	Resistência decolonial	Narrativa dialógica		BNCC	Superação parcial do eurocentrismo

Fonte: elaboração própria (2025).

Tais dados nos levam a compreender as várias camadas que envolvem o discurso sobre o indígena pois, “[...] embora ele já não seja visto como simples vítima ou selvagem passivo, sua perspectiva da história incomoda porque abala clássicos modelos

explicativos.”³⁹⁹ Como o da constituição da identidade brasileira, que até o século XIX foi formulada como algo único ou homogêneo, mas que, sobretudo nas últimas décadas, tem sido compreendida como resultado de um processo histórico marcado pela diversidade e pela convivência entre diferentes povos. Nesse sentido, torna-se fundamental questionar discursos que sustentam uma ideia de identidade genérica e homogênea, pois “faz-se necessário, então, desconstruir a ideias de uma suposta identidade genérica nacional, regional [...] que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo”⁴⁰⁰. A identidade brasileira, portanto, não deve ser vista como uma essência fixa, mas como um processo em constante transformação, fruto da interação entre diferentes culturas e experiências sociais.

Dentro desse processo, a valorização dos povos indígenas assume papel central, pois suas culturas e modos de vida desafiam a noção de uma brasilidade única e homogênea. Aracy Lopes da Silva lembra que “a questão indígena está longe de ser um ‘problema dos índios’, portanto. Ela diz respeito a todos nós”⁴⁰¹. Reconhecer os povos indígenas significa abrir espaço para formas de relação mais justas e simétricas, nas quais a riqueza da diversidade cultural seja respeitada. Assim, a valorização da cultura indígena é também a valorização da própria pluralidade nacional, condição necessária para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Mesmo não sendo nosso objeto de pesquisa, voltamos a enfatizar que o professor tem papel decisivo na transformação das narrativas. A principal tarefa do docente é ajudar os alunos a perceberem que fazem parte de uma história plural e a reconhecerem diferentes formas de narrar o passado. O professor atua, portanto, como mediador entre as mudanças historiográficas e a realidade escolar, sendo responsável por problematizar estereótipos e promover a reflexão crítica.⁴⁰²

Dessa forma, pode-se afirmar que as mudanças nas narrativas sobre os povos originários, que começam a aparecer nos materiais didáticos, resultam de um esforço conjunto e multidimensional, no qual convergem os avanços acadêmicos, as pressões sociais, as reformas legais e as práticas docentes. Essa articulação é que permite, pouco a

³⁹⁹ MINELLI, Ivía. *Apontamentos para a questão indígena na história da América Hispânica*. Artigo para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB, 2017, p.6-7.

⁴⁰⁰ SILVA, Edson. *Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645*. *Revista Historien*, v.7, 2012, p.42.

⁴⁰¹ SILVA, Aracy Lopes da. *Nem Taba, nem Oca: Uma Coletânea de Textos à Disposição dos Professores*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p.142.

⁴⁰² SILVA, Giovani José da. *Ensino de História Indígena*. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino de História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.28-29.

pouco, deslocar a História ensinada da perspectiva do colonizador para uma abordagem mais plural e inclusiva.

4.4 a construção da imagem do indígena: da desumanização à autodeterminação.

O ponto de partida para a construção de nossa tese é o reconhecimento de que a história ensinada nos livros didáticos e reproduzida nos currículos escolares foi — e em grande parte ainda é — moldada por uma lógica colonial que nega a humanidade plena dos povos indígenas. Ao longo dos séculos, diversos artifícios narrativos foram utilizados para construir uma imagem homogênea do indígena, retirando dele sua agência, historicidade e diversidade. Em diferentes passagens e exemplos, observamos que essa representação muitas vezes associa o indígena a um estado de natureza, distanciando-o das características humanas e o aproximando de figuras animais, ingênuas ou selvagens, como podemos ler em livros como o *Projeto Araribá*⁴⁰³.

O livro, ao reproduzir a ideia de que o indígena apenas “poderia ser visto como dotado de traços de humanidade”, ecoa debates coloniais dos séculos XVI e XVII, nos quais a “humanidade do outro” era constantemente posta em xeque. A utilização dessa citação sem crítica, seguida apenas de uma pergunta que pouco estimula o pensamento analítico dos estudantes, revela não apenas uma permanência conceitual do colonialismo nos materiais escolares, mas também o esvaziamento das experiências indígenas de subjetividade, política e cultura.

Esse tipo de discurso se ancora em um recurso discursivo recorrente: o “bom selvagem”. Romantizado, passivo, ingênuo, o indígena do imaginário nacional surge como um símbolo do passado, sempre apartado da vida moderna e da racionalidade. Ele é bom, mas é bom porque é submisso. Ele é aceito, mas apenas se for folclórico, útil para fins turísticos ou comemorativos, como em festas escolares no dia 19 de abril. Assim, se reafirma a alteridade como essência: o indígena só aparece no currículo quando serve como espelho invertido da “civilização” branca ocidental.

Ao fixar o indígena como um “tipo” cultural, atrelado à natureza, à guerra, à antropofagia ou à ingenuidade, a escola e os livros didáticos reforçam a exclusão do indígena do tempo presente. Apagam-se seus saberes, línguas, cosmologias, sistemas políticos e modos próprios de organização social. Um exemplo claro é o apagamento das

⁴⁰³ Araribá, 2010.

contribuições dos povos originários na construção do território brasileiro antes da colonização. Os capítulos escolares que se iniciam com o título “Colonização portuguesa na América” tornam invisíveis séculos de história anteriores à invasão europeia.

Além disso, quando há espaço para a apresentação das culturas indígenas, como no “Em foco” sobre os Tupis, o que se percebe é a repetição de estereótipos associados à violência, à guerra e ao canibalismo, muitas vezes sem qualquer contextualização histórica ou antropológica. A guerra tupi, por exemplo, aparece como algo animalesco, ritualizado unicamente pela vingança, sem conexão com o pensamento mítico, com a noção de justiça ou com as complexas redes de alianças políticas indígenas.

A persistência dessas narrativas coloniais também se manifesta na oposição entre “civilização” e “barbárie”, como encontramos em livros de História dos anos 1920 aos anos 1980, onde os povos indígenas são classificados em “graus de evolução”, utilizando termos anacrônicos como “Neolítico” e “Paleolítico” para descrever sociedades inteiras. Tais termos não apenas distorcem a compreensão da diversidade cultural, mas também sustentam uma visão eurocêntrica do progresso linear, que hierarquiza os povos e suas histórias em função de sua semelhança com o modelo europeu.

Frente a essa paisagem marcada pela homogeneização e pelo apagamento, torna-se urgente propor outras formas de narrativas que desestabilizem essas construções e abram espaço para a diversidade indígena. Para isso, utilizamos como material pedagógico e analítico o poema *Autodeterminação*, de Trudruá Dorrico, poeta do povo Makuxi:

Autodeterminação

Karaiwa para os Makuxis

Napë para os Yanomami

Cupéns para os Mehin.

Para os portugueses: índio

Para os espanhóis: índio

Para os franceses: índio.

Yalanawi para os Baniwa

Juruá para os Guarani Mbyá

Karaiwenau para os Wapichana.

Para os holandeses: índio

Para os ingleses: índio

Para os norte-americanos: índio.

Noá para os Chana-Chayúa
 Fóg para os Kaingang
 Idxihí para os Pataxó.

Para os brasileiros: índio.

Para todo Estado-nação:
 índio
 Descobrimento
 Integração.

Para todo Estado-Indígena:
 Autodeterminação.⁴⁰⁴

O poema evidencia de forma crítica a disparidade na nomeação dos sujeitos no contexto colonial e pós-colonial. Enquanto diversas línguas indígenas possuem termos específicos para designar o “homem branco” ou o “não indígena” — como *Karaiwa*, *Juruá*, *Fóg* e *Idxihi* —, a designação genérica “índio” foi imposta e generalizada pelos colonizadores para nomear povos de distintas etnias, culturas, línguas e cosmovisões. O uso dessa única nomenclatura para mais de 305 povos distintos revela a dificuldade, ou mesmo a recusa histórica, em reconhecer a pluralidade e a especificidade dos povos indígenas que habitavam — e habitam — o território hoje denominado Brasil.

A autora, por meio de sua escrita poética, convoca uma reflexão sobre a necessidade urgente de revisão das narrativas oficiais, das estruturas coloniais que ainda sustentam o pensamento hegemônico e da reafirmação do direito à autodeterminação dos povos indígenas. Tal direito, garantido por tratados internacionais e previsto em documentos nacionais, assegura às comunidades indígenas a prerrogativa de definir autonomamente seus modos de vida, sistemas de organização social, práticas culturais, formas de governo e planos de futuro, sem a imposição de interferências externas, especialmente estatais.

Nesse sentido, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) define como indígena “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Já a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI)⁴⁰⁵, em seu portal institucional, reforça a ideia de que a identidade indígena é construída a partir de dois

⁴⁰⁴ DORRICO, Truduá. Autodeterminação. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2025.

⁴⁰⁵ FUNAI. *O que é ser indígena no Brasil?* Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

pilares fundamentais: a autoconsciência e o reconhecimento coletivo. Ou seja, ser indígena é resultado de um processo dinâmico de pertencimento étnico, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista comunitário.

A problematização dessa identidade, no entanto, não é recente. Conforme aponta Manuela Carneiro da Cunha⁴⁰⁶, foi a partir da promulgação da Lei de Terras de 1850 que a identidade indígena passou a ser sistematicamente contestada por interesses econômicos e políticos. Ao transformar a terra em mercadoria e exigir a sua posse legalizada por título, o Estado brasileiro passou a estabelecer critérios arbitrários sobre quem seria ou não considerado “verdadeiramente indígena”, criando estereótipos associados ao isolamento, à nudez, ao nomadismo e à ausência de contato com a cultura ocidental. Indígenas que falassem português, tivessem acesso à escolarização formal ou utilizassem tecnologias contemporâneas passaram a ser vistos como “integrados” e, portanto, não mais pertencentes à categoria indígena.

Esse processo resultou na marginalização de grupos que vivem em contextos urbanos, em aldeias próximas a centros urbanos ou que desenvolvem modos de vida que articulam tradição e contemporaneidade. Ainda hoje, essas noções equivocadas persistem e alimentam discursos que questionam a legitimidade da identidade indígena com base em aparências, modos de vestir ou estilos de vida — negando a complexidade e a dinâmica cultural desses povos.

Portanto, a valorização da autodeterminação indígena não diz respeito apenas ao reconhecimento jurídico, mas também à superação de estigmas e à construção de uma narrativa histórica que contemple a pluralidade étnica e cultural dos povos originários. Tal valorização implica, ainda, o reconhecimento de que os povos indígenas não pertencem ao passado, mas integram ativamente a sociedade brasileira contemporânea, contribuindo com saberes, práticas, línguas e perspectivas que enriquecem o projeto de uma nação plural e democrática.

Assim, encerramos com a seguinte questão: por que poemas como esses (ou vídeos, música, textos), uma fonte contemporânea não está inserida nos livros didáticos? Pois ele contribui para demonstrar não apenas a força da denúncia, mas também da proposição: ao nomear, os povos indígenas também se autodeterminam. Rompem com o silenciamento e afirmam sua identidade. Ao serem reconhecidos por seus próprios nomes,

⁴⁰⁶ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

línguas e territórios, esses povos reivindicam o direito à existência plena e autônoma, sem mediação do olhar branco.

Essa é também a proposta do vídeo “Menos preconceito, mais índio”⁴⁰⁷, produzido pelo Instituto Socioambiental, que mostra os Baniwa em suas práticas cotidianas, utilizando tecnologia, praticando esportes, vivendo a vida em suas múltiplas dimensões. A convivência entre tradição e modernidade desmonta a imagem do indígena preso ao passado e demonstra que a identidade indígena é viva, situada, dinâmica e múltipla.

Retomar a obra de Linda Tuhiwai Smith⁴⁰⁸, *Descolonizando metodologias*, é fundamental neste contexto. A autora destaca que a representação dos povos indígenas deve partir dos próprios povos indígenas, de suas necessidades, lutas e subjetividades, e não apenas do olhar externo que os enquadra em categorias coloniais. Ela nos lembra que a representação não é neutra, e que a pesquisa e a educação devem contribuir com a emancipação, e não com a dominação.

Ao lado disso, retomar criticamente os textos canônicos da história brasileira, como *Como se deve escrever a História do Brasil*, de von Martius⁴⁰⁹, é outro movimento necessário. Publicado em 1845, o texto afirma a supremacia do colonizador português como base para a identidade nacional, tratando indígenas e negros como “afluentes inferiores”. Essa ideia ainda hoje estrutura parte do imaginário social sobre o que é ser brasileiro — um imaginário que apaga os indígenas modernos e vivos e os transforma em mitos do passado.

A proposta aqui defendida é que a construção de uma identidade nacional plural, justa e inclusiva passa necessariamente pelo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas. Isso significa romper com o mito da brasilidade homogênea, questionar o eurocentrismo das narrativas históricas, e valorizar os saberes, línguas, nomes e modos de vida dos povos originários.

⁴⁰⁷ Vídeo “Menos preconceito, mais índio” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>. Consultado em 20 ago. 2025

⁴⁰⁸ SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

⁴⁰⁹

-CONCLUSÃO-

Ao longo desta pesquisa, percorrer quase cem anos de publicações escolares sobre a História da América nos permitiu identificar que os manuais didáticos não se limitam a instrumentos pedagógicos, eles atuam como espaços de disputa simbólica, de seleção de memórias e silenciamentos de vozes. O que nos levou a entender porque, apesar das mudanças conjunturais e das reformas educacionais, a narrativa eurocêntrica sobre o continente se manteve hegemônica, ainda que com diferentes roupagens.

Nesse percurso, ficou evidente que as representações dos povos indígenas nas narrativas escolares revelam tanto a permanência de estereótipos — o “selvagem”, o “ingênuo”, o “inferior” — quanto tentativas recentes de incluir perspectivas de resistência e agência. No entanto, essas inclusões, muitas vezes, permanecem superficiais, sem romper de fato com a lógica binária entre primitivos e civilizados, evidenciando uma perspectiva vinculada a um projeto nacional que privilegia uma identificação branca e cristã. Por outro lado, também observamos que a após os anos 2000 e, obviamente, após a promulgação da lei 11.645/08, emergiram esforços no sentido de desconstruir narrativas homogeneizadoras sobre esses povos. Essas constatações se fundamentaram na discussão teórica de autores que, de diferentes formas, problematizaram as matrizes eurocênticas do saber histórico, das políticas curriculares e das narrativas de identidade nacional.

Para compreender os efeitos de permanência é fundamental recorrer à reflexão teórica. Michel de Certeau⁴¹⁰, ao discutir a escrita da história, demonstra que não existe neutralidade na produção historiográfica: toda narrativa resulta de escolhas que silenciam determinados sujeitos enquanto privilegiam outros. Assim, a história ensinada nos manuais não é mera transmissão de fatos, mas um discurso socialmente situado, carregado de intencionalidades. No caso da história das Américas, o discurso predominante naturalizou a colonização como processo civilizatório e classificou os povos originários como objetos de estudo, não como sujeitos históricos. Essa operação de silenciamento ecoa na forma como as resistências indígenas são apresentadas — como eventos episódicos, rapidamente superados pela “superioridade tecnológica” europeia —

⁴¹⁰ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

reforçando um regime de historicidade no qual o passado indígena é visto como encerrado, conforme problematiza Hartog.⁴¹¹

Essa operação de silenciamento não é apenas abstrata: ela se materializa nos livros didáticos como evidencia o *Projeto Araribá*⁴¹², que afirma que eles possuíam apenas “traços de humanidade”. Ao apontar como, mesmo em materiais recentes, sobrevive a matriz colonial que hierarquiza culturas e deslegitima epistemologias não ocidentais.

Essa hierarquização foi aprofundada pelo que Aníbal Quijano⁴¹³ denominou de *colonialidade do poder*, um padrão de dominação que articula raça, trabalho e conhecimento sob a lógica eurocêntrica. Nos manuais, tal colonialidade se expressa na insistência em classificar os povos indígenas, situando-os como estágios “anteriores” na escala civilizatória. Não se trata de uma simples descrição etnográfica, mas da reprodução de uma matriz de poder que, desde o século XVI, estruturou a modernidade. A ideia de que os indígenas deveriam ser enquadrados na “espécie humana” revela a permanência dessa racionalidade colonial, que define quem pode ou não ser considerado plenamente humano.

Essa colonialidade do poder não se restringe à classificação dos povos indígenas; ela também se expressa nas interpretações sobre a mestiçagem. Gilberto Freyre⁴¹⁴ celebrou a formação de um povo vigoroso a partir da fusão entre europeus, africanos e indígenas. Sua tese marcou profundamente a construção da identidade nacional, apresentando a miscigenação como destino harmonioso. Contudo, como problematiza Lilia Schwarcz⁴¹⁵, essa visão idílica apaga a violência do processo colonial e ignora o papel do racismo científico, que, no final do século XIX, classificava e hierarquizava populações de acordo com critérios biológicos. Ao mobilizar Freyre e Schwarcz em conjunto, percebe-se que a narrativa da mestiçagem nos manuais tanto naturaliza uma suposta unidade nacional quanto silencia as assimetrias e exclusões históricas que a constituíram.

⁴¹¹ HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

⁴¹² APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2010.

⁴¹³ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. p. 227-278.

⁴¹⁴ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003 [1933].

⁴¹⁵ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Se a mestiçagem foi interpretada como solução para o “problema indígena”, as categorias das ciências sociais reforçaram essa lógica. Como lembra Walter Mignolo⁴¹⁶, as ciências sociais latino-americanas foram estruturadas sob categorias europeias, que se apresentam como universais, mas na prática marginalizam saberes locais. Essa reflexão é crucial para compreender a política curricular brasileira, pois ainda que documentos como a BNCC (2018) ou as leis 10.639/03 e 11.645/08 proponham a valorização da diversidade, a tradução nos manuais revela uma inclusão marginal, em que indígenas e afrodescendentes permanecem em posição periférica. O discurso da diversidade, nesse sentido, não rompe com a matriz eurocêntrica; apenas a adapta.

O pensamento de fronteira, aqui, constitui-se como alternativa epistemológica: um chamado a reconhecer saberes indígenas e afrodescendentes não como ilustrações folclóricas, mas como fundamentos de outra racionalidade histórica. Não basta incluir conteúdos sobre povos indígenas e afrodescendentes nos currículos; é preciso reconhecer esses grupos como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir conhecimento em igualdade de condições. A interculturalidade, nesse sentido, não se reduz à celebração da diversidade cultural, mas implica uma luta contra o monopólio eurocêntrico do saber. Assim, permite tensionar a distância entre o discurso inclusivo da BNCC e a prática dos manuais, que continuam centrados na narrativa europeia.

Em conjunto, esses autores permitem compreender uma linha de continuidade: desde a colonialidade do poder até a crítica à escrita da história e aos regimes de historicidade, todos revelam como a narrativa histórica hegemônica marginalizou indígenas e afrodescendentes. Por outro lado, proposta como o pensamento de fronteira caminhos para repensar o ensino de história a partir de uma perspectiva decolonial, que não apenas insira novos conteúdos, mas transforme a lógica de produção do conhecimento.

Esse diálogo teórico se refletiu diretamente em nossa pesquisa das fontes. Ao sistematizar os resultados, observamos que a análise teórica evidencia que os manuais escolares não são apenas instrumentos pedagógicos, mas também veículos de reprodução de hierarquias coloniais. Reconhecer essa dimensão é fundamental para problematizar o ensino de história no Brasil e propor alternativas que valorizem efetivamente os povos indígenas e afrodescendentes como sujeitos históricos e epistêmicos.

⁴¹⁶MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

A opção metodológica nos possibilitou revelar os mecanismos de seleção, apagamento e reelaboração presentes em nossas fontes, a pesquisa ampliou nossa compreensão sobre os usos políticos do passado e sobre a necessidade de revisitar criticamente as narrativas que sustentam o ensino de História. Nesse cenário, a escola e o livro didático assumem uma responsabilidade central. Mais do que espaços de reprodução de conteúdos, eles são arenas de disputa simbólica, onde se decide o que será lembrado, como será lembrado e com que finalidade. Isto posto, percebemos que a transformação dessa lógica requer não apenas uma revisão curricular, mas um movimento de repensar os fundamentos da própria disciplina, reconhecendo a pluralidade de vozes e historicidades que compõem nosso continente.

Ao nos propormos a analisar, pela primeira vez, um estudo de longa duração sobre a História da América no livro didático brasileiro, revelamos mudanças pontuais, mas, principalmente, a permanência estrutural de modelos narrativos que se reproduzem, mesmo com a renovação historiográfica e reformas legais. Avançamos, assim, ao demonstrar que a escrita da História da América nos manuais consultados segue majoritariamente padrões de legitimação social e política do que de uma construção crítica do conhecimento⁴¹⁷.

Ao sistematizar os resultados, observamos que a escrita escolar da História da América, ao longo de quase um século, permaneceu organizada em torno de um modelo linear e teleológico de progresso, o que resultou no apagamento de temporalidades indígenas e na desvalorização de suas historicidades próprias. As representações dos povos originários oscilaram entre imagens de desumanização e a aceitação parcial de sua humanidade, expressando de forma recorrente a colonialidade do saber.

Esses resultados foram organizados em quatro grandes eixos de análise que estruturaram os capítulos da tese. No primeiro, ao discutir a fundamentação teórica e o debate historiográfico, identificamos a força das narrativas hegemônicas sobre a conquista e do mito racial, além das lacunas da historiografia tradicional, o que nos permitiu estabelecer o problema central e justificar novas abordagens. O segundo capítulo, voltado à experiência indígena na conquista, demonstrou que esse processo não foi unilateral, mas permeado por alianças, resistências e negociações, evidenciando a agência indígena e questionando a narrativa de passividade que ainda predomina nos

⁴¹⁷ Reforçamos que essa afirmação se restringe à análise do material didático pesquisado, não abarcando a prática do professor que tem toda autonomia para utilizar esses exemplares de forma crítica e construtiva.

manuals. O terceiro capítulo, ao tratar da produção e circulação das fontes coloniais, revelou como os registros escritos funcionaram como instrumentos de poder e apagamento cultural, apontando disputas de memória e reforçando a necessidade de uma leitura crítica. Já o quarto capítulo analisou as releituras contemporâneas, mostrando como as apropriações indígenas atuais da história vinculam passado e presente na luta por autodeterminação, o que amplia a relevância da pesquisa e demonstra sua atualidade. Dessa forma, a trajetória analítica da tese reafirma a importância de compreender os manuais escolares como instrumentos de disputa simbólica e de memória, bem como a necessidade de descolonizar a historiografia, reconhecendo a memória indígena como categoria fundamental para o ensino de História.

Como constatamos, os manuais didáticos e documentos curriculares evidenciam que a representação dos povos indígenas e afrodescendentes ainda se estrutura em categorias e hierarquias herdadas da colonialidade. Para compreender esse processo, torna-se fundamental o diálogo com autores que problematizam a escrita da história, a construção da identidade nacional e as lógicas eurocêntricas de produção do saber.

A superação do “índio genérico”, do “índio vencido” e do “bom selvagem” passa pela valorização dos povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, com passado, presente e futuro. Para isso, o livro didático precisa deixar de ser repositório de verdades consolidadas e tornar-se espaço de problematização, crítica e escuta ativa das múltiplas vozes que compõem a história do Brasil.

Reconhecemos, contudo, alguns limites da pesquisa. A opção metodológica por analisar os livros didáticos e documentos curriculares não nos permitiu acompanhar a recepção estudantil dessas narrativas em sala de aula, nem explorar em profundidade a prática docente diante dos manuais. Tampouco foi possível investigar de forma sistemática como as editoras negociam conteúdos com avaliadores do PNLD ou como os materiais circulam em diferentes regiões do país. Essas questões abrem campos fecundos para pesquisas futuras, que poderão ampliar a compreensão do impacto efetivo das narrativas escolares na formação da consciência histórica de diferentes gerações.

Diante desses limites, o caráter propositivo desta tese se torna ainda mais relevante. Os resultados apontam para a necessidade de repensar tanto a produção editorial quanto as práticas pedagógicas. Não basta incluir conteúdos sobre povos indígenas e afrodescendentes de forma periférica; é preciso reconhecer esses sujeitos como produtores de saber histórico, em condições de igualdade epistêmica. A elaboração

de materiais didáticos mais plurais deve ir além da inserção de imagens e fontes fragmentadas, buscando construir narrativas em que vozes indígenas e afrodescendentes falem de si e de sua história.

Desenvolver essa pesquisa nos abriu portas, em meio à pesquisa de materiais que contasse a História desses povos fora da esfera eurocêntrica, conhecemos uma nova proposta de material que está sendo finalizado e que traz voz aos povos indígenas. O projeto, do qual hoje participo da edição junto com outros pesquisadores da área de ensino de história indígena, denominado *Coleção Ybirá*, conta a história do Brasil através de autores indígenas, com exemplares que vão do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Os autores são Denizia Kawany Fulkaxó, Nankupé Tubinambá Fulkaxó, Olivio Jekupé, tiago Nhandewa e Trudruá Dorrico. Todos eles explicando nosso passado, mas principalmente, demonstrando a atuação desses povos em atividades sociais no presente, comprovando que essa transformação é possível e necessária, pois rompe com a lógica colonial de representação e abre espaço para novas historicidades.

Acreditamos que começamos a colher os frutos, mesmo que meio século depois, das lutas sociais que se iniciaram na década de 1970 com o intuito de oferecer uma formação que compreendesse as múltiplas temporalidade e identificações, reconhecendo no passado não apenas heranças, mas também possibilidades de transformação.

Essas conquistas, ainda que tardias, ajudam a compreender os resultados da investigação aqui desenvolvida. Em síntese, a investigação revelou permanências, mas também possibilidades de transformação. Portanto, a contribuição desta tese vai além da análise historiográfica: ela oferece subsídios concretos para repensar o ensino da História da América no Brasil. Ao articular memória, identidade e historicidade, o estudo lança um olhar para práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e transformadoras, reafirmando a centralidade da História na construção de uma sociedade democrática.

Por fim, concluímos que a reformulação das narrativas sobre os povos nativos da América não é apenas uma questão historiográfica ou curricular: trata-se de uma disputa pela memória social e pela construção de identidades que exige o diálogo entre historiadores, educadores e comunidades indígenas. O modo como contamos a história indígena impacta diretamente o imaginário coletivo e define os horizontes de uma sociedade mais justa e plural. É nesse horizonte que reside a contribuição desta pesquisa: oferecer instrumentos para a leitura crítica sobre o ensino de História da América,

afirmando os povos indígenas não como vestígios de um passado encerrado, mas como sujeitos ativos, cuja presença no presente projeta possibilidades de um futuro mais plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-

Fontes:

- APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. *Toda História*. São Paulo: Ática, 1998.
- BATALHA, José A. *História da América*. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1955.
- CÁCERES, Florival. *História da América*. São Paulo: Moderna, 1980.
- CAMPOS, Raimundo Carlos Bandeira. *História da América*. São Paulo: Atual, 1982.
- HERMIDA, Antônio José Borges. *História das Américas*. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- KARNAL, Leandro; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. *Viver História*. São Paulo: Moderna, 2022.
- NETO, José Alves de Freitas; TASINAFO, Célio Ricardo. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Harbra, 2006.
- PELEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *#Contato História*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.
- POMBO, Rocha. *Compêndio de História da América*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1925.
- SOUZA, Alcindo Muniz. *História da América*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- TAPAJÓS, Vicente. *História da América*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.
- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Giampaolo. *História para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2001.

Legislação:

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 ago. 1985.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pelas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008

Sites:

FUNAI. **O que é ser indígena no Brasil?** Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br> . Acesso em: 20 ago. 2025.

GAZETA DO POVO. **Brasil é o país menos racista do mundo, diz pesquisa.** *Gazeta do Povo*, 28 maio 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/brasil-e-o-pais-menos-racista-do-mundo-diz-pesquisa/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda.** *Agência IBGE Notícias*, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 30 abr. 2024.

JORNAL DA USP. **Pesquisa revela dados sobre racismo no Brasil.** *Jornal da USP*, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=373012>. Acesso em: 13 jun. 2024.

Menos preconceito, mais índio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc> . Acesso em 20 ago. 2025.

OXFORD LANGUAGES. **Assimilação.** [S. l.]: Oxford University Press, 2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/>. Acesso em: 20 set. 2024.

Referências:

ALENCAR, Thiago Gonçalves Souza. *Carta de Caminha e as Cartas Indígenas ao Brasil: da humanidade negada às vozes de resistência.* Revista de Literatura, História e Memória, Cascavel, v. 19, n. 33, p. 152-176, jul. 2023. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

ALMEIDA, Maria R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história

indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (org.). *Ensino de história*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção histórica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMARAL, Deivison. Os povos indígenas nas obras de Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Artigo produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB “História dos Índios na sala de aula”, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BARNABÉ, Luis Ernesto. De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI. *História, Sociedade e Práticas Educativas*, v. 14, n. 2, p. 173-192, jul./dez. 2014.

BATALHA, José A. *História da América*. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1955.

BECHIER, Rosiane Ribeiro; SILVA, Cristiani Bereta. Livros didáticos como textos de memória: notas sobre narrativas da imigração alemã em livros didáticos de história regionais. *Revista História da Educação*, v. 23, 2019.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. v. 1. São Paulo: Metalivros, 1994.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da Anphlac*, n. 4, [s.l.], [s.d.].

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAMILOTTI, Virginia C. Variação lexical e performance semântica de um conceito

político: latinidade, ideia latina e romanidade. In: NAXARA, Márcia et al. (org.). *Tramas do político: linguagens, formas e jogos*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASSIANO, Célia Cristina F. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. A história, ciência e ficção. In: CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CEZAR, Temístocles. Ensaio sobre a (in)definição do *topos* nos projetos de escrita da história do século XIX. 2002. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CHARTIER, Roger. A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COELHO, Mauro Cesar. A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico. In: MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (org.). *A história na escola*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 125-146, 2011.

CUSÍCANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. São Paulo: n-1 Edições, 2021.

DAMASCENO, Chrislaine Janaina. *Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de história*. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. A história da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 147-163, jun. 1999.

DORRICO, Truduá. Autodeterminação. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2025.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, Luiz Estevam; KALIL, Luís Guilherme. Narrando a conquista: como a historiografia leu e interpretou os acontecimentos ocorridos no México entre 1519 e 1521. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 12, n. 30, p. 174-202, maio/ago. 2019.

_____; MORAIS, Marcus Vinícius de. *Renovação da História da América*. IN: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2018.

FILGUEIRAS, Juliana. A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNICK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

FLECK, Eliane Cristina; MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. Emoções em jogo: sensibilidades e experiências de convívio intercultural (Brasil, séculos XVI e XVII). *Mneme: Revista de Humanidades*, v. 5, n. 10, p. 6-7, abr./jun. 2004. In: APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). *Projeto Araribá*. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

FRANCO, Yoshihara Gilmar; TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. O livro didático de história e a questão de identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. *Fronteiras – Revista de História*, Dourados, MS, v. 17, n. 30, p. 113-132, jul./dez. 2015.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003 [1933].

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Ágora*, Vitória, v. 11, p. 31-47, jan./jun. 2005.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

HURTADO, Lilian Regalado. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas

coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Lilian Regalado de (org.). *Representações culturais da América indígena*. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2015.

JECUPÉ, Olívio. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KARNAL, Leandro. *As crônicas ao sul do Equador*. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, ano 13, n. 2, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. A configuração do moderno conceito de História. In: KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTER, Horst; ENGELS, Odilo. *O conceito de história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

_____. *Historia Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOLING, Paulo José. O ensino de história da América na educação básica: reflexões a partir de livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 8., 2008, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: ANPHLAC, 2008.

KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

_____. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A visão dos vencidos: relações indígenas da conquista*. Porto Alegre: L&PM, 1987

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (org.). *Ensino de história*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. Buenos Aires: CLACSO, 1995.

MINELLI, Ivía. *Apontamentos para a questão indígena na história da América Hispânica*. Artigo especialmente produzido para o 3º Curso de Formação Continuada da ONHB, 2017.

MONTEIRO, John. Redescobrimos os índios da América portuguesa: antropologia e história. In: AGUIAR, O. A.; BATISTA, J. E.; PINHEIRO, J. (org.). *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 1999.

_____. *Histórias que eu vivi e gosto de contar*. São Paulo: Global, 2009.

NICOLAZZI, Fernando. A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 12-29, 2010.

_____; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdei Lopes de (org.). Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae*... In: _____. *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

NOVAES, Adauto. Experiência e destino. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. p. 227-278

PEREGALLI, Enrique. A América que os europeus encontraram. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Atual, 1986, p. 7-9. In: PINSKY, Jaime (org.). *História das Américas através de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

PINSKY, Jaime (org.). *História das Américas através de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

PRESCOTT, William H. *História da conquista do Peru*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROUANET, Sergio Paulo. O mito do bom selvagem. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Organização: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere – Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, p. 63-79, out. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Paula da. *História e memória: os Tupinambá e o seu tempo*. In: (org.) PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado de *Representações culturais da América indígena*, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da Lei n. 11.645. *Revista Historien*, v. 7, 2012.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino de História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Janice Theodoro da. *Descobrimientos e colonização*. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios).

SILVA, José Luiz de. O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica kinikinau em Mato Grosso do Sul. *Sociedade e Cultura*, v. 6, n. 2, p. 239-256, jul./dez. 2003.

SILVA, Marina de Mello e. O índio no pensamento brasileiro: uma presença ausente. In: _____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUZA, Adriana Barreto de. Livros didáticos de história do Brasil: um olhar comparativo sobre o Império do Brasil. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STEINER, George. *No castelo do Barba Azul: algumas notas para a redefinição da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 [1971].

THEODORO, Janice. Colombo: entre a experiência e a imaginação. In: _____. *América Barroca: temas e variações*. São Paulo: Nova Fronteira, 1992.

TEAO, Kalna Mareto. Ensino de História indígena: algumas reflexões. In: *Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est – Culturas políticas e conflitos sociais*, Espírito Santo, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TORAL, Andréa. A América Latina nos livros didáticos de história do ensino médio: Brasil e Argentina (1970-2000). In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís (org.). *História da América em livros didáticos*. Rio de Janeiro: Access, 2006.

TRINDADE, Durval Muniz de Albuquerque Júnior. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História*. Bauru: Edusc, 2007.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: Huya, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*, Niterói, v. 8, n. 15, p. 7-22, jul. 2003

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.

ZAMBONI, Ernesta. *Ensino de história: revisitando tendências, persistindo desafios*. Campinas: Papirus, 2007.