

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**RAFAEL EMILIO FARIA**

**O CONCEITO DE COLONIALIDADE PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA**

**FRANCA/SP**

**2022**

F224c

Faria, Rafael Emilio

O conceito de colonialidade para análise dos livros didáticos de história / Rafael Emilio Faria. -- , 2022

145 f. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara,

Orientadora: Vânia de Fátima Martino

Coorientador: Felipe Ziotti Narita

1. Educação. 2. Livros didáticos. 3. Racismo nos livros didáticos. 4. Ensino Currículos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**RAFAEL EMILIO FARIA**

**O CONCEITO DE COLONIALIDADE PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas, gestão e formação na educação.**

**Orientadora: Prof. Dra. Vânia de Fátima Martino**

**Coorientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita**

**FRANCA/SP**

**2022**

**RAFAEL EMILIO FARIA**

**O CONCEITO DE COLONIALIDADE PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS  
DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas, gestão e formação na educação.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Hélio Alexandre da Silva - FCHS- UNESP/Câmpus Franca**

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Sergio Cesar da Fonseca – FFCL- USP/Câmpus Ribeirão Preto**

**Franca, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2022.**

FARIA, Rafael Emilio. **O conceito de colonialidade para análises de livros didáticos de história**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2022.

## RESUMO

Este trabalho tem como foco a análise de livros didáticos de história destinados ao ensino fundamental público – reconhecendo sua massiva presença na educação brasileira – sob a perspectiva de que estes possivelmente se estruturam historicamente e, ao mesmo tempo, são estruturantes do fenômeno sociológico da colonialidade relacionado à América Latina. Tal fenômeno foi observado nas sociedades de passado colonial e transformado em conceito por uma gama de pesquisadores, sendo Aníbal Quijano o principal referencial teórico aqui utilizado. Nosso objetivo geral, portanto, foi identificar se há nos materiais didáticos analisados o ocultamento histórico da perspectiva latino-americana que reflete uma relação de poder baseada na raça e na posição periférica da América Latina no sistema mundo (colonialidade) e como se deu esse ocultamento. Isso posto, fizemos uma análise documental de viés qualitativo dos livros escolares à guisa dos seguintes questionamentos: há indícios de construções e reconstruções das identidades latino-americanas? Há déficit na compreensão das contribuições da América Latina no desenvolvimento da humanidade e da integração dinâmica dessa região no processo de construção da modernidade e da globalidade? Há no material o acesso ao amplo passado do espaço histórico-geográfico (geocultura) latino-americano como fonte identitária formadora de modernas realidades que contribuam para uma democracia igualitária que aceita as diferenças? Sob o ponto de vista da historiografia ou crítica engajada, o material confere a possibilidade de a história ser escovada a contrapelo, conferindo à modernidade uma perspectiva latino-americana? Em termos de coleta de dados e organização dos documentos, selecionamos os três livros didáticos mais pedidos/vendidos/adquiridos/utilizados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre 2017 e 2018 no âmbito do ensino fundamental II. A metodologia empregada foi a análise documental sob a premissa teórica da colonialidade para formulação das inferências. A pesquisa contribui com uma visão crítica que resgata as relações entre a prática científica histórica e a prática educacional no interior das políticas públicas voltadas para o livro didático sob o ponto de vista decolonial.

**Palavras-chave:** América Latina. colonialidade. história. livros didáticos. análise de conteúdo.

FARIA, Rafael Emilio. **The concept of coloniality for the analysis of history textbooks.** 2022. 144 p. Dissertation (Master's in Planning and Analysis of Public Policies) – Faculty of Human and Social Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2022.

### **ABSTRACT**

This research analyses history textbooks intended for public elementary education - recognizing their massive presence in Brazilian education - from the perspective that they can be simultaneously, historically structured and structuring of Latin America's sociological coloniality phenomenon. This phenomenon was observed in societies with a colonial past and transformed into a concept by several researchers; amongst them, Aníbal Quijano, the foremost theoretical reference used in this research. Our general goal is to identify, in such textbooks, whether there is historical concealment of the Latin American perspective - which reflects the power relationship based on race and the peripheral position of Latin America in the world system (the concept of coloniality). We also analyze how this concealment took place. That said, we investigated qualitatively the school textbooks, guided by the following questions: are there signs of constructions and reconstructions of Latin American identities? Is there a deficit in understanding Latin America's contributions to the development of humanity and the dynamic integration of this region in the building process of modernity and globality? Do the texts provide access to Latin America's historical-geographical broad past as a source of identity that forms modern realities and contributes to an egalitarian democracy? From the viewpoint of historiography or engaged criticism, do the textbooks allow the possibility of brushing history against the grain, giving modernity a Latin American perspective? In terms of data collection and document organization, we selected the three most requested/sold/acquired/used textbooks from the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - National Textbook Program - between 2017 and 2018 for elementary school II. The methodology for the research was document analysis, in the light of the coloniality theoretical thesis. This research provides a critical view of the relation between scientific and educational practices - from a decolonial point of view; within the scope of public policies focused on school textbooks.

**Keywords:** Latin America. coloniality. history. school textbooks. content analysis.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Tempo histórico e periodização nos livros didáticos (FTD).....</b>	<b>100</b>
<b>Figura 2 – Tempo histórico e periodização nos livros didáticos (Scipione) .....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 3 – Tempo histórico e periodização nos livros didáticos (Moderna) .....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 4 – Capas da Coleção Projeto Araribá – História (Moderna) .....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 5 – Capas da Coleção História, sociedade &amp; cidadania (FTD) .....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 6 – Capas da Coleção Projeto Mosaico – História (Scipione) .....</b>	<b>105</b>
<b>Figura 7 – A origem da vida (Moderna).....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 8 – A origem do ser humano (FTD).....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 9 – A origem do ser humano (Scipione) .....</b>	<b>107</b>
<b>Figura 10 – Visões eurocêntricas da América (Scipione).....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 11 – A conquista europeia e a perspectiva de choque cultural .....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 12 – Abrandamento da conquista (invasão) na ideia de “encontro” .....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 13 – A rara voz indígena posta em questão .....</b>	<b>116</b>
<b>Figura 14 – A sutileza do discurso racista ao tratar a herança africana no Brasil .....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 15 – O ocultamento do racismo vinculado à América Latina na modernidade (Moderna) .....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 16 – O ocultamento do racismo vinculado à América Latina na modernidade (FTD) .....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 17 – A sujeitificação da elite latino-americana e o racismo cultural/científico ..</b>	<b>121</b>
<b>Figura 18 – O racismo cultural/científico na América Latina.....</b>	<b>122</b>
<b>Figura 19 – Exclusão e representatividade na falta de presença negra e indígena nos livros didáticos .....</b>	<b>125</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Perfil dos membros do Grupo Colonialidade / Modernidade / Decolonialidade .....</b>	<b>47</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA E O ENSINO DE HISTÓRIA: PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>16</b>
1.1 Comunidades imaginadas: conceito e possibilidades .....	16
1.2 A editoração capitalista e a contingencialidade da fragmentação latino-americana .....	19
1.3 América Latina e a colonialidade do poder/saber: delineamentos prévios.....	23
1.4 América Latina: uma comunidade imaginada sem limites e à procura da soberania.....	29
1.5 O livro didático como possibilidade crítica da colonialidade .....	36
1.6 O Currículo e a teoria da colonialidade.....	37
<b>2 COLONIALIDADE: APROFUNDANDO CONTEXTO E CONCEITOS .....</b>	<b>40</b>
2.1 O pós-colonialismo: genealogia do pensamento pós-colonial e o surgimento da teoria da colonialidade/decolonial na América Latina .....	41
2.2 Núcleos fundamentais da teoria da colonialidade de Aníbal Quijano.....	48
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....</b>	<b>58</b>
3.1 O livro didático como objeto de estudo em políticas públicas: definição e significados históricos e sociológicos .....	58
3.2 A origem dos livros didáticos: um panorama geral das instituições e ideologias.....	62
3.3 O livro didático e o ensino de história no Brasil, do Império à Primeira República (1822- 1930): contexto, instituições e ideologias .....	64
3.4 Os livros didáticos e o lugar do Brasil na História, do Império à Primeira República (1822- 1930): Europa ou América Latina? .....	67
3.5 O livro didático e o ensino de história no Brasil, da República Nova ao Estado Novo (1930- 1945): contexto, instituições e ideologias .....	72

<b>3.6 O livro didático e o ensino de história no Brasil, da República Populista à Ditadura civil-militar (1945-1985): contexto, instituições e ideologias.....</b>	<b>77</b>
<b>3.7 O livro didático e o ensino de história no Brasil, da abertura democrática aos tempos atuais (1985- ...): contexto, instituições e ideologias.....</b>	<b>82</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1 Apresentação das Coleções .....</b>	<b>87</b>
4.1.1 Coleção História, sociedade & cidadania: autoria e editora.....	87
4.1.2 Coleção Projeto Araribá - História: autoria e editora.....	89
4.1.3 Coleção Projeto Mosaico - História: autoria e editora .....	90
<b>4.2 Descrição das Coleções.....</b>	<b>91</b>
4.2.1 Coleção História, sociedade & cidadania.....	91
4.2.2 Coleção Projeto Araribá - História .....	93
4.2.3 Coleção Projeto Mosaico - História.....	96
<b>5 ANÁLISE: A COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>99</b>
<b>5.1 A questão da narrativa/tempo histórico e a colonialidade nas coleções didáticas: História integrada ou integradas a uma História? .....</b>	<b>99</b>
<b>5.2 A fundamentação filosófica do tempo histórico nos livros didáticos: a questão do silenciamento dos não europeus latino-americanos .....</b>	<b>103</b>
<b>5.3 A América Latina e seus sujeitos como vazio histórico nas coleções didáticas.....</b>	<b>108</b>
<b>5.4 Os livros didáticos de história, a colonialidade e a historicização/ocultação do racismo na América Latina.....</b>	<b>114</b>
<b>5.5 A colonialidade nos livros didáticos: a questão da representatividade x presença ..</b>	<b>124</b>
<b>5.6 Críticas e perspectivas para um currículo e editoração decolonial .....</b>	<b>127</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo não é somente a síntese de um projeto elaborado ao longo do ano de 2019. Mas sim a síntese de anos como estudante das Ciências Sociais e profissional da educação básica brasileira na condição ou papel de cientista social e professor de história.

Mais especificamente, a relação com esse estudo começou no ano de 2005, quando, ainda na graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Araraquara, fazia parte do Grupo de Pesquisa em História Econômica Contemporânea (GPHEC). Daí saiu a minha iniciação científica com foco nos indicadores de pobreza na América Latina. No entanto, o viés econômico do grupo, por mais que trabalhasse com perspectivas como a teoria da dependência e subdesenvolvimento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), me colocava diante da carência de um viés sociológico contemporâneo que pudesse dar base ou contexto aos dados socioeconômicos levantados por mim e pelo grupo.

Foi nesse momento que procurei pelos professores latino-americanos não brasileiros que lecionavam na universidade. Entre eles, o professor peruano Enrique Amayo Zevallos, de quem tentei me aproximar lendo alguns de seus artigos. Em um desses artigos, deparei-me com a teoria da colonialidade, de Aníbal Quijano (2005b), que me chamou muito a atenção por dois fatores principais: 1) a contemporaneidade da teoria que, para se ter ideia, ainda não campeava pelas universidades brasileiras, com exceção de alguns poucos indivíduos atentos às expressivas movimentações das ciências sociais latino-americanas; 2) a intenção teórica da teoria da colonialidade, a qual não pretendia ser uma teoria social latino-americana por simplesmente ser realizada por pensadores latino-americanos, mas uma teoria subjetivada na América Latina, tendo como lócus de enunciação seus sujeitos concretos, problemas concretos, formas de pensar, epistemologias, gnosiologias, conceitos e teorias; afastando com isso um incômodo eurocentrismo, visto pela teoria da colonialidade como expressão da colonização cognitiva e das subjetividades que marca o bloco histórico da modernidade.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia esse estudo, tive a urgência de começar a trabalhar e engatilhei o estágio da licenciatura com aulas na rede particular de ensino. Os bons ventos que sopraram no início da carreira e uma grande carga de trabalho me levaram um pouco distante das instituições de pesquisa (realidade relativamente comum entre outros da época) e me fizeram entrar em contato com o universo da educação e suas tecnologias.

Obviamente, a atividade intelectual nesse período de trabalho não cessou. Através das aulas de licenciatura na graduação, adquiri como imperativo o comportamento ético de que um professor deve, por excelência, ser um intelectual para saber lidar com a complexa rede de interações humanas que se forma ao redor do processo de ensino e aprendizagem.

A então nova experiência me colocou diante de um novo ambiente de impasses, conflitos, reflexões e superação que, entre outras coisas, envolveu, sobretudo, a articulação entre o saber histórico/sociológico acadêmico com o saber histórico/sociológico escolar. Ao me deparar com uma das tecnologias escolares mais antigas e comuns – o livro didático –, notei a necessidade de se elaborar uma crítica ao conteúdo desses materiais com base na teoria da colonialidade.

As críticas passaram a estar presentes nas aulas, mas um passo maior deveria ser dado no sentido de levar a articulação do saber acadêmico com o saber escolar para o espaço da academia, ampliando o potencial dessa crítica/denúncia a partir de um estudo sistemático e cientificamente acompanhado pelo centro difusor do conhecimento: a universidade pública. Abre-se a possibilidade de, assim, acrescentar aos debates curriculares, do qual o livro didático é peça fundamental, um importante elemento de reflexão para os sujeitos de nossa comarca no mundo, os latino-americanos. Para mim, foi a oportunidade de ter feito minha formação continuada no mestrado da Universidade Estadual Paulista – *campus* Franca, convivendo com professores/pesquisadores sensacionais, tanto como pessoas quanto como intelectuais comprometidos com a ciência e a educação.

Agradeço a todas e todos que fizeram parte dessa trajetória. Em particular aos meus pais Cecília e Adriano, minha irmã Laura, minha orientadora/educadora/amiga Vânia de Fátima Martino (serei eternamente grato pelo que fez e faz por mim), ao meu coorientador/professor Felipe Narita, ao amigo e professor Genaro Alvarenga Fonseca, à amiga e professora Tatiana Noronha, à biblioteconomista Laura Jardim, aos meus amigos, aos meus alunos e, por fim, e especialmente, à minha amada esposa Karina Oliveira Leme a quem dedico esse estudo por ter sido minha leitora atenta, crítica e propositiva de todas as horas e em cada passo dessa dissertação, além de levar comigo nossas vidas, me admirando sempre a delicadeza com que expressa uma força descomunal. Muito Obrigado.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como foco a análise de conteúdo dos livros didáticos de História destinados ao ensino fundamental público, reconhecendo suas funções e sua massiva presença na educação brasileira e, sobretudo, seu papel político como vetor ideológico e cultural. Anos de experiência com esses livros em sala de aula adicionados a busca por uma formação crítica em Ciências Sociais, possibilitaram um trabalho sob a perspectiva de que estes materiais escolares reproduzem de maneira acrítica determinados valores que, no âmbito das Ciências Sociais e das movimentações sociais contemporâneas, já foram e são amplamente contestados.

Atentamos mais especificamente para os conteúdos de História da América Latina (compreendendo o Brasil e seus vizinhos latino-americanos) e para a reprodução de um sistema de valores vinculados ao fenômeno sociológico da colonialidade. Tal fenômeno foi observado nas sociedades de passado colonial e transformado em conceito por uma gama de pesquisadores, sendo Aníbal Quijano<sup>1</sup> o referencial teórico precursor e central em nossa discussão. O ângulo teórico da colonialidade permitiu uma investigação acerca da presença desses valores nos livros, norteando nossa metodologia perante o objeto.

Em uma aproximação introdutória, podemos afirmar que a colonialidade faz referência à permanência de estruturas imaginárias, estigmas e modos de organização social que perpetram legados de uma herança colonial. Justamente por isso, colonialidade não pode e nem foi aqui reduzida à colonização: ao passo que esta última faz referência ao processo histórico de conquista do território americano pelos europeus a partir do século XVI, a colonialidade desvela estruturas de dominação e subjugação material e cultural que formam elementos de longa duração, subordinando os antigos espaços coloniais a uma situação periférica sujeita ao protagonismo do Ocidente.

Mais especificamente, colonialidade se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de classe e epistêmicas possibilitando a reprodução de relações de dominação (RESTREPO, 2010). A colonialidade foi estabelecida com a conquista da América e se prolonga no tempo como uma rede de relações materiais e simbólicas que, através de instrumentos de cultura, reforçam a sujeição ou a

---

<sup>1</sup> Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador peruano conhecido por ter desenvolvido a teoria da colonialidade do poder. Seu trabalho foi um dos pioneiros no que tange aos estudos decoloniais que envolvem uma perspectiva ou teoria crítica. Se trata de uma teoria não apenas para a América Latina, mas para a partir desta pensar o conjunto do poder globalmente hegemônico (MIGNOLO, 2020).

renúncia das identidades forjadas a partir da perspectiva histórica e política dos antigos espaços coloniais.

A presença desse fenômeno no currículo/educação, atestada aqui nos livros didáticos analisados, revela a permanência no ambiente escolar de potenciais prejuízos de consciência e identidade vinculados a determinadas etnias, questões raciais, povos, culturas, civilizações, classes sociais, gêneros ou todo o conhecimento crítico relativo ao espaço histórico (geocultural) da América Latina, evidenciando a naturalização ou reforço da condição periférica de culturas e sujeitos, inclusive da própria cultura ou história a que se pertence, como no caso dos latino-americanos, que, apresentados e tratados numa posição periférica na reprodução/produção do saber da qual o livro didático é fundamental, ficam com o lado perverso de uma relação de exploração permeada pelo protagonismo Ocidental e eurocêntrico.

Atentamos, portanto, para a reprodução acrítica do fenômeno da colonialidade nos manuais escolares como algo preocupante diante do déficit na compreensão das contribuições do que se constituiu no tempo como América Latina e seus sujeitos históricos no desenvolvimento da humanidade e de sua integração dinâmica, com suas especificidades - sem complexos nem dependências -, no processo de construção global da modernidade.

A escolha do livro didático se fez pela complexidade histórica desse elemento cultural, cujas funções são plurais: instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – ainda privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e aprendizagem na formação de professores e estudantes (CHOPPIN, 2004). Também tratamos o livro didático como elemento daquilo que Anderson (2008) chamou de editoração capitalista, fenômeno responsável pela construção de imaginários coletivos que, por sua vez, possuem força política.

A análise se justificou mais especificamente por fatores históricos aliados à perspectiva da práxis decolonial,<sup>2</sup> que visa à resistência ou reversão do fenômeno da colonialidade. Em todo o antigo mundo colonial, principalmente após o processo de descolonização afro-asiático da segunda metade do século XX, percebeu-se o interesse de inúmeras populações em recriar uma identidade cultural consciente também de estarem no interior de uma estrutura internacional capitalista – o sistema-mundo moderno - dividido entre

---

<sup>2</sup> “[...] decolonial’ (BALLESTRINI, 2013) que significava o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade, aquela que compatibilizou o progresso de poucos com graus indescritíveis de violência e miséria. [...]. A ‘decolonialidade’ [...] [tem como objetivo] valorizar a investigação das inúmeras resistências e oposições no continente, ainda pouquíssimo narradas pela história oficial. Trazê-las à luz [...] [é] o desafio decolonial que impactaria nas teorizações nascidas a partir do ‘Terceiro Mundo’ – não apenas *para* o ‘Terceiro Mundo’, como uma “contracultura bárbara” – de modo a se poder postular a ‘diversidade como projeto universal’ (MIGNOLO, 2003, p. 420), [...]” (MIGLIEVICH, 2017).

centro, periferia e semiperiferia a que os países da América Latina, por séculos de história em comum, tomaram e tomam a mesma posição circundante (WALLERSTEIN, 2001).

O recorte dado à América Latina se fez pertinente devido ao fato de que a colonialidade é um fenômeno que, embora contenha especificidades regionais, locais e subjetivas, é proveniente de uma situação histórica em comum – o passado colonial – e seus aspectos fundamentais e gerais podem ser vistos em todo território abarcado pelo que se convencionou chamar de América Latina. De acordo com nosso referencial teórico, o que hoje denominamos América Latina constituiu-se junto com e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante, onde se configuraram e se estabeleceram a colonialidade e a globalidade. Desta região formou-se o bloco histórico da modernidade que erigiu a dependência histórico-estrutural da América Latina junto à constituição da Europa Ocidental como centro mundial do controle desse poder (QUIJANO, 2005b).

A metodologia empregada na análise dos livros foi a pesquisa documental, tendo como premissa a teoria da colonialidade para a articulação das inferências. Analisaremos três livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O critério de seleção foi calcado nos livros (coleções) mais escolhidos/vendidos/adquiridos no Brasil em âmbito municipal (Ensino Fundamental II) nos dois anos anteriores ao início deste estudo, 2017 e 2018 e que juntos abrangeram dezenas de milhões de estudantes. Essas informações foram adquiridas por meio da lei de acesso à informação junto ao Ministério da Educação (MEC), que enviou a lista com dados dos livros mais requisitados pelos professores das escolas municipais brasileiras nos últimos dez anos, sendo estes: “História, sociedade & cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD); “Projeto Araribá - História”, de Maria Raquel Apolinário (Editora Moderna); “Projeto Mosaico - História”, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino (Editora Scipione).

Para realização de tal esforço, distribuimos nossos objetivos específicos em quatro seções:

Seção 1 – “A identidade latino-americana e o ensino de história: para uma análise crítica do livro didático”. Sob o ângulo teórico da colonialidade, fizemos uma reflexão sobre a importância de se considerar nos livros didáticos de história a identidade latino-americana como um viés enriquecedor das experiências curriculares de estudantes e professores, demonstrando que tal identidade existe e encontra tradição social e cultural inventada na própria imagem que essa população faz de si em sua produção política, acadêmica e literária. Para essa análise histórico-cultural, utilizamos teses, artigos e elementos da história cultural literária e política

que mencionam ou resgatam a identidade latino-americana do século XIX aos tempos atuais da teoria da colonialidade.

Seção 2 – “Colonialidade: aprofundando conceitos e contextos”. Estudo sobre a origem e desenvolvimento do conceito recapitulando sucintamente seus fundamentos básicos e atualizando, a título de exemplos, o estado das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas ao redor deste pensamento que se apresenta como próprio da América Latina, ainda que global. As fontes delimitadas serão lidas a partir da perspectiva de que esse conceito da sociologia pode ser empregado para evidenciar os “reflexos” estruturados e estruturantes do fenômeno da colonialidade nos materiais escolares. Para elaboração da seção, partiremos de uma revisão bibliográfica cujos principais expoentes são os pesquisadores Aníbal Quijano, Luciana Ballestrin e Pablo Quintero.

Seção 3 – “O livro didático como objeto de estudo e sua relação com o ensino de história no Brasil”. Aqui, as fontes de nosso esforço são as obras “Livro didático e saber escolar (1810- 1910)”, de Circe Bittencourt (2008); os estudos de Alain Choppin (2004), sobre a “História dos livros e das edições didáticas” e “O livro didático em questão”, de Bárbara Freitag (1989). As obras propõem reflexões sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar, o que se enquadra bem no escopo geral de nosso empreendimento, pois, para tanto, historicizam e levam em consideração o conjunto de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos desde a concepção do livro até sua utilização em sala de aula.

Seção 4 – “Apresentação e descrição das coleções didáticas”. Nesta seção, apresentamos uma descrição e uma visão geral dos materiais selecionados: seus autores, editoras, suas estruturas, sumário, temas, suas divisões, nomenclaturas e alguns apontamentos feitos pelo PNLD 2017. O objetivo foi apresentar o material e familiarizar o leitor com seus modelos para que na seção seguinte – da análise – as referências aos livros e suas passagens fossem melhor captadas.

Seção 5 – “Análise: a colonialidade nos livros didáticos de história”. Selecionamos passagens que tratam do espaço histórico-geográfico em questão e seus sujeitos históricos, sob a perspectiva ou premissa teórica da colonialidade, realizaremos interpretações e inferências buscando os significados expressos e ocultos na organização dos materiais e em seus conteúdos textuais e imagéticos. Analisamos a questão do tempo histórico/narrativa, a fundamentação teológica/filosófica e a questão do silenciamento dos não europeus latino-americanos, a América Latina como vazio histórico das coleções didáticas, a ocultação ou não historicização

do racismo e o racismo nas coleções didáticas, a questão da representatividade e presença dos sujeitos latino-americanos nos livros didáticos.

Toda nossa argumentação tratou de realizar uma contribuição no âmbito das políticas públicas educacionais para o currículo escolar e livros didáticos no sentido de evidenciar que a colonialidade, como fenômeno social amplo, também se apresenta no ambiente educacional como uma espécie de currículo oculto que tem nesses materiais escolares um veículo para seu estabelecimento. A partir dos resultados obtidos, abrimos possibilidades de conscientização crítica de tal relação/fenômeno contribuindo para a pluralidade de olhares e adicionando o horizonte da decolonização curricular e do livro, de maneira democrática e pedagógica, no sentido de desenvolver a autonomia dos estudantes e professores para pensarem e colocarem em perspectiva as representações e o imaginário sobre si mesmos.

## **1 A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA E O ENSINO DE HISTÓRIA: PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO**

Esta seção é uma reflexão sobre a importância de se considerar nos livros didáticos de história a identidade latino-americana - sob o ângulo da teoria da colonialidade - como um viés enriquecedor das experiências de estudantes e professores, demonstrando que tal identidade existe e encontra tradição social e cultural inventada na própria imagem que essa população faz de si em sua produção política, acadêmica e literária.

Como base de dados de nossa análise histórico-cultural, utilizamos teses, artigos e elementos da história cultural literária e política que mencionam ou resgatam a identidade latino-americana desde sua origem no século XIX aos tempos atuais. Os resultados desta parte do estudo indicaram que a identidade latino-americana não é uma abstração, mas uma força política que encontra respaldo no tecido histórico cultural e social para além das fronteiras nacionais.

O intuito específico é criar bases para uma maior vinculação da historiografia e demais produções culturais ao ensino da história latino-americana sob a perspectiva do entendimento 1) da origem da imagem hegemônica sobre a América Latina, 2) da crítica que se faz a tal imagem e 3) das possibilidades de remapear no campo do currículo e da editoração escolar o imaginário estabelecido a partir da própria cultura local para uma maior compreensão das tensões que envolvem a condição latino-americana. Para cumprir tais objetivos, além da teoria da colonialidade, utilizamos o conceito de “comunidades imaginadas”, de Anderson (2008), e “remapeamento do território imaginário”, de Said (1995) e Prado e Soares (2020).

### **1.1 Comunidades imaginadas: conceito e possibilidades**

O cientista político Benedict Anderson (2008) trouxe para o debate sobre nacionalismo e identidades nacionais o conceito de “comunidades imaginadas”. Tal conceito se enquadra dentro de uma determinada perspectiva dos estudos sobre identidade, identidade nacional, nação, nacionalismo e nacionalidade conhecida como modernista, pois considera que a constituição do atual padrão geral dos Estados Nacionais se forma a partir do século XVIII e se consolida nos séculos XIX e XX em escala planetária, tendo contribuído muito para este padrão não só as movimentações socioeconômicas, políticas e culturais europeias, mas, sobretudo, o pioneirismo nacionalista das emancipações coloniais americanas.

Numa aproximação, comunidades imaginadas são agremiações humanas que pressupõem, em certa instância, uma horizontalidade de valor entre os indivíduos. São imaginadas, pois se dão num plano abstrato, ou seja, não são concretas no sentido de que os indivíduos dessas comunidades, de tamanhos consideráveis muitas vezes, não possuem uma interação material ou direta, o que permite grupos com algumas distinções estarem ligados entre si por uma percepção ou imaginação daquilo que constitui a entidade cultural à qual sentem ou intuem que pertencem.

[...] é imaginada porque mesmo os membros das mais minúsculas nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles [...] Na verdade, qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada. As comunidades se distinguem não por sua falsidade e autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas. (ANDERSON, 2008, p. 32-33).

Para o autor, embora imaginadas, a construção da entidade cultural ou dos aspectos ideais difusamente e polissemicamente compartilhados têm a princípio como base a língua e a circulação de livros, jornais e revistas dentro de um processo que chamou de “editoração capitalista” vinculada à ascensão e afirmação das línguas seculares (em oposição ao latim-universal) que permitiram uma literatura capaz de realizar a amálgama imaginativa dentro de um determinado círculo de leitores que puderam pensar a partir de seus códigos particulares.

A partir da formação de um público leitor, os sujeitos se perceberam situados numa ordem social ou cósmica a qual os acontecimentos de suas vidas, suas ações e pensamentos já não eram somente pautados pela concepção religiosa de tempo/lugar, da natureza e da fidelidade às hierarquias dinásticas, mas que tinham nexos causais próprios da simultaneidade de suas ações amparadas em uma cultura popular (não nobiliárquica) que se forjava e revelava mais ampla. A literatura expandida pelas tecnologias modernas de impressão e alfabetização funcionou como uma espécie de costura de intersubjetividades e elementos culturais que permitiram a identificação dos indivíduos na imagem da nação e no discurso nacionalista.

Nessa mesma linha, o historiador José Carlos Reis (2006, p. 16-17) esmiúça os elementos geradores da identidade nacional:

Vejo a identidade nacional, aqui, não como uma essência atemporal, nem apenas como uma invenção estratégica do Estado, mas como uma comunidade imaginada, um “ambiente cultural”, um “espírito nacional”, que se narraria e se inventaria nas historiografias e literaturas, na mídia, na cultura popular, nas artes, na tradição, nas narrativas míticas da origem. O discurso da cultura nacional construiria imaginariamente uma identidade comum, ligando o

passado ao futuro [...] As culturas nacionais não seriam identidades substancialmente unificadas, mas uma unidade imaginada: as memórias do passado, o desejo de viver em conjunto, a perpetuação de uma herança, a história compartilhada. O grupo cria e conserva linguagens, códigos, imagens, eventos e personagens históricos, datas históricas; relaciona-se de uma forma particular com o meio ambiente, com outros grupos; estabelece o que o caracteriza, o que são as suas referências internas e externas. O grupo constrói discursivamente a própria imagem, inventa-se e passa a conviver com esse “espelho externo” como se fosse a própria essência. Os termos “invenção”, “imaginário”, “construção narrativa” não querem dizer que a nação seja irreal. Pelo contrário, querem dizer que é uma realidade profunda.

Os autores sublinham uma perspectiva em que a construção da identidade em amplas dimensões não é dada somente através de uma modernização pelo alto e por meio do Estado. Antes, há uma espécie de identidade construída de forma mais orgânica no tecido social e, como dissemos, compartilhada dentro do mesmo por meio de vários veículos culturais dos quais os diferentes tipos de gêneros literários em expansão foram peças-chaves. Ademais, para Anderson (2008), além de imaginadas, as comunidades também seriam limitadas e soberanas.

Limitadas, pois mesmo a maior delas possui fronteiras finitas, ou seja, não se imagina uma nação que se estenda por toda a humanidade. E soberana, pois o conceito nasceu com o Iluminismo e com a Revolução Francesa no momento em que foram destruídas as dinastias de ordem teocrática e a garantia da liberdade reivindicada seria estabelecida pelo Estado soberano. Ou seja, política e cultura se associaram no interior de territórios específicos em que a ampliação editorial, administração, alfabetização e fronteira formam a simbiose entre nação e Estado<sup>1</sup>.

É claro que há o uso político desta identidade, principalmente com a associação da nação ao aparelho administrativo estatal, o que pode engendrar aquilo que Anderson (2008) chamou de “nacionalismos oficiais”, em que as classes dirigentes e suas lideranças, sentindo-se ameaçadas pelo potencial popular do nacionalismo, cooptam esse processo através de aparelhos de Estado. Algo também percebido por autores como Ernst Gellner (1993), Eric Hobsbawm (1990), Norberto Bobbio (1992) e Anthony Giddens (2017).

No entanto, aqui nos interessa a desconstrução da perspectiva essencialista de longo prazo, que busca um núcleo autêntico, estável e atemporal, uma metafísica ontológica do ser

---

<sup>1</sup> Neste sentido, Anderson (2008), confere uma base mais orgânica para existência da identidade nacional e do nacionalismo, o que se distancia das concepções de nacionalismo e Estado Nação adotadas por alguns de seus contemporâneos, como no caso de Ernst Gellner (1993), para quem a alta cultura é a fonte de origem exclusiva do nacionalismo e que nações, por sua vez, constituem-se de construções especificamente ideológicas, erigidas por meio de manipulações de mitos históricos, sobretudo por parte de intelectuais tradicionais em prol dos interesses elitistas.

como ser para a ideia de nação; sem, contudo, conferir a esta categoria moderna o status de uma mera abstração, pois vê a identidade construída historicamente pelo discurso e em relações práticas e múltiplas num processo nunca completado, ou seja, a partir do momento em que a comunidade é imaginada, ela é, então, modelada, adaptada e transformada.

O que mostraremos nas próximas seções é que mesmo as dimensões concretas e oficiais que colocam limites em tais comunidades, como as fronteiras territoriais e a própria língua, são mais artificiais que a imaginação criativa e compartilhada. Esta pode formar, remodelar ou remapear (PRADO; SOARES, 2020) comunidades mais amplas que aquelas que se sedimentaram no interior dessas fronteiras. Não se trata, obviamente, de pensar uma nação da humanidade, algo que Anderson, como dito, demonstra não ser tangível, mas do estudo de um caso específico – o da América Latina - que se imaginou e imagina enquanto comunidade para além dos limites territoriais forjados pela editoração capitalista do passado e seus respectivos Estados soberanos.

A América Latina é uma comunidade imaginada que preserva a dimensão orgânica dessa grande agremiação ao se permitir remodelar ou remapear o território imaginário, produzindo e circulando uma cultura ou imagem de/da resistência a dois processos inter-relacionados: 1) a fragmentação que se concretizou de forma contingencial pela editoração capitalista, no contexto das independências; 2) a inserção e permanência periférica/subalterna dessa região no sistema mundo através da colonialidade do poder e do saber.

## **1.2 A editoração capitalista e a contingencialidade da fragmentação latino-americana**

Na seção anterior vimos os aspectos gerais da teoria de Anderson sobre as identidades nacionais, o Estado-nação e o papel da editoração capitalista na formação dessas comunidades imaginadas. Procuramos salientar que essa abordagem sobre identidades não pressupõe para estas uma essência, tampouco uma simples abstração desprendida da realidade, sendo, por conseguinte, um processo que se desenvolve organizando significados continuamente.

Nesta seção, nosso objetivo é indicar evidências na obra de Anderson (2008), de que, na América Latina, a fragmentação desta antiga área colonial em diversas nações não se deu por aspectos relacionados a uma essência particularista e provinciana da cultura política local

ou às diferenças relacionadas à língua<sup>4</sup> e processos históricos divergentes, mas que esteve relacionada a fatores contingenciais presentes no contexto das emancipações.

Qual é a avaliação de Anderson acerca da realidade nacionalista latino-americana? Sobre este caso o pesquisador realizou uma seção à parte em sua obra (ANDERSON, 2008). Esse procedimento decorre não somente pela particularidade e contribuições que essas experiências deram a sua teoria, mas, segundo o autor, por conta também do pioneirismo dessa região no que tange aos movimentos nacionalistas, o que chamou de “pioneiros crioulos”<sup>5</sup>.

Em relação às especificidades, e aparentemente contrariando suas próprias definições gerais com foco na língua, o autor relata:

[...] quer se pense no Brasil, nos Estados Unidos ou nas ex-colônias espanholas, a língua não era um elemento que os diferenciava das respectivas metrópoles imperiais. Todos [...] eram estados crioulos, formados e liderados por gente que tinha a mesma língua e a mesma ascendência do adversário a ser combatido. Na verdade, cabe dizer que a língua nunca se colocou como questão nessas primeiras lutas de libertação nacional. (ANDERSON, 2008, p. 84).

A perspectiva da língua como fator de unidade contra a metrópole e, sobretudo, como fator de fragmentação do espaço pós-colonial latino-americano não se sustenta pelos fatos. Ainda que a elite crioula hispano-americana falasse a mesma língua, a região se dividiu em dezoito Estados nacionais. Além disso, ficções literárias reconhecidas pela ciência política como narrativas de fundação por fomentarem os imaginários nacionais (ANDERSON, 2008; SAID, 1990; SOARES, 2014), também não se faziam presentes - o primeiro romance hispano-americano foi publicado somente em 1816<sup>6</sup> (após o início das emancipações), sem contar que a imensa maioria da população era iletrada no espanhol, além de falante dos idiomas de origem.

Neste sentido, o autor faz os seguintes questionamentos:

[...] por que foram precisamente as comunidades crioulas que desenvolveram concepções tão precoces sobre sua condição nacional – bem antes que a maior parte da Europa? Por que essas colônias, geralmente com grandes populações oprimidas e que não falavam o espanhol, geraram

<sup>4</sup> Aqui é mister relatar que o autor empreende um trabalho vasto e que os aspectos relatados adquirem variações e contornos específicos dependendo do local e tempo histórico em que ocorrem. Seu interesse pelos chamados "pioneiros crioulos" se deu pelo modo como a imaginação de uma comunidade não tinha necessariamente que recorrer a um passado mítico, a uma cultura ancestral e a uma língua distinta; pelo contrário, baseava-se num projeto cívico, inspirado no Iluminismo e imaginado por uma elite administrativa, que o capitalismo impresso do jornal e do livro disseminara por grupos mais vastos da população (ANDERSON, 2008).

<sup>5</sup> Eram os descendentes de espanhóis nascidos na América espanhola. Na estrutura social compunham um desde uma elite econômica até pequenos comerciantes, profissionais liberais, militares e funcionários públicos de média e baixa patente.

<sup>6</sup> A obra “El periquillo sarniento” (O papagaio sarnento, em tradução nossa), de Joaquín Fernández de Lizardi, de 1816, é considerada o primeiro romance latino-americano.

crioulos que redefiniram conscientemente essas populações como integrantes da mesma nacionalidade e a Espanha, à qual estavam ligados de tantas maneiras, como inimigo estrangeiro? Por que o Império Hispano-americano [...] se fragmentou em dezoito estados diferentes? (ANDERSON, 2008, p. 88).

A princípio, pode-se explicar brevemente a emancipação americana a partir das pressões metropolitanas ampliadas com o despotismo esclarecido do século XVIII (racionalização burocrática) e pela maior circulação das ideias iluministas (liberais e nacionalistas) na América diante do aumento das comunicações transatlânticas no mesmo período<sup>7</sup>. Houve de fato no período um aumento da exploração metropolitana que se fazia através de uma dominação política de cunho racial que limitava horizontal (hierarquia de poder) e verticalmente (circulação territorial) as movimentações crioulas.

No entanto, ainda que o arrocho metropolitano e as ideias iluministas sejam fatores presentes na equação da independência, eles não bastariam para explicar “[...] por que entidades como Chile, Venezuela e o México se mostraram emocionalmente viáveis”<sup>8</sup>. Se nos apegarmos à questão administrativa - estruturação da administração colonial e os territórios percorridos pelos funcionários dessas burocracias -, temos um início de explicação para a formação das fronteiras, mas fica claro neste aspecto a particularidade, contingencialidade e insuficiência desse fator na formação da consciência e mentalidade nacional.

Um começo de resposta é o fato notável de que cada uma das novas repúblicas sul-americanas tinha sido uma unidade administrativa desde o século XVIII. Sob esse aspecto, elas anteciparam os novos estados da África e de partes da Ásia, de meados do século XX, e contrastam de forma aguda com os novos estados europeus do final do século XIX e começo do XX. A moldagem inicial das unidades administrativas americanas foi, em certa medida, arbitrária e fortuita [...] Mas, com o correr do tempo, elas adquiriram uma realidade mais firme sob a influência de fatores geográficos, políticos e econômicos. A própria imensidão do Império Hispano-americano, a enorme variedade de solos e climas e, sobretudo, a tremenda dificuldade de comunicação numa época pré-industrial contribuíram para dar um caráter autossuficiente a essas unidades. (ANDERSON, 2008, p. 90-91).

<sup>7</sup> O interessante é que, conquistada a emancipação, essa versatilidade no pensamento iluminista das classes crioulas desaparece das análises historiográficas tradicionais, pois a fragmentação territorial geralmente é atribuída às lideranças populistas ou a caudilhos carismáticos profundamente localistas, provincianos e pré-modernos que manipulam as camadas populares.

<sup>8</sup> Aqui frisamos que, para Anderson (2008), o importante é observarmos o sentimento que move as pessoas em direção ao nacionalismo, a emoção ou sentimento de pertença que justifica sacrifícios não só econômicos, mas da própria vida em prol das comunidades imaginadas.

Mas de que forma essas unidades puderam se transformar e ser vistas como terras pátrias? Ou de que maneira essas organizações administrativas passaram a criar significados nacionais? As administrações locais e a questão dos altos cargos administrativos negados aos crioulos<sup>9</sup>, uma abordagem comum sobre o tema, não teriam nenhuma consequência decisiva enquanto a extensão territorial não pudesse ser imaginada como uma nação. Nesse sentido, Anderson recoloca a centralidade do capitalismo editorial ou tipográfico, sobretudo relacionados à produção de jornais.

Ao longo do século XVIII e início do XIX, foram editados 2120 jornais, sendo que 461 duraram mais de dez anos. No começo esses jornais eram apêndices do mercado e elementos referentes à vida cotidiana (chegada e partida de navios, preços vigentes, decretos coloniais, nomeações de bispos, casamentos, questões indígenas locais etc). Em outras palavras, o que unia, na mesma página, este casamento e aquele navio, este preço e aquele bispo, estes indígenas e aqueles decretos era a própria estrutura da administração colonial e do sistema mercantil. Assim, criava-se nas capitais das variadas províncias, de maneira “natural” e até mesmo apolítica, uma comunidade imaginada entre um conjunto específico de leitores a quem “pertenciam” esses jornais, navios, bispos, noivas, preços, decretos e indígenas (ANDERSON, 2008).

O alcance desses jornais era limitado, sobretudo se levamos em consideração o tamanho do território em questão.

Vimos que a própria concepção do jornal supõe a refração dos “fatos do mundo” num certo mundo imaginado de leitores do vernáculo, e quão importante para essa comunidade imaginada é a ideia de uma simultaneidade sólida e constante ao longo do tempo. Devido à vastidão do Império Hispano-americano e ao isolamento de suas partes constituintes, era difícil imaginar essa simultaneidade. Os crioulos mexicanos podiam tomar conhecimento, meses depois, de fatos ocorridos em Buenos Aires, mas seria através dos jornais mexicanos, e não dos rio-platinenses; e os fatos iriam parecer “semelhantes” aos mexicanos, mas não “partes” integrantes deles. (ANDERSON, 2008, p. 104).

Portanto, fatores contingenciais como o tamanho territorial do Império, a divisão administrativa colonial, os limites de circulação dos funcionários coloniais e os limites da editoração capitalista, na passagem do século XVIII para o XIX, formaram em larga medida os limites territoriais e imaginativos das nações latino-americanas.

---

<sup>9</sup> Anderson (2008), demonstra que a restrição dos crioulos aos altos cargos administrativos está profundamente ligada à tipificação e hierarquização social construída sob a ideia de raças.

Ou seja, não há um passado mítico, uma cultura ancestral ou pré-moderna, uma língua distinta e distante; pelo contrário, todo o processo se baseou num projeto cívico inspirado no Iluminismo e imaginado por um público que o capitalismo impresso do jornal disseminou por grupos mais vastos da população permitindo uma nova narrativa do mundo, um projeto partilhado por uma comunidade afetiva e familiar. Isso posto, Anderson considera a não formação de um “nacionalismo permanente em toda região” um “malogro” decorrente tanto do “[...] nível geral do desenvolvimento capitalista e tecnológico no final do século XVIII (editoração) quanto do atraso local do capitalismo e da tecnologia espanhóis em relação à extensão administrativa do Império.”<sup>10</sup> (ANDERSON, 2008, p. 104).

Na próxima seção, demonstraremos que as oposições e distanciamentos nacionais nesta região convivem com uma identidade que transcende os limites das fronteiras estabelecidas: a identidade latino-americana. Nesse sentido, a comunidade imaginada “América Latina” não se deu no interior de fronteiras limitadas e muito menos soberanas, mas, em que pese a fragmentação, sempre esteve no plano das intenções, preocupações, reflexões e cultura enquanto uma comunidade imaginada em sucessivas tentativas de se remapear o imaginário sedimentado no colonialismo e que se perpetua através da colonialidade do poder.

### **1.3 América Latina e a colonialidade do poder/saber**

Uma identidade latino-americana tem origem, resiste e se revela na tradição cultural da região motivada ainda mais por um segundo processo de emancipação complexo e mais demorado que enfrenta o que o sociólogo Aníbal Quijano (2005b) chamou de colonialidade do poder. Nesta seção definiremos sinteticamente esse conceito e como o fenômeno ao qual ele está ligado gerou bases materiais de uma identidade latino-americana que, por sua vez, em que pese a fragmentação, se imagina enquanto comunidade e resiste a uma estrutura de dependência que se perpetua para além das relações do colonialismo no pós-independência.

Para Quijano (2005a), o que hoje denominamos América Latina constituiu-se junto com e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante, iniciado na conquista da América, onde se configuraram e se estabeleceram a colonialidade, a modernidade e globalidade. Dessa região partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental/Ocidente como centro mundial de controle desse poder (QUIJANO, 2005b).

---

<sup>10</sup> Aqui Anderson (2008), recupera o referencial materialista histórico que o acompanhou em trabalhos anteriores.

Ou seja, um delineamento heteronômico/exógeno da identidade latino-americana tem origens até mesmo mais remotas que as identidades nacionais formadas no processo de independência ou nas revoluções burguesas europeias, pois, para Quijano (2005a), se encontra na origem da modernidade numa articulação de dois processos históricos “[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça” e a “[...] articulação de todas as formas de controle do trabalho.”<sup>11</sup>

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005b, p. 117).

Esse novo padrão de poder mundial trouxe consigo uma nova intersubjetividade mundial em que, do centro desse poder, a Europa, projetou-se uma reidentificação histórica das populações da América, África, Ásia e Oceania respectivamente, incorporando essas tão diversas histórias culturais em uma só ordem cultural global em torno de uma hegemonia ocidental como um espelho da tipificação racista de mundo e da articulação de todas as formas de controle do trabalho. Ou seja, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa – Ocidente também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção desse conhecimento (QUIJANO, 2005b).

Para o sociólogo peruano, há, portanto, uma operação de colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário e da cultura em que uma nova perspectiva temporal de história reposicionou os povos não europeus, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era o Ocidente; notavelmente não numa mesma linha de desenvolvimento dos europeus, ou seja, os outros povos são raças inferiores e, portanto, naturalmente atrasados.

---

<sup>11</sup> Aqui chamamos a atenção para a atualidade de Quijano (2005b), na percepção de que as categorias “classe social” e “raça” são articuladas na conformação do sistema de exploração capitalista.

A modernidade e a racionalidade nesse tempo histórico eurocentrado são imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus/ocidentais, sendo que as relações entre este “mundo” e os não ocidentais passam a ser codificadas em novas categorias dualistas: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno assentadas em dois mitos fundacionais: 1) uma ideia/imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; 2) outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza racial (QUIJANO, 2005a).

O ponto chave da colonialidade é que essa perspectiva e dependência histórico-cultural se perpetua após o colonialismo por meio de estruturas imaginárias, estigmas e modos de organização social os quais perpetram legados da herança colonial que desvela uma dominação e subjugação material e cultural formando elementos de longa duração e subordinando os antigos espaços coloniais a uma situação periférica sujeita ao protagonismo do ocidente. Nas ciências sociais, a projeção da colonialidade do poder no conhecimento foi chamada de colonialidade do saber: uma dependência epistêmica dos povos não europeus que se oculta sob a aparente neutralidade do discurso científico cuja função de esclarecimento é substituída pelo encobrimento das relações de poder oferecendo uma visão distorcida, conformista e superficial da realidade.

O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2015) aponta na cultura acadêmica uma distorção das categorias de análise culturalista weberianas na construção de uma “oposição substancial entre as sociedades avançadas do centro - Europa Ocidental e Estados Unidos – e as sociedades atrasadas da periferia – por exemplo, as sociedades latino-americanas” Essa construção teria funcionado como um “equivalente funcional” do racismo - um racismo científico culturalista – que parte da superioridade de certo “estoque cultural” das sociedades ocidentais (Europa Ocidental e Estados Unidos da América).

Nesse sentido, as categorias científicas são utilizadas “por debaixo do pano”, ou seja, sem que seu real caráter fique efetivamente explícito, como justificção de uma violência simbólica que, ao fim e ao cabo, funciona como uma espécie de “equivalente funcional” do racismo [...] Assim, do mesmo modo que o racismo científico, que possuía projeção internacional até a década de 1920, partia da superioridade racial dos povos brancos e de olhos azuis, a versão “culturalista” do racismo parte da superioridade de certo “estoque cultural” das sociedades do “Atlântico Norte” como fundamento da “superioridade” dessas sociedades. Da mesma forma que no racismo de fundo “racial” é constituída uma separação “ontológica” entre sociedades “qualitativamente distintas”, nas quais as diferenças não são de “grau”, ou seja, não são quantitativas, mas de “essência”, implicando a noção de

“sociedade superior” - assim como de “indivíduos superiores” que a compõem – no sentido moral do termo. (SOUZA, 2015, p. 20-21).

Nessa essencialização, categorias dicotômicas apresentadas como opostos simétricos (centro e periferia, universal e particular, moderno e pré-moderno, lei e arbítrio, objetivo e subjetivo, impessoal e pessoal, espírito público e patrimonialismo, racional e passional) encarnam respectivamente as representações ou interpretações que se fazem do Ocidente e não Ocidente. No entanto, como mostra Feres Júnior (2005), essas formações dicotômicas geralmente ocorrem na forma de pares de “contraconceitos assimétricos”. Cada par é composto por um conceito positivo, assumido como identidade do grupo que nomeia (epistemologia ocidental), e um negativo que corresponde à mera inversão semântica do elo positivo. O adjetivo “assimétrico” provém do fato da relação de definição não ser mútua: o Eu define o Outro como pura negação de sua autoimagem idealizada.

Na mesma linha, Souza (2015, p. 25) afirma:

Weber foi utilizado por Talcott Parsons, a partir dos anos 1930, para criar uma imagem idealizada da sociedade norte americana, especialmente na construção de seus “pattern variables” (padrões variáveis) que se tornou o eixo fundamental de “toda a teoria da modernização”, influente ainda hoje, mesmo com outras roupagens. E foi empregado por teóricos latino-americanos, também a partir dos anos de 1930, para a construção de uma interpretação “orientalizada” da América Latina.

Esta interpretação “orientalizada” a que Souza (2015) se refere, faz menção ou é uma “adaptação livre”, como o próprio sociólogo frisou, do termo cunhado por Edward Said (1990): orientalismo. Este conceito, por sua vez, guarda uma grande relação com a colonialidade do poder/saber, pois o argumento central de Said (1990) em “Orientalismo: o Oriente com invenção do Ocidente” é que o modo como se obtém o conhecimento sobre as culturas e povos diferentes do dito Ocidente não é inocente ou objetivo, mas o resultado de um processo que reflete certos interesses na construção do “outro” de maneira barbarizada. É a essa construção que Said deu o nome de orientalismo.

O orientalismo é uma imagem que conta ao longo do tempo com uma vasta produção de diversos gêneros literários e artísticos, assim como de estudos tidos como científicos, e aponta para a colonialidade nas relações entre o Ocidente e o Oriente, sendo que este último é apresentado como um todo homogêneo que não se desenvolve, ou seja, o orientalismo cria uma imagem fora da história e de algo estático, atrofiado, marcado por estruturas atrasadas no tempo ou culturalmente inaptas as transformações modernas.

Sugeri que o estudo da relação entre o “Ocidente” e os “outros” culturais por eles dominados não se restringe a forma de entender um relacionamento desigual entre interlocutores desiguais, mas constitui também uma forma de acesso para o estudo da formação e do significado das próprias práticas culturais ocidentais. E teremos que levar em conta a persistente disparidade de poder entre o Ocidente e o não-Ocidente, se quisermos entender bem formas culturais como o romance, o discurso etnográfico e histórico, certos tipos de poesia e ópera, formas nas quais abundam alusões a essa disparidade e estruturas nela baseadas. Prossegui argumentando que, quando departamentos supostamente neutros da cultura, como a literatura e a teoria crítica, convergem para a cultura mais fraca ou subordinada e a interpretam com a ideia de que existem essências imutáveis, europeia e não europeia, com narrativas sobre a posse geográfica e imagens de legitimidade e redenção, a consequência flagrante tem sido dissimular a situação de poder e ocultar até que ponto a experiência da parte mais forte se sobrepõe a da mais fraca, e estranhamente depende dela. (SAID, 1995, p. 245-246).

O “outro” é apresentado de tal forma, pois para Said (1995) a origem de tal relação, durante o imperialismo do século XIX e XX<sup>12</sup>, não se deu somente pelas vias materiais ou territoriais, mas era fundamentalmente uma conquista ideológica que criou grandes e abstratas categorias de análise que dentro da epistême moderna ocidental adquiriram pretensamente o status de universais, formais, absolutas e objetivas para descrever o diferente. Essa justificação ou dimensão do imperialismo foi parte integrante da imaginação cultural na Era dos Impérios<sup>13</sup> e, como legado, é introjetado pelos não europeus e continua nos afetar – em práticas sociais, ideológicas e políticas – nas relações entre o Ocidente e o mundo por ele outrora colonizado.

Said observa essas características ao fazer a crítica de um vasto conjunto de obras literárias, principalmente de romances, que são considerados fundacionais da cultura ocidental. Demonstra a enorme importância que essa literatura tem na formação, essencialização e “cristalização” de atitudes, referências e experiências coloniais no longo prazo, ou seja, confere uma grande importância a essas representações na atribuição de sentido para as ações sociais e na legitimação de discursos e práticas políticas permeadas de orientalismo e colonialidade.

No entanto, na obra “Cultura e Imperialismo”, o pensador palestino perseguiu, através dos mesmos instrumentos, outra intenção: demonstrar no mesmo processo a cultura de resistência ao imaginário hegemônico, heteronômico, assimétrico, orientalista e colonial que a partir de um remapeamento ou ressignificação do território imaginário com referenciais e

<sup>12</sup> O foco de Said é aquilo que convencionalmente se chama de neocolonialismo, portanto os espaços históricos-geográficos de sua análise são basicamente a África, Ásia e Oceania. No entanto, em “Cultura e Imperialismo” afirma a possibilidade de se estender suas conclusões para a América Latina e Caribe. Algo que, no Brasil, foi levado adiante pela historiadora e professora da Universidade de São Paulo Gabriela Pellegrino Soares (2014) em “Escrita e edição em fronteiras permeáveis: mediadores culturais na formação da nação e da modernidade na América Latina (século XIX e primeiras décadas do XX).

<sup>13</sup> Referência à obra de Eric Hobsbawm (1988): *A Era dos Impérios (1875-1914)*.

concepções afirmativas, valorizam os povos não ocidentais ao invés de inferiorizá-los. Sem, contudo, isentar de críticas os povos colonizados e lesados, sobretudo no que tangem as questões “[...] ditas e desditas do nacionalismo, daquilo que se pode chamar de separatismo e nativismo que nem sempre compõem histórias edificantes.” (SAID, 1995, p. 25)

Porém, em quase todos os lugares do mundo não europeu a chegada do homem branco gerou algum tipo de resistência. O que deixei de fora em *Orientalismo*, foi a reação ao domínio ocidental que culminou no grande movimento de descolonização em todo o Terceiro Mundo. Além da resistência armada em locais tão diversos [...], houve também um empenho considerável na resistência cultural em quase todas as partes, [...]. O contato imperial nunca constituiu na relação entre um ativo intruso ocidental contra um nativo não ocidental inerte ou passivo; *sempre* houve algum tipo de resistência ativa e, na maioria esmagadora dos casos, essa resistência acabou preponderando.

[...]

[...] se o imperialismo avançou implacavelmente [...], o mesmo se deu com a resistência a ele.

[...]

Isso de forma alguma isenta de críticas os povos colonizados e lesados; como revela qualquer levantamento dos estados pós-coloniais, as ditas e desditas do nacionalismo, daquilo que se pode chamar de separatismo e nativismo, nem sempre compõe uma história edificante. (SAID, 1995, p. 12, 25).

A cultura é considerada, portanto, uma fonte de identidade e bastante combativa. É uma espécie de “teatro” em que as várias causas políticas e ideológicas se empenham mutuamente. Longe de ser um plácido reino de refinamento apolíneo e da calmaria distante das relações sociais, a cultura pode até ser um campo de batalha onde as causas se expõem a luz do dia e lutam entre si. As identidades podem, portanto, ter um caráter legitimador de significados, ou seja, introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores/sujeitos sociais, mas, diante disso, podem também ter um caráter de resistência, ou seja, criada por atores contrários à situação hegemônica (SAID, 1995; CASTELLS, 2018).

Embora Said nos presenteie na introdução de “Cultura e Imperialismo” com uma análise crítico literária do romance “Nostromo”, de Joseph Conrad<sup>14</sup>, desvelando o racismo expresso pelo orientalismo da obra que trata sobre a América Latina (Sul), seu foco é aquilo que convencionalmente é chamado de neocolonialismo, por conseguinte os espaços histórico-geográficos de sua análise são basicamente a África, Ásia e Oceania.

No entanto, fica clara a possibilidade de realização destes estudos culturais tendo a América Latina como palco. É o que fizeram as historiadoras Maria Ligia Prado e Gabriela

---

<sup>14</sup> Romance, de 1904, do escritor inglês de origem polaca Joseph Conrad, cuja ação decorre na imaginária cidade mineira de Sulaco, um porto na região ocidental da república fictícia de "Costaguana", na América do Sul. O livro é considerado por muitos como a maior criação literária de Conrad (SAID, 1995; PRADO; SOARES, 2020).

Pellegrino Soares (2020), em “História da América Latina” e Gabriela Pellegrino Soares (2014) em “Escrita e Edição em Fronteiras Permeáveis – Mediadores Culturais na Formação da Nação e da Modernidade na América Latina (Século XIX e Primeiras Décadas do XX)”. Inspiradas em Said, as pesquisadoras pontuam que há na história cultural da sociedade latino-americana uma busca pelo remapeamento de sua identidade e do seu lugar nos circuitos culturais em face da Europa/Ocidente.

Essa trajetória de resistência identitária confere à América Latina o status de uma comunidade que se imaginou e imagina numa longa trajetória representada e expressa na produção cultural da região: na literatura, nas artes, nos escritos de intelectuais e homens públicos, em instituições e em suas políticas. Na próxima seção, apresentaremos algumas dessas produções culturais como evidências da identidade latino-americana. Uma identidade que transpassa as fronteiras territoriais e se forja organicamente<sup>15</sup> na busca por uma segunda emancipação: a emancipação da colonialidade do poder e do saber.

#### **1.4 América Latina: uma comunidade imaginada sem limites e à procura da soberania**

Vimos nas seções anteriores a importância que as representações simbólicas, culturais e políticas tiveram na conformação das identidades em amplas dimensões, tais como as dos Estados nacionais na América Latina. No entanto, este esforço de afirmação das identidades nacionais que permeou as Américas ao longo dos séculos XIX e XX foi acompanhado de um esforço mais orgânico, menos oficial, menos estatal de afirmação de uma identidade latino-americana. Ou seja, um esforço de construção de uma cultura e identidade descompromissada com os poderes estabelecidos e com as representações vigentes, feito nas franjas do hegemônico: o anticolonial, o decolonial e o pós-colonial.

No período compreendido, identidades nacionais, nacionalismos oficiais e até mesmo esforços de distanciamento local e aproximação dos centros e das representações hegemônicas estiveram presentes e fizeram parte das imagens comuns em cena no palco da cultura latino-americana. Estas perspectivas foram trabalhadas como “a regra” pelo historiador inglês e “brasilianista” Bethell (2009) em artigo intitulado “O Brasil e a ideia de ‘América Latina’ em perspectiva histórica”. Bethell (2009) percorre uma trajetória da produção cultural latino-americana e brasileira – separadas – procurando evidenciar que a fragmentação hispano-americana, o distanciamento do Brasil e o alinhamento deste à Europa/Estados Unidos da

---

<sup>15</sup> Ou seja, sem a estrutura de um aparelho administrativo perene e soberano como o Estado.

América são a tônica, enquanto as imagens de uma América Latina unida e junto ao Brasil compõem “as exceções”. A pergunta que deixamos ao historiador é se alguma hegemonia já se fez sem se apresentar como regra.

Talvez Bethell (2009) não tenha levado em consideração a colonialidade do poder, do saber, o orientalismo. Aqui nos interessa o pensamento e as imagens que se forjam na resistência do hegemônico e homogêneo no sentido de se remapear e decolonizar esse imaginário (SAID, 1995; PRADO; SOARES, 2020). Nesta seção, iremos apresentar uma breve trajetória do pensamento político e cultural que imaginou de maneiras variadas a América Latina como uma comunidade sem os limites territoriais fixados pelas fronteiras e na afirmação de uma soberania frente a subalternidade expressa na estrutura de dependência vinculada a colonialidade do poder e do saber. Partiremos dos primeiros momentos do período pós-colonial na primeira metade do século XIX e iremos até o século XX. Nosso objetivo é demonstrar que tal identidade existe nas intenções e encontra tradição social e cultural inventadas na própria imagem que essa população faz de si em sua produção política, acadêmica e literária numa tentativa de se remapear o imaginário consolidado pela cultura hegemônica e eurocentrada.

É sabido que uma comunidade imaginada latino-americana se encontra já nos princípios dos movimentos de independência. Simón Bolívar foi um pioneiro e inventor moderno desta imagem<sup>16</sup>. Em suas ações políticas e militares buscou de fato a unidade da América hispânica numa confederação<sup>17</sup>, ideia que desenvolveu e legou em uma produção literária diversificada entre discursos, cartas e poemas. Talvez o mais conhecido desses documentos literários e políticos seja a “Carta da Jamaica”, de 1815:

Desejo, mais que qualquer outro, ver formar na América a maior nação do mundo, não tanto por sua extensão e riquezas, quanto por sua liberdade e glória. Ainda que aspire à perfeição do governo da minha pátria, não posso me persuadir de que o novo mundo seja pelo momento regido por uma grande república; como é impossível, não me atrevo a desejá-lo. É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o novo mundo uma só nação com um só vínculo, que ligue suas partes entre si e com o todo. Já que têm uma origem, uma língua, uns costumes e uma religião deveriam, portanto ter um só governo que confederasse os diferentes estados que hão de se formar. (VENEZUELA, 2015, p. 23).

<sup>16</sup> O instituto de políticas públicas em Direitos Humanos do Mercosul, em comemoração aos 200 anos da “Carta da Jamaica”, considerou a carta como a primeira expressão da integração latino-americana, fundamentada na garantia de todos os direitos humanos e, como dizia Bolívar, “[...] que dê a maior quantidade de felicidade possível a seus habitantes e nasça do próprio país.” foi um dos documentos políticos mais transcendentescritos pelo Libertador Simón Bolívar (IPPDH, 2015, tradução nossa).

<sup>17</sup> Deixando os EUA e Haiti de fora, por julgar culturas muito distantes, e o Brasil pelo fato de que este ainda não havia realizado a independência.

O poema “Meu delírio sobre o Chimborazo”, que escreveu após escalar o pico do vulcão adormecido “Chimborazo” (Equador) em 1822, traz a imagem de alguém que, tendo uma visão transcendental do horizonte da região, enxerga uma América comum:

*Yo venía envuelto con un manto del Iris, desde donde paga su tributo el caudaloso Orinoco al dios de las aguas. Había visitado las encantadas fuentes amazónicas, y quise subir al atalaya del universo. Busqué las huellas de la Condamine y Humboldt; seguías audaz, nada me detuvo; llegue a la región glacial; el éter sofocaba mi aliento. Ninguna planta humana había hollado la corona diamantina que puso las manos de la eternidad sobre las sienas excelsas del dominador de los Andes. Yo me dije: este manto del Iris que me ha servido de estandarte ha recorrido en mis manos regiones infernales, surcado los ríos y los mares y subido sobre los hombros de los Andes; la tierra se ha allanado a los pies de Colombia, y el tiempo no ha podido detener la marca de la libertad. Belona ha sido humillada por el resplandor del Iris, ¿y no podré yo trepar sobre los cabellos canosos del gigante de la tierra?* (TAVAREZ, 2016).

Aqui cabe ressaltar que, por mais que Simón Bolívar não tenha imaginado o Brasil integrando esta unidade, a imagem que construiu encontrou sentido entre a cultura brasileira. Exemplo a calhar afortunadamente está na literatura do escritor regionalista tão identificado com o Nordeste Brasileiro, João Cabral de Melo Neto, que, na comemoração de seu centenário, em 2020, teve publicadas no Equador, sob o título “Viver nos Andes”, em uma edição bilíngue, suas poesias escritas da época em que foi embaixador do Brasil neste país andino, entre 1979 a 1981.

Numa análise feita pelo escritor e crítico literário equatoriano especialista em João Cabral Melo Neto, Iván Carvajal, a característica do escritor brasileiro de vincular geografia e política encontra ressonância com a poesia de Bolívar não somente em estilo, mas alimentando as mesmas intenções de união mais de cem anos depois:

É costume considerar que existe uma faceta política na poesia de João Cabral relacionada justamente com as imagens geográficas [...] No caso de Viver nos Andes esta política é evidente pela caracterização dos vulcões [...] os poemas de João Cabral dialogam com Meu delírio sobre o Chimborazo, de Simon Bolívar (1822) [...] Em dois poemas, o Libertador é citado. Sobre o primeiro deles, Um sono sem frestas, é possível interpretar que João Cabral alude ao poema de Bolívar pela associação que surge entre o sono provocado pela anestesia, a sonolência que ocasiona a falta de ar nas alturas e o delírio. Mas junto a esta associação tem outra que estabelece certa oposição a ela, pois o poema começa com a imagem da terra morta, dos sonhos dos mortos na clausura das suas celas. O poema de João Cabral conclui que esse sonho compacto perdeu as chaves do discurso de Bolívar. Com isso, a referência a Bolívar se desloca de Meu delírio sobre o Chimborazo a outros discursos ou ensaios seus, talvez o Discurso de Angostura (1819) ou a Carta da Jamaica (1815), nos quais o Libertador expõe sua ideia de uma unidade ou federação

hispano-americana que seria o fundamento de uma sólida democracia. Cabe anotar, no entanto, que enquanto para João Cabral o Chimborazo impõe silêncio, no Delírio de Bolívar [...] é a voz do Infinito e do Tempo que se dirige ao herói para assinalar-lhe seu destino: “diga a verdade aos homens”. No último poema de Viver nos Andes, o Chimborazo se transforma em palanque — impõe silêncio, nem sequer o vento pode cantar em seus órgãos, mas quem sabe esse profundo silêncio preserve a montanha como altíssima tribuna reservada pelo tempo “para um Bolívar que condene/ a quem fecha a América ao fermento”. (CARVAJAL, 2020, p. 2).

Bolívar oferece o princípio de uma imagem identitária a partir da qual a unidade cultural e política poderia se realizar tendo como parâmetro tal representação. Ainda assim, uma perspectiva eurocêntrica considera que a ideia e o termo América Latina teriam sido criados pelos franceses como uma justificativa para a intervenção e imperialismo francês no México sob o domínio de Napoleão III<sup>18</sup>.

Os franceses se colocavam como os únicos capazes de defender os interesses da “raça latina”, da qual eles eram a liderança civilizatória, contra a “raça anglo-saxã”, da qual os Estados Unidos eram os representantes ameaçadores do momento. Esses termos foram criados por Michel Chevalier<sup>19</sup> em “*Lettres sur l'Amérique du Nord*”, em 1836. Seu relato entendia a história do mundo ocidental como a realização de embates entre “civilizações” ou “raças”. A novidade do texto de Chevalier estava na transposição para o “Novo Mundo” das disputas entre “latinos católicos” e “anglo-saxões protestantes” que já se davam em território europeu. Mas o termo “América Latina” só apareceu, na França, em 1861, em um artigo de L. M. Tisserand intitulado “*Situation de la latinité*”, na *Revue des Races Latines* (BETHELL, 2009; PRADO; SOARES, 2020).

No entanto, como salientam Prado e Soares (2020), há a perspectiva latino-americana para quem foram os próprios latino-americanos que cunharam o termo para defender a ideia de uma unidade da região frente ao imperialismo tanto francês quanto estadunidense. O filósofo uruguaio Arturo Ardao em artigo publicado em 1965 no semanário uruguaio “*Marcha*” intitulado “*A identidade de Latino-américa*”, demonstra que o termo completo “América Latina” foi utilizado pela primeira vez pelo poeta, ensaísta e jornalista colombiano José Maria Torres Caicedo, em um poema feito em 1856 e publicado no ano seguinte chamado “*As duas Américas*”:

<sup>18</sup> Sobre a invasão francesa no México, ver Prado e Soares (2020).

<sup>19</sup> Michel Chevalier (1806-1879), depois de uma longa estada nos Estados Unidos (1833-1835), seguindo os passos de Alexis de Tocqueville, Chevalier visitou o México e Cuba. Mais tarde se tornou um membro notável do *College de France*, do Conselho de Estado e do Senado - e conselheiro de Napoleão III. Foi o principal propagador da intervenção francesa no México em 1861, como mostram, por exemplo, seus artigos escritos para a *Revue de Deux Mondes* (1862) e *Le Mexique Ancien et Moderne* (1863) (BETHELL, 2009; PRADO; SOARES, 2020).

“*La raza de la América latina/ Al frente tiene la sajona raza/ Enemiga mortal que ja amenaza/ Su libertad destruir y su pendón*” (BETHELL, 2009; PRADO; SOARES, 2020).

No mesmo ano de 1856, outras duas evidências latino-americanas se fizeram presentes. Segundo o historiador chileno Rojas Mix (1986), o filósofo e político chileno Francisco Bilbao, em discurso como representante do *Movimiento Social de los Pueblos de la América Meridional*, em Bruxelas, expôs suas reflexões sobre "*la raza latinoamericana*" e "*la unidad latinoamericana*" que seriam publicadas na forma de manifesto. Assim também, o político e representante do Estado do Panamá no Senado colombiano, Justo Arosemena, se referiu à "América Latina" e ao "*interés latinoamericano*" em um discurso em Bogotá (BETHELL, 2009).

Na virada do século XIX para o século XX, a ideia de América Latina, ultrapassando os limites dos territórios nacionais, ganhou contornos especiais quando entraram cena o escritor uruguaio José Enrique Rodó e o professor, intelectual, jornalista, filósofo, poeta e revolucionário cubano José Martí.

No romance “Ariel”, inspirado na peça “Tempestade” de Shakespeare, Rodó utilizou duas personagens da obra original para enfatizar os dois modelos de desenvolvimento ou “metáforas culturais e políticas” que se estabeleceram na América. O modelo estadunidense (Caliban): identificado com a matéria, o dinheiro, o imediato, o efêmero, aquilo que Max Weber chamou de “especialistas sem espírito”, que tudo conhecem sobre seu próprio mundo e nada sabem sobre contextos mais amplos e “homem do prazer sem coração”, que tende a amesquinhar seu mundo sentimental e emotivo à busca de prazeres momentâneos e imediatos (PRADO; SOARES, 2020; SOUZA, 2015); e o modelo latino-americano (Ariel) que é identificado com a representação da beleza, da filosofia, das artes, do sentimento do belo, das coisas do espírito. Não obstante, a referência de Rodó no sentido de se buscar as raízes deveria ser a Grécia antiga clássica, o que não é uma imagem de todo quimérica, pois há a presença ocidental nas raízes da América, mas acaba por evidenciar certa continuidade do elitismo e eurocentrismo na sua representação de América Latina ao não incorporar indígenas e negros (PRADO; SOARES, 2020).

Martí, por sua vez, fornece um remapeamento popular e mais verossímil. Homem da práxis, o revolucionário é considerado herói e mártir da independência cubana devido à sua centralidade na luta anticolonial e revolucionária com início nas movimentações de emancipação da primeira guerra de independência cubana entre 1868 e 1878. Exilado, viveu e

percorreu uma série de países da América Latina a convite de intelectuais, políticos e demais pessoas públicas para palestras, cursos e movimentos políticos (PRADO; SOARES, 2020).

Uma percepção de América que ia além das fronteiras da ilha cubana ganhava corpo. Cunhou e expressão “*Nuestra América*”, título de uma de suas obras, em que opõe a América Latina à América Anglo Saxã diante das investidas imperialistas dos Estados Unidos da América (EUA) sobre a América Central, algo que se confirmou com a segunda guerra de independência de cuba (1895-1898) em que o velho império espanhol e o novo império estadunidense disputaram a ilha, o que acabou vitimando Martí na luta armada.

Em seus textos, Martí apresentava a América Latina como uma unidade de difícil passado e destino comuns, dos quais, ainda assim, todos deveriam se orgulhar, pois de fatores tão desordenados, jamais e em tempo histórico tão curto, criaram-se nações tão adiantadas e compactas. Divulgava a ideia de que a América Latina tinha uma história rica, mas desvalorizada, e que esta história deveria ser priorizada e ensinada minuciosamente desde os Incas, mesmo que se marginalizasse a história dos gregos, pois nossa antiguidade, a “nossa Grécia” seria preferível e mais necessária (PRADO; SOARES, 2020).

Diferente da mentalidade hegemônica e geral da época que via a América Latina como um local da barbárie, da natureza tosca, rude, indomável, de sociedade pouco desenvolvida, ingovernável e sem aptidão à civilização devido às suas “raças” e miscigenação, Martí criticava as teorias raciais e não via qualquer traço de inferioridade na composição étnica da “nossa América”, sua perspectiva a frente do tempo enxergava somente diversas modificações do homem “em detalhes de hábitos e formas”, além de atentar para a questão da pobreza aprofundada pela colonização, observando a intersecção entre a questão racial e a divisão social e econômica (PRADO; SOARES, 2020).

Na mesma linha de Martí, vários outros grandes pensadores, romancistas e homens de ação contribuíram para a comunidade imaginada latino-americana. A exemplo do escritor e militante político brasileiro José Francisco da Rocha Pombo, com o compêndio “História da América” (1900), do escritor nicaraguense Ruben Darío, com o poema “*A Roosevelt*” (1904); do escritor brasileiro e intelectual de diversas áreas Manoel Bomfim, com a obra “América Latina, Males de Origem” (1905) e do escritor e intelectual argentino Manuel Ugarte, com a obra “*El por venir de América Latina*” (1910). Nas décadas de 1920 e 1930, tivemos o ensaio do mexicano José Vasconcelos, com “*El problema del Brasil*” (1921); os escritos e iniciativas dos peruanos Haya de La Torre, com “*A donde va Indo-américa?*” (1928) e José Carlos Mariátegui, com “*Temas de nuestra América*” (1924-1928) (BETHELL, 2009; PRADO; SOARES, 2020).

Da segunda metade do século XX em diante, neste mesmo sentido, houve uma grande produção de diversos gêneros acadêmicos e literários, são expoentes os brasileiros Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra, na teoria da dependência (1960-1970); Darcy Ribeiro, com “América Latina: a pátria grande” (1986) e, da década de 1990 aos dias atuais, o peruano Aníbal Quijano, o argentino Walter Mignolo e o argentino/mexicano Enrique Dussel, com a teoria da colonialidade e a filosofia da libertação. Nas artes, o poeta e escritor chileno Arturo Torres-Rioseco, com diversas obras sobre a literatura latino-americana; os uruguaios Emir Rodrigues Monegal, com *Borzoí Anthology of Latin American Literature* (1977); Eduardo Galeano, com seu grande sucesso de história social e econômica “As veias abertas da América Latina” (1978) e Angel Rama, com “*Transculturación narrativa en América Latina*” (1982). (BETHELL, 2009; PRADO; SOARES, 2020).

Neste mesmo período, surgiu na Argentina e Uruguai um movimento musical que rapidamente se espalhou pela América Latina: *o Nueva Canción*. Cujos expoentes são o uruguaio Daniel Viglietti, com “*Canción para mi América*” (1963); a musicista argentina Mercedes Sosa, com o álbum “*Yo no canto por cantar*” (1966); o brasileiro Gilberto Gil, com “*Soy loco por ti América*” (1968); as obras dos chilenos Violeta Parra, Víctor Jara e o grupo Inti-Illimani, com o álbum “*Si somos americanos*” (1969); o brasileiro Belchior com “Apenas um rapaz latino-americano” e “*A palo seco*” (1976); o cubano Pablo Milanez que junto ao brasileiro Chico Buarque fizeram “*Cancion por la unidad de Latino América*” (1978) e brasileiro Caetano Veloso, com o álbum “*Fina estampa*” (1994) (BETHELL, 2009; PRADO; SOARES, 2020).

A finalidade clara dos versos, manifestos, discursos e estudos é a da integração entre os vários países latino-americanos, buscando seu fortalecimento e valorização por meio de seus sujeitos. Demonstrando que o termo América Latina não foi e não é uma denominação imposta aos latino-americanos num contexto imperialista e muito menos foi um termo cunhado diante da passividade identitária dos povos da região em relação aos interesses alheios e nacionais, mas sim imaginado a partir de sua história e de questões que os próprios latino-americanos procuravam e procuram dar respostas (PRADO; SOARES, 2020; QUIJADA, 1998) tendo como horizonte a unidade, o remapeamento do imaginário consolidado e a superação dos elementos impostos pela colonialidade.

### 1.5 O livro didático como possibilidade crítica da colonialidade

No decorrer deste estudo ficou claro o papel que a editoração capitalista através da circulação de diversos gêneros literários teve e tem, como estrutura estruturada e estruturante do imaginário, na formação de identidades em amplas dimensões. Os autores utilizados, Said (1995) e Prado e Soares (2020), trabalham, sobretudo, com narrativas de fundação e suas fontes são provenientes do campo artístico ou político: romances, poesias, discursos e manifestos. Benedict Anderson ampliou as possibilidades de estudo ao considerar também como fontes jornais, revistas e mapas. No entanto, mesmo reconhecendo a presença da escolarização na formação das identidades nacionais, Anderson não considera, não menciona um grande sucesso da editoração capitalista: a literatura escolar ou os livros didáticos.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos são alvo de descaso por parte de bibliógrafos e apreciadores de livros por fazerem parte do universo do cotidiano, não apresentando, a princípio, nada de raro, exótico, singular; parecendo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações. Essa banalidade, familiaridade, proximidade conferem às obras escolares menos valor. No entanto, sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, como a questão da identidade latino-americana e seus sujeitos históricos são representados nos livros escolares? Dentre as várias funções do livro didático a mais antiga é a ideológica ou cultural, que nos últimos duzentos anos, de maneira geral, esteve relacionada à consolidação dos Estados Nacionais. Os livros escolares se afirmaram como vetores da cultura e dos valores das classes dirigentes no intuito de construir uma identidade nacional ou um nacionalismo oficial (CHOPPIN, 2004; ANDERSON, 2008) os quais afastaram dos currículos e livros escolares o debate em torno da convergência latino-americana, da condição de colonialidade e das representações eurocêntricas às quais a América Latina é associada no âmbito geral do poder e da cultura. Em termos gerais, esses livros, ao não tematizarem ou considerarem a colonialidade e o orientalismo em suas interpretações, funcionam como reprodutores da colonialidade do poder e do saber.

Entendemos que toda a discussão que fizemos, por meio da teoria da colonialidade, no sentido de confrontar de forma crítica visões cristalizadas e hegemônicas, contribui para

reformulações do livro de maneira democrática e pedagógica no sentido de desenvolver a autonomia dos estudantes e professores para pensarem e remapearem as representações e o imaginário sobre si mesmos, sem complexos nem dependências. Dessa forma, a leitura não é dirigida e o conteúdo é aberto não só às formulações hegemônicas ou oficiais, mas às formulações culturais alternativas/críticas/decoloniais que se formam de maneira mais orgânica no tecido social, como as que indicamos na seção anterior. Tais visões, documentos, textos, obras literárias se presentes nos livros e confrontadas, pesquisadas podem desenvolver uma capacidade crítica no estudante. Nesse sentido, propomos na próxima seção uma reflexão entre teoria do currículo e a teoria da colonialidade.

## **1.6 O currículo e a teoria da colonialidade**

Numa breve e simplificada aproximação, currículo é um campo social em que se decide o que deve ser ensinado ou não no processo educacional. Longe de ser o reino da calma, é algo que envolve escolhas que, por sua vez, são políticas, ou seja, existem interesses em jogo. Como ensinar? Por que ensinar? Por que esses conhecimentos e não outros? Por que determinados conhecimentos são importantes e outros não? Trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas? (APPLE, 1982; SILVA, T. T., 2020).

A análise destas questões se coloca no interior das perspectivas críticas das teorias curriculares. Ou seja, teorias que problematizam o conhecimento processado ao longo do tempo e, junto a isso, aquele a ser processado no tempo presente. De maneira geral, essas teorias se dividem de acordo com o foco da crítica - classe social, relações étnico raciais, gênero - e procuram possibilitar que o ensino e a aprendizagem adquiram um valor em si, retornando para os sujeitos (ativos e dialógicos) como reconhecimento de si mesmos.

É justamente neste sentido que as teorias críticas curriculares oferecem uma grande intersecção com a teoria da colonialidade e a crítica pós-colonial<sup>20</sup>. Uma questão central da teoria da colonialidade, como vimos, é a preocupação com as possibilidades de emancipação do pensamento e com as categorias de análise que nos instrumentalizam para pensar a nós mesmos. Tal teoria observa que as categorias que usamos para pensar a América Latina são

---

<sup>20</sup> A teoria da colonialidade pode ser enquadrada no universo mais amplo da crítica pós-colonial. O que foi desenvolvido na Seção 2.

muito tributárias de um pensamento que, como diz Apple (1982), é produzido em outro lugar - um pensamento europeu, das ciências humanas europeias.

Em que medida isso não aprisiona ou impede possibilidades mais amplas de se pensar a própria realidade de forma mais livre, versátil e criativa? A ideia da teoria da colonialidade e das críticas pós-coloniais, em geral, é enxergar as relações materiais e ideológicas de poder e incorporar as perspectivas críticas, a experiência das margens e as identidades remapeadas que respondem aos legados da colonização com uma maior margem de autonomia.

Nesse sentido, o grande trunfo da colonialidade do poder com origem em Aníbal Quijano (2005a; 2005b), é trazer a possibilidade de unir os variados focos críticos que dividiram as teorias do currículo em materiais/culturais, críticas/pós-críticas em um só foco. Primeiramente porque, para o pensador peruano, o atual padrão de poder mundial é assentado na relação entre uma classificação social racializante junto à articulação das variadas formas de exploração do trabalho. Ou seja, raça, gênero e classe social não são categorias distintas ou estanques na análise da realidade latino-americana em que sempre se reatualiza a divisão étnico-racial do trabalho. Pensar os sujeitos históricos latino-americanos significa pensar as relações de classe, sua religiosidade, sua cultura, particularidades geográficas, etnia/raça e gênero. Não se trata, portanto, de uma visão interseccional em que se escolhe unir classe, raça e gênero como categorias separadas, elas estão combinadas na realidade latino-americana.

Isso posto, a colonialidade se vincula à teoria crítica de Apple (1982), por atentar para as relações ideológicas (poder e hegemonia) num convencimento permanente das dominações políticas e econômicas, mas também se vincula à teoria dos estudos culturais justamente por considerar o social e a cultura como campos de disputa das intersubjetividades e identidades que retornam ao plano material como força política, flerta ainda com o multiculturalismo crítico por considerar a impossibilidade de um critério discursivo transcendente pelo qual uma determinada cultura pode ser considerada superior a outra, sem contudo limitar a resistência aos poderes estabelecidos à critérios puramente discursivos.

Nas próximas seções, primeiramente faremos um aprofundamento do nosso ângulo teórico (a colonialidade e o pensamento pós-colonial), pois até agora o que fizemos foram breves aproximações sem as quais não teríamos afirmado a América Latina como uma comunidade imaginada em um segundo processo de emancipação. Na sequência, nosso foco será a historicização das relações entre currículo, ensino de história, ideologias, instituições, editoração e livros didáticos no Brasil como uma forma de percorrer caminhos que nos levaram

à síntese do presente e que atestam no tempo o fenômeno de longa duração ao qual nosso estudo se vincula.

O livro didático será nosso foco, pois consideramos este objeto/documento como ponto de intersecção destes campos das políticas educacionais, possibilitando, ainda que com seus limites, uma análise das formas, valores e conteúdos relacionados ao conhecimento histórico no processo educacional.

## 2 COLONIALIDADE: APROFUNDANDO CONTEXTO E CONCEITOS

Um tema relativamente novo no Brasil<sup>1</sup> como o que envolve a teoria da colonialidade latino-americana e os estudos decoloniais que daí se originam, sobretudo num programa interdisciplinar de onde parte esse estudo, adquire a necessidade da produção de uma seção que visa explicar a origem desse conceito e, ainda que brevemente, seu desenvolvimento ao longo do tempo no sentido de propiciar aos leitores mais diversos um bom entendimento da complexa teoria de que tratamos (de maneira mais verticalizada na Subseção 2.2) e que servirá, em seção posterior, de referencial teórico para a análise dos livros escolares didáticos de história mais adquiridos pelos municípios do Brasil.

Isto posto, um levantamento bibliográfico, para além dos nossos autores principais, nos levou aos textos “América Latina e o giro decolonial”, da pesquisadora Luciana Ballestrin<sup>2</sup> (2013); “*Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad em América Latina*”, de Pablo Quintero<sup>3</sup> (2010); e “*Estudios Decoloniales: un panorama general*”, elaborado pelo Grupo de Estudos Sobre Colonialidade (GESCO) e atualizado, no ano de 2019, em nova publicação sob o título “Uma breve história dos estudos decoloniais”<sup>4</sup> (2019).

O primeiro texto tem como objetivo apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento que envolvem os estudos pós-coloniais até o surgimento da teoria da colonialidade/decolonialidade (BALLESTRIN, 2013). O segundo, uma revisão dos núcleos fundamentais desta teoria, centrando-se nas elaborações do precursor e maior referencial (inclusive deste trabalho) o sociólogo Aníbal Quijano (QUINTERO, 2010); o terceiro é uma revisão dos estudos e tendências atuais sobre colonialidade produzidos na América Latina (GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD, 2012; QUINTERO; FIGUEIRA; CONCHA ELIZALDE, 2019).

---

<sup>1</sup> Como veremos nesta seção, a teoria aqui apresentada possui cerca de 25 anos. Na América Latina de língua espanhola já faz parte de uma atividade profissional sustentada por uma rede institucional composta por especialistas, currículos universitários, centros de pesquisa, periódicos, editores, associações, conferências, subvenções e estrutura de financiamento. No Brasil, os estudos chegam tardiamente (BALLESTRIN, 2013).

<sup>2</sup> É professora do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - (Pelotas/RS).

<sup>3</sup> Professor Adjunto do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>4</sup> A primeira publicação do GESCO contou com uma ampla gama de pesquisadores e foi feita em “KULA- Revista de Antropologia e Ciências Sociais”, n. 6, p. 8-21. A versão revisada foi publicada pelo Museu de Arte de São Paulo - Assis Chateaubriand em parceria com a Afterall num estudo sobre arte e descolonização sob o título “Uma breve história dos estudos decoloniais”, com autoria de Pablo Quintero, Patricia Figueira (FFyL-UBA) e Paz Concha Elizalde (FFyL-UBA), também autores na primeira versão.

Os textos se completam na síntese que aqui fazemos sob o aspecto de uma tríade: genealogia, núcleos fundamentais e atualidade da teoria em questão. Com isso elaboramos uma introdução robusta à teoria da colonialidade, recapitulando, sucintamente, num primeiro momento, seus fundamentos básicos e atualizando, a título de exemplos, o estado das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas ao redor deste pensamento que se apresenta como próprio da América Latina, ainda que global.

## **2.1 O pós-colonialismo: genealogia do pensamento pós-colonial e o surgimento da teoria da colonialidade/decolonial na América Latina**

A colonialidade se insere em um contexto mais amplo: o pós-colonialismo. Trata-se de um conjunto de reflexões que se debruçam sobre os efeitos prolongados do colonialismo. Ou seja, são estudos sobre a permanência de estruturas de poder e dependência que funcionam como resultado da herança colonial nos antigos espaços colonizados, subalternizando-os a uma situação periférica/marginal em relação ao Ocidente.

Talvez esse seja um dos poucos casos em que uma definição genérica se encaixe tão bem ao fenômeno em questão. Isso, pois aquilo que se convencionou chamar de argumento pós-colonial possui tempo histórico e espaço geográfico de surgimento e desenvolvimento tão amplos quanto diversos são os enfoques, as referências e as dissidências teóricas. Por isso mesmo, a melhor solução encontrada aqui para o enquadramento do tema não é propriamente a depuração do conceito, mas a genealogia do pensamento pós-colonial, tendo como núcleo aglutinador de autores e seus pensamentos a ideia da “diferença colonial”.

Grosso modo, faz parte de um pensamento/posicionamento relacionado à diferença colonial o compromisso ético, político e/ou epistêmico em elaborar um conhecimento contra-hegemônico, uma resposta dos subalternizados ao projeto eurocêntrico de modernidade que oculta a colonialidade. Se continuarmos o exercício de prospecção de aspectos comuns sob tal perspectiva, podemos elencar: 1) a compreensão crítica do mundo a partir das desigualdades, diferenças e antagonismos entre o norte e o sul, centro e periferia, o colonizador e o colonizado, o universal e o particular, o moderno e o pré-moderno, o ocidental e o oriental, o global e o local; portanto 2) a persistência de uma matriz colonial remodelada e a 3) incorporação do ponto de vista do colonizado no sentido de superar tal condição, o que se entende como crítica ou perspectiva decolonial.

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Diante do exposto e iniciando nosso empreendimento, ao contrário de um entendimento mais comum e imediato do tema, o pensamento pós-colonial aqui não está relacionado à pós-modernidade e nem somente ao período conhecido amplamente como “descolonização afro-asiática” situado na segunda metade do século XX e em tais espaços geográficos. Pensadores, iniciativas e intelectuais orgânicos considerados pós-coloniais, dentro do nosso prisma, podem ser encontrados antes da constituição de tal pós-colonialismo literal e supostamente transcendente da modernidade. Reforçamos, portanto, que o “pós” do “pós-colonial” não significa a superação do colonialismo, mas sim um tipo de discurso que procura deslocar do centro hegemônico discursos anteriores, uma vertente epistemológica que faz frente à mentalidade colonizada subalternizada e desprovida de autodeterminação.

No século XIX, na América Latina, primeiro local do colonialismo e do advento do sistema-mundo moderno<sup>5</sup> (primeira globalização), temos Simón Bolívar, Francisco Bilbao, José Maria Torres Caicedo, José Julián Martí Pérez, José Enrique Rodó, Rubem Darío e Manoel Bomfim. Todos enveredaram seus estudos e ações dando atenção ao sentido e ao destino da América Latina diante do problema da colonização (BALLESTRIN, 2013).

Ainda na América Latina, as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento do pensamento anti-imperialista de cunho marxista. Segundo Paulo Netto (2012, p. 46), uma unidade latino-americana nesse sentido teve “[...] como base objetiva o fato de as massas trabalhadoras do continente terem os mesmos inimigos: o imperialismo (especial, mas não exclusivamente, o norte-americano) e as classes dominantes nativas, a ele associadas”, o que por muitos já foi chamado de colonialismo interno.

Os principais e mais qualificados debates sobre o tema nesse período se dão entre os peruanos Victor Raul Haya de la Torre, que criou em 1924 a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), frente anti-imperialista depois transformada em Partido Aprista Peruano, e José Carlos Mariátegui<sup>6</sup>, que no plano da cultura criou a revista “Amauta” (1926), de impacto continental e repercussão europeia e, no plano da organização política, fundou o Partido

---

<sup>5</sup> Ver Imanuel Wallerstein (2001).

<sup>6</sup> Mariátegui teve grande influência sobre Aníbal Quijano, sobretudo por, ao trabalhar a questão agrária, dar atenção à questão indígena.

Socialista, em 1928, logo Partido Comunista, além da Confederação Geral dos Trabalhadores do Peru, em 1929 (PAULO NETTO, 2012).

No cerne do debate estava a interpretação da particularidade histórica da América Latina e as formas de combate do imperialismo oriundo da colonização. Haya de la Torre atendia a um viés conhecido na literatura como excepcionalismo latino-americano, ou seja, a necessidade de uma “teoria própria” (ou “autônoma”, “específica”) para a compreensão da América Latina como ponto de partida para o combate a dominação europeizante.

Mariátegui criticava tanto o eurocentrismo como o excepcionalismo, pois, por um lado, não aceitava o abandono dos estudos das formações sociais locais pela aplicação de categorias teóricas abstratas e “naturalmente” universais (visão comum entre marxistas ortodoxos do período), mas, longe de considerar as contribuições europeias ilusórias, vislumbrava, por outro lado, a possibilidade de intersecção entre as duas dimensões no processo de emancipação decolonizante e anti-imperialista<sup>7</sup>.

Na segunda metade do século XX, os estudos e iniciativas nessa linha ganharam muita força nos continentes que foram palco do processo imperialista e neocolonial com origem no XIX. O contexto foi marcado pela Guerra Fria, independências no continente africano e asiático, novos movimentos sociais, revoluções, golpes reacionários e o terceiro mundismo. Homens de ação e intelectuais que sintetizaram esse período complexo foram o martinicano franco-argelino Frantz Fanon, o tunisiano judeu Albert Memmi, com a obra “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (1947), e Aimé Césaire com “Discurso sobre o colonialismo” (1950).

O que talvez mais sintetizou esse momento e lugar, e aqui é digno de nota, foi Fanon. Nascido na Martinica em 1925, estudou psiquiatria na França e serviu como médico do exército Francês na Argélia, onde acabou por participar ativamente da revolução de libertação nacional contra a França. Ainda que tenha tido uma vida breve (morreu aos 36 anos), sua ação política e filosófica com a produção de obras como: “Peles negras, máscaras brancas” e “Os condenados

---

<sup>7</sup> É interessante aqui a aproximação do pensamento de Mariátegui com de Quijano e, sobretudo, Walter Mignolo no tocante a diferença colonial. Para Mignolo, pensar a partir das “histórias locais” não significa (não pode significar) meramente um “pensamento puro” a partir da identidade “original” de cada povo. No contexto da diferença colonial, os diversos povos atingidos por ela já estão afetados pelos efeitos intertextuais de enfrentamentos de sentido, eles já carregam em suas marcas as relações de enfrentamento, negociação e eventualmente submissão com os projetos globais. No entanto, as diferenças coloniais ensejam uma possibilidade privilegiada de pensamento, justamente pela condição fronteiriça nelas contidas. O desconforto decorrente dessa condição exige uma maior percepção de alteridade e uma maior capacidade de reflexividade. Não é viável, nesse contexto, a “naturalização” típica dos projetos universais e nem a busca por uma originalidade identitária imaculada. À medida que esses processos acontecem, cresce a capacidade de uma reflexão mais poderosa, fincada localmente nas margens da diferença colonial (SOMBRA, 2016, p. 141).

da terra”, formam uma verdadeira escola de pensamentos e práxis em seu entorno (FAUSTINO, 2018).

Sua percepção da diferença colonial parte do princípio de que na relação entre colonizador e colonizado há uma assimetria de poder que impede o segundo de desenvolver plenamente seu ser ou sua humanidade por estar material e fisicamente (objetivamente), mas, sobretudo, psicologicamente (subjetivamente), subordinado ao universo simbólico dominante que o desumaniza e o coloca diante de opções existenciais pré-modeladas baseadas na ideia de raça, em que o branco europeu aparece como sinônimo de racional, comedido, educado, humano, civilizado; já o negro aparece como passional, impetuoso, arisco, natural, bárbaro.

A consequência dessa relação é a impossibilidade dos racialmente dominados em se reconhecerem enquanto sujeitos de sua própria história ou até mesmo de se constituírem enquanto sujeitos humanos, uma condição que Fanon (2020) chamou de “alienação colonial”, origem de um sofrimento material e psíquico em que o colonizado/subalterno, ao tentar se constituir sob a imagem e semelhança do colonizador/subordinante, não se realiza plenamente em nenhuma das esferas.

A realização da humanidade do subordinado não se dá nem na busca da condição de subordinante, nem numa resignificação ou enaltecimento dos valores, símbolos e imagens atribuídos a ele pela epistême ocidental, muito menos na afirmação de uma essência ou identidade primordial romântica (FAUSTINO, 2018). Embora Fanon (2020), atente bastante para os mecanismos psicológicos, a transformação dessa condição subalterna não se dá, portanto, apenas pela mudança de mentalidade ou visão sobre si mesmo, mas sim por uma mudança objetiva do mundo que fatalmente cria a nova epistême contra-hegemônica<sup>8</sup>. Boa parte de sua breve vida foi dedicada ao processo revolucionário de descolonização da África que envolvia não só a luta pela independência, mas a construção de uma nova realidade libertária em que as marcas da colonialidade seriam apagadas. Sua vida e pensamento se conectaram à práxis de tal forma que hoje já é considerado uma das novas bases epistemológicas das ciências sociais (FAUSTINO, 2018).

Paralelamente ao pensamento pós-colonial africano, o oriente médio deu sua contribuição em finais da década de 1970 com o árabe palestino Edward Said, já tratado por nós em seção anterior. Na mesma década, na Índia, foi formado o que ficou conhecido como Grupo de Estudos Subalternos, movimento iniciado com Ranajit Guha, “[...] cujo projeto era analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas

---

<sup>8</sup> Também aqui notamos a aproximação com a noção de diferença colonial de Walter Mignolo (2020).

também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana, bem como a historiografia marxista ortodoxa.” (BALLESTIN, 2013, p. 92).

Na década de 1980, outros autores indianos se tornam conhecidos nos países centrais como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. De maneira geral, esses autores e autoras reafirmam que a colonialidade não é somente um fenômeno material, mas que possui uma dimensão epistêmica vinculado ao nascimento das ciências humanas, tanto no centro quanto na periferia. Argumentam que as humanidades e as ciências sociais modernas criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados (BALLESTRIN, 2013).

Para críticos, a linha de Spivak adquiriu um viés pós-moderno (em sentido literal) devido a sua profunda vinculação com o pós-estruturalismo de Foucault, Deleuze, Derrida e, em certa medida, um anti-intelectualismo que preconizava um lugar naturalmente hegemônico àquele que estuda e, para a autora indiana, “fala em nome” do subalterno por não estar em sua posição. Ballestrin (2013, p. 93) questiona e pontua que para Spivak “[...] não só o subalterno não pode falar como também o intelectual pós-colonial não pode fazer isso por ele. Mas como, hoje, poder-se-ia desautorizar Césaire, Fanon, Memmi e Said [e Quijano]? O intelectual não poderia também ser um ‘subalterno’?” Adicionamos que praticamente todos os intelectuais que pontuamos até agora estiveram ou estão na posição de subalternos e marcados pela diferença colonial.

Ainda na década de 1980, outros nomes identificados com os estudos pós-coloniais, porém dentro da perspectiva da crítica literária e dos estudos multiculturais, foram o indiano Homi Bhabha, o jamaicano Stuart Hall e o inglês Paul Gilroy, os quais trabalham com o conceito de hibridismo.

Na década de 1990, inspirados pelo grupo indiano, mas mantendo distâncias metodológicas, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas residentes nos EUA fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Seu documento de referência foi o texto de Aníbal Quijano, *Colonialidad y modernidad/racionalidad* (1992) e, posteriormente, o *“Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”* (1993)<sup>9</sup>. Uma das premissas de distanciamento dos estudos pós-coloniais indianos é que estes têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e seria preciso, portanto, fixar uma

---

<sup>9</sup> Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (2020).

ambientação crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina. Outra diferença é que ao invés de categorias como hibridismo o grupo latino-americano põe destaque em conceitos de ordem política tais como classe, nação, gênero e na própria ideia de uma diferença colonial.

Ainda assim, no final da mesma década (1998), um conjunto de críticas aos grupos inspirados pelo indiano Guha se fizeram presentes na formação de um segundo grupo latino-americano conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD). Para estes:

[...] os estudos subalternos inaugurados na Índia pelas pesquisas de Ranajit Guha, com forte influência do marxismo gramsciano, constituíram durante a década de 1980 uma importante contribuição para a crítica do eurocentrismo e das dinâmicas gerais do colonialismo. Não obstante, a continuação dos trabalhos de Guha nos estudos subalternos não representou uma tentativa de crítica e decolonização a partir e com os subalternos, mas, antes, sobre os subalternos, o que acabou por reduzi-los a uma cópia servil dos estudos de área institucionalizados nos Estados Unidos. Os estudos pós-coloniais, por sua vez, são oriundos de importantes centros de produção acadêmica do chamado “primeiro mundo” e surgiram com uma forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, mais focados, portanto, na análise do discurso e da textualidade. (QUINTERO; FIGUEIRA; CONCHA ELIZALDE, 2019, p. 4).

Em termos de críticas aos referenciais teóricos, mais especificamente:

[...] [o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Ranajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. [...]. Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica decolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. (Grosfoguel, 2008, p. 116). (BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas,

**Quadro 1 - Perfil dos membros do Grupo Colonialidade / Modernidade / Decolonialidade**

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Anibal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthur Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Fonte:** Luciana Ballestrin (2013, p. 98).

o grupo realizou um movimento epistemológico de reformulação crítica e de perspectivas teórico- metodológicas nas ciências sociais da América Latina com a reelaboração do argumento pós-colonial ao atualizar o pensamento latino-americano oferecendo releituras históricas e problematizando velhas e novas questões para o continente. Defende assim a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – a partir dos sujeitos históricos e sociais para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade do poder nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLENSTRIN, 2013).

Um dos grandes expoentes desse grupo, Walter Mignolo (2020), a partir de Quijano (1992), atualiza a noção de diferença colonial como um espaço fronteiro de semiose colonial que emerge o pensamento subalterno ou liminar em seu lócus de enunciação:

[...] diferença colonial como o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. (MIGNOLO, 2020, p. 10).

Ao longo de nosso estudo, utilizamos em maior ou menor monta alguns trabalhos e ideias dos pesquisadores do coletivo MCD, pois a intersecção desses trabalhos se torna inevitável diante da própria forma como foram sendo apresentados conjuntamente em congressos, publicações etc. No entanto, dentre os vários intelectuais do grupo, demos atenção ao seu precursor, o sociólogo Aníbal Quijano, base de estudo de todos outros pesquisadores por meio de sua teoria da colonialidade. Na próxima seção, iremos apresentar de maneira mais específica os eixos fundamentais de tal teoria que, por sua vez, aqui também nos serve de base.

## **2.2 Núcleos fundamentais da teoria da colonialidade de Aníbal Quijano**

Recentemente muitas homenagens foram feitas ao sociólogo peruano Aníbal Quijano. Infelizmente uma boa parte dessas homenagens comunicaram também seu falecimento em 31 de maio de 2018. No entanto, homenagens a Quijano, em vida, foram feitas sob a forma de inúmeras citações, usos e estudos de seus conceitos e pensamentos. Exemplo que sintetiza isso foi a homenagem feita na Câmara Federal brasileira, no dia 06/06/2018, entre outros fatores, por Quijano ter servido de base teórica para um projeto de lei sobre biodiversidade, aprovado em 2015. Na homenagem, o sociólogo foi retratado como um intelectual profundamente comprometido com as lutas de nosso povo e com os explorados do mundo, mas não só. Foi lembrado por meio de citações de outros intelectuais de peso como Rita Laura Segato e Catherine Walsh como um latino-americano que cruzou a fronteira e impactou o pensamento mundial, fraturando o bloqueio dos teóricos do Norte e servindo para pensar o conjunto do poder globalmente hegemônico (BRANDÃO, 2018).

Muito disso talvez se dê pela própria posição e disposição que Quijano assumiu como intelectual latino-americano ao longo das três últimas décadas, período de um interregno, ou seja, momento em que velhos paradigmas sofrivelmente tentaram (ainda tentam) se sustentar sem êxito ou capacidade de convencimento ao mesmo tempo em que novas diretrizes ainda não estão de fato formadas. As expressões disso foram dadas pelo fim do socialismo real europeu e soviético, pela crise do paradigma neoliberal e da própria razão ocidental com a pós-modernidade.

Contudo, quando falamos em interregno, não falamos somente em termos de crise econômica, política ou institucional, mas falamos fundamentalmente em crise de referencial, de perspectivas, de bases de pensamento e sentido. Ainda que na América Latina uma crise nesses termos não seja bem uma novidade, é nesse momento ou brecha paradigmática que

Quijano se propôs a uma reinterpretação da história, das teorias, dos conceitos e fundamentalmente das relações de poder, procurando suprir uma antiga demanda latino-americana: a de evidenciar em sua própria realidade um entendimento próprio e que, ao mesmo tempo, fosse global. Não à toa, Quintero (2010) se referiu a Quijano (2005b) e seu conceito de colonialidade do poder não como uma teoria, mas uma profunda perspectiva ou conglomerado epistêmico e político que vem permanecendo no tempo produzindo pautas, conformando comportamentos, instituições e políticas públicas, ou seja, servindo como uma diretriz medular para sujeitos e grupos sociais.

Quijano (1992, 2005a, 2005b) parte de uma crítica ao liberalismo e ao materialismo histórico ortodoxo, apontando limites nessas teorias em relação a compreensão das relações de poder na sociedade moderna. Em seguida, ao estabelecer suas categorias de análise social, elabora uma crítica à toda uma tradição filosófica e historiográfica que, em sua análise, reduziu a modernidade a um limite histórico artificial e territorial europeu ocultando o “outro lado da moeda” da modernidade – a colonialidade e/ou diferença colonial – por meio de um sequestro epistêmico que se dá nas esferas do imaginário social, da memória histórica e das perspectivas de conhecimento<sup>10</sup>. Pablo Quintero (2010, p. 2), resume a primeira crítica:

*Por una parte la tradición del liberalismo, al menos desde Thomas Hobbes, ha concebido la estructuración de la sociedad como una condición determinada causalmente por la creación del contrato social como acuerdo general consensuado entre los individuos, en pos de resolver el “estado natural” de dispersión y violencia de los agrupamientos sociales. Esta concepción privilegia la conformación de un consenso de gobernabilidad, representado en la constitución de una autoridad colectiva, y recreada en las sociedades contemporáneas por el Estado. Desde este punto de vista, el poder y sus relaciones concomitantes son invisibilizados por la teoría del consenso, que define en última instancia la idea de poder como una capacidad o como un posicionamiento de carácter individual dentro de la autoridad institucional del Estado. Así en el liberalismo, el poder quedó restringido a la esfera ontológica artificial de “lo político”. En la otra banda, el materialismo histórico, desnaturalizando las concepciones liberales, historizó la conformación de las diferentes formas de autoridad colectiva mostrando la importancia de las relaciones de poder dentro de dichas disposiciones. No obstante, al restringirse al análisis infraestructural caracterizado en las relaciones de producción, el materialismo histórico acotó al plano ontológico artificial de “lo económico” los demás ámbitos vitales de la existencia social, mostrándolos como objetos derivativos y determinados por el control de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales. De esta manera, el poder en el materialismo histórico- aunque ocupa un lugar central- está particularmente referido y limitado a la dimensión de la producción.*

---

<sup>10</sup> É interessante notar que esses elementos formadores da intersubjetividade no pensamento de Quijano (2010) estão presentes nas funções do livro didático definidas por Choppin. (2004).

Desse modo, ao construir suas categorias de análise social, Quijano (2010) parte da ideia de que, em geral, as experiências sociais de todos os povos, em todas as partes e em todos os tempos são variavelmente marcadas por uma contínua disputa pelo controle de certas áreas vitais da existência social: 1) o trabalho, seus recursos e produtos; 2) o sexo/gênero e sexualidade, seus recursos e produtos; 3) a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos; 4) a autoridade coletiva/pública, seus recursos e produtos; 5) as relações com as demais formas de vida e com o resto do universo (natureza).

Quatro aspectos se depreendem da divisão da sociedade entre essas áreas vitais em disputa: 1) essas áreas não podem existir ou operar separadas ou independentes umas das outras, tão pouco os poderes que as controlam operam um sem os outros; 2) As relações de poder em cada âmbito se comportam com ritmos e maneiras diferentes, pois dependem das condutas concretas dos sujeitos e grupos sociais; 3) A rede desses âmbitos de existência forma uma totalidade histórica que é aberta, heterogênea e com fissuras marcadas por tensões e contradições que fazem estalar disputas, vitórias, derrotas ou reprodução das condições impostas; 4) cada um desses âmbitos e, de maneira geral, as relações sociais são permeadas pelo poder que, por sua vez, se constitui pela presença e interatividade permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito.

Assim, Quijano (2010) reconfigura a lente da análise social dando um destaque ontológico ao poder enquanto elemento fundante/construtor do ser social e não limitando suas dinâmicas ao campo do político ou da produção. Ao ambientar essa rede de relações ao bloco histórico da modernidade<sup>11</sup>, o sociólogo desvela a colonialidade como uma lógica que permeia a estrutura e os nexos de poder numa relação dialética com a razão ocidental e sua narrativa da modernidade, pois esta última se constitui por meio da colonialidade ao mesmo tempo que, para manter-se, tem como necessidade a invisibilização da mesma, o que configura como um todo a colonialidade do poder.

Não sem tempo, aqui cabem alguns delineamentos e definições no sentido de relacionar e diferenciar colonialidade e colonialismo (algo possível de se confundir), assim como, ao definir, reafirmar a colonialidade do poder como um fenômeno de longa duração:

*Ha de notarse que el concepto de colonialidad del poder difiere de la noción de colonialismo. Colonialismo designa una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación. En contraposición a esto, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que*

---

<sup>11</sup> Existe toda uma discussão levantada pelos intelectuais latino-americanos da colonialidade sobre a origem da modernidade não estar associada ao iluminismo e a revolução francesa, mas sim à dominação das Américas pelos europeus seguida de sua colonização (MIGNOLO, 2020).

*emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en lugar de estar limitado a una relación de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial. Así, pues, aunque el colonialismo precede temporalmente a la colonialidad, la colonialidad, en tanto matriz de poder, sobrevive al colonialismo. (QUINTERO, 2010, p. 9).*

Mas de que maneira ocorre essa articulação entre o trabalho, o conhecimento, a autoridade coletiva e as relações intersubjetivas através do mercado capitalista mundial e da diferença colonial com origem no século XVI? Ou seja, como se deu e se dá a colonialidade?

Para responder essas questões, é preciso entender a articulação de dois fenômenos históricos na conquista da América que ofereceram o padrão global atual de poder no capitalismo, quais sejam: 1) a codificação ou classificação hierárquica da população mundial por meio da naturalização da ideia de raça, ou seja, uma estrutura biológica/cultural que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, nesses termos foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder; 2) a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005b, 2010).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de dar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade [...] Por outro lado [...] todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas. Em primeiro lugar, porque foram deliberadamente estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias para o mercado mundial. Em segundo lugar, porque não existiam apenas de maneira simultânea no mesmo espaço/tempo, mas todas e cada uma articuladas com o capital e com seu mercado, e por esse meio entre si. Configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. Isto é, não apenas por seu lugar e função como partes subordinadas de uma totalidade, mas também porque sem perder suas

respectivas características e sem prejuízo das discontinuidades de suas relações com a ordem conjunta e consigo mesmas, seu movimento histórico dependia desse momento em diante de seu pertencimento ao padrão global de poder. Em terceiro lugar, e como consequência, para preencher as novas funções cada uma delas desenvolveu novos traços e novas configurações histórico-estruturais. (QUIJANO, 2005b, p. 118).

Depreende-se disso que novas identidades históricas – índios, negros, mestiços, brancos – produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares geoculturais – América, América Latina, Europa, Ásia, Ocidente, Oriente – na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente inter-relacionados (reforçando-se mutuamente) e associados a outras formas de dominação social baseadas no gênero (mais antiga)<sup>12</sup> e na sexualidade<sup>13</sup>. Desse modo, em âmbito global, impôs-se uma sistemática e matricial divisão racial do trabalho.

*Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "étnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante. (QUIJANO, 1992, p. 12).*

<sup>12</sup> O feminismo decolonial se volta para os problemas gerados pelas relações coloniais (em que se inscrevem a escravidão e seus efeitos deletérios) e também para as imaginações emancipatórias elaboradas neste mundo em que a questão de raça se impôs de forma visceral.

<sup>13</sup> Temos que a atual estrutura e modernidade das relações de poder e dominação, com início na dominação das Américas, no século XVI, é a primeira efetivamente global da história conhecida, além de ser a primeira em que em cada um dos âmbitos da existência social mencionados estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais correspondentes, configurando em cada área uma única estrutura com relações sistemáticas entre seus componentes e do mesmo modo em seu conjunto. É também a primeira em que cada uma dessas estruturas de cada âmbito de existência social está sob a hegemonia de uma instituição produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento deste mesmo padrão de poder: no controle do trabalho e da natureza, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista e o mercado; no controle do sexo, sexualidade e gênero, seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005b).

Disso temos que o racismo é fator fundante das relações modernas, sua manutenção se dá principalmente no âmbito da subjetividade e intersubjetividade que complementa o âmbito do controle do trabalho. Diferente de uma tradição que consideraria as questões da subjetividade e intersubjetividade reflexos superestruturais das relações de produção, para Quijano (1992, 2005a, 2005b, 2010), esse âmbito é uma espécie de poder simbólico não menos incidente na realidade concreta e não possui uma relação hierárquica com outros âmbitos da existência social, pois são relações em rede no atual bloco histórico.

É em decorrência disso que os âmbitos do controle da subjetividade/intersubjetividade e da autoridade coletiva são centrais para o estabelecimento da dominação, pois é essa dominação o elemento mais geral das relações de poder e sua condição básica. Sobretudo a intersubjetividade merece destaque, pois é justamente neste âmbito que ocorre o sequestro ou sedução (colonização) cognitiva.

Quijano ([2001], p. 5), a partir de uma ontologia do ser social historicamente construído, nos coloca:

*La subjetividad, a su vez, es un elemento central de las relaciones entre las gentes y entre ellas y el resto del universo, incluidas la memoria y las expectativas, las esperanzas y las fantasía, el imaginario y el conocimiento. Pero, sobre todo, como un modo de otorgar sentido a la experiencia con cada uno de los elementos de ella e con ella en su conjunto. Y esa producción de sentido, es un elemento vital en el proceso de nuestra especificación histórica, del modo humano de sobrevivencia entre los demás seres vivos del planeta. Su proceso de constitución como una manera específica de la vida social de la especie, debe ser anterior a todo poder social, entre os elementos originarios de sobrevivencia, em la medida que otorgar sentido a los elementos de la experiencia, es una condición sine qua non de la especificidad de la sobrevivencia social de la especie. Por eso mismo, el control de la subjetividad aparece como un elemento central de todo poder social. En especial, del imaginario e del conocimiento, elementos decisivos em la trayectoria histórica de la producción de sentido.*

Assim, para o sociólogo peruano, o eurocentrismo, como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento, foi mundialmente imposto e admitido como única racionalidade legítima a partir dos séculos XVI e XVII. Segundo Quijano (1992), ao mesmo tempo em que se afirmou a dominação colonial, construiu-se um complexo cultural denominado “racionalidade”, uma espécie de lógica que perpassa a subjetividade/intersubjetividade em todas as áreas da existência social e que se estabelece como o paradigma universal do conhecimento e das relações hierárquicas entre a “humanidade racional” (Europa) e o resto do mundo. Sobre os elementos principais dessa “racionalidade” é pertinente destacar:

[...] o dualismo radical entre “razão” e “corpo” e entre “sujeito” e “objeto” na produção do conhecimento; tal dualismo radical está associado à propensão reducionista e homogeneizante de seu modo de definir e identificar, sobretudo na percepção da experiência social, seja em sua versão a-histórica, que percebe isolados ou separados os fenômenos ou os objetos e não requer por consequência nenhuma ideia de totalidade, seja na que admite uma ideia de totalidade evolucionista, orgânica ou sistêmica, inclusive a que pressupõe um macrossujeito histórico. (QUIJANO, 2002, p. 5).

Ou seja, a construção da “modernidade” através de uma história progressiva- linear-evolutiva especificamente europeia (sujeito-indivíduo cartesiano europeu) forjada a partir de uma pioneira e única racionalidade universal a que sofregamente os outros povos tentam acompanhar apesar de imaturos ou pré-modernos, é a base do controle da subjetividade ou intersubjetividade que marca as relações de poder globais do passado colonial ao presente. Isso, pois a posição subalterna dos povos submetidos por este particular e histórico padrão de dominação passa a ser visto como derivado de uma inferioridade natural e não de uma relação de poder que torna aparentemente impensável a aceitação da ideia de que é possível um sujeito conhecedor para além do sujeito do conhecimento postulado pelo próprio conceito de racionalidade erigido pela epistemologia moderna (QUIJANO, 1992).

Junto do termo modernidade, a colonialidade e a diferença colonial aparecem como aspectos fundamentais da constituição das relações sociais e, por conseguinte, de poder no mundo atual capitalista. Pois é a partir desses aspectos que é possível compreender a atual reconfiguração da economia e do imaginário mundial, ou seja, a dependência histórico-estrutural que percorre a história local e particular da América Latina não tanto como uma entidade existente onde eventos ocorreram e ocorrem, mas como uma série de eventos que fazem da América Latina o que ela foi no passado e o que ela é hoje (MIGNOLO, 2020).

Em artigo recente, Narita (2021, p. 250) salienta que a visão crítica da modernidade que leva em consideração a colonialidade ou a crítica decolonial que dela se sintetiza deve desvelar a indissociabilidade entre o discurso da modernidade ocidental e a matriz colonial de poder,

[...] pois ambos instituem a colonialidade, ou seja, uma condição que reproduz nas sociedades posteriores ao colonialismo os traumas da dominação colonial via dependência econômica, hierarquização sociocultural, racismo e o extrativismo desenfreado a pea de biomas e povos originários.

Nesse sentido, os explorados, dominados e discriminados do mundo atual são os que receberam o legado da colonialidade. Do centro desse poder colonial – Europa – uma série de

operações foram realizadas para a configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre esse centro e as periferias. Entre essas operações destacamos: 1) expropriação dos legados culturais das populações colonizadas, sobretudo os mais aptos ao desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu; 2) repressão das as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade; 3) forçaram também os colonizados a aprender a cultura dos dominadores no limite dos interesses e de determinada ordem - portanto conhecer não de forma integral - para a reprodução das relações de poder, tanto no plano material (das tecnologias), como no plano da subjetividade religiosa, cultural e científica. Todo esse processo implicou no longo prazo numa colonização do horizonte cognitivo, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo, em suma, da cultura hegemônica.

Permeado por esse âmbito da subjetividade e da intersubjetividade eurocêntrica, outro âmbito importante no processo de constituição e manutenção da dominação, como já dissemos, é o âmbito da autoridade coletiva que na modernidade-colonialidade é fundamentalmente marcado pelo advento e permanência do Estado-nação. Quijano (1998) possui uma discussão intensa com Anderson (2008) sobre a sua concepção de Estado – nação estar somente vinculada ao que pode ser imaginado. Para o primeiro, além de imaginadas, as “comunidades nacionais” são em verdade formadas entre aqueles que compartilham as estruturas de poder da sociedade em um território. Porém, aqui, consideramos que os apontamentos feitos por Quijano (1998) são em verdade importantes complementos que encaixam as discussões de Anderson na teoria da colonialidade, o que não exige muito esforço, sobretudo se considerarmos que a colonialidade é condição fundamental para a formação na América Latina dos nacionalismos oficiais que se sobrepõem à organicidade das identidades oferecendo uma abstrata igualdade jurídica e civil, porém à pessoas desigualmente situadas nas relações de poder que envolvem a raça, classe, gênero, sexualidade e uso dos recursos.

O processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estado – nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços) [...] No restante dos países latino – americanos essa trajetória eurocêntrica em direção ao Estado – nação se demonstrou até agora impossível de se chegar a termo [...] não poderiam de modo algum ser considerados nacionais, salvo que se admita que essa exígua minoria de

colonizadores no controle fosse genuinamente representante do conjunto da população colonizada. As respectivas sociedades, baseada na dominação colonial de índios, negros e mestiços, não poderia tampouco ser consideradas nacionais, e muito menos democráticas. Isto coloca uma situação aparentemente paradoxal: Estados independentes e sociedades coloniais (QUIJANO, 2005b, p.133).

A pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido interesses sociopolíticos e econômicos comuns com índios, negros e mestiços, a não ser estando estes últimos na posição/condição de propriedades/objetos componentes do território/natureza conquistada. Seus privilégios se compunham precisamente do domínio/exploração dessas gentes, por conseguinte não havia nenhum interesse de fato nacional que se impunha oficialmente. “Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir tais interesses. Eram, pois, dependentes.”<sup>14</sup> (QUIJANO, 2005b, p. 134).

Neste sentido, o processo de independência dos Estados na América Latina sem a descolonização da sociedade não pôde ser, não foi, um processo em direção ao desenvolvimento dos Estados-nação modernos, mas uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais. O Estado – nação na América latina historicamente faz, portanto, parte de uma estrutura funcional institucional para articular e administrar tais classificações raciais/culturais, divisões e posições sociais através de seus aparelhos materiais e ideológicos de dominação, sejam as forças públicas, sejam as universidades e escolas – seus produtos e recursos.

Na próxima seção, historicizamos a implementação da autoridade coletiva do Estado no Brasil a partir da educação, tendo como foco o recurso do livro didático como um objeto complexo da editoração capitalista e veículo de intersubjetividades na formação da modernidade-colonialidade. Após uma breve definição e explanação de significados

---

<sup>14</sup> “A dependência dos capitalistas senhoriais desses países tinha como consequência uma fonte inescapável: a colonialidade de seu poder levava-os a perceber seus interesses sociais como iguais aos dos outros brancos dominantes, na Europa e nos Estados Unidos. Essa mesma colonialidade do poder impedia-os, no entanto, de desenvolver realmente seus interesses sociais na mesma direção que os de seus pares europeus, isto é, transformar capital comercial (benefício igualmente produzido na escravidão, na servidão, ou na reciprocidade) em capital industrial, já que isso implicava libertar índios servos e escravos negros e transformá-los em trabalhadores assalariados. Por óbvias razões, os dominadores coloniais dos novos Estados independentes, em especial na América do Sul depois da crise de fins do século XVIII, não podiam ser nada além de sócios menores da burguesia europeia. Quando muito mais tarde foi necessário libertar os escravos, não foi para assalariá-los, mas para substituí-los por trabalhadores imigrantes de outros países, europeus e asiáticos. A eliminação da servidão dos índios é recente. Não havia nenhum interesse social comum, nenhum mercado próprio a defender, o que teria incluído o assalariado, já que nenhum mercado local era de interesse dos dominadores. Não havia, simplesmente, nenhum interesse nacional.” (QUIJANO, 2005b, p. 135).

sociológicos, abordamos contextos históricos, instituições e ideologias, do século XIX, até a atualidade, que atestam o fenômeno de longa duração ao qual essa pesquisa se vincula.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

Nesta seção, primeiramente salientamos a importância do livro didático como objeto de estudo, suas funções e dimensões sociológicas. Em seguida fizemos um breve histórico das relações entre o ensino de história e o material didático no Brasil. Pela própria natureza das análises de Circe Bittencourt (2008), Alain Choppin (2004) e Bárbara Freitag (1989), nossos referenciais teóricos nesta seção – é mister historicizarmos e levarmos em conta as regras que a colonialidade do poder impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro. Colocando a literatura escolar em seu contexto, abre-se a possibilidade de enxergarmos o livro didático não só como um reflexo da estrutura da sociedade, mas também como um agente estruturante da mesma, pois, como veremos, tem uma importância histórica em uma das principais esferas de organização social das subjetividades: a educação.

#### **3.1 O livro didático como objeto de estudo em políticas públicas: definição e significados históricos e sociológicos**

O primeiro grande desafio quando se determina o livro didático como objeto de estudo em políticas públicas é reforçar sua pertinência como tal. Obviamente que todo objeto de estudo demanda este empreendimento, porém, o livro didático tem suas especificidades.

Isto, pois talvez seja visto como algo de menor importância na escala de um saber que coloca os livros acadêmicos e de literatura numa posição acima desses materiais escolares considerados meros e numerosos reprodutores técnicos a que a educação, de maneira geral, deveria manter certo distanciamento. Pesquisador da área, Alain Choppin (2002), relata que a pertinência do tema é recente diante de uma histórica negligência, inclusive de historiadores e de bibliógrafos.

O descaso que os bibliógrafos ou amadores de livros tiveram pelos manuais não surpreende em nada. Vários fatores concorreram para suscitar e manter esse desinteresse. Alguns decorrem do próprio status do manual. Inicialmente, para os contemporâneos, alunos, pais ou, a fortiori, professores, os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações. Essa banalidade, familiaridade, proximidade conferem às obras escolares menos valor. (CHOPPIN, 2002, p. 7).

Tido em verdade como um assunto polêmico, para uma parcela de professores e acadêmicos o livro didático é considerado um instrumento pedagógico supervalorizado na cultura escolar e que ofusca outras discussões tais como as reais condições de trabalho, formação e aprendizado de professores e alunos (SILVA, M. C., 2012). No mínimo, como produto acabado proveniente de uma indústria cultural, eliminaria a autonomia do processo de ensino e as especificidades do local ou indivíduos a quem se destina a educação, homogeneizando/massificando o processo de ensino/aprendizagem (SILVA, E. T., 1996). Para outra parcela de professores e profissionais atuantes no rico mercado editorial escolar, tais livros são centros orbitados por todo o processo educacional, estando os cursos subordinados a eles (BITTENCOURT, 2008).

Longe de querermos entrar em tal peleja, consideramos o fato de que há uma longa relação construída historicamente entre educar, formar professores e os livros didáticos. Não é difícil imaginar que na realidade brasileira esses materiais cumprem um papel muito mais do que didático. Em larga escala, o público a quem se destinam – crianças e adolescentes – não têm acesso a livros de espécie alguma<sup>1</sup>. É sabido que famílias, miseráveis ou quase, ou municípios muito pequenos não têm uma livraria ou biblioteca. Muito provavelmente, o livro didático é o único livro em que os estudantes, por um bom tempo, terão acesso através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup> (RAZZINI, 2005).

Da perspectiva da utilização, a pesquisadora Circe Bittencourt (2008, p. 13), salienta que não obstante às críticas: “Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor [...] para a preparação de ‘suas aulas’ [...] quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como um referencial [...]” Isto posto, Alan Choppin, em prefácio à obra de Bittencourt (2008, p. 9), transcende a questão dando uma definição sucinta e precisa do fenômeno, atentando para sua complexidade:

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas.

---

<sup>1</sup> No Brasil, os livros didáticos equivaliam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional (GATTI JÚNIOR, 2000).

<sup>2</sup> Programa criado em 1985 pelo governo federal que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. O PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores (MENEZES, 2001, p. 1). Em 2018, 117.566 escolas, num total de 31.137.679 estudantes receberam 153.899.147 livros didáticos a um custo de R\$ 1.467.232.112,09 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [2021]).

Mas é também objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

Em “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte”, o pesquisador, além da complexidade, apresenta a amplitude das relações sociais que envolvem o material escolar:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que [...] é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas. (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Ou seja, diante de tais fatores e em termos sociológicos, o livro didático enquanto objeto de estudo apresenta-se como fato social, depósito/vetor de mentalidades e arena de disputas de interesses de setores sociais organizados. Possui, inclusive, presença marcante na história das políticas públicas educacionais brasileiras que timidamente se inicia com a formação do Estado Nacional e se aprofunda ao longo do século XX, quando de fato:

[...] uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos [...] o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime [...] Sob o período militar [...] destaca-se o peso de pressões e interesses econômicos [...] a associação entre agentes culturais e o Estado autoritário envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes [...] evidenciaram compromissos ideológicos subjacentes, seu caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, que mal disfarçava o intento de formar uma geração acrítica [...] foi apenas em 1996, portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 28).

Como fato social, assume, de maneira geral, quatro funções na educação: função referencial, função instrumental, função ideológica/cultural e função documental (CHOPPIN, 2004).

A função referencial está relacionada ao currículo ou aos programas de ensino, ou seja, o livro ou é uma tradução ou uma interpretação desse programa, constituindo um suporte dos conteúdos educativos, depósito de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um determinado grupo social acredita que seja necessário transmitir às futuras gerações (CHOPPIN, 2004).

Já a função instrumental se dá na prática educativa com a proposição de “[...] métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades que visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A função mais antiga é a função ideológica ou cultural, que nos últimos duzentos anos esteve relacionada à consolidação dos Estados Nacionais, momento em que também se formaram os sistemas educacionais. Os livros escolares se afirmaram como vetores da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes no intuito de construir uma identidade nacional, assumindo assim um papel político na conformação das mentalidades (CHOPPIN, 2004).

Por fim, temos a função documental, a mais recente e difícil de encontrar. Pressupõe a utilização do livro em um ambiente pedagógico de desenvolvimento da autonomia dos estudantes e de professores muito bem formados. Pois a leitura não é dirigida e o conteúdo é formado por documentos ou textos que se bem confrontados e pesquisados podem desenvolver uma capacidade crítica no estudante (CHOPPIN, 2004).

Sintetizando tais funções, os estudos sociológicos em torno deste objeto em grande parte dizem respeito à análise de suas conotações políticas enquanto depósito/vetor de valores culturais e ideologias, o que o revela também como espaço de conflitos sociopolíticos que se estruturam na sociedade, na sua produção e conteúdo. Para um estudo nesse sentido, é mister colocarmos a literatura escolar em seu contexto histórico demonstrando a evolução histórica e política que condicionou e condiciona a existência do livro didático ao longo do tempo e no tempo presente, esforço sem o qual a análise de conteúdo não teria sentido (CHOPPIN, 2004), e que procuram evidenciar no tempo o fenômeno de longa duração ao qual nosso estudo se vincula, ou seja, a teoria da colonialidade.

### 3.2 A origem dos livros didáticos: um panorama geral das instituições e ideologias

O advento dos livros didáticos modernos se deu com o surgimento da própria educação moderna. Ambos remontam à sedimentação da sociedade iluminista europeia/global e ao longo dos séculos XVIII, XIX e primeiras décadas do XX. De maneira complexa, concorreu para isso a concretização dos Estados Nacionais como unidades administrativas das sociedades perante aos mercados e à realidade industrial competitiva e imperialista/colonial.

[...] foram as demandas da industrialização que criaram a necessidade de um sistema de governo e administração mais eficaz e, como a base da sociedade não era mais o vilarejo ou povoado local, mas sim uma unidade muito mais ampla, a educação em massa e um sistema educacional planejado baseados em um idioma “oficial” se tornaram os principais meios pelos quais uma sociedade em grande escala poderia ser organizada e mantida unida. (GIDDENS, 2017, p. 321).

Não só na Europa, mas em todas as regiões colonizadas do globo em que, guardadas as devidas especificidades históricas, o Estado-nação se colocou como realidade administrativa, o sistema educacional planejado e os livros didáticos estiveram presentes<sup>3</sup>.

[...] no século XIX, quando os Estados nacionais, recentemente constituídos, reivindicam um papel de destaque na formação das novas gerações e aos poucos passam a substituir as famílias, total ou parcialmente, e as autoridades religiosas, o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional. As antigas colônias, notadamente na América Latina, ou os países que, como o Japão da era Meiji ou a China do início do século XX que abrem-se à influência ocidental, vão adotar modelos educativos europeus ou neles se inspirar fortemente. (CHOOPIN, 2002, p. 555).

No que concerne às ideologias, o contexto político marcado pelos embates entre o antigo regime e o projeto iluminista, possibilitou a confluência do liberalismo e do nacionalismo como referenciais da sociedade moderna que se configurava. Os Estados-Nação modernos (liberais), forjados nesses processos revolucionários, direcionavam sua legitimação não mais para instâncias supramundanas e aristocráticas inacessíveis à população geral, mas justamente para esta população que adquirira, ainda que em graus variados de efetivação, a laicização das relações políticas e sociais com a igualdade jurídica por meio dos direitos civis e políticos. Ou seja, “[...] o poder exercido deveria estar subordinado à vontade da nação, expressa pelo voto, pressupondo, portanto, a educação do eleitor para o exercício do poder.” (BITTENCOURT,

---

<sup>3</sup> Aqui salientamos que todo esse processo foi eurocentrado, mas não necessariamente foi pioneiro na Europa.

2008, p. 23), o que, a princípio, se somava ao sentimento moderno de infância e escolaridade como pressupostos da liberdade e modernidade.

Liberalismo e nacionalismo, num primeiro momento, constituíram instâncias de negação da ordem social religiosa e nobiliárquica legando ideais de laicização e igualdade jurídica no interior de nações enquanto comunidades imaginadas limitadas e soberanas (ANDERSON, 2008). No entanto, com a hegemonização das relações burguesas ou eurocentradas, passam a ser fatores de positivação da nova ordem diante de novas contradições. O liberalismo legitimando desigualdades sociais sob os véus da utilidade comum e da representatividade universal, encobrendo ou naturalizando as relações de dominação, produção e propriedade; o nacionalismo, de movimento contestatório das relações internacionais aristocráticas e das hierarquias sociais a fator de distanciamento entre nações e acobertamento das mesmas clivagens internas ao Estado-nação (HOBSBAWM, 1990, 1996).

Sobre a evolução histórica do nacionalismo, Levi (1992, p. 804) afirma que, de maneira geral, o nacionalismo “[...] de ideologia revolucionária que foi, transformou-se em ideologia reacionária, assumindo cada vez mais conotações militaristas e agressivas em política externa e antidemocráticas em política interna”, em que a “[...] luta de classe e a competição política entre os partidos precisariam ser substituídas pela solidariedade nacional, elemento catalizador da ‘natural’ desigualdade entre os homens”<sup>4</sup>. Visão próxima a esta é a de Anderson (2008) com o conceito de “nacionalismos oficiais”, trabalhado por nós em capítulo anterior.

Neste contexto de positivação/conservadorismo, o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental o qual passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Os modelos de educação prussiana e napoleônica são dois grandes exemplos dessa perspectiva a que anos mais tarde as escolas positivistas de currículo tradicional se vincularam em termos organizacionais e disciplinares. Nesse contexto, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado, assim como instrumento poderoso da constituição

---

<sup>4</sup> É sabido que ao longo do século XIX houve uma ampliação dos direitos políticos, no entanto é possível observar duas contradições que permeiam de forma geral as teorias liberais que formularam os princípios da participação política no contexto dos Estados nacionais. A primeira é certa desconfiança ou temor em relação à participação popular (PATEMAN, 1992). A segunda é a marginalização do debate em torno das desigualdades econômicas e sociais. Em verdade, desde o início das revoluções burguesas já é possível notar tais tendências. De acordo com Hobsbawm (1996, p. 286), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento forjado no início do processo revolucionário francês durante a Assembleia Nacional Constituinte (1789-1791): “[...] é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. ‘Os homens nascem livres e iguais perante as leis’, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que somente no terreno da utilidade comum.”

identitária da nação. Ou seja, assume um papel político, sobretudo como vetor cultural e ideológico (CHOPPIN, 2002).

Temos assim a origem do livro didático relacionada ao poder instituído. A relação entre a produção didática e o surgimento do sistema educacional positivado pelo Estado diferencia essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor clareza da interferência imediata de agentes políticos, sociais e econômicos externos a sua elaboração propriamente dita. Em que pese a dinâmica e contingência das políticas, das instituições e sistemas políticos de todo o período em questão, o material escolar apresentou-se como peça e arena importante na viabilização dos projetos educacionais (BITTENCOURT, 2008).

### **3.3 O livro didático e o ensino de história no Brasil, do Império à Primeira República (1822- 1930): contexto, instituições e ideologias**

Na sociedade brasileira do Império à I República (1822-1930), tais questões e contradições obviamente tomaram contornos específicos. O Estado-nação brasileiro, em formação, buscava acompanhar o ideário liberal/nacionalista da modernidade adaptando-o aos seus interesses e aos interesses de suas classes dirigentes (BITTENCOURT, 2008) no contexto de uma ex-colônia. Debates em torno do nacionalismo, da laicização/secularização e da implementação de uma regulamentação pública centralizada e geral para a educação estiveram presentes, ainda que não de maneira hegemônica.

Uma sociedade marcada sobretudo pelo cristianismo católico, pelos modelos monárquico-imperial e republicano-oligárquico assentados em clãs parentais regionais (VIANNA, 1974) e pela instituição e herança hodierna do escravagismo e genocídio indígena revelou sua face na manutenção de privilégios expressos pela separação entre uma elite identificada com o mundo branco masculino europeu cristão católico e o restante de sua população marginalizada da “humanização”, da participação política e daquilo que teoricamente era seu pressuposto moderno, a educação (BITTENCOURT, 2008).

É sabido que, desde o Império - Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827 - a educação elementar ou primária era obrigatória, letra que continuou no âmbito das províncias mesmo com a descentralização/descontinuidade do processo educacional com o Ato Adicional de 1834 e a Lei Leônicio de Carvalho (1879). Porém, para além da baixa efetividade que a lei teve na prática, excluía-se os negros, mesmo que libertos, e às mulheres o currículo em grande parte era voltado para a preparação de “boas mães”. Aos pobres não negros, quando possível,

o primário era o único nível acessível com escolarização de no máximo três anos, pois era necessário “respeitar a divisão social natural” e não atrapalhar àqueles que, a partir dos doze anos, deveriam se ocupar com o trabalho (SAVIANI, 2007; BITTENCOURT, 2008).

Nesse contexto, até 1880<sup>5</sup>, a maioria dos livros didáticos eram estrangeiros. Algo explicado por fatores que variam desde o apreço que nossas elites e instituições como o Conselho Nacional de Instrução tinham pelo “mundo civilizado” europeu (os livros em sua maioria eram portugueses, franceses e alemães) até a falta de um contexto político e econômico gerador das demandas que justificassem a nacionalização da produção e autoria<sup>6</sup>, algo que ocorreu somente na virada do século XIX para o XX, já dentro do regime republicano, quando da ampliação, ainda que efêmera, do ensino público elementar e da introdução do método simultâneo em que cada aluno deveria ter seu próprio material, o que deu certo impulso ao mercado editorial (RAZZINI, 2005).

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX. (SILVA, M. C., 2012, p. 807-808).

Em termos de conteúdo, os livros estrangeiros (europeus) eram vistos como portadores de conhecimentos universais capazes de emancipar os “espíritos” para o mundo científico moderno. No entanto, a partir de 1880 houve críticas em relação ao não fomento de obras e autores nacionais que pudessem dar vazão aos assuntos e ao “sentimento nacional” (RAZZINI, 2005; BITTENCOURT, 2008). As críticas partiam de dirigentes liberais, intelectuais ou nobilitados escritores que atentavam para necessidades culturais em torno da construção do Estado moderno

---

<sup>5</sup> Neste momento, a monarquia brasileira se encontra em fase de declínio.

<sup>6</sup> Aqui é interessante fazermos uma intersecção entre a questão do nacionalismo e a presença de editoras no Brasil através do conceito de capitalismo editorial de (ANDERSON, 2008), em que o cientista político relaciona o surgimento dos livros em línguas seculares e dos jornais ao surgimento do nacionalismo. Conceitualmente, o capitalismo editorial constitui-se na junção das possibilidades do capitalismo à tecnologia de imprensa, criando de modo incisivo uma homogeneidade na diversidade de línguas humanas. Essa homogeneidade é um indício de fronteiras linguísticas e cognitivas que viriam a consolidar-se enquanto alicerces para o surgimento da nação moderna.

brasileiro que pudessem diminuir o descompasso entre a formação política e a organização do território nacional a partir de uma unidade moral (NARITA, 2017).

Entre eles, Bittencourt (2008) cita José da Silva Lisboa, responsável voluntário pela produção das primeiras obras didáticas nacionais, antes mesmo de 1880. O autor e sua obra “Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes extraída da Sagrada Escritura” (1827) sintetizam em grande parte a mentalidade educacional materializada nos manuais e currículos de todo o período em questão. Isso, pois Lisboa acompanhava o ideário liberal e nacional no tocante a disseminação da alfabetização e a escola como elementos da “vida civilizada”, ao mesmo tempo em que revelava temor pelo espraiamento da leitura para as classes inferiores, pois estas poderiam perder o gosto pelo trabalho mecânico e flertar com obras e movimentos de contestação da ordem ao invés de se fixarem nela.

Tal temor encontrava respaldo tanto em exemplos de obras no estrangeiro que adquiriam força material quando apoderadas pelos subalternos desejosos da liberdade prometida pela modernidade<sup>7</sup>, quanto na própria história do Brasil do século XIX, com as revoltas provinciais que alcançaram tons dramáticos nas décadas de 30 e 40 desse século - guerras civis convencionalmente chamadas de Revoltas Regenciais que, de maneira geral, reivindicavam descentralização política, separatismos, autonomia e abolição da escravatura.

Portanto, como quadro resumido de uma determinada ciência e plano de instrução para alinhamento ideológico, os livros de leitura e mais especificamente os compêndios de História<sup>8</sup>, sobretudo de História do Brasil, passaram a reforçar as necessidades do Estado com o sentimento nacionalista e patriótico enaltecendo “personagens ilustres” e seus feitos em tom de heroísmo, excluindo-se o povo e difundindo a unidade linguística e o vínculo nação – território legitimado nas formas de conquista.

Tratava-se de um programa nacionalista, engendrado de acordo com ideias liberais que, na primeira fase, se limitaram a relacionar Estado-Nação, excluindo o povo, mal vislumbrado e pouco citado nos textos didáticos dos autores desse período. Era um discurso que pretendia vincular nação e território, pois a estrutura e definição do Estado eram essencialmente territoriais. (BITTENCOURT, 2008, p. 140).

Os livros passaram também a portar um conteúdo moral oferecido pela religião cristã católica no Império e pela instrução moral e cívica na República, situando cada indivíduo em

---

<sup>7</sup> Bittencourt (2008) cita a obra de Thomas Payne nos EUA, mas é de conhecimento geral a presença e as preocupações que as elites tinham com obras de conteúdo iluminista.

<sup>8</sup> Como eram chamados os livros didáticos. Quadro resumido de determinada ciência que, em grande parte, servia para formação de professores.

seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política e ao trabalhador comum restava o direito de votar (na República, se alfabetizado) e de trabalhar de acordo com a ordem institucional. No ensino elementar, o ensino de História teve dois objetivos: servir como lições de leitura, com temas menos áridos, para “incitar a imaginação dos meninos”, e fortalecer o senso moral (BITTENCOURT, 2008).

### **3.4 Os livros didáticos e o lugar do Brasil na História, do Império à Primeira República (1822- 1930): Europa ou América Latina?**

A história nacional, todavia, deveria estar vinculada à “matriz” da história da “civilização ocidental”, ou seja, não poderia perder seu “caráter universal” num currículo de humanidades, forjado para a formação das classes dirigentes do país, pois tinha como “[...] objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado.” (BITTENCOURT, 2008, p. 105).

Nesse sentido, entre o ensino elementar e secundário (1855-1901), o currículo de história, além da História do Brasil, passava pelas disciplinas de História sagrada, História antiga, História medieval, História moderna e contemporânea<sup>9</sup>. Nestas disciplinas fica clara a presença de traduções de/ou obras estrangeiras (europeias - francesas) utilizadas na língua original nas escolas brasileiras.

É possível notar, inclusive, o denso intercâmbio de ideias entre as elites imperiais e a Europa Ocidental, uma vez que diversos formatos de livros didáticos adentram o cenário: desde trabalhos de professores-autores brasileiros até as chamadas seletas [...] e as promissoras “edições aumentadas”, além de boa difusão no Império de obras publicadas em Portugal e da significativa quantidade de traduções – sobretudo de obras francesas, ilustrando a importante inserção das elites letradas imperiais nas esferas de circulação de ideias e saberes da modernidade na segunda metade do século XIX. (NARITA, 2017, p. 82).

No período abordado, segundo Bittencourt (2008), entre essas obras houve um caminho partindo de uma concepção de história dominada pelos católicos com obras de Victor Duruy, passando pelas obras positivistas de Charles Seignobos, até um retorno da “história profana” conciliada com a “história sagrada” da Igreja na pena de autores como Raposo Botelho e

---

<sup>9</sup> Tem como referência o currículo o Colégio Pedro II, polo de divulgação da produção didática.

Jonathas Serrano. Esta foi uma linha hegemônica. Como veremos, houve autores como Manoel Bomfim e Rocha Pombo que remaram contra a maré eurocêntrica.

A opção pela tradução das obras de Duruy estava vinculada ao conteúdo religioso demandado pelos setores conservadores da sociedade brasileira, algo que se revelou mais intenso que na obra original situada no contexto histórico francês de embates entre católicos e protestantes e entre a laicização revolucionária e reacionarismo religioso, isto, pois as alterações feitas na tradução brasileira ampliaram o conteúdo cristão. Todavia, enquanto obra de História universal, o texto de Duruy não tinha “[...] lugar para o continente americano, e o Brasil não era sequer mencionado no espaço histórico elaborado, mesmo quando anunciaram as grandes descobertas portuguesas.” (BITTENCOURT, 2008, p. 125).

Em relação ao papel da América e do Brasil na história universal, como já dito, o ponto de inflexão foi em 1880. Foi nesta data também, dez anos após a divulgação do Manifesto Republicano (1870), que a obra didática começou a se desvincular, com idas e vindas, do conteúdo religioso. Nesse sentido é que a obra do republicano e positivista francês Seignobos ganhou adesão. Na obra, os temas da civilização e do progresso sob uma perspectiva linear e homogênea acessível às diversas regiões e culturas, porém em tempos e maneiras diferentes - típica das teorias antropológicas e sociológicas da modernização<sup>10</sup> - deu à elite brasileira a sensação de pertencimento ao paradigma evolucionista ocidental, algo raro num contexto sabidamente marcado pelo darwinismo social insultuoso à miscigenação.

A aceitação dos paradigmas de Seignobos pelos nossos historiadores e educadores explica-se por várias razões. Duas delas são mais evidentes. Sendo o programa de História da Civilização destinado a um grupo minoritário escolar, o discurso do historiador francês era pertinente porque incorporava o Brasil no tempo do progresso, localizando-o no lugar correto e no papel histórico que deveria desempenhar [...] Para as elites brasileiras, o mesmo divulgado por Seignobos representava seus desejos, seus sonhos. País agrícola pertencente ao mundo civilizado, com um papel definido no concerto das nações que buscavam “se aperfeiçoar”. Ora, dentro desse contexto civilizatório, o Brasil possuía um destino, um lugar e caminhava no tempo da

---

<sup>10</sup> Na antropologia a referência fundante é Edward Tylor, na sociologia, num primeiro momento, com autores como Ferdinand Tönnies, Emile Durkheim e Robert Redfield, esse movimento progressivo de desenvolvimento das sociedades rumo a uma modernização foi enxergado com ressalvas, pois acreditavam que a ordem social das sociedades tradicionais era mais efetiva devido aos valores comunitários compartilhados ao passo que a modernização dissolvia tais valores sem, contudo, oferecer uma nova e real organicidade. Com Max Weber e, sobretudo, com Talcott Parsons houve uma mudança de signos: se outrora às sociedades modernas era atribuído um polo negativo relacionado à desordem da civilização, essa negatividade passou às sociedades tradicionais que passaram a ser consideradas lentas na mudança, inflexíveis, carentes de um impulso psíquico em direção a um empreendimento racional e secular. Assim, revertendo a postura crítica original da sociologia, a teoria da modernização tornou-se um instrumento a entoar louvores a sociedades consideradas modernas e a lançar um olhar crítico àquelas que ainda “tinham” que chegar a esse estágio.

modernização, junto aos demais povos [...] deveria seguir apenas a trilha esboçada pela Europa. (BITTENCOURT, 2008, p. 127).

As proposições de Seignobos se desvinculam do ensino religioso de maneira direta, contudo, indiretamente, o progresso histórico que levava à modernidade tecnológica e industrial europeia tinha como origem o “tempo antigo europeu” e o medievo cristão assentados respectivamente na “História narrativa e descritiva da Grécia Antiga”, título de sua obra didática de 1896; “História narrativa e descritiva do povo romano”, de 1897 e “História da civilização: da Idade Média aos tempos modernos”, de 1897. Ou seja, os tempos antigos não estavam na América.

Seignobos deu continuidade a uma tradição de narrativa histórica escolar no Brasil também percebida, descrita e bem sintetizada pelo antropólogo e Eric Wolf (2005, p. 27) na obra “A Europa e os povos sem história” nas escolas estadunidenses:

Fomos ensinados, nas salas de aula e fora delas, que existe uma entidade chamada Ocidente e que se pode pensar nesse Ocidente como uma sociedade e uma civilização independentes e em oposição a outras sociedades e civilizações. Muitos de nós até mesmo crescemos acreditando que o Ocidente possui uma genealogia segundo a qual a Grécia antiga gerou Roma, Roma gerou a Europa cristã, a Europa cristã gerou a renascença, a Renascença gerou o Iluminismo, o Iluminismo gerou a democracia política e a Revolução Industrial [...] Em nenhum outro lugar este esquema de construção de mitos é mais visível do que nas versões dos manuais escolares de história.

Para um setor hegemônico das elites nacionais, sobretudo intelectuais vinculados ao Ministério das Relações Exteriores, a América como um não lugar histórico, até 1500, era congruente com a imagem nacionalista que queriam construir, pois, como já mencionado em seção anterior, partiam para o reconhecimento da pátria em seus aspectos físicos, enaltecendo as conquistas, defesas e unidade territorial. Contudo, percebiam o “povo” sob a perspectiva europeia: mestiços que resistiam a se submeter à civilização. Era um nacionalismo que se curvava diante da europeização<sup>11</sup> (BITTENCOURT, 2008).

---

<sup>11</sup> Como vimos na Seção 2, esta concepção de nacionalismo curvado diante da europeização é perfeitamente coadunado com a concepção de colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2005b), para quem a colonialidade está construída historicamente sobre a associação estrutural de dois eixos centrais que foram constituídos a partir da colonização da América, entre finais do século XV e começos do século XVI. O primeiro destes eixos configura-se na articulação de relações sociais intersubjetivas, baseadas na classificação social hierárquica de população mundial, configuradas centralmente na ideia de “raça”. O segundo eixo estrutural da colonialidade consiste na articulação de todas as formas de exploração até esse momento conhecidas (escravidão, servidão etc), em uma única estrutura heterogênea de produção de mercadorias para o mercado mundial, ao redor da hegemonia do capitalismo. Associados a estes dois eixos da colonialidade, compõem-se dois processos constitutivos fundamentais e conexos: o estabelecimento de um novo sistema de controle geral da autoridade coletiva baixo a hegemonia do Estado. Junto com o processo anterior, fundamenta-se um novo sistema de produção e controle das relações intersubjetivas feito e sistematizado na metade do século XVII em Europa, como parte do eurocentramento do padrão mundial de poder moderno/colonial.

No entanto, a contrapelo dessa tendência e lugar histórico determinados pelo positivismo francês, na primeira metade do século XX, um conjunto de intelectuais instados pelo processo de abolição jurídica da escravidão, urbanização, imigração e industrialização, passaram a pensar as raízes do Brasil sob a perspectiva de rupturas e continuidades com vistas à elaboração de uma identidade nacional sob a qual a própria *intelligentsia* brasileira poderia se formar e trabalhar. Para tanto, ao binômio nação-território assegurado pelo militarismo e diplomacia do período imperial, acrescentou-se a questão do povo.

Alguns desses pensadores foram Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e - não tão reconhecido como os demais, porém não menos importante - Manoel Bomfim. Este, de acordo com o sociólogo Ronaldo Conde Aguiar (2000, p. 13-18), foi “uma voz que ousava dizer o indizível”, “um pensador que não temia pensar o impensável”, “o rebelde esquecido”. Darcy Ribeiro, em meados da década de 1980, disse ser Bomfim “[...] um pensador original, o maior que geramos, nós, latino-americanos.” (MOTA, 2015, p. 43).

Bomfim procurou dar outro lugar ao país. Foi o pioneiro em colocar o Brasil ao lado de seus semelhantes. Em 1905, publicou “A América Latina”, em que desenvolveu o conceito de parasitismo como chave para a compreensão da exploração metropolitana dos povos latino-americanos e fez a defesa da pluralidade étnica como potencializador do desenvolvimento regional. Bomfim se debruçou sobre os problemas brasileiros e, por extensão, latino-americanos, pois tratam-se de territórios que enfrentaram o mesmo parasitismo social e, por isso, desenvolveram estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas similares (MOTA, 2015).

Uma vez no cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Bomfim cuidou de transformar o discurso pedagógico das obras didáticas tentando introduzir o conhecimento histórico do continente americano em nossas escolas, primeiramente entre alunos da Escola Normal e, posteriormente, entre estudantes do ensino elementar. Nesse sentido, a importância do livro escolar apareceu no formato de compêndio como instrumento formador de professores (BITTENCOURT, 2008).

O primeiro compêndio de “História da América”, e que recebeu este título, foi escrito por José Francisco da Rocha Pombo (1900), escritor da Academia Brasileira de Letras, político e historiador do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que partilhava das mesmas intenções transformadoras que Bomfim. Sua obra representou uma nota dissonante no conjunto da produção historiográfica que buscava se pautar no modelo europeu.

Isto, pois assinala o caráter de dominação e truculência da civilização europeia sobre o continente americano através da exploração, saque e invasão que exterminou civilizações e povos, algo bem distante do papel benevolente e emancipador dado pelos positivistas franceses. Além do mais, explicita o racismo inerente ao processo:

E eis aí a massa de gente que tinha de eliminar as populações indígenas do Novo- Mundo. Por toda parte andava essa gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que têm o homem sobre toda a animalidade. E, portanto, em todas as colônias, foi-se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta. (POMBO, 1900, p. 4).

No compêndio de Rocha Pombo (1900), o tempo antigo e as origens da América não estavam na Europa, na Grécia ou em Roma, mas no próprio continente, o que ficou evidenciado na primeira parte em que apresentou a situação social e o destino das civilizações dos povos originários. Na segunda parte, apresentou a dominação europeia sobre estes povos; na terceira, relatou o processo de emancipação das colônias americanas com a integração das nacionalidades e a posterior fragmentação das lutas internas e surgimento dos novos Estados.

Nos capítulos finais, Rocha Pombo (1900) apontou a relevância de se estudar o Brasil como integrante desse desenvolvimento histórico ao lado das demais repúblicas americanas, e, finalmente, expunha as razões da crença em um futuro promissor: a América era a terra onde se fundiu a civilização ocidental e a nativa, um amálgama cultural, uma nova civilização na qual seriam abolidas as discriminações.

Em que pese o fato do livro didático de Rocha Pombo (1900) ter sido premiado e ganhado o concurso de livros didáticos da Diretoria Geral da Instrução Pública da capital federal<sup>12</sup>, o que lhe conferia a possibilidade de ser adotado nos estabelecimentos de ensino, segundo Bittencourt (2008), há poucas notícias referentes à sua adoção nas escolas e o número de edições (apenas duas), demonstra sua pouca aceitação.

As iniciativas de Bomfim e Pombo foram exceções marginais nesse debate que acabou por conciliar pelo alto as expectativas eurocêntricas e conservadoras de religiosos e liberais até meados do século XX. Algo a que se dedicou intensamente Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano, membro e participante da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e professor de História do Colégio Pedro II e da Escola Normal do antigo Distrito

---

<sup>12</sup> Concursos e premiações em dinheiro era a forma encontrada para incentivar a realização de tais obras em um cenário de relativamente precário neste tipo de produção.

Federal. Serrano, na obra “Epítome da história universal” tomou de empréstimo a periodização de Seignobos, mas o fez dando foco para aquilo que chamava de “verdadeira história” cujo progresso emanava de um caminho traçado pelo deus cristão, pelas concepções de tempo e epistemologias europeias.

### **3.5 O livro didático e o ensino de história no Brasil, da República Nova ao Estado Novo (1930- 1945): contexto, instituições e ideologias**

É sabido que o século XX foi de grandes transformações em todo o mundo de maneira geral. A primeira Guerra Mundial (1914-1918) sintetiza e se soma à precipitação dos acontecimentos. Não à toa historiadores o chamaram de “breve século XX” com início no ano de 1914. Na América, os EUA despontaram como potência imperialista, com uma temporária inflexão na década de 1930<sup>13</sup>, provocando a redefinição das forças imperiais europeias presentes no subcontinente, já definitivamente latino-americano (LOPEZ; MOTA 2008).

A destruição de boa parte do parque industrial europeu no conflito levou de maneira geral a América Latina a um impulso de industrialização por substituição das importações, o que somado à imigração culminou num significativo deslocamento de capitais e de mão de obra do campo para a cidade, provocando um novo tipo de urbanização e alterações na estrutura social a qual passou a contar com maiores contingentes de proletários, operários urbanos, capitalistas, pequenos proprietários, profissionais liberais e classes médias urbanas no geral.

Por via de regra, as oligarquias rurais que dominavam o cenário político até então foram perdendo unidade e capacidade organizativa das massas remodeladas pela nova estrutura socioeconômica. Se tomarmos os movimentos sociais no Brasil antes e depois da Primeira Grande Guerra como um exemplo de tais mudanças que acometeram em maior ou menor medida toda a América Latina, veremos que o que também se impôs foi a reformulação do cenário político sintetizada naquilo que muitos chamaram de populismo, e que, no Brasil, foi iniciado pelo movimento de 1930 ou Revolução de 1930<sup>14</sup>, a qual pôs fim à República Oligárquica.

Longe de querermos entrar no debate se os acontecimentos no Brasil na década de 1930 foram de fato uma revolução ou não, se provocou uma mudança radical nas estruturas de

---

<sup>13</sup> Referência à Crise de 1929.

<sup>14</sup> Antes da Primeira Guerra os movimentos sociais eram em maioria rurais, locais e, mesmo os urbanos, não eram mediados por grandes projetos, quiçá projetos nacionais ou internacionais. São exemplos: Canudos (1896- 1897), Contestado (1912-1916), Revolta da Vacina (1904) e Chibata (1910). Após a Primeira Grande Guerra, tivemos exemplos como a primeira Greve Geral (1917); a fundação do Partido Comunista (1922); a Semana de Arte Moderna (1922) e o Movimento Tenentista (1922-1927), marcados por projetos mais amplos de organização nacional, identidade nacional, influência internacional e tomada do poder político (LOPEZ; MOTA, 2008).

produção e de distribuição da propriedade/capital rural e urbano ou não; é consenso na historiografia que a partir desse momento o Estado nacional implementou mudanças no campo das relações trabalhistas, nas indústrias de base, na burocratização e modernização do aparelho estatal, no sistema educacional e na organização da cultura (LOPEZ; MOTA 2008).

No plano das movimentações sociais que envolviam a educação e a cultura é digno de nota o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinado, entre outras pessoas, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira. O manifesto representou nesse momento um elemento de ruptura em relação ao passado ao se posicionar frontalmente contrário à escola restrita às elites e ligada ao ensino religioso, pontuando a defesa de uma escola pública, laica e para todas as classes, e, no campo pedagógico, por defender um processo de ensino e aprendizagem desenvolvedor da autonomia do estudante. No entanto não foi suficiente para transformar práticas consolidadas da pedagogia tradicional (AZEVEDO *et al.*, 2006).

Isto, pelo próprio projeto nacional que foi se consolidando ao longo da chamada Era Vargas (1930-1945), centralizador, nacionalista, desenvolvimentista e fortalecedor de um corpo civil- burocrático relacionado a um capitalismo de Estado e tardio que conjugava elementos ora progressistas ora conservadores e que no plano da cultura estabeleceu um nacionalismo oficial que soube articular/cooptar tanto artistas e intelectuais de diversos matizes ideológicos (SILVA, B. C., 2010) quanto elementos da cultura popular aos interesses estatais no mesmo passo que se fazia um fortalecimento do autoritarismo preocupado em eliminar dissidências.

Foi nesse período que se desenvolveu uma política educacional relativamente consistente que assumiu nas duas constituições que vigoram a educação como um direito de todos e dever do Estado<sup>15</sup>. Mas, a despeito da existência de diferentes projetos políticos e culturais, foi reservado à educação um lugar de destaque na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, e na indução de novos valores e moldagem de comportamentos, sobretudo com base nos aparelhos educacionais no campo do currículo e do material instrucional dentre os quais o livro didático<sup>16</sup> emergiu como peça ideológica fundamental com papel estratégico na difusão dos valores impostos pelo regime (MIRANDA; LUCA, 2004).

---

<sup>15</sup> É importante frisar que, embora o período apresente tais características de universalização da educação e de centralização administrativa, o elitismo, o analfabetismo e a quantidade de pessoas fora do sistema continuaram grandes.

<sup>16</sup> No plano econômico o contexto impeliu a produção nacional, pois com a Crise internacional de 1929 e a queda da moeda brasileira conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, houve a possibilidade do compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir comercialmente com este.

Em 1937, foram desenvolvidas as primeiras iniciativas pelo Estado Novo (1937-1945) no sentido de assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) o qual estruturou-se em órgãos operacionais menores, entre eles a coordenação do livro didático que, após decreto Lei 1.006, de 30/12/1938, cresceu em estrutura dando origem à Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). O decreto ainda definiu (pela primeira vez) o que deveria ser entendido por livro didático, assim como os papéis da comissão escolhida pelo presidente (FREITAG, 1989).

Cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para a tradução e sugerir abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. Como bem destaca Bomény, essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática. No artigo 20 do decreto em questão são enumerados onze impedimentos à autorização do livro e somente cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas. (FREITAG, 1989, p. 13).

Em termos de organização e conteúdo do currículo de história, em 1931 (Reforma Francisco Campos), com a elaboração do primeiro programa para as escolas secundárias, já com a seriação unificada, a História Geral e do Brasil constituíram uma única disciplina: a História da Civilização, incluída agora nas cinco séries do curso secundário, na qual, somada aos conteúdos de História Geral e História da América, ficou encarregada de solidificar uma estreita vinculação entre o estudo do passado nacional e americano com o passado europeu, buscando criar uma sociedade brasileira “civilizada” e “orgulhosa de seu passado” (ABUD, 2011).

Portanto, ocorreu aí a inserção de História da América no Programa Oficial de Ensino de História. É possível observar o eurocentrismo e a América como um não lugar histórico nas citações que se seguem do Programa Oficial de 1931:

Para Segunda Série - “História da América e do Brasil: O descobrimento da América - Duas grandes civilizações desaparecidas: os Aztecas e os Incas - O indígena brasileiro - Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol”. Para Terceira Série - “História da América e do Brasil: Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. Mounds, pueblos [...] Hipóteses sobre o povoamento da América: Velhas Hipóteses: os povos da antiguidade. O autoctonismo. Novas Hipótese: páleo-asiáticos e povos da Oceania”. Para Quarta Série - “História da América e do Brasil: Aspectos étnicos, econômicos, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contato com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização”. Para Quinta série - “História da América e Brasil: A política ibérica de Napoleão e suas consequências [...] As lutas pela independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares” (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 330- 332 *apud* KALIL-ALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 289).

Ainda seguindo uma orientação ocidentalizante, o ensino de história deveria se enquadrar na observação da mudança amparada nas concepções vigentes de progresso e evolução em que a humanidade caminharia rumo à Civilização e, para tal, a História se revelaria como a genealogia da nação, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional buscando o fortalecimento do Estado como agente conformador dessa nação. É nesse sentido que os conteúdos visavam uma uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitiria a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial" homogeneizada num povo branco.<sup>17</sup> (ABUD, 1998).

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização. O "silvícola brasileiro" era apresentado ainda com os traços que o Romantismo havia lhe dado: um aspecto heróico, de um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado [...] Dispensava-se ao índio, um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, um tratamento que eliminava a sua existência contemporânea [...] era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia, que persistia em sobreviver, nos séculos posteriores. (ABUD, 1998, p. 8).

Em relação aos negros, Abud (1998, p. 9) aponta:

[...] os livros dedicavam pouco espaço como objeto de Etnografia/Antropologia. Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação: “consequência da maior robustez física do elemento europeu, da imigração do mesmo, da extinção do tráfico de escravos há quase um século e do efeito das leis da hereditariedade no crescimento demográfico de nosso país, tem sido cada vez maior o embranquecimento do nosso povo” [...] O não reconhecimento do contingente negro na constituição física da população brasileira levava a erros de informação quanto à composição dessa mesma população, que era apontada pelos livros como predominantemente branca [...] enfatizava-se, ainda, a influência que os africanos e índios teriam exercido na nossa formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas "superstições", como os livros chamavam as religiões de origem africana.

Posteriormente, por meio de promulgação de leis, a História do Brasil adquiriu autonomia e, com a Reforma de 1942 do ministro Gustavo Capanema, se estabeleceu em caráter

---

<sup>17</sup> Francisco campos também colaborou para o retorno ou permanência no currículo do ensino religioso.

permanente a separação entre a História Geral e do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginásial (ABUD, 1998), todavia, não se modificou os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial. Perpetuavam-se, segundo Abud (2011), a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental e, nesse momento de aproximação do governo Vargas com os EUA (II Guerra Mundial), à História estadunidense, com a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica universal e ocidentalizante na organização dos conteúdos, enquanto a história das “nações latinas da América” é reduzida aos “principais vultos”. No Programa Oficial de Ensino de História, foi inserido: “Segunda Série: História Moderna e Contemporânea: Unidade VII: - A América no século XIX: Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão. As nações latinas da América: principais vultos e episódios (VECHIA; LORENZ, 1998 *apud* KALIL-ALVES; OLIVEIRA, 2011).

Seguindo esta trajetória amparada no desenvolvimento evolutivo do Estado-nação enquanto elemento de uma modernização civilizacional, a relação com a América Latina nos livros didáticos foi permeada pela reafirmação territorial dos currículos anteriores, porém no sentido de “evidenciar” uma superioridade histórica, política e social brasileira em dois momentos: 1) capacidade que os bandeirantes tiveram em ampliar o território por sobre o domínio espanhol e 2) da administração política e social brasileira em relação aos demais países vizinhos, pois, enquanto estes se fragmentaram em diversos estados (visto como algo negativo), o território brasileiro, além de ter aumentado em tamanho, permaneceu unido (visto como algo positivo).

Todos os movimentos históricos que implicaram na expansão da dominação colonial portuguesa e na implantação de uma unidade cultural fundamentada na civilização europeia eram apresentados de uma forma altamente positiva pelos programas e textos didáticos, que deram alto valor e grandiosidade à obra de bandeirantes que teriam estendido o território muito além da linha de Tordesilhas. Com isso, teriam sido criadas as bases do sentimento nacional fundamentado na integridade territorial, mantida após a Independência. Nesse aspecto, os manuais demonstram até um certo ufanismo ao comparar o processo de Independência do Brasil ao das Colônias Espanholas da América, que se fragmentaram em vários países. O destaque dado à administração colonial portuguesa justificava-se porque tal sistema soubera manter unida toda sua possessão, configurando a unidade do “território nacional”. (ABUD, 1998, p. 11).

Em estudo recente, Alves e Coelho (2019 p. 10, 13) chegam à conclusão de que o ensino de História escolar ofertado durante a Era Vargas (1930-1945) se fundamentava no modelo “excludente e eurocêntrico que persistia na Educação brasileira desde o século XIX”. Isso se dava, sobretudo, nos programas escolares e nos materiais didáticos por meio de um

ensino de “História narrativo de caráter branco, eurocêntrico e cristão”, embasado na narrativa de “grandes fatos” e “heróis” importantes no processo de formação da identidade e sentimento nacionais.

### **3.6 O livro didático e o ensino de história no Brasil, da República Populista à Ditadura civil-militar (1945-1985): contexto, instituições e ideologias**

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a vitória dos aliados no conflito expôs as contradições da política interna brasileira até então assentada na centralização política e no autoritarismo que, na leitura das forças políticas hegemônicas do momento, não eram condizentes com os novos rumos liberalizantes os quais as potências ocidentais EUA, Inglaterra e França estavam encabeçando.

A queda do Estado Novo se deu no mesmo ano junto a um processo de abertura partidária que, não obstante a saída de Vargas do poder, ficou marcada pela hegemonia dos partidos políticos em maior ou menor instância ligados ao populismo varguista [Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Social Democrático (PSD)]. O que, entre outros fatores, possibilitou a volta de Vargas dentro das regras democráticas do momento, entre os anos de 1950-1954, e emprestou ao período a alcunha de República Populista na pena de vários historiadores.

De maneira geral, os embates se estabeleceram entre duas correntes políticas principais: o nacionalismo desenvolvimentista e o liberalismo econômico apelidado na época de entreguista e capitaneado pelo partido União Democrática Nacional (UDN). Por parte deste último, havia, no plano das relações externas, a intenção de se estabelecer um alinhamento automático aos EUA e ao jogo ideológico da Guerra Fria, enquanto que o nacionalismo desenvolvimentista guardava certa autonomia e capacidade de negociação, ainda que o internacionalista e anti-imperialista Partido Comunista Brasileiro (PCB) estivesse, a partir de 1947, na ilegalidade.

No âmbito da educação e dos livros didáticos, ainda que tenham surgido vozes críticas, houve, no período de 1945-1964, a continuidade da centralização administrativa por meio da permanência da Comissão Nacional do Livro Didático e da legislação de 1938 relativa aos processos de autorização, atualização, substituição e produção dos mesmos. Em termos de currículo e conteúdo também não houve grandes mudanças (FREITAG, 1989).

No entanto, no Governo de João Goulart, momento de acirramento das tensões entre as tendências acima apresentadas, havia uma perspectiva do representante do trabalhismo em aprofundar as discussões em torno da educação pública, retomando o movimento dos pioneiros da educação de 1932. A atmosfera da educação do governo Jango envolvia a discussão apaixonada com relação à escola pública; os programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais, com grande contribuição de Paulo Freire, e a questão dos "excedentes" relacionados ao ingresso ao ensino superior (BOMENY, [20--]).

O debate envolveu duas personalidades nacionais: defendendo a escola pública, Darcy Ribeiro; em defesa da escola privada, o deputado Carlos Lacerda. A imprensa da época registrou a intensidade desse debate, com cartas trocadas, convicções assinaladas, de lado e outro, e acaloradas acusações de parte a parte. Em que pese a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961)<sup>18</sup> ter optado por uma tentativa de conciliação entre as duas perspectivas, dando apoio estatal tanto as escolas públicas quanto às iniciativas privadas, um parágrafo da lei pontuava que cabia à família a escolha do “gênero de educação” a dar aos filhos<sup>19</sup>.

A grande politização da sociedade brasileira ao longo do período em questão, no interior de uma ordem internacional marcada pela bipolarização da Guerra Fria, revoluções socialistas, movimentos de descolonização afro-asiáticos e autonomistas do terceiro mundismo, levou, de maneira geral, ao endurecimento das posições políticas das altas classes econômicas e de parcelas conservadoras da classe política e sociedade civil brasileira, que, por sua vez, receberam apoio de ampla parcela do exército brasileiro que, desde a II Guerra mundial, vinha estreitando os laços de submissão aos interesses do Estado-Maior estadunidense.

Em 1964, o então presidente João Goulart lançou as Reformas de Base com o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimentismo numa perspectiva de superação do que era chamado de subdesenvolvimento e dependência do país. Em todos os pontos da reforma havia nós de tensão históricos da realidade brasileira, pois mexia em interesses estabelecidos, vários deles seculares, como os do latifúndio, do capital financeiro, da Igreja e da educação. “Não por acaso, os velhos coronéis da política punham-se apostos para o combate do plano, bem como os liberais [...] da UDN paulista, ou os próceres da Igreja Católica, detentora oficial do monopólio das consciências.” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 779).

---

<sup>18</sup> Lei 4.024 (BRASIL, 1961), define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição (BRASIL, 1946).

<sup>19</sup> Diante do cenário histórico-educacional até aqui exposto, a pergunta que fica é que tipo de educação, ou entre quais “gêneros educacionais” a família brasileira de um modo geral poderia optar.

No mesmo mês que Goulart divulgou as referidas reformas, o Brasil sofreu o golpe militar de Estado. Esta página infeliz de nossa história e da América Latina, “[...] desativou o processo de reformas estruturais e de ampliação das liberdades democráticas em curso no país até então, bloqueou o reformismo nacional-desenvolvimentista e anulou os esforços na busca de uma política externa independente, ou seja, fora da esfera de dominação” estadunidense (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 798).

Com o golpe militar, a questão social se converteu em questão de segurança interna. Todo o aparelho de Estado passou a ser reordenado para atender aquilo que passou a ser chamado de imperativo da segurança nacional, definindo a segurança interna como uma ação resposta aos “processos subversivos”. No centro dessas reformulações estava a Escola Superior de Guerra (ESG) que considerava que essa ação resposta se delineava dentro de três atitudes estratégicas: atitude preventiva, repressiva e operativa que tinham como função prevenir e eliminar o que era entendido como subversivo à ideologia da “interdependência”. Ou seja, o poder nacional, dentro de tal ideologia, foi acionado para destruir a autonomia nacional nos termos das ideias e políticas nacional-desenvolvimentistas, alinhando automaticamente o Brasil ao Ocidente e estreitando os laços de dependência com os Estados Unidos (SAVIANI, 2007).

Já na década de 60 pós- golpe, no âmbito da educação, formação e livros didáticos uma série de acordos foram assinados com o governo estadunidense e ficaram conhecidos como acordos Ministério da Educação e Cultura / Agência Estadunidense de Desenvolvimento Internacional (MEC / USAID), momento em que a Comissão Nacional do Livro Didático foi substituída pela Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) que durou até 1971 quando foi substituída pelo Programa do Livro Didático (PLD). A COLTED propunha a distribuição de milhões de livros gratuitamente, a instalação de bibliotecas e treinamento de instrutores e professores desde o nível federal até os níveis mais baixos dos municípios e escolas.

Segundo Freitag (1989 p. 15), pesquisadores denunciavam:

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro. Foi Romanelli quem melhor sintetizou este tipo de denúncia em sua história da educação no Brasil (1979): Ao MEC e ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

Em 1971, com a reforma educacional da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), a recém-criada Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu o PLD, coube a essa instituição elaborar as diretrizes para a produção dos livros didáticos e assegurar a sua distribuição em todo o território nacional; formular o programa editorial; executar os programas do livro didático; cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. Em outras palavras, o controle e a preparação de conteúdos passaram a ser exclusividade do Estado/governo, que monopolizou o ensino em todas as áreas do conhecimento através da imposição dos programas com as matérias a serem dadas através de livros didáticos.

A organização do universo educacional ligado à produção do livro didático desde a fundação do Instituto Nacional do Livro, ao mesmo tempo em que deu institucionalidade ao processo, significou a continuidade de uma grande centralização agora explicitamente heteronômica (submissa aos interesses estadunidenses) e autoritária acompanhada de vícios como *lobbies* de empresas e editoras junto aos órgãos estatais e o autoritarismo das delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro (FREITAG, 1989).

Em termos de currículo e conteúdos históricos dos livros, a pesquisadora Thaís Fonseca (2007, p. 55) aponta:

O programa curricular imposto durante o Regime Militar, com a Reforma do Ensino de 1971, impunha um ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os “grandes nomes”, os espíritos positivos que conduzem a História.

Nessa mesma linha, Miranda e Luca (2004, p. 125), destacam:

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram

marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Pelas diretrizes da Reforma de 1971 (Lei 5.692/71), é sabido que, de fato, a disciplina História foi abolida do currículo escolar. As matérias História e Geografia foram substituídas nos antigos 1º ao 4º ano pela disciplina Integração Social, que misturava um pouco de tudo: História, ensino religioso, noções básicas de higiene. Das antigas 5ª à 8ª série tais disciplinas foram substituídas pelos Estudos Sociais e acompanhadas de outras disciplinas, tais como: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). No segundo grau (Ensino Médio), a disciplina de história era prevista, porém com carga horária bem reduzida em relação ao passado da disciplina e às outras áreas.

Essas reformas e conteúdos curriculares visavam especialmente o ordenamento e a disciplina social através de uma naturalização dos processos históricos, das posições sociais e do lugar do Brasil no mundo, a partir de uma cosmovisão que buscava difundir o “espiritual” e a busca da “Verdade” por meio de uma ordem racional dada e ao apego aos valores morais prescritos. Sobre essas disciplinas, em estudos sobre o Brasil e Argentina, Kaufmann e Martins (2009, p. 247) relatam:

As disciplinas relacionadas com a formação cívica tornaram-se instrumentos prioritariamente dedicados à consecução da homogeneização social. A implementação dessa disciplina [...] significou a imposição de um discurso essencialista, antimoderno, compatível com a concepção de uma sociedade naturalizada e sem fissuras, uma sociedade harmoniosa e composta por sujeitos que sabiam amar a pátria e eram socialmente adequados ao contexto no qual se inseriam.

Segundo Onghero (2007), nos livros didáticos do primeiro grau de humanidades grande parte desse conteúdo moralizante tinha como base um substrato religioso e que tratava de tornar os conceitos cristãos como universais e, ao apresentarem outras religiões, as descreviam como crença exótica ou como afirmação de valores cristãos. A ideia era uma espécie de educação confessional não vinculada diretamente a nenhuma igreja, algo como uma “religião natural”, bem aos moldes de um conservadorismo positivista que previa o progresso técnico dentro de uma “segurança” preventiva e de uma ordem moralmente controlada.

### 3.7 O livro didático e o ensino de história no Brasil, da abertura democrática aos tempos atuais (1985- ...): contexto, instituições e ideologias

A segunda metade da década de 1980 do século XX foi marcada em âmbito internacional pela crise e derrocada do socialismo europeu, o que marcou o fim de fato do período conhecido como Guerra Fria. No âmbito nacional, a ditadura militar brasileira também tinha fim, porém num processo iniciado desde finais da década de 1970 que teve como mote dos generais a distensão lenta, gradual e segura.

A transição/transação democrática se fez segundo a estratégia da conciliação pelo alto, em lugar de uma ruptura que assegurasse à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução, ou seja, foi muito mais uma abertura na qual o regime militar controlou e postergou enquanto pode a redemocratização, colocando para as margens do processo a luta democrática (FERNANDES, 1986, 1990).

A nova ordem, controladamente instaurada, ao mesmo tempo que carregava a tarefa de estabelecer a democracia, buscando o consentimento daqueles que percebiam o processo como uma libertação das condições de opressão, estabeleceu como regramento socioeconômico e civilizacional da realidade latino-americana o neoliberalismo que, por sua vez, remete ao Consenso de Washington (1989)<sup>20</sup> cujas diretrizes foram assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países da América Latina.

De maneira geral, houve nesse momento da histórica educacional brasileira um democratismo, que acompanhava o consenso democrático em torno da abertura política, combinado com um novo fortalecimento da oferta de serviços educacionais e, muitas vezes, com o gerenciamento escolar do Estado feito por métodos de mercado. Uma das instituições/documentos mais importantes desse momento foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que, segundo Saviani<sup>21</sup> (2007), ao passar pelo congresso adquiriu um caráter minimalista e liberal, pois tendia a desobrigar a união da manutenção da educação

---

<sup>20</sup> Reunião promovida, em 1989, por John Willhemsom no *Internacional Institute for Economy* com o objetivo de discutir as reformas necessárias para a América Latina que pressupunham o ataque ao Estado regulador e defesa do Estado liberal. No campo econômico, elevando ao status de valor universal políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados (financeiro e trabalhista), abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos. No campo político, configurou uma crítica às democracias de massa. Tudo isso conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos.

<sup>21</sup> A LDB aprovada em 1996 teve origem num projeto encaminhado pelo deputado federal Octávio Elísio Alves de Brito (MG) que, por sua vez, foi oriundo do movimento social conhecido como Movimento Educacional. Sua primeira redação (projeto) foi feita por Demerval Saviani e Jacques Rocha Velloso.

concentrando nela somente a avaliação de resultados e metas, ampliando assim a possibilidade de influências mercadológicas na educação de uma maneira geral.

No mesmo sentido, uma relativa descentralização das escolhas relacionadas aos livros didáticos utilizados pelo professor se deu ao colocar para este a decisão de qual livro usar. No entanto o mercado editorial privado, fortalecido no período militar pelos *lobbies* em detrimento da própria educação (redução do financiamento, perseguições ao professorado e à acadêmicos) e do tecido social de uma maneira em geral, representou boa parte das iniciativas de elaboração dos conteúdos, instigados pela fatia do orçamento que passava a ser vinculado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, pelos fundos de financiamento e distribuição de livros didáticos arquitetados pelo agora Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em artigo recente, Faria (2019) aponta que a falta de densidade do tecido social brasileiro após os 21 anos de ditadura militar impossibilitou um real processo de democratização da educação, mesmo com a desconcentração e descentralização promovidas pela reforma administrativa do início da década de 1990, grandes editoras e sistemas de ensino deslocaram um centralismo Estatal para o mercado por meio de mercadorias/serviços editoriais e administrativos.

Miranda e Luca (2004) destacam que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses entre a perspectiva de universalização educacional democrática e a perspectiva do mercado.

Em decorrência desse cenário, também no ano de 1996, se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, quando se estipulou que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação da perspectiva democrática e sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004). As obras aprovadas são apresentadas a cada três anos no Guia do Livro Didático com seus respectivos avaliadores (invariavelmente ligados à academia), critérios e avaliações. Não configurar entre os livros indicados pode acarretar efeitos financeiros negativos para editoras.

Na área de história, Miranda e Luca (2004, p. 127 – 128) ponderam:

[..] é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.

No que diz respeito ao currículo para a educação básica, ensino fundamental e ensino médio, a LDB de 1996 define que devem ter uma base nacional comum que abranja a realidade social e política, especialmente do Brasil (1996). Nos anos 2000, a partir de demandas dos movimentos sociais organizados frente ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), passam a ser incorporadas na lei emendas relativas ao ensino de História dos povos indígenas e africanos nos currículos escolares:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei No. 11.645, de 2008).

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, percebemos que da abertura democrática para aos dias atuais algumas mudanças ocorreram no que tange ao tratamento dos sujeitos históricos e em direção a um currículo mais crítico, sem, contudo, oferecer grandes mudanças no que tange à história e a identidade latino-americana que não recebeu a mesma posição que o espaço histórico-geográfico africano. Todavia, o avanço que se percebe expressa a parcela democratizante do período marcado inclusive por movimentações sociais que romperam em maior ou menor medida o imobilismo político da abertura democrática inicial. Tais movimentações buscaram e buscam uma reformulação das identidades, posições sociais, mentalidades e valores historicamente estabelecidos e amplamente sedimentados na trajetória educacional e em seus instrumentos de execução. Se fazem presentes, portanto, no intrincado debate curricular e, por

consequente, no mercado editorial por meio dos critérios e das avaliações elaboradas pela presença também da academia nesse cenário.

No entanto é mister lembrar que diante do volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao PNLD. Há que se destacar a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa, o que possui indiscutíveis relações com as mudanças processadas ao longo dos processos avaliativos (MIRANDA; LUCA, 2004), mas, também, pela forte presença do mercado no contexto neoliberal que torna tudo um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente social ou acadêmica.

Isto posto, concluímos que todo esse processo histórico das relações entre o livro didático e o ensino de história no Brasil, seus contextos, instituições e ideologias, é marcado por continuidades longevas e transformações relativamente frágeis (e mais recentes) que necessitam de constantes análises da esfera democrática no sentido da atenção e incentivos a novos olhares críticos e transformadores. Sobretudo se considerarmos o outro lado da moeda, o neoliberalismo, que, na perspectiva da teoria da colonialidade, é a continuidade de um projeto colonial/moderno eurocêntrico que parte do *Orbis Universalis Christianum*, passando pelas ideias civilizacionais do século XVIII, XIX e XX, até o atual projeto de mundialização do capital (MIGNOLO, 2020).

Percebemos que:

[...] esse projeto eurocêntrico mudou várias vezes de mãos e de nomes, mas as vezes e os nomes não ficaram no passado. Pelo contrário, permanecem vivos no presente, mesmo que a tendência mais visível seja transformar o mundo num mercado global. Contudo, não é difícil enxergar que, atrás do mercado, como objetivo último de um projeto econômico com um fim em si mesmo, existem a missão cristã do colonialismo moderno inicial (Renascença), a missão civilizadora da modernidade secularizada e os projetos de desenvolvimento e modernização posteriores à II Guerra Mundial. O neoliberalismo, portanto, não é apenas uma questão econômica, mas uma nova forma de civilização. (MIGNOLO, 2020, p. 46).

Nas próximas seções, assumimos nossa posição ao lado da postura crítica, democrática e decolonial, ou daquilo que na Seção 2 tratamos como a diferença colonial. O intuito, já amplamente tratado ao longo das seções anteriores, é a incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas que a teoria da colonialidade aqui traz para a relação entre o livro

didático e o ensino de história que tratamos na presente seção. Para tanto, na Seção 4 faremos uma apresentação e descrição de obras contemporâneas e, na Seção 5, partiremos para análise.

## **4 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS**

Como vimos na subseção 3.1, a confecção de um livro didático se insere em um contexto regulador característico das produções escolares, ou seja, ocorre direcionamentos, procedimentos de análise, avaliação e aprovação estatais concomitantes a debates curriculares no interior da sociedade em relação ao seu conteúdo. Sua elaboração, realização material e distribuição envolvem financiamentos vultosos, assim como numerosas equipes técnicas de trabalho.

Ou seja, a autoria de livros didáticos não se dá apenas pelo autor que assina a obra, mas por uma gama de profissionais envolvidos em múltiplas tarefas. No entanto, mesmo tendo que atender a uma demanda múltipla que envolve os interesses da Editora, do Estado e da sociedade, esta autoria produz marcas importantes, pois seleciona, interpreta e ressignifica os conteúdos, atribuindo-os uma nova forma. Por conta disso, se faz relevante a valorização deste sujeito na produção do conhecimento histórico escolar (SANTOS, 2018).

Nesta seção, fizemos uma apresentação das coleções selecionadas em termos de autores, editoras e uma descrição dos aspectos formais das obras. O intuito é familiarizar nossos objetos de estudo com o leitor que não os têm em mãos, além de apresentar as formas como iremos nos referir aos capítulos, unidades, seções, módulos textos e fragmentos selecionados durante o procedimento metodológico. Fizemos também a análise das coleções didáticas sob o prisma teórico da colonialidade, abordando nas nossas inferências as três coleções conjuntamente.

### **4.1 Apresentação das Coleções**

#### **4.1.1 Coleção História, sociedade & cidadania: autoria e editora**

De acordo com as informações contidas na obra estudada e na Plataforma Lattes, Alfredo Boulos Júnior<sup>1</sup> é mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), doutor

---

<sup>1</sup> O Lattes do autor não é atualizado desde 2004. Um levantamento crítico a respeito deste autor foi feito pela pesquisadora Elizete Gomes dos Santos que resgatou entrevistas e posicionamentos contraditórios de Boulos Júnior em relação ao papel dos livros de história. O autor teria declarado que “[...]” o intento da disciplina escolar História deveria ser o de propiciar o pensamento crítico e não o de disseminar ideais partidários. Apesar desta colocação, o autor afirmou que pelo fato de livro didático estar atrelado à ideia de verdade, necessita ser isento [...], o que ao ver da pesquisadora foi “[...]” uma postura rasa dada a importância de apresentar aos alunos, diferentes interpretações históricas e o silenciamento diante de um tópico já denotar uma determinada posição política, além do mais, obras didáticas necessitam ser problematizadas e percebidas enquanto construções históricas que carregam intenções de sujeitos dos mais variados.” (SANTOS, 2018, p. 60, 62).

em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), lecionou não apenas na rede pública e particular, mas também em cursinhos pré-vestibulares e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo. Filiado à Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), o autor ocupou o posto de diretor de comunicação em 2009 e diretor-presidente em 2010 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS AUTORES DE LIVROS EDUCATIVOS, 2010).

Boulos Júnior possui obra didática pela Editora FTD<sup>2</sup> com nome de “História, sociedade & cidadania”, inscrita no PNLD de 2008 a 2018. Sendo esta a obra com mais tiragens adquiridas pelas escolas públicas via PNLD desde 2014, estando com toda a coleção configurando nas primeiras posições, em 2017, com 3.464.709 livros, num valor de R\$ 31.132.452,33; e em 2018, com 738.612 livros, num valor de R\$ 7.580.657, 40<sup>3</sup>.

A Editora FTD, assim como outras editoras estabelecidas no país, possui uma parceria estabelecida com o MEC desde o advento do PNLD. Pertence ao Grupo Marista, composto também pelo FTD Sistema de Ensino, pela Integra - Serviços Educacionais Integrados e unidades educacionais. É de seguimento confessional com origem na França a partir de um grupo de ensino fundado por Marcelino Champagnat, em 1817. A sigla reporta às iniciais de Frère Théophane Durant, diretor-geral da congregação Marista de 1883 a 1907. A FTD Educação chegou ao Brasil, em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam no país desde 1897 na direção de vários colégios.

No *site* da FTD Educação ([2021]), chama a atenção o seguinte trecho: “O Instituto Marista se dedica à Educação de crianças e jovens com a Missão (*sic*) declarada de tornar Jesus Cristo conhecido e amado.” Algo um tanto quanto curioso por se tratarem de materiais vinculados ao ensino público/estatal em que deve prevalecer a dimensão laica do processo educacional.

---

<sup>2</sup> Antônio Luiz da Silva Rios, como diretor editorial; Silvana Rossi Julio, como diretora editorial adjunta; Flávia Renata Fugita, como gerente editorial; João Carlos Ribeiro Júnior, como editor; Bárbara Berges, Maria Garcia Barrientos Agunzi, Rui C. Dias, como assistentes editoriais; Cláudio A. V. Cavalcanti, na assessoria; Mariana Milani, como gerente de produção editorial; Marcelo Henrique Ferreira Fontes, como coordenador de produção editorial; Ricardo Borges, como gerente de arte; Daniela Máximo, na coordenação de arte; Sérgio Cândido, no projeto gráfico; Caroline Ferreira, no projeto de capa; Vinícius Fernandes, como supervisor de arte; Felipe Borba, como editor de arte; Lima Estúdio Gráfico, na diagramação; Ana Isabela Pithan Maraschin e Ezequiel Racheti, no tratamento de imagens; Márcio Berne, como coordenadora de ilustrações e cartografia; Alexandre Bueno, na cartografia; Lilian Semenichin, Viviam Moreira, Adriana Périco, Camila Cipoloni, Carina de Luca, Célia Camargo, na revisão; Elaine Bueno, como supervisora de iconografia e licenciamento; Erica Brambilla e Vanessa Trindade, no licenciamento de textos; Amanda Loos, Caio Mazzilli, na iconografia; Silvia Regina E. Almeida, como supervisora de arquivos de segurança; Reginaldo Soares Damasceno, como diretor de operações e produção gráfica.

<sup>3</sup> Os valores e números foram adquiridos junto ao MEC que nos enviou um arquivo contendo as planilhas com tais informações relativas ao período de 2008 a 2018 (MEC, 2019).

#### 4.1.2 Coleção Projeto Araribá - História: autoria e editora

De acordo com informações contidas na obra estudada e na plataforma Lattes, Maria Raquel Apolinário possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1983), sem monografia. Atuou como professora de História nas redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos. Atualmente desenvolve projetos de livros didáticos de ciências humanas para a Editora Moderna. Chama atenção a pouca experiência com o ensino básico e, sobretudo, a ausência de qualquer espécie de formação continuada ou participação em grupos de pesquisa da autora e editora da segunda coleção mais adquirida pelo PNLD no período aqui estudado.

Maria Raquel Apolinário, possui obra didática pela Editora Moderna<sup>4</sup> com nome Projeto Araribá – História, inscrita no PNLD de 2008 a 2018. Nesse período, esteve sempre nas primeiras posições entre as obras mais adquiridas pelas escolas municipais, ficando toda a coleção em segundo lugar nos anos de 2017 e 2018 com tiragem de respectivamente 1.816.500 e 441.767 de exemplares, num valor total de R\$ 12.890.041,58 e R\$ 3.197.350,77. A autora assina a obra como “editora executiva” e divide a “elaboração dos originais” com mais 12 historiadores e uma linguista<sup>5</sup>.

Assim como outras editoras estabelecidas no país, a Editora Moderna possui uma parceria estabelecida com o MEC desde o advento do PNLD. Ela edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura desde 1968, tendo se tornado uma das líderes do mercado brasileiro. Faz parte do grupo Espanhol *Santillana*, integrado pela Moderna, Salamandra e *Richmond Publishing* com forte presença na América Latina. O grupo faz parte do conglomerado midiático espanhol *Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima (PRISA)*<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Maria Clara Antonelli, Edmar Franco, Maria Raquel Apolinário, Sandra Ghuiorzi, Cinthia Liz Yazimoto, na edição de texto; Rosa Chadu Dalbem, na assistência editorial; Sandra Botelho de Carvalho Homma, na coordenação de *design*, projetos visuais e criação da capa; André Monteiro, Maria de Lourdes Rodrigues, na coordenação de produção gráfica; Maria Lúcia F. Couto, Patrícia Costa, Wilson Gazzoni Agostinho, na edição de arte; William Taciro. Mauro César Brosso, Alexandra Santana de Paula, na edição de infografia; Adilson Secco, Carlos Caminha, Nik Neves, Orly Wanders, nas ilustrações; Fernando José Ferreira, como cartógrafo; Elaine Cristina del Nero, na coordenação de revisão; Adriana Bairrada, Cárita Negromente, Rita de Cássia Sam, Sandra Brazil, Sandra Garcia Cortés e Viviane Mendes, na Revisão; Luciano Beneza Gabarron, na coordenação de pesquisa iconográfica; Vanessa Manna, Aline Chiarelli, Odete Enerstina Pereira, na pesquisa iconográfica; Américo Jesus, na coordenação de Bureau; Arleth Rodrigues, Bureau São Paulo, Fabio N. Precendo, Pix Art, Rubens M. Rodrigues, no tratamento das imagens; Alexandre Petreca, Everton de Oliveira Silva, Fabio N. Precendo, Hélio P. de Souza Filho, Márcio H. Kamoto, Rubens M. Rodrigues, Vitória Sousa, na pré impressão; Wilson Aparecido Troque, na coordenação de produção industrial.

<sup>5</sup> Informações adquiridas na introdução das coleções estudadas.

<sup>6</sup> É o maior conglomerado de mídia espanhol e um dos maiores do mundo, atua nas áreas de comunicação, educação, cultura e entretenimento.

No *site* da Editora Moderna (2013), chama atenção o seguinte trecho: “No DNA da Editora Moderna, carregamos o pioneirismo do professor e fundador Ricardo Feltre, que sempre enxergou o conhecimento como fórmula perfeita para preparar as novas gerações para o futuro.” No entanto, não encontramos a formação de Ricardo Feltre, pois o mesmo não possui Currículo Lattes. O que pudemos levantar foram algumas entrevistas de temáticas superficiais envolvendo livros didáticos do qual o mesmo é autor e editor realizadas pela própria Editora Moderna que o apresenta como fundador e presidente de honra.

Numa dessas entrevistas, Feltre (2019), revela que a fundação da moderna se deu quando era professor de cursinho pré-vestibular numa época em que não havia “apostila” e

Desde o primeiro livro, [...] a preocupação foi não exagerar no conteúdo. Houve uma preocupação genuína para dividir os conteúdos em blocos coerentes, que fizessem sentido e fossem intercalados com questionários. A principal inovação, se assim podemos chamar, foi a inclusão de uma quantidade maior de exercícios de fixação.

#### 4.1.3 Coleção Projeto Mosaico - História: autoria e editora

O Projeto Mosaico – História, disputou a terceira posição com outra coleção da FTD Editora (Vontade de saber História) entre os livros de maior tiragem para o PNLD 2017 e 2018. Optamos pela sua escolha, pois se trata do projeto de outra editora associada ao MEC desde o início do programa e possui destaque no mercado nacional de materiais escolares, a Editora Ática - Scipione. Nos anos de 2017 e 2018, respectivamente, a coleção teve tiragem de 1.088,496 e 277.796 exemplares nos valores de R\$ 9.948.257,66 e R\$ 2.738.494,93.

A autoria do Projeto Mosaico – História, é de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino. A partir de informações retiradas da obra estudada e do currículo Lattes, o primeiro autor é formado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1975), teve um mestrado interrompido em 1983 pela Universidade de Brasília. Em 2012, foi premiado com o terceiro lugar no 54º Prêmio Jabuti na categoria Didático e Paradidático com a obra Atlas Histórico – Geral & Brasil (Ática). Desde 1989 possui vínculo funcional como autor de livros didáticos na “Somos Educação” - subsidiária do grupo Kroton/Cogna Educação - da qual fazem parte as editoras Scipione e Ática. O Grupo Kroton/Cogna é a nona maior empresa relacionada à educação no mundo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> *World Top Education Companies by Market Value as on 2020* (COGNA EDUCAÇÃO, 2020).

No *site* das editoras é enaltecida uma contribuição inovadora da mesma por obras “[...] Scipione [...] importantes não apenas para a sala de aula, mas também para o cenário literário: seus títulos já foram reconhecidos por instituições como Jabuti, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA).” (EDITORA ÁTICA; EDITORA SCIPIONE, [2020]). No entanto, como veremos pelo olhar dos próprios avaliadores do PNLD 2017, a organização do conteúdo da coleção em questão é a que menos propõe inovação, pois não busca minimamente a História integrada e nem a abordagem temática, utilizando a tradicional organização linear, cronológica e factual sem disfarces.

## 4.2 Descrição das Coleções

### 4.2.1 Coleção História, sociedade & cidadania

A coleção é composta de quatro volumes (a princípio um para cada ano do fundamental II) que buscam apresentar os conteúdos relativos à História do Brasil e à História Geral de forma integrada, porém em uma perspectiva cronológica e linear (BRASIL, 2016) por mais que a obra na sua introdução diga que a abordagem é temática. As unidades temáticas ou a sequência linear abrigam um conjunto de capítulos cuja estrutura se divide em:

1) Página de abertura da unidade/capítulo, cumpre a função de introduzir a exposição ou o assunto a ser trabalhado no capítulo;

2) Corpo da unidade/capítulo, local em que se apresenta o texto e as imagens que, de acordo com a introdução apresentada, variam de acordo com os volumes em tamanho da fonte e linguagem adaptadas à maturidade do estudante. No entanto, os textos são, em sua grande maioria, fragmentos retirados diretamente de obras acadêmicas e circundam um pequeno núcleo de informações produzidas pelo autor junto a imagens e boxes;

3) Boxes, estão intercalados ao núcleo principal e são divididos em Dialogando, Para refletir e Para saber mais, sendo que os dois primeiros são acompanhados de questões objetivas e/ou reflexivas;

4) Atividades, divididas em quatro seções: I) Retomando, procura organizar o que foi estudado; II) Leitura e escrita em história, subdividida em dois itens: a) Vozes do passado, que dá voz aos sujeitos históricos que viveram as experiências sociais de outros tempos e espaços, b) Vozes do presente, em que geralmente há um especialista falando sobre o tema apresentado; III) Integrando com..., exercício com perspectiva interdisciplinar; IV) Você cidadão, visa

estimular o aluno a traçar paralelos entre o passado e o presente interrogando, debatendo e formando um posicionamento diante de uma questão social.

Sumário sintético dos temas tratados:

6º ano (320 páginas): Unidade I – História e fontes históricas: História e tempo. Fontes e conhecimentos em história. Os primeiros povoadores da terra. Primeiros habitantes da América. Unidade II – África, Oriente e América na Antiguidade: Egito e Kush. Mesopotâmia. Povos Indígenas da América. Unidade III – A luta por direitos ontem e hoje: O mundo grego e a democracia. Roma: monarquia, república e império. Unidade IV – Diversidade e discriminação religiosa: O império romano. Povos e culturas banhadas pelo mediterrâneo. O feudalismo: sociedade, cultura e religião.

7º ano (320 páginas): Unidade I – América e África antes dos Europeus: Povos indígenas: saberes e técnicas. Povos e culturas africanas: Malineses, Bantos e Iorubás. Unidade II – Arte, religião e política. Mudanças na Europa feudal. Renascimento e humanismo. Reforma e contrarreforma. Unidade III – Nós e os outros: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. As grandes navegações. Conquista e colonização espanhola da América. América portuguesa: colonização. Unidade IV – Gentes e terras da América portuguesa: Africanos no Brasil. Europeus disputam o mundo atlântico. A formação do território da América portuguesa.

8º ano (320 páginas): Unidade I – Cidadania: passado e presente: Iluminismo. Revoluções na Inglaterra. Revolução Industrial. A revolução francesa e a era napoleônica. Unidade II – América portuguesa: ruptura e continuidades: Rebeliões na América portuguesa. A formação dos Estados Unidos. Independências: Haiti e América Espanhola. A chegada da família real e a emancipação política do Brasil. Unidade III – Um império nos trópicos: O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada. Regências: A unidade ameaçada. Segundo reinado: política, economia e guerra. Abolição, imigração e indigenismo no império. Unidade IV – Imperialismo e resistência: Industrialização, Imperialismo e resistência. Estados Unidos e América Latina no século XIX.

9º ano (336 páginas): Unidade I – República e cidadania: A proclamação da república e seus desdobramentos. Primeira república: dominação e resistência. A era Vargas. Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres. Unidade II – Guerra, propaganda e política de massas: A primeira Guerra Mundial. A revolução russa. A grande depressão, o fascismo e o nazismo. A segunda Guerra Mundial. Unidade III – O mundo na Guerra Fria: A Guerra Fria. Revoluções socialistas: China e Cuba. Nacionalismo africano e asiático. Brasil: uma

experiência democrática (1945-1964). Ditaduras na América Latina. Unidade IV – O mundo contemporâneo: Brasil contemporâneo. Fim da Guerra Fria e globalização.

No Guia do Livro Didático PNLD 2017 (BRASIL, 2016), a obra é bem avaliada por cumprir perspectivas de um currículo pós-crítico, no entanto, requisitos de avaliação como: orientações acerca de operações de datação, tratamento da simultaneidade histórica, promoção da educação para as relações étnico raciais de indígenas e visibilidade ao protagonismo dos sujeitos indígenas ao longo do tempo não foram avaliados tão positivamente por não estarem presentes nas obras.

#### 4.2.2 Coleção Projeto Araribá - História

A coleção é composta por quatro volumes (um para cada ano do fundamental II) e busca uma abordagem temática e integrada<sup>8</sup>, muito embora esteja organizada de forma linear, factual e cronológica. Cada livro é organizado em nove unidades com intuito de que o estudo de cada uma delas seja feito em um mês do calendário escolar. Cada unidade é subdividida dentre quatro até seis temas. As unidades temáticas ou a sequência linear abrigam um conjunto de capítulos cuja estrutura se divide em:

1) Página de abertura da unidade/capítulo: apresenta o tema com imagens, textos e questionamentos. O intuito, segundo a introdução da coleção, é demonstrar que passado e o presente dialogam.

2) Corpo da unidade/capítulo: possui ao longo da coleção a mesma estrutura das fontes e tamanho das imagens. A página é em grande parte ocupada pelos textos que são margeados por imagens, mapas e boxes.

3) Boxes: estão divididos em Pense e responda, dialogando com (proposta interdisciplinar), Conteúdo digital (para acessar no livro digital que acompanha o livro principal), para assistir (sugestão de filmes, leituras, sites e vídeos), Questões, para leitura dos gráficos e mapas.

4) Conteúdos extras: no final das unidades/capítulos. De olho no infográfico, que apresenta tabelas e gráficos sobre o tema tratado; Monografias em foco, que aparecem no final das unidades 3, 6 e 8 com conteúdos transversais; revisando, síntese dos principais conceitos e

---

<sup>8</sup> A abordagem integrada é uma perspectiva que tenta transcender as tradicionais divisões da narrativa histórica escolar, geralmente dividida em História Geral, História da América e História do Brasil. A solução geralmente buscada é a abordagem a partir de temas que a princípio buscam a interseccionalidade do tempo histórico.

conteúdo das unidades, compreender um texto, presença de um ensaio do tipo argumentativo com intuito, segundo a introdução da coleção, de desenvolver a leitura crítica.

5) Atividades: estão agrupadas em três categorias, organizar o conhecimento, Aplicar e Arte. O intuito, segundo a introdução da coleção, é levar o estudante a organizar o que aprendeu, aplicar seu conhecimento na leitura de imagens, textos e mapas, além de exercitar a argumentação, a pesquisa e a produção de textos.

Sumário sintético dos temas tratados:

6º ano (224 páginas). Unidade I - Introdução ao estudo de história: O trabalho do historiador. O tempo e a história. Unidade II - As origens do ser humano: A evolução do ser humano. A vida humana no Paleolítico. O Neolítico e a Revolução Agrícola. O surgimento do comércio e das cidades. Unidade III - O povoamento da América: A chegada do Homem à América. A diversidade dos modos de vida dos ameríndios. Os mais antigos habitantes do Brasil. Unidade IV - Mesopotâmia, China e Índia: Mesopotâmia: berço de grandes impérios. A vida na Mesopotâmia. A antiga civilização chinesa. A antiga civilização indiana. Unidade V - O Egito e os Reinos da Núbia: Egito: a civilização do Nilo. O faraó e seu povo. A religião e a escrita no Egito. A Núbia e as origens do reino de Cuxe. A poderosa civilização cuxita de Méros. Unidade VI - Hebreus, fenícios e persas: Os hebreus. Como viviam os hebreus. Fenícios: comerciantes do mar. Os Persas. Unidade VII - A civilização grega: A formação da Grécia antiga. As cidades de Atenas e Esparta. Mito, religião e arte na Grécia. O pensamento filosófico e a ciências. A decadência das poleis e a conquista macedônica. Unidade VIII - As origens e a expansão de Roma: A formação de Roma. A república romana. A expansão de Roma. O fim da república romana. Unidade IX - A Roma imperial e o mundo bizantino: O apogeu do império. A origem do cristianismo. A crise do império romano. O império romano do oriente.

7º ano (240 páginas). Unidade I - A formação da Europa feudal: Os germânicos na Europa medieval. O reino Franco. O feudalismo na Europa. O cotidiano na Europa feudal. Unidade II - Origens e expansão do Islã: O nascimento do islamismo. A formação do Império Muçulmano. Religião, cultura e ciências no mundo. Unidade III - Reinos e povos da África: Reinos islamizados do Sahel. O comércio caravaneiro. Povos Iorubás e Bantos. Unidade IV - A Baixa Idade Média: Mudanças no campo e nas cidades. O poder da Igreja e as Cruzadas. Fome, peste e rebelião. A formação dos Estados modernos. Unidade V - Renascimento e reformas religiosas: O pensamento humanista e científico. A arte do Renascimento. A Reforma Protestante. A contrarreforma. Unidade VI - Os povos pré-colombianos: América: terra de grandes povos. O mundo dos maias. A civilização asteca. Muito antes dos Incas. Tahuantisuyu:

o império dos Incas. Unidade VII - As Grandes Navegações e os portugueses na América: O estado absolutista e o mercantilismo. Portugal e Espanha nas grandes navegações. Primeiros contatos entre indígenas e portugueses. A colonização portuguesa na América. Unidade VIII - O Nordeste colonial: A economia açucareira. Escravidão resistência e trocas culturais. Os holandeses no Nordeste. Nem só de açúcar vivia a colônia. Unidade IX - Espanhóis e ingleses na América: Os espanhóis ocupam a América. A colonização espanhola na América. A colonização Inglesa na América.

8º ano (240 páginas). Unidade I - A expansão da América portuguesa: A pecuária e a expansão para o interior. As missões jesuíticas. A conquista do sertão. A crise no Império e as rebeliões na colônia. Unidade II - A mineração no Brasil colonial. A exploração de ouro e diamante. Os caminhos para as minas. A sociedade mineira. Unidade III - A Revolução Industrial na Inglaterra: O pioneirismo inglês. A Revolução Industrial. O cotidiano no mundo industrializado. Luta operária e organização sindical. Unidade IV - A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa: O iluminismo. A independência dos Estados Unidos. Às vésperas da revolução na França. A Revolução Francesa. Mudanças trazidas pela revolução. Unidade V - A era de Napoleão e as independências na América: Napoleão Chega ao poder. O império napoleônico. A independência do Haiti. As independências na América espanhola. Indígenas e Africanos na América Independente. Unidade VI - A independência do Brasil e o Primeiro Reinado: O Brasil e a crise do antigo sistema colonial. A família real no Brasil. A independência do Brasil. O primeiro reinado. Unidade VII - Revoluções e novas teorias políticas na Europa: As revoluções liberais na Europa. A unificação da Itália e da Alemanha. A expansão da industrialização pela Europa. Novas teorias políticas. Unidade VIII - Brasil: da Regência ao Segundo Reinado: O período regencial. O jovem D. Pedro II no trono do Brasil. O fim da escravidão no Brasil. Os imigrantes no Brasil. Unidade IX: - expansão dos Estados Unidos no século XIX: A conquista do Oeste. A guerra de Secessão. Tempos modernos.

9º ano (280 páginas). Unidade I - A era do Imperialismo: A segunda Revolução Industrial. O trabalho e vida na cidade e nas indústrias. O capital financeiro e a expansão imperialista. A expansão imperialista na África. O domínio imperialista na China e na Índia. A Belle Époque. Unidade II - A república chega ao Brasil: O advento da República. Os primeiros anos da República. Os conflitos no campo. A industrialização e o crescimento das cidades. Os conflitos urbanos e o movimento operário. A cultura na Primeira República. Unidade III – A Primeira Guerra e a Revolução Russa: A Primeira Guerra Mundial. A Guerra a caminho do fim. O colapso da Rússia Czarista. A Rússia socialista. Unidade IV - A crise da democracia e a

Segunda Guerra Mundial: A crise de 1929. Os regimes autoritários avançam na Europa. A Segunda Guerra Mundial: o avanço do Eixo. O avanço dos Aliados e o fim da Guerra. O cotidiano dos Civis durante a Guerra. Unidade V - A era Vargas: A Revolução de 1930 e o Governo Provisório. O Estado Novo. Costumes e cotidiano na Era do rádio. O Brasil na Guerra e o fim do Estado Novo. O Brasil depois de 1945. Unidade VI - Rivalidades e conflitos da Guerra Fria: A Guerra Fria. Reformas e contestações na Guerra Fria. Revoluções e guerras no mundo bipolar. A questão judaico-palestina. Unidade VII - As independências na África e na Ásia: A luta pela independência. O fim do Império Português na África. Desafios após as independências. O regime do apartheid na África do Sul. Independências na Ásia. Unidade VIII - Democracia e ditadura no Brasil: Os governos democráticos. O fim das liberdades democráticas. Protesto e cultura no regime militar. O processo de abertura. Unidade IX - O Brasil e o mundo globalizado: O fim da União Soviética e do socialismo no Leste europeu. Inovações e desafios do mundo globalizado. Os Estados Unidos no mundo contemporâneo. O Brasil e a nova ordem mundial. Um balanço do Brasil contemporâneo.

De acordo com a avaliação do PNL D 2017 (BRASIL, 2016), a coleção apresentou deficiências nos requisitos: Relação entre textos-base e atividades, tratamento da simultaneidade histórica, possibilidade de construção da noção de duração, comparação problematizadora entre passado e presente, visibilidade ao protagonismo dos sujeitos indígenas ao longo do tempo e densidade na orientação teórico-metodológica da temática indígena para o professor.

#### 4.2.3 Coleção Projeto Mosaico - História

A coleção toma como base uma organização curricular cronológica linear e factual na apresentação dos conteúdos da disciplina escolar História, uma estrutura bastante tradicional de livros didáticos. Os conteúdos abordam desde a origem da humanidade até a primeira década do século XXI, contemplando e alternando os processos históricos do Brasil com a História Geral sem muita preocupação com integração dos mesmos. Cada volume do Livro do Estudante está organizado em oito módulos cuja estrutura se divide em:

- 1) Página de abertura do módulo,
- 2) Corpo do módulo, local em que se apresenta o texto e as imagens que, de acordo com a introdução apresentada, variam de acordo com os volumes em tamanho da fonte e linguagem adaptadas à maturidade do estudante. No entanto, os textos são, em sua grande

maioria, fragmentos retirados diretamente de obras acadêmicas e circundam um pequeno núcleo de informações produzidas pelo autor junto a imagens e boxes;

3) Boxes, estão intercalados ao núcleo principal e são divididos em Dialogando, Para refletir e Para saber mais, sendo que os dois primeiros são acompanhados de questões objetivas e/ou reflexivas;

4) Atividades,

Sumário sintético dos conteúdos abordados:

6º ano (304 páginas). Módulo I - Discutindo a História e nossas origens. II - América: primeiros povos e civilizações. III - África: primeiros povos e civilizações. IV - Antigas civilizações da Mesopotâmia e do Oriente Médio. V - As grandes civilizações orientais. VI - A formação do mundo grego antigo. VII - A hegemonia de Atenas e o helenismo. VIII - O mundo romano antigo.

7º ano (328 páginas). Módulo I - O período medieval: sociedade, política e religião. II - A cultura medieval e os bizantinos. III - Do Renascimento comercial e urbano à expansão marítima. IV - Transformações culturais e religiosas na Europa. V - Os Estados europeus e a América colonial. VI - O povoamento e a delimitação da América portuguesa. VII - Povos africanos e o sistema escravista na América portuguesa. VIII - Atividades econômicas no período colonial.

8º ano (320 páginas). Módulo I: Mundo Contemporâneo; a Era das Revoluções. II - Tempo de revoluções e rebeliões. III - A Era Napoleônica e a industrialização. IV - Independência na América ibérica. V - Os centros de poder no Século XIX. VI - África e Ásia: tempos da dominação colonial. VII - A consolidação do Brasil independente. VIII - Brasil e o fim da monarquia.

9º ano (336 páginas) – Módulo I: O nosso mundo. II - O Brasil e a República Oligárquica. III - Os anos pós-Primeira Guerra Mundial. IV - A Era Vargas e o mundo em guerra. V - O mundo da Guerra Fria. VI - América Latina, Ásia e África: soberania e descolonização. VII - O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional. VIII - O Brasil recente.

De acordo coma avaliação do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), a obra possui deficiência nos requisitos: orientação metodológica ao docente, compreensão do procedimento histórico, relação entre textos base e atividade, possibilidade de relacionamento entre passado e presente, operações acerca de operações de datação, tratamento da simultaneidade histórica, construção da noção de duração, densidade na orientação teórico metodológica sobre temática africana e

afro-brasileira para o professor (em alguns volumes é inexistente), visibilidade e protagonismo dos sujeitos africanos e afro-brasileiros ao longo do tempo (inexistente ou insatisfatório em quase todos os volumes), promoção da educação para as relações étnico-raciais (inexistente ou insatisfatório em quase todos os volumes), inscrição informativa e cronológica da temática indígena (inexistente ou insatisfatório em quase todos os volumes), densidade na orientação teórico-metodológica da temática indígena para o professor (inexistente em quase todos os volumes), visibilidade ao protagonismo dos sujeitos indígenas ao longo do tempo (inexistente ou insatisfatório em quase todos os volumes), promoção da educação para as relações étnico-raciais (inexistente ou insatisfatório em quase todos os volumes).

## 5 ANÁLISE: A COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Nesta seção fizemos a análise dos documentos (livros didáticos) sob o ângulo teórico da colonialidade. Ao fazer a leitura dos três volumes, com quatro livros cada um, fomos captando o sentido da narrativa e pinçando partes referentes à América Latina que ilustram os pontos por nós evidenciados. Nossa análise deu conta 1) de elementos como a narrativa e o tempo histórico, em que a colonialidade subverte a intenção inicial de uma história integrada em histórias integradas a uma História; 2) da crítica decolonial à fundamentação filosófica do tempo histórico nos livros didáticos a partir do discurso teológico proposto pelas coleções em relação a origem da vida; 3) da colonialidade que coloca os sujeitos latino-americanos como povos sem história ou a América como vazio histórico; 4) a colonialidade como ocultação da questão racial na formação da América Latina e do sistema-mundo; 5) a colonialidade nos livros didático e a questão da representação *versus* a presença.

### 5.1 A questão da narrativa/tempo histórico e a colonialidade nas coleções didáticas: História integrada ou integradas a uma História?

As três coleções didáticas selecionadas têm como introdução do conteúdo geral uma primeira unidade temática/módulo que trata da ciência histórica ou historiografia. Uma espécie de apresentação das metodologias históricas as quais, por conseguinte, o livro didático se ampara enquanto instrumento educacional.

As três coleções guardam semelhanças no tratamento do tema. Uma delas é a concepção da diversidade de tempos históricos. Segundo as coleções, estes podem ser diversos tanto no interior de uma mesma sociedade, variando de acordo com a atividade cotidiana dos indivíduos; quanto de sociedade para sociedade, cultura para cultura e povo para povo.

Esses tempos históricos são tidos na explicação historiográfica das coleções como unidades diversas, isoladas uma das outras e equivalentes no sentido de oferecerem de igual maneira para cada civilização, povo ou cultura uma determinada noção de tempo no interior de sua coesão social, em que pese o fato dos materiais citarem, contraditoriamente, a existência do tempo tradicional em oposição ao tempo moderno ou estabelecerem o tempo ocidental como foco principal ao longo da narrativa. Além do mais, ainda que apontamentos críticos à lógica eurocêntrica de tempo ou periodização seja feita nesse momento dos livros

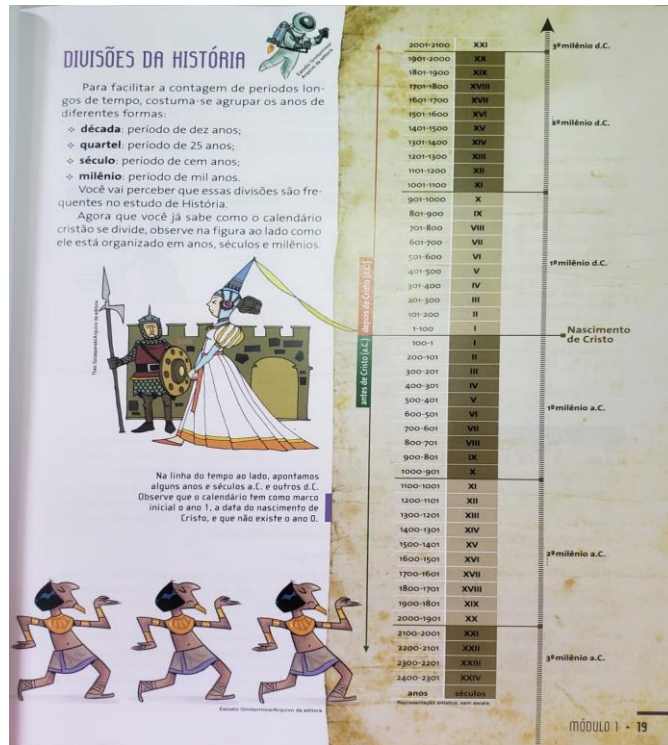
escolares, a existência de tal periodização é colocada como algo feito pelos “historiadores do século XIX” para “facilitar o estudo da história” dividindo “a longa trajetória humana sobre a Terra em cinco grandes períodos” apresentados sob a forma de uma linha do tempo. Ou seja, é mencionado o tempo de outros povos, mas o tempo didático, o tempo organizado e próprio para o estudo da história, a “divisão da História mais conhecida”, a “mais utilizada em livros de história” é o tempo eurocêntrico e suas divisões. O eurocentrismo historiográfico é apresentado muito mais como uma lógica do que um processo de dominação racial/cultural/epistêmica.

**Figura 1 – Tempo histórico e periodização nos livros didáticos (FTD)**



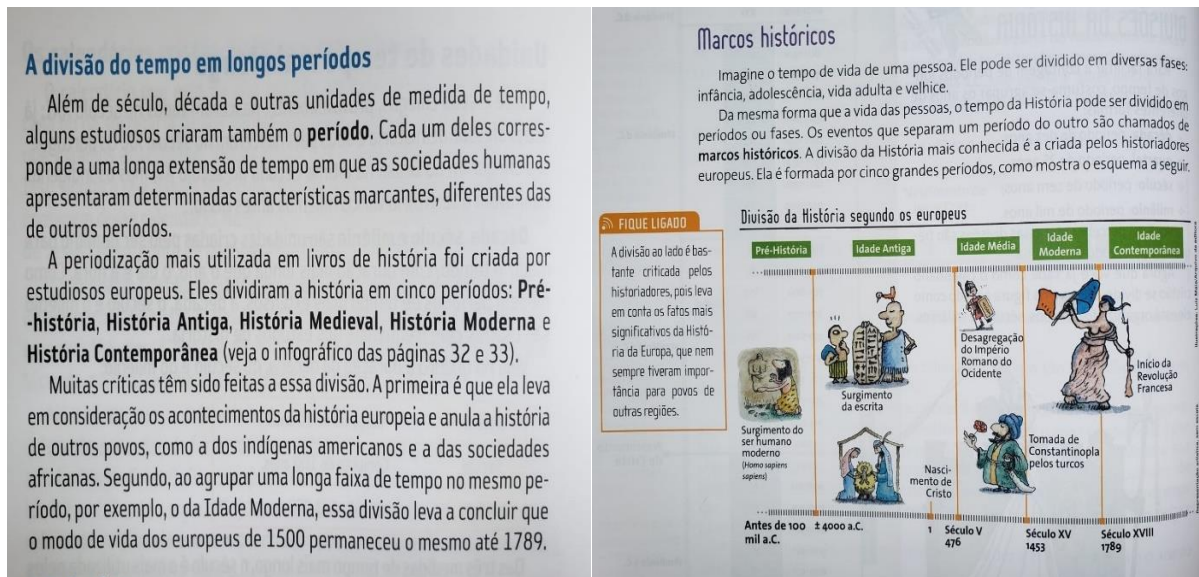
**Fonte:** Boulos Júnior - Unidade 1, Capítulo 1 - (2018a, p. 24-25).

Figura 2 – Tempo histórico e periodização nos livros didáticos (Scipione)



Fonte: Vicentino e Vicentino – Módulo 1, Capítulo 1 - (2016a, p. 19).

Figura 3 – Tempo histórico e periodização nos livros didáticos (Moderna)



Fonte: Apolinário – Unidade 1, Tema 2 - (2014a, p. 30, 33).

Nesse sentido, a princípio, a abordagem por meio de uma história integrada, perseguida em maior ou menor medida por todas as coleções, é a narrativa mais adequada ou coerente com a concepção de uma diversidade temporal/cultural e equânime a todos os povos.

Isso, pois o objetivo central da História integrada reside na superação da divisão entre as várias histórias, buscando possibilitar o entendimento da simultaneidade dos acontecimentos históricos em espaços diferentes. Ou seja, a história integrada procura colocar em um mesmo tempo histórico (unidade das unidades) situações diferentes vivenciadas em diversas sociedades (BITTENCOURT, 2001).

A questão que se coloca é como criar esse tempo histórico comum aos diferentes tempos históricos, a unidade temporal das unidades temporais? É certo que o mundo do gênero humano constitui uma multiplicidade, uma totalidade de processos interligados (WOLF, 2005), mas ao abordar as culturas como unidades isoladas e divididas em um plano macro entre tradicionais e modernas no interior de uma linha do tempo de desenvolvimento evolutivo, o que se faz é desagregar essa totalidade para depois reagregá-la numa determinada narrativa proposta pelo material como uma lógica. Se a “escolha” for a linha do tempo cronológica (passado para o presente), ocidental e factual inserida no calendário cristão, como a escolhida pelas coleções (algo apontado, inclusive, pelo PNL 2017), há a possibilidade de que as variadas vivências não estejam apresentadas em uma História integrada, mas sim integradas à uma História.

Não se trata em absoluto de procurar um tempo histórico que seja neutro em relação às demais noções de tempo, calendários ou cronologias. Mas de notar o surgimento de assimetrias no tratamento de determinados povos, culturas ou espaços histórico-geográficos (geoculturais) ou até mesmo a permanência de um sentido histórico linear eurocêntrico e evolutivo/progressivo do qual a abordagem que visa ser integrada não conseguiu se desvencilhar. Assim, se trata de, a partir dessa crítica, propor uma outra “lógica” aos materiais.

Nesse sentido é que, para Quijano (2005b) e Mignolo (2020), a colonialidade traz para o primeiro plano a coexistência do que chama de colonialismos modernos e modernidades coloniais, ou seja, a interseção do hegemônico e do subalterno, tendo como efeito a multiplicação das histórias locais que substituem a história dita mundial/geral, gerando a necessidade de construir macronarrativas que em suma não são a contrapartida de tal história universal, mas uma ruptura com tais projetos e episteme. Não são (ou, pelo menos, não apenas) nem narrativas revisionistas nem narrativas que pretendem contar uma verdade diferente, mas, sim, narrativas acionadas pela busca de uma outra relação ou “lógica”, deslocando o universalismo abstrato do tempo historiográfico de episteme eurocêntrica com uma totalidade alternativa concebida como uma rede de histórias e múltiplas hegemonias locais que respondem e adquirem centralidade perante ao global.

Assim, para a teoria da colonialidade, pensar uma história mundial ou universal é hoje uma tarefa impossível. Ou talvez sejam ambas possíveis, mas sem credibilidade. Hoje, as histórias locais estão assumindo o primeiro plano e, da mesma forma, revelando as histórias locais das quais emergem outros projetos globais, como o da perspectiva decolonial. A falta de credibilidade da tradicional história universal, por sua vez, não é resultado de uma simples perspectiva (muitas vezes até relacionada com teorias pós-modernas), mas por forças econômicas e sociais a que geralmente nos referimos como globalização e a emergência de formas de conhecimento que foram subalternizadas ao longo de quinhentos anos e que, a partir da diferença colonial, procuraram e procuram o desvelar e enfrentar da colonialidade. (MIGNOLO, 2020).

A proposta de uma macronarrativa decolonial, no entanto, não se enquadra dentro dos nossos objetivos neste trabalho, mas em trabalhos futuros. Aqui, talvez não seja demais frisar, nos cabe a análise crítica e os apontamentos da presença ou ocultamento de histórias, sujeitos, espaços, conhecimentos e perspectivas que constituem o lado sombrio dos livros didáticos como fenômenos estruturados e estruturantes da colonialidade.

## **5.2 A fundamentação filosófica do tempo histórico nos livros didáticos: a questão do silenciamento dos não europeus latino-americanos**

Isso posto, primeiramente é importante salientar que a perspectiva de diversos tempos históricos cumpre bem um papel antropológico de relativismo cultural ao qual a abordagem histórica de diversas culturas deve se amparar no sentido de evidenciar as diferenças e a complexidade dos homens no tempo. No entanto, a abordagem feita pelos materiais, como vimos, não segue esse objetivo, mas sim o de um caminho histórico-narrativo da modernização tecnológica e cultural em que aqueles capazes de realizar tal vereda são encaminhados isoladamente para a modernidade (virtude) e os que não seguem esse sentido se estabelecem em algum ponto de transição espelhado no tradicionalismo (atraso). Assim se encobrem as relações sociais e culturais de poder historicamente estabelecidas, ocultando o lado reverso e, por conseguinte, sombrio das relações entre os povos e suas perspectivas.

Um dos resultados é o encobrimento das relações de poder tanto no interior de uma mesma sociedade quanto, e principalmente, na relação entre sociedades, mas que se encontra latente na narrativa histórica das coleções ao amparar o desenvolvimento das unidades temáticas, capítulos e módulos nessa teoria da modernização ocidental e suas iconografias.

Ainda que não seja nosso foco principal, uma análise iconográfica das capas das coleções é uma evidência desse sentido:

1) Projeto Araribá – História – foco em tecnologia – 6º ano, cerâmica antiga em um sítio arqueológico (antiguidade); 7º ano, astrolábio, compasso, mapas e livro (expansão marítima e comercial); 8º ano, máquina industrial (industrialização); 9º ano, placa escrito “internet wi-fi”.

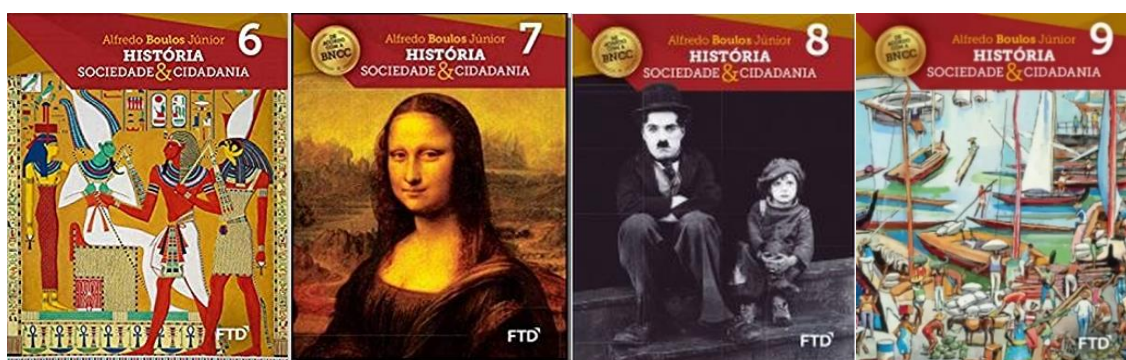
**Figura 4 – Capas da Coleção Projeto Araribá – História (Moderna)**



Fonte: Apolinário (2014a, 2014b, 2014c, 2014d).

2) História, sociedade & cidadania – foco em arte pictórica – 6º ano, arte egípcia antiga (antiguidade); 7º ano, Mona Lisa de Leonardo da Vinci (renascimento); 8º ano, Charles Chaplin e atriz infantil (industrialização); 9º ano, arte moderna, sem título, de cena portuária.

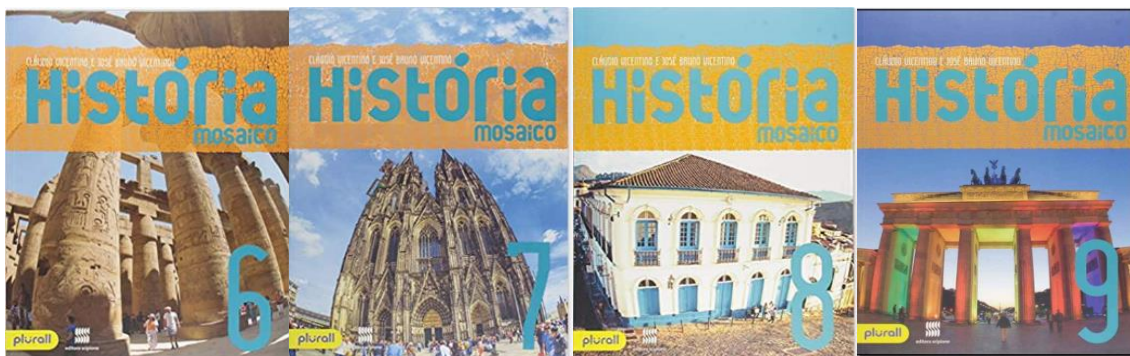
**Figura 5 – Capas da Coleção História, sociedade & cidadania (FTD)**



Fonte: Boulos Júnior (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

3) Projeto Mosaico - História – foco em arquitetura – 6º ano, templo egípcio antigo (antiguidade); 7º ano, igreja medieval europeia (idade média); 8º ano, arquitetura casa colonial (colonialismo); 9º ano, arte neoclássica, Portão de Brandemburgo (modernidade-contemporaneidade).

**Figura 6 – Capas da Coleção Projeto Mosaico – História (Scipione)**



**Fonte:** Vicentino e Vicentino (2016a, 2016b, 2016c, 2016d).

Vamos aos exemplos temático-textuais. Em todas as coleções, após a apresentação e discussão introdutória da historiografia, a narrativa do material passa a falar sobre “As origens do ser humano” (Projeto Araribá – História - Moderna) / “Os primeiros povoadores da Terra” (História, sociedade & cidadania - FTD) / “A origem do ser humano” (Projeto Mosaico – História - Scipione). Na sequência, as duas coleções mais adquiridas – Projeto Araribá - História (Unidade 2, Tema 1, Figura 7) e História, sociedade & cidadania (Unidade I, Capítulo 3, Figura 8) e – abordam o criacionismo como possibilidade explicativa para o surgimento dos seres humanos em paralelo a abordagem evolucionista.

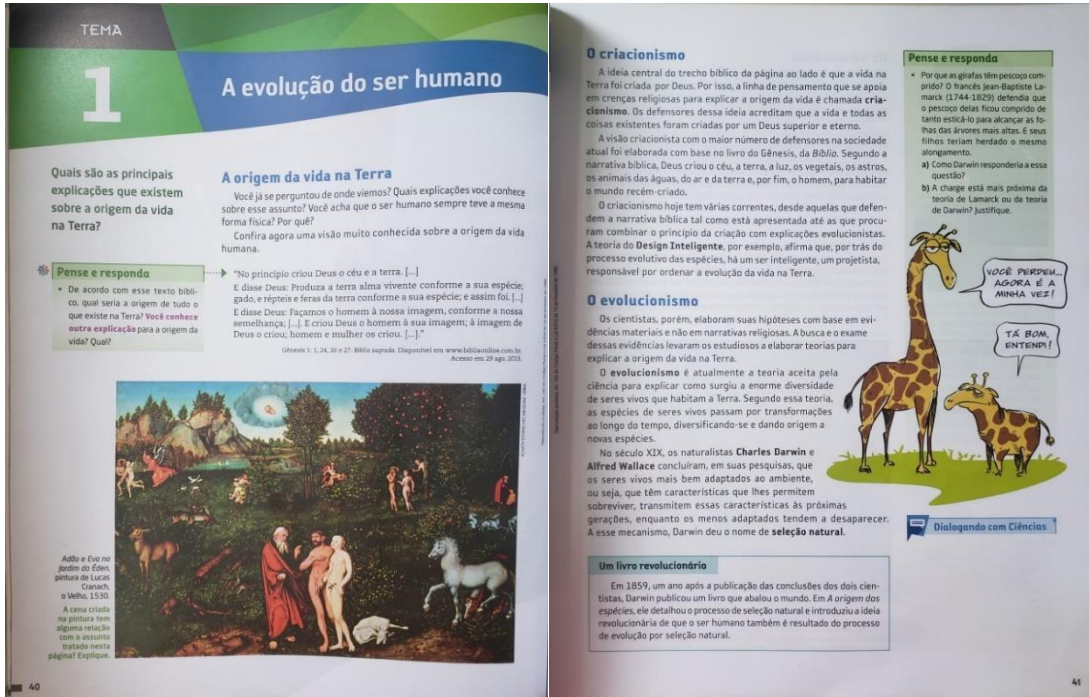
Ainda que a coleção da Editora FTD proponha o debate entre as duas perspectivas em textos de apoio (a Araribá não propõe), o que queremos apontar é que a visão religiosa abordada é somente a judaico-cristã, bíblica, ocidental e, curiosamente, identificada com a modernidade, não apresentando nesta unidade temática/módulo a visão de outros povos em diferentes tempos ou lugares sobre a mesma questão. A coleção do Projeto Mosaico - História (Módulo 1, Capítulo 2, Figura 9) trata a questão criacionista sem mencioná-la, e o faz dentro da explanação sobre as concepções mitológicas de mundo contemplando outras culturas, porém situa tais concepções no módulo que aborda a “pré-história”.

Ou seja, o debate proposto sobre a origem criacionista do ser humano, quando colocado no tempo presente, diz respeito ao sujeito cristão, ocidental<sup>1</sup> e moderno - já que nas duas coleções mencionadas é exposto literalmente “os criacionistas bíblicos modernos” e os adeptos do “Design Inteligente” (espécie de religiosos científicos). Quando, neste momento da

<sup>1</sup> As imagens que acompanham os textos didáticos são todas da iconografia ocidental. Do projeto Araribá se trata de “Adão e Eva no Jardim do Éden”, pintura de Lucas Cranach, o Velho, 1530. Em História Sociedade e Cidadania, a imagem é a réplica da Arca de Noé do Parque temático Ark Encounter em Williamstown, Estados Unidos.

narrativa, as concepções não cristãs/ocidentais (negras e indígenas) são mencionadas, se situam no tempo histórico da tradição e numa “pré-história” da humanidade.

Figura 7 – A origem da vida (Moderna)



Fonte: Apolínario (2014a, p. 40-41).

Figura 8 – A origem do ser humano (FTD)



Fonte: Boulos Júnior (2018a, p. 46-47).

**Figura 9 – A origem do ser humano (Scipione)**



Fonte: Vicentino e Vicentino (2016a, p. 26, 28).

De acordo com Lander (2005, p. 9) - pensador da teoria da colonialidade - um substrato fundamental das formas particulares do conhecer e do fazer tecnológico da sociedade ocidental é associado por Jan Berting<sup>2</sup> à separação judaico-cristã entre Deus (o sagrado), o homem (o humano-sujeito) e a natureza (objeto). Nesta tradição Deus concebeu o mundo, de maneira que o mundo mesmo (natureza) não é Deus, e não se considera sagrado. “Isto está associado à ideia de que Deus criou o homem à sua própria imagem e elevou-o acima de todas as outras criaturas da terra, dando-lhe o direito a intervir no curso dos acontecimentos na terra.” Diferente “[...] da maior parte dos outros sistemas religiosos, as crenças judaico-cristãs não estabelecem limites ao controle da natureza pelo homem.”

Para Lander (2005), é a partir do desenvolvimento das ciências modernas e do iluminismo que essa separação se seculariza, tendo como marco significativo a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo, tal como formulada por Descartes. Cria-se dessa maneira uma fissura ontológica entre razão e o mundo que não está presente em outras culturas. Na perspectiva eurocêntrica de modernidade, estas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação

<sup>2</sup> É professor emérito de sociologia e política social na Erasmus University Rotterdam.

colonial do mundo entre ocidental/europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os “outros”, o restante dos povos e culturas do planeta que passam a ser visto como integrantes (não sujeitos) da natureza ou mundo a ser dominado.

Nesse sentido a narrativa linear e focada no sujeito europeu se apresenta como a objetiva, natural e universal, ou, no mínimo, a única possível na organização do conteúdo histórico que vai anexando outros povos e outras experiências como apêndices do que tradicionalmente, desde o século XIX, se conhece como “História Geral” no âmbito dos livros didáticos. Esta História, por sua vez, é permeada de silêncios e omissões que invisibilizam culturas, acontecimentos e sujeitos cruciais para compreender integralmente a história e se atenuam, no caso da América Latina, os impactos da máquina colonizadora e os efeitos da colonialidade. Na próxima subseção, mostraremos aspectos dessa invisibilização na sequência da narrativa das unidades temáticas e módulos das coleções didáticas.

### **5.3 A América Latina e seus sujeitos como vazio histórico nas coleções didáticas**

Com o filósofo iluminista Immanuel Kant (2010), na obra “Ideia de uma História universal de um ponto de vista cosmopolita”, tal perspectiva eurocêntrica passa a se constituir como filosofia e narrativa histórica de longo prazo. Kant (2010), afirma existir na História sociedades que condensam a experiência humana e parte da Grécia antiga<sup>3</sup> como primeiro exemplo, gerando a partir daí uma genealogia segundo a qual a Grécia antiga gerou Roma, que gerou a Europa cristã, que gerou a renascença, que gerou o iluminismo, que gerou a democracia e o desenvolvimento numa trajetória natural e isolada de sucesso moral e universal no tempo (WOLF, 2005).

Nas coleções, após o tratamento das origens do ser humano e dos primeiros hominídeos no período Paleolítico e Neolítico - salientando o advento da agricultura e das cidades (nenhuma das apresentadas são situadas na América) - as três coleções abordam o povoamento da América. O foco são as vias de chegada ao continente e as atividades econômicas dos primeiros habitantes, sendo estas as atividades caçadora, coletora, agrícola e ceramista. Na mesma unidade temática ou módulo, as coleções da Moderna (Unidade 2, Tema 3) e da Scipione (Módulo 2, Capítulo 3) reservam um tema/capítulo para falar sobre “os mais antigos habitantes do Brasil” ou “povos indígenas do Brasil”, a FTD também o faz (Unidade 2, Capítulo 7), sendo que as características da caça, pesca, coleta, agricultura e ceramismo também são evidenciadas.

---

<sup>3</sup> Enrique Dussel (2012), teórico da colonialidade, apresenta em sua obra “Ética da libertação” a crítica à ideia de condensação da história demonstrando que entre os gregos antigos o principal centro de referência cultural e de conhecimento era o Egito e, no Egito, o referencial era a cultura banto.

Já de início se percebe a tendência concretizada nos materiais de separação do Brasil do restante da América, mesmo nos períodos mais remotos da atividade humana no continente (sem as divisões nacionais modernas) e mesmo sendo as características superficialmente relatadas dos “Primeiros habitantes da América” as mesmas que a dos “indígenas da terra onde hoje é o Brasil”. No entanto, o que chama a atenção é a sequência das unidades, módulos e capítulos em que o espaço histórico-geográfico (geocultural) da América como um todo fica “congelado” ou sem história até o advento do que se convencionou chamar de “grandes navegações” no século XV e XVI.

Nesse interim, a coleção do Projeto Araribá – História, trata da Mesopotâmia, China e Índia (Unidade 4), dando mais espaço para o conteúdo de Mesopotâmia “berço de grandes impérios” (10 páginas) e diminuindo o espaço de informação e conteúdo conforme o olhar se lança ao oriente, o que em larga medida todas as coleções fazem: (“A antiga civilização chinesa”- 06 páginas; “A antiga civilização indiana”- 3 páginas); Egito e os Reinos da Núbia (Unidade 5 - total: 19 páginas); Hebreus, Fenícios e Persas (Unidade 6 - total: 11 páginas); A civilização grega (Unidade 7 - total: 18 páginas); As origens e a expansão de Roma (Unidade 8 - total: 13 páginas); A Roma imperial e o mundo bizantino (Unidade 9 - total: 14 páginas).

A pergunta que fica é: quantas páginas nesse conjunto de unidades relacionadas à “antiguidade” foram direcionadas ao conteúdo histórico das terras onde hoje é a América Latina? A resposta é: nenhuma. Nessa coleção (Araribá) a menção às “civilizações antigas” da América só é feita no momento em que a narrativa do livro se direciona para o processo de expansão marítima e comercial europeia e relata de forma um pouco mais aprofundada somente as civilizações com as quais os europeus tiveram contato e conquistaram. Essa maneira de narrar e o lugar temporal da história antiga americana não é novidade em se tratando do currículo brasileiro e a disposição desse conteúdo nos livros didáticos. Em capítulo anterior, vimos que na primeira metade do século XX uma narrativa exaustivamente analisada e notadamente eurocêntrica já dispunha a história das civilizações Maia, Inca e Asteca como um acidente no percurso do desenrolar historiográfico europeu.

Fugindo um pouco dessa proposta, mas sem um êxito efetivo, as coleções da FTD (Unidade II, Capítulo 7) e da Scipione (Módulo 2, Capítulo 5) oferecem à América um lugar naquilo que é a antiguidade proposta pelos volumes. Porém, o fazem de maneira breve, sobretudo em comparação aos espaços dados a gregos e romanos, para no momento da expansão marítima e comercial europeia retomar a história dessas civilizações de maneira breve ao relatar como foram conquistados pelos europeus.

Em ambos os casos, o espaço sem história entre o povoamento da América, há dezenas de milhares de anos, e a chegada dos europeus, no final do século XV, é nítido. A história do desenvolvimento das civilizações do espaço hoje considerado América Latina é integrada parcial e incompleta como apêndice da história europeia e tem em todas as coleções como marco divisor a chegada do conquistador Cristovam Colombo com o mesmo efeito que Jesus Cristo tem para a história eurocêntrica da humanidade. A diferença é que a história dessas civilizações tidas então como pré-colombianas começa e termina com Colombo.

No que tange a história integrada proposta pelas coleções, as civilizações Asteca e Inca de fato são contemporâneas aos desdobramentos daquilo que na história local europeia foram a consolidação do Estado Moderno europeu e as expansões marítimas comerciais, no entanto, os Maias não, pois estes não tinham no momento da conquista a mesma configuração social abordada pelas coleções. Os povos falantes da língua maia se encontravam na condição de agricultores marginais ao império Asteca, porém tiveram contato com os europeus e foram tradutores da língua náuatle no processo de conquista, sendo assim relatados em seu momento considerado de esplendor por volta do século IX da era cristã, simultaneamente a acontecimentos dos séculos XV e XVI.

A história integrada se desintegra nesse momento numa tradição persistente de currículo que reduz todo o passado das grandes sociedades americanas aos séculos XV e XVI da era cristã, o que pode levar a interpretação de que esses povos originários só teriam adquirido o estatuto daquilo que as coleções consideram “civilização” neste momento. O que não é verdade. Sociedades estruturadas dentro das concepções de civilização e cidade ao qual as coleções se vinculam são numerosas no que chamamos hoje de América Latina e contemporâneas em antiguidade às civilizações mesopotâmicas, egípcias, chinesas, hindus. É o caso da civilização Caral de Supe, no Perú, que, desde 1997, é considerada um dos seis locais onde a “civilização” separadamente se originou na antiguidade por volta do século XXX a.C. Além de outras anteriores e contemporâneas à gregos e romanos, tais como a civilização Chavin de Huantar, Nazca, Mochicas, Wari, Chimú, Lambayeque etc. Portanto bem anterior às civilizações Olmeca, Teotihuacan, Tiahuanaco e Wari mencionadas de forma fugidia em não mais do que algumas linhas ou poucas páginas (Scipione, Livro 6 - página 76-79, Capítulo 5, Módulo 2) e, para não sermos imprecisos e injustos, a coleção Araribá cita algumas dessas civilizações em duas páginas (Araribá, Livro 6 - página 143-144, Unidade 6, Tema 4), a FTD não cita, além de dedicar 16 páginas para os povos Astecas, Maias, Incas e “indígenas das terras

onde hoje é o Brasil”, enquanto que somente para os gregos são destinadas 22 páginas e, somente para os Romanos, 45 páginas.

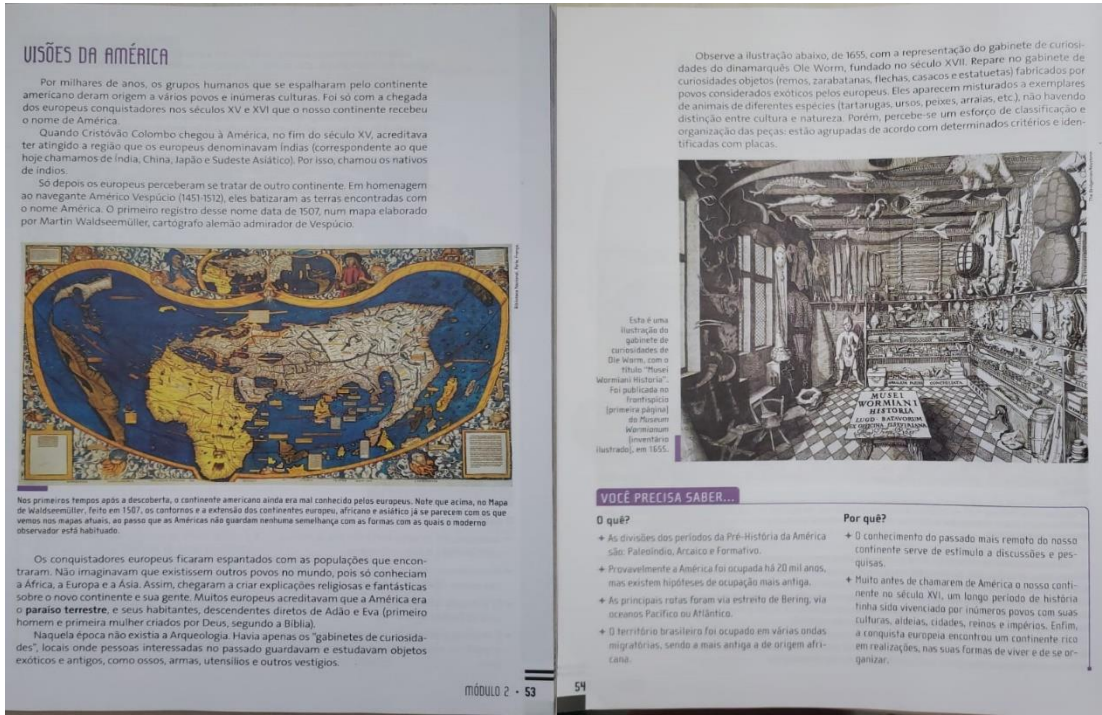
Em relação à antiguidade indígena no “território brasileiro”, todas as coleções procuram abordar a questão da diversidade indígena. A coleção da Moderna, por mais que coloque esta questão no título do Tema 2 da Unidade 6 (página 65): “A diversidade de modos de vida dos antigos ameríndios”, não aborda nada em termos de diversidade, restringindo todo o conteúdo desse tema à questão econômica da caça, pesca, coleta, agricultura e ceramismo vinculada à uma pré-história brasileira não datada, um relato do clima e, fundamentalmente, da fauna, um relato sobre os Sambaquis, sítios arqueológicos e a discussão das origens e períodos do povoamento.

No mesmo sentido as coleções da Scipione (Livro 6, Módulo 2, Capítulo 4, páginas 59-67) e FTD (Livro 6, Unidade 2, Capítulo 7, páginas 137,148-149,151) também propõem a discussão sobre a diversidade e vão além ao proporem a ligação dos indígenas do passado com o presente. Tais questões são importantes, pois historicamente, como vimos no breve histórico que fizemos, os indígenas quando retratados em livros didáticos foram tidos como uma unidade populacional abstrata situada no passado e sem vínculos com o presente.

No entanto, as coleções fazem isso chamando a atenção para línguas, traços físicos, rituais, regiões que habitam, modos de vestir, morar e alimentar-se, sem, contudo, se aprofundarem no relato etnográfico ou na própria voz indígena. A FTD, na página 151 da mesma unidade e capítulo, aborda também semelhanças em termos de organização social. Nesse momento das duas coleções, lugar da narrativa histórica da pré-história e antiguidade, o relato da diversidade aparece como uma informação “jogada”, ou seja, não há uma editoração ou delineamento que aponte a importância ou o sentido de se relatar as diferenças dos indígenas. A construção da representação “índio” ou indígena não aparece nesse momento das coleções, ou seja, a construção e historicização do racismo por detrás do termo índio ou indígena e a tipificação racial do trabalho elaborada no século XVI, como indica a teoria da colonialidade, ficam ocultas. No volume da FTD tudo parece ser uma questão de sinalizar as diferenças e as semelhanças entre indígenas, enquanto que no volume da Scipione menciona-se o engano de Cristovam Colombo em chamá-los de “índios” em uma subseção (página 53, Figura 10) intitulado “Visões da América”. Essas “visões” são, contudo, visões europeias da América e seus sujeitos, apresentadas por meio de mapas como o do Alemão Martin Waldseemüller e do Italiano Giovanni Battista Ramusio, assim como do “gabinete de curiosidades” do dinamarquês Ole Worm. Como sugerido pela coleção da Scipione na página 62 (Figura 11) do mesmo módulo e capítulo, tudo parece se tratar de um “choque cultural” ou “encontro” diante de uma conquista situada no passado (FTD, Livro 7, Unidade III, Capítulo 9,

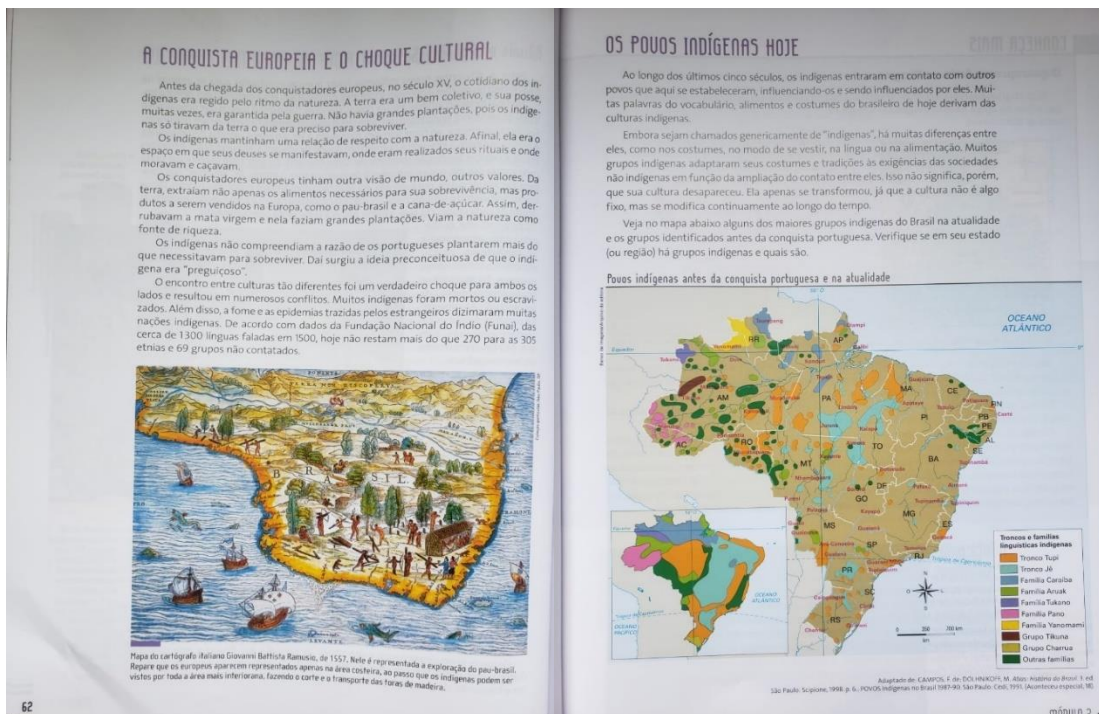
página 199, Figura 12) que naturalmente produz enganos e preconceitos que, no entanto, são amenizados pela presença de uma cultura indígena resistente.

**Figura 10 – Visões eurocêntricas da América (Scipione)**



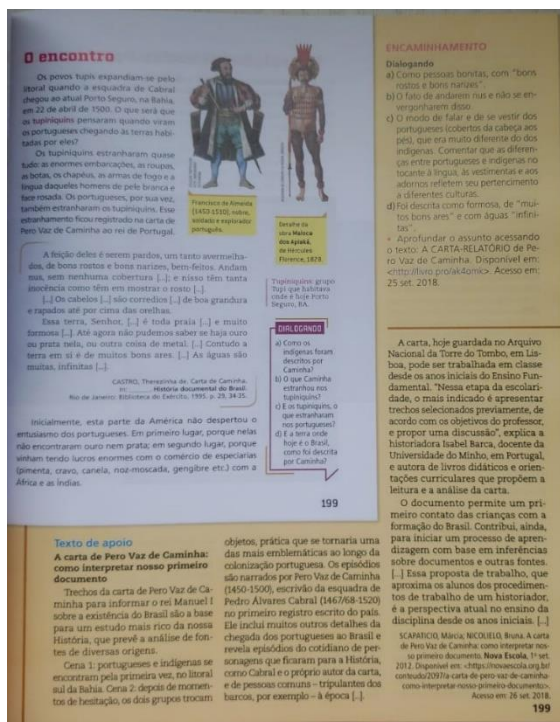
Fonte: Vicentino e Vicentino (2016a, p. 53-54).

**Figura 11 – A conquista europeia e a perspectiva de choque cultural**



Fonte: Vicentino e Vicentino (2016a, p. 62-63).

**Figura 12 – Abrandamento da conquista (invasão) na ideia de “encontro”**



Fonte: Boulos Júnior (2018b, p. 199).

Ora, se a ideia é mostrar a diversidade indígena, assim como as visões da América, por que não o fazer de forma crítica relatando que a categorização dos povos ameríndios a partir da conquista de Colombo se deu como parte de um novo circuito comercial, que seria a base da economia e do domínio ocidental, associando-se a uma rearticulação do imaginário racial cujas consequências permanecem vivas até hoje? Além do mais, todas as coleções trazem textos que, como dissemos, além de retirar desse momento da narrativa as relações de poder históricas na construção das identidades, não dão voz aos indígenas e suas visões desse processo ou do território americano. Os textos que apontam a diversidade e a questão da atualidade indígena são de acadêmicos não indígenas (FTD) ou de instituições estatais com as quais estes povos por vezes travam batalhas por direitos. Assim a posição do indígena na atualidade não aparece como sujeito atuante, pensante e crítico dessas questões, mas como um objeto passivo. O que pode levar à interpretações que reproduzem a questão indígena como uma questão de curiosidade (a mesma do gabinete de Ole Worm, desde o século XVI) e não de uma chaga racial aberta das relações humanas e sociais.

A assimetria no tratamento do espaço geocultural da América Latina e o vazio histórico que se encontra nas coleções, assim como a apresentação silenciada de seus sujeitos, não considera essa região do globo um lugar de condensação histórica da humanidade. Na

filosofia histórica de Kant, completamente destituída da diferença colonial, em pleno século XVIII, o espaço latino-americano e seus sujeitos se encontram talvez naquilo que o filósofo dizia ser uma vontade própria ou condição de imaturidade desses povos que e assim permanecem como apêndice dos povos que possuem história.

#### **5.4 Os livros didáticos de história, a colonialidade e a historicização/ocultação do racismo na América Latina**

De forma simples e direta, a teoria da colonialidade, como vimos, tem como um de seus primeiros empenhos identificar na história o processo de construção do racismo. O racismo não é somente algo que afeta indivíduos isolados, mas, antes disso, é a maneira sobre a qual é organizada a estrutura da sociedade local e global. Ou seja, na América-latina, sobretudo, o local em que indivíduos, grupos, classes, gêneros ocupam é pela base moldado por uma tipificação/classificação racial forjada no processo de colonização, reforçada e remodelada ao longo do tempo nas relações e mudanças do mundo do trabalho, nas relações com a natureza, nas relações com o corpo e no plano da intersubjetividade que confere sentido (cultura).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005b, p. 118).

Ainda que recentemente muitos debates tenham sido travados em torno das relações étnico-raciais na educação com a concretização de leis que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história africana, negra e indígena, é mister perguntarmos se o racismo como categoria de estruturação do poder moderno e contemporâneo é historicizado nos livros

escolares didáticos de história<sup>4</sup>. Como vimos anteriormente, os estudos da teoria da colonialidade do poder apontam que a construção do racismo se deu a partir do processo de conquista e afirmação da colonização na América entre os séculos XVI e XVII, sendo que as consequências materiais e do imaginário criado permanecem vivas até hoje. É justamente para esse momento da narrativa dos materiais que voltamos nossos olhares a fim de identificar se os livros didáticos abordam tal questão ou como abordam.

O que nossa análise apurou é que o racismo enquanto fator de estruturação do sistema e sociedade colonial assim como do poder global e sua continuidade contemporânea por meio da colonialidade não foi tematizado no momento da conquista e ao longo da consolidação da colonização. De maneira geral, o foco fica nas formas de conquista ou, no caso do “Brasil”, nos “primeiros contatos” (Moderna) e no “encontro” (FTD) em que se suaviza a introdução das relações de poder reduzindo estas, ao longo da narrativa, ao âmbito da política em termos de administração colonial e suas instituições, além da economia.

Digno de nota pela raridade em todas as coleções e seus volumes, a voz indígena aparece na coleção da Moderna (Unidade 7, Tema 3, página 171, Figura 13) em um “box” contendo questão que pergunta se o leitor concorda ou não com a visão indígena sobre ele mesmo. Sim, o “box” tem como título “Índio ou indígena?” e traz um pequeno texto do filósofo, historiador, psicólogo, linguista e escritor indígena Daniel Munduruku em que, de forma didática, ele explica o preconceito do termo índio e porque os indígenas aceitam o termo indígena. Assim, além de rara, a voz indígena é colocada em suspenso por meio de um exercício de opinião, o que pode envolver uma falta de sensibilidade decolonial ou daquilo que, no mínimo, é o respeito à voz das minorias ou compreensão do delicado conceito de lugar de fala. Isso, obviamente, se não houver um bom preparo do professor ou orientação para que lide com tais fatores no momento do exercício.

---

<sup>4</sup> Walter Mignolo (2020), pesquisou sobre as origens do racismo e chegou ao princípio da “pureza de sangue” e dos “direitos dos povos” formulados na Espanha no início do século XVI que emergiram dos debates iniciais de Valladolid entre Gines de Sepúlveda e Bartolomé de las Casas sobre a humanidade dos ameríndios e foi seguido de longos debates na escola de Salamanca sobre cosmopolitismo e relações internacionais. Em relação aos africanos o debate teológico-jurídico também ocorreu legitimando as relações de poder raciais.

**Figura 13 – A rara voz indígena posta em questão**

**Índio ou indígena?**

É comum denominarmos os primeiros habitantes do Brasil de índios. Mas você já parou para pensar que usar esse termo pode, de alguma forma, soar preconceituoso? Veja o que pensa o escritor indígena Daniel Munduruku.

"[...] não há relação direta entre as palavras índio e indígena. [...] mesmo os dicionários têm alguma dificuldade em definir [...] o que dos os primeiros habitantes do Brasil. Isso, no entanto, não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por este caminho veremos que não há conceitos relativos ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal [...] são alguns deles. E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra.

Por outro lado o termo indígena significa 'aquele que pertence ao lugar', 'originário', 'original do lugar'. Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio."

MUNDURUKU, Daniel. Ombú e palmeira: uma palavra certa para dizer não reclamar. Disponível em <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/preconceitos-e-opiniao.html>. Acesso em 11 mar. 2014.

**Questão**

- Você concorda com a visão de Daniel Munduruku? Por quê? Discuta com os colegas sobre o assunto e, em seguida, produza um texto de opinião. Se você for a favor, apresente outras ideias para defender seu ponto de vista. Se for contra, formule argumentos que justifiquem sua posição.

**A vida em aldeias**

Os Tupi e a maior parte dos povos indígenas que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses viviam em aldeias. As moradias podiam estar organizadas em um círculo ou em fileiras. Porém, em algumas aldeias, havia apenas uma grande casa comum.

As aldeias estabeleciam entre si laços de solidariedade. Entretanto, havia guerras constantes entre grupos ou tribos diferentes. Muitas vezes, os conflitos eram motivados quando um povo queria afirmar sua superioridade sobre outro.

Além disso, os indígenas não tinham um Estado organizado. Entre os Tupi, por exemplo, não existia um poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com poder para dar ordens aos demais. Reunidos numa espécie de conselho, os líderes, chamados *principais*, decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os primeiros a serem ouvidos eram os membros mais corajosos.

**Sugestão**

Site: Povos indígenas no Brasil  
Disponível em <http://pibmirim.socioambiental.org/>  
pt-br. Acesso em 11 ago. 2014.

**OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL EM 1500**

Fonte: Atlas Histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991, p. 12.

171

Fonte: Apolinário (2014a, p. 171).

A escravidão é tratada. São abordados os aspectos econômicos, ou seja, é falado do tráfico de escravos como um componente sistêmico (mão de obra) do processo de colonização. Tal tratamento do tema já foi alvo de críticas em estudos passados (ABUD, 1998) em que se evidenciou que dessa forma o que se narra é a história de uma mercadoria que produz mercadorias.

No final de cada unidade, módulo ou capítulo que trata o colonialismo, há menções rápidas à contribuições ou legados no plano da cultura: religião, arte, dança e culinária como forma de resistências culturais, mas assim também não se rompe totalmente com a perspectiva de uma narrativa antiga em que isso é considerado superstição ou algo do passado, pois a herança africana, sobretudo, é considerada, no máximo, como “base” da ciência moderna e não como constituinte dessa modernidade por meio de relações de poder que une diferentes espaços e epistemologias numa única lógica global e eurocêntrica de dominação.

O seguinte trecho do Volume 7, página 268 (Figura 14) da Scipione é revelador: “Os africanos estão hoje integrados no mundo moderno, mas ainda preservam hábitos, crenças, técnicas de produção e rituais muito antigos.” (VICENTINO; VICENTINO, 2016b, p. 268). Para além do fato de que os termos “hoje” e “ainda” revelem a dicotomia entre povos não europeus em parte situados no passado (pré-modernos) e povos europeus situados totalmente

na modernidade, observamos que o mundo moderno não pertence aos africanos, ou seja, a modernidade se constituiu fora e sem relação nenhuma com a África, o que para a concepção de modernidade da teoria da colonialidade é falho, pois encobre o sistema mundo ao qual a modernidade diretamente é produtora e produto, ou seja, dessa forma, a África e, obviamente, a América-latina não fazem parte da constituição da modernidade por serem o lado da colonialidade do processo que, por sua vez, é apagado ao separarem a constituição da modernidade da constituição do colonialismo. Este último, como dissemos, diz respeito nos livros a um aspecto econômico da realidade europeia que, por sua vez, é a extensão da constituição dos Estados-nacionais e não a constituição do racismo como lógica ou estrutura da dominação global.

**Figura 14 – A sutileza do discurso racista ao tratar a herança africana no Brasil**



**Fonte:** Vicentino e Vicentino (2016b, p. 268).

O fato é que narrar a escravidão nesses moldes não é falar do racismo. Reduzir a escravidão a um aspecto econômico de um sistema composto de partes como a economia, sociedade, política e cultura não permite perceber a centralidade da ideia de raça na constituição da modernidade e sua organização dos espaços, culturas e sujeitos no mundo. Indígenas e, sobretudo, negros aparecem como objetos no “importante e progressivo” plano da economia, mas a eles são reservados espaços de sujeitos no plano muitas vezes considerado

secundário da cultura. Evidencia disso é o próprio espaço destinado nos volumes aos legados africanos que nem de longe se equiparam ao tratamento das relações de produção e aos aspectos políticos administrativos.

O racismo ou tipificação/classificação racial da colonização aparece de maneira extremamente vaga e incompleta no Volume 7, Unidade 9, Tema 1, página 218 (Figura 15) da Editora Moderna em um pequeno “box” que tem como título “Pureza de sangue”. De tão reduzido o conteúdo desse “box”, reproduzimos aqui o texto na íntegra para análise:

Um dos critérios de hierarquização social mais comum na América espanhola foi o da pureza de sangue, combinada com o local de nascimento. Um crioulo, por exemplo, mesmo sendo filho de um nobre espanhol, não poderia alcançar os postos mais elevados da administração colonial pelo fato de ter nascido na América. (APOLINÁRIO, 2014, p. 218).

É de se notar que nesse texto o alvo do racismo são os crioulos, ou seja, brancos nascidos na América que compunham a elite econômica e ocupavam cargos intermediários da estrutura administrativa colonial e que muitas vezes são associados a uma espécie de colonialismo interno no pós-independência quando passaram a ocupar os altos cargos administrativos e confessionais. Nessa página, uma vez mais, indígenas, mestiços e africanos escravizados são apresentados como mão de obra e ao final do texto principal é mencionada em míseras três linhas a delicada questão da miscigenação como produtora de novos grupos sociais e de novas desigualdades, porém, tais questões não são trabalhadas, pelo contrário, a imagem (pintura/quadro) que acompanha o texto mostra uma suposta família miscigenada em perfeita harmonia e, em seguida, na página 219, o que se procura evidenciar é a miscigenação no âmbito cultural, sobretudo das religiões, o que pode dar a entender que as desigualdades se dissolvem numa espécie de nivelamento estético e cultural. A palavra racismo não é mencionada.

**Figura 15 – O ocultamento do racismo vinculado à América Latina na modernidade (Moderna)**



Fonte: Apolinário (2014b, p. 218-219).

O mesmo se dá na coleção da FTD Volume 7, Capítulo 8, página 189 (Figura 16). O texto principal diz que “as sociedades hispano-americanas eram formadas basicamente por cinco grupos: chapetones, crioulos, mestiços, indígenas e negros escravizados” sem dar grande atenção para a construção do racismo nesse processo. Nesse volume também temos uma pintura de 1715 evidenciando uma miscigenação harmoniosa numa família composta por um espanhol, uma indígena e filhos, a obra é de Juan Rodriguez, tem como título “O espanhol e a índia” (1715). A única menção ao racismo é novamente em um texto secundário do “box” das atividades que traz um fragmento da obra: “A conquista da América: a questão do outro” de Tzvetan Todorov (1996, p. 143 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 189), que diz:

O desejo de enriquecer e a pulsão de domínio [...] sem dúvida nenhuma motivaram o comportamento dos espanhóis; mas este também foi condicionado pela ideia que fazem dos índios (sic), segundo a qual estes lhe são inferiores, em outras palavras, estão a meio caminho entre homens e animais. Sem [...] [isto], a destruição não teria ocorrido.

A atividade em questão traz a proposta de uma pesquisa e tem um enunciado que diz: “Quando a diferença entre os povos é transformada em desigualdade, temos o racismo. Pesquise o significado dessa palavra e escreva-o no caderno”. O “box” da atividade traz duas breves

definições de racismo, uma dada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos e outra reproduzindo um trecho publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais de um texto que tem como título e versa sobre “Determinantes da criminalidade em Minas Gerais” de Cláudio Chaves Beato Filho. O fato é que, com esse “box”, a palavra racismo é grafada apenas duas vezes nos dois capítulos que tratam da conquista, do colonialismo e da modernidade, o que pode ocultar o fato de que racismo e modernidade fazem parte do mesmo bloco histórico. Ou seja, o racismo é mencionado de forma passageira, mas não está historicizado.

**Figura 16 - O ocultamento do racismo vinculado à América Latina na modernidade (FTD)**

**Sociedade e poder na América espanhola**

As sociedades hispano-americanas eram formadas basicamente por cinco grupos: chapetones, criollos, mestiços, indígenas e negros escravizados.

**Chapetones:** colonos nascidos na Espanha, também chamados de peninsulares; ocupavam os melhores cargos políticos, militares e religiosos e tinham enormes privilégios.

**Criollos:** filhos de espanhóis nascidos na América. Eram ricos fazendeiros, donos de minas e grandes comerciantes. Não podiam ocupar altos cargos, exceto o de vereador nas Câmaras Municipais (cabildos).

**Mestiços:** filhos de espanhóis ou de cruzos com índios ou africanas. Ocupavam funções de pouco prestígio, como pedreiros, carpinteiros, ferreiros e capatazes de fazenda.

**Indígenas:** constituíam a maioria da população e eram duramente explorados nas fazendas, nas tecelagens e nas minas.

**Africanos escravizados:** trabalhavam principalmente nas grandes plantações de cacau na Colômbia, Equador, Venezuela e Cuba. No início da colonização, o número de escravizados na América espanhola era pequeno.

As sociedades coloniais hispano-americanas eram formadas por uma minoria de brancos, com grande riqueza e poder, e uma maioria de índios, mestiços e africanos, que realizavam trabalho mal remunerado ou escravo. Além disso, índios, negros e mestiços eram discriminados pelas elites coloniais. Os mestiços, por exemplo, eram proibidos de circular com armas, joias de ouro ou roupas de seda.

**ENCAMINHAMENTO**

- Informar que a sociedade desse período possuía hierarquia rígida e pouca mobilidade social (a dificuldade de ascensão social era grande).
- Comentar que os brancos, nascidos na Espanha ou na América, eram minoria e concentravam em suas mãos poder, riqueza e privilégio. Possuíam os melhores cargos na administração pública, na Igreja, nas forças militares e na Justiça. Eram também os donos das fazendas, minas e manufaturas.
- Resaltar que os índios, negros e mestiços eram maioria e sobreviviam do trabalho forçado, mal remunerado ou escravo. Na hierarquia social, um indivíduo era visto segundo seu maior ou menor grau de semelhança física com o espanhol, e a discriminação contra índios e negros era acentuada.

**+ATIVIDADES**

- Leia o texto e seguir com atenção:
 

O desejo de enriquecer e a paixão de domínio [...] sem dúvida influenciaram o comportamento dos espanhóis, mas este também foi condicionado pela ideia que fazem dos índios, segundo a qual estes lhes são inferiores, em outras palavras, estão a meio caminho entre os homens e os animais. Sem [...] isto, a destruição não poderia ter ocorrido.

1008097 Twitter. A conquista da América: quando do outro São Paulo. Melhor fonte: 1996, p. 143
- Segundo o texto, a destruição praticada pelos espanhóis na América não pode ser explicada só pelo desejo que eles tinham de enriquecer. Que outro motivo os levou a isso? Os espanhóis consideravam os indígenas seres inferiores? Quando a diferença entre os povos é transformada em desigualdade, temos o racismo. Pesquise o significado dessa palavra e escreva-o no caderno.

Resposta pessoal. **Professor:** apro-

189

vetar a questão para debater com a sala sobre a questão do outro. O diferente é muitas vezes, visto como inferior ou feio. A seguir, apresentamos algumas definições de racismo: "Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos". PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 12); outra definição: "teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somado a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras" (BEATO FILHO, Cláudio Chaves. Determinantes da criminalidade em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, p. 74-89, 1998).

**Fonte:** Boulos Júnior (2018b, p. 189).

A coleção da Scipione sequer cita a estrutura da sociedade colonial. Sua narrativa é uma descrição do mercantilismo europeu, da conquista, da administração colonial e suas particularidades, da mineração e agricultura sem praticamente mencionar os indígenas e povos de origem africana. Os indígenas são mencionados nas duas páginas finais da subseção justamente ao falar da mineração e da agricultura e os regimes de trabalho associados a essas atividades. A colonização portuguesa menciona os indígenas relacionando-os ao escambo. O trabalho extenuante é citado, assim como o custo de muitas vidas. Mas a historicização do racismo, a palavra ou ao menos a indicação da classificação social mediante as raças não ocorre.

Uma dimensão superficial e parcial do racismo, ainda que esse termo não seja de fato mencionado, é desenvolvida em um texto de apoio da FTD, Livro 8, Capítulo 7, página 126 (Figura 17) momento em que se narra “As Independências: Haiti e América Espanhola”. O título do texto é “Castas ilustradas, representação de mestiços no México do século XVIII”. Como se percebe, mais uma vez o foco são os “mestiços” e tanto esse texto quanto o texto principal reiteram a atenção para com os crioulos e o fato de, apesar de serem brancos, serem considerados inferiores em relação ao espanhol. O “box” que acompanha a imagem diz: “O menino que se vê ao centro foi descrito pelo pintor como mestiço, fruto de um casamento entre um membro da elite espanhola e uma nativa branca da América. Note, porém, que seus traços são de um europeu.” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 126).

**Figura 17 – A sujeitificação da elite latino-americana e o racismo cultural/científico**

*Mistificação dos crioulos e o papel do espanhol*

*Criação da história do branco formador das elites nacionais*

**América espanhola e população e etnias**

Por volta de 1810, a América espanhola ocupava boa parte do continente americano e seus territórios possuíam uma variedade grande de povos e culturas, o que dificultava a comunicação entre esses vice-reinos. A população total da América espanhola era composta de 18 milhões de pessoas e estava assim distribuída:

População da América espanhola (1810)	
Indígenas	8 milhões
Mestiços	5 milhões
Branco	4 milhões
Negros	1 milhão

Fonte: MADER, María Elisa Noroña de. La Revolución de Independencia en América Hispánica: una reflexión historiográfica. *Revista de Historia*, n. 159, p. 226, 2008.

**126** de España y México

O menino que se vê ao centro foi descrito pelo pintor como um mestiço, fruto de um casamento entre um membro da elite espanhola (à esquerda) e uma nativa da América (à direita). Note, porém, que seus traços são de um europeu. Ilpo é uma tela de Juan de Castañeda, século XVII. Museo de América, Madrid, Espanha.

Castas ilustradas: representação de mestiços no México do século XVIII

A partir do século XVI, inicia-se o uso de uma série de nomes para designar as diferentes combinações raciais surgidas nas colônias espanholas, sendo mais difundidos aqueles que descreviam as mesclas entre os três grupos principais: mestiço (espanhol e índio), mulato (espanhol e negro) e zambo ou zambaigo (negro e índio). [...] Este tipo de sistema de classificação se propunha, ao menos sob o ponto de vista ideológico, a exaltar a suposta superioridade espanhola. O século XVIII presenciou, no México, um crescimento das delimitações sociais como consequência da inevitável mestiçagem, porém também, como resultado da mudança da distribuição de riquezas.

Para a elite colonial, este sistema de classificação era uma forma de impor ordem na sociedade, que se tornava cada vez mais inclassificável. A produção dos quadros de mestiçagem, estilo pictórico que representava os diversos tipos humanos provenientes dos cruzamentos raciais entre brancos, índios e negros na recém-formada sociedade colonial,

teve sua produção surgida na segunda metade do século XVIII.

Os quadros de mestiçagem buscavam descrever o avanço da mestiçagem e a vida cotidiana produzida na Ibero-América. A maioria destas pinturas forma séries de 16 a 20 cenas, representando, em cada quadro, um homem e uma mulher de diferentes grupos com seu descendente, resultado da mescla entre eles. Cada uma das personagens é identificada através de uma legenda descritiva. Essa manifestação artística se deu principalmente na Nova Espanha, de onde provêm quase todas as séries de pinturas conhecidas. Foi também naquela região que surgiu o conceito de castas, nome genérico utilizado para identificar os vários tipos mestiços ali presentes e indicar sua posição socioeconômica. [...]

SANTELLI, Ricardo Leme. *Castas Ilustradas: representação de mestiços no México do século XVIII*. Disponível em: <http://www.cob2011.org.br/resources/arquivos/141/1300298697>. ARQUIVO\_Arqu2011.RicardoLeme1.pdf. Acesso em: 8 nov. 2018.

**Fonte:** Boulos Júnior (2018c, p. 126).

Ou seja, mais uma vez, e nos três materiais, o foco das questões da desigualdade é o branco/mestiço americano de aparência europeia. Mas qual a razão da centralidade que esse sujeito “mestiço” passa a ter no momento das independências? Uma possível interpretação é que o racismo, ainda que nas entrelinhas, é mencionado apenas para a sujeitificação (construção do sujeito) que, na sequência da narrativa, irá dar base para a formação dos Estados- Nacionais modernos na América Latina. É a história do branco formador daquilo que Quijano (2005b)

considera a forma central universal de controle da autoridade coletiva, articulada a: 1) colonialidade do poder, enquanto padrão universal racializante de dominação social; 2) ao capitalismo, como padrão de exploração social e o 3) eurocentrismo, como controle da produção de conhecimento.

No entanto, a construção desse sujeito nos materiais não é acompanhada dessas questões, mas de referenciais teóricos ocultos que reproduzem, para além do silenciamento indígena e negro, o racismo científico trabalhado aqui como expressão da colonialidade no plano do saber e da intersubjetividade (SOUZA, 2015; LANDER, 2005; QUIJANO, 2005b). Nesse momento da narrativa, aparecem conceitos sociológicos de origem weberiana explicativos dos destinos tomados pelos Estados-nacionais crioulos, tais como: o caudilhismo, e, por extensão, a dominação carismática, o clientelismo e o patrimonialismo que se circunscrevem à uma espécie de estoque cultural da América Latina ibérica e miscigenada baseado em seres cordiais, personalistas e passionais em oposição às características racionais, impessoais e políticas demandadas pela modernidade europeia que, isolada de suas dimensões sombrias (racismo, colonialismo e colonialidade), caminha incólume e solitária na narrativa aberta pela vereda do espírito hegeliano.

Figura 18 – O racismo cultural/científico na América Latina

**PARA SABER MAIS**

Por que a América espanhola se dividiu em vários países?

No Congresso do Panamá, em 1825, Bolívar continuava lutando para que as nações livres da América se unissem e formassem um único país, mas não conseguiu realizar seu sonho: a América espanhola se fragmentou em 19 Estados, cada qual com um governo próprio. A fragmentação da América em diversas repúblicas tem sido tema de debates entre os historiadores. As razões mais citadas para explicar essa fragmentação são três:

- os conflitos de interesses entre as elites criollas;
- a força dos caudilhos, chefes políticos ou militares locais, com grande poder em sua localidade ou província;
- as pressões da Inglaterra e dos Estados Unidos pela fragmentação da América Latina.

Observe o mapa.

**Mapa político da América Latina (1830)**

O mapa mostra os Estados independentes na América em 1830. Marque data, apenas as Ilhas de Cuba e Porto Rico continuaram sob o domínio da Espanha.

Fonte: PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela. História da América Latina. São Paulo: Contexto, 2014, p. 44.

**ENCAMINHAMENTO**

A historiografia recente entende que o poder do caudilho se constrói por meio de relações nos níveis local, nacional e internacional, e se fortalece em contextos históricos específicos nos quais as instituições políticas são frágeis. Uma das características importantes do caudilhismo é o clientelismo – relações pessoais que indivíduos com riqueza, poder e prestígio elevados mantêm com outros relativamente pobres e sem prestígio social. O cliente, um peço, por exemplo, busca conseguir de seu patrão, um criador de gado, por exemplo, proteção política e econômica e oferece, em troca, sua força de trabalho e lealdade.

• Evidenciar que, por vezes, os caudilhos conseguiram reunir sob seu comando as forças de uma região e, até mesmo, de toda uma República. Foi esse o caso da Argentina, onde, após a independência, a disputa pelo poder político opôs os unitários (favoreiros a centralização) aos federais (que defendiam a autonomia das províncias). As divergências entre eles se desdobraram em guerras civis intermitentes. Lá, a presença de caudilhos à frente de grupos armados impediu a organização de um Estado nacional centralizado até 1862, quando Bartolomé Mitre assumiu a presidência do país como um todo.

**CONHEÇA MAIS**

**O patrimonialismo**

Chamamos patrimonialismo ao costume de empregar recursos públicos (o “patrimônio”) em benefício privado (ou seja, com interesses individuais). Essa prática remonta ao período colonial e era bastante comum em Portugal.

Para conquistar o apoio do clero, da nobreza e da alta burguesia, a Coroa concedia-lhes terras, cargos, títulos e rendimentos, sempre com recursos do Estado. Essa prática foi reproduzida na colônia por senhores de terras, e funcionários da Coroa se valiam de sua posição e das riquezas arrecadadas na administração colonial para beneficiar amigos e pessoas próximas. Com isso, mantinham sob controle uma clientela fiel que lhes devia inúmeros favores.

Os funcionários e os administradores, assim como o monarca, agiam como se não houvesse distinção entre o que era de sua propriedade privada e aquilo que era de domínio público. No Brasil, essas práticas perduram ainda hoje, pois alguns governantes autoridades usam e abusam do patrimônio público, conquistando vantagens particulares para si e para seus aliados.

**OS GOVERNOS-GERAIS**

O novo sistema de governo-geral complementou o sistema das capitanias hereditárias. O governador-geral, nomeado pelo rei, deveria cuidar da colonização e da justiça, organizar as rendas, nomear funcionários para todas as capitanias, incentivar a lavoura de cana-de-açúcar, procurar metais preciosos no interior, defender os colonos e explorar o pau-brasil.

Seus auxiliares diretos – semelhantes aos ministros de hoje – eram o ouvidor-mor, responsável pela justiça (perdiço ou castigo aos réus); o provedor-mor, encarregado das finanças (arrecadação e gastos); e o capitão-mor, responsável pela defesa e vigilância do litoral.

Para sediar o governo-geral do Brasil, a Coroa comprou a capitania da Bahia de Todos-os-Santos dos herdeiros de seu falecido donatário e transformou-a em **capitania real**. Entre 1549 e 1572, o Brasil teve três governadores-gerais. O primeiro deles foi Tomé de Sousa, que se instalou na Bahia de Todos-os-Santos, onde organizou um núcleo urbano que seria a primeira cidade do Brasil, Salvador (1549), a capital da colônia. Tomé de Sousa trouxe centenas de colonos, aos quais doou sesmarias para que formassem fazendas, com o objetivo principal de cultivar cana-de-açúcar.

No mesmo navio do governador-geral veio um grupo de jesuítas, liderado pelo padre Manuel de Nóbrega. Por meio da catequese dos indígenas, os religiosos pretendiam convertê-los ao catolicismo, que consideravam o único e verdadeiro caminho religioso.

O sucessor de Tomé de Sousa, Duarte de Costa, chegou às terras americanas em 1553, trazendo colonos e jesuítas, entre os quais José de Anchieta (veja a imagem na página seguinte). Durante o seu governo, os franceses tentaram estabelecer uma colônia na região do atual Rio de Janeiro, dando início a uma guerra que durou mais de dez anos.

O combate aos franceses ocupou também o governo seguinte, de Mem de Sá, que chegou à América portuguesa em 1557.

Por sugestão da Coroa, Mem de Sá organizou, em várias regiões da colônia, as **missões** ou **reduções**, que fortaleceram a colonização da América portuguesa.

**Textos de apoio**

**Por que as terras da Espanha na América viveram vários países?**

Por causa de diferenças nos processos de colonização e de independência. “Ao contrário da América portuguesa, não existiu unidade administrativa na América espanhola”, diz a historiadora Libertad Borges Rittencourt, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Isso aconteceu porque a Espanha dividiu seus territórios na América em quatro grandes vice-reinados, além de outras capitanias gerais e intendências. No Brasil, a criação das capitanias hereditárias foi uma experiência parecida. Mas esse sistema não deu certo por aqui e a Coroa portuguesa acabou assumindo diretamente o controle da sua colônia. Já nas terras espanholas a divisão administrativa funcionou tão bem que se tornou difícil de ser revertida após o início dos processos de independência.

As áreas sob domínio espanhol eram administradas por vice-reis, que estabeleceram suas próprias estruturas locais de governo, embora mantivessem a fidelidade ao rei da Espanha. Outro fator importante para a fragmentação dos países foi a maneira como aconteceram as independências nas colônias. “Na América espanhola elas ocorreram em contextos de guerra. As classes governantes locais impuseram a fragmentação, num loteamento de espaço e poder”, diz Libertad. [...] unir as nações recém-nascidas. Esse era um dos ideais do líder [...] venezuelano Simón Bolívar. [...]

POR QUE as terras da Espanha na América Latina viveram vários países? **Mundo Estranho**, 18 abr. 2011. Disponível em: <http://clicsique.com.br/mundo-estranho/que-as-terras-da-espanha-na-america-viveram-varios-paises/>. Acesso em: 24 set. 2018.

Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 133, 226).

A citação a Hegel não é fortuita ou mero recurso estilístico. Junto à questão teológica, cartesiana, kantiana e weberiana, aqui já trabalhadas, Hegel é mais um construtor da filosofia histórica eurocêntrica baseada na concepção de um espírito que se atualiza em dimensões sempre mais racionais e modernizantes, mas não disponível para todo o gênero humano. Em uma passagem repleta de racismo, Hegel (2017, p. 50), afirma:

A genuína e própria filosofia começa no Ocidente. Só no Ocidente se ergue a liberdade da autoconsciência. No esplendor do Oriente desaparece o indivíduo; só no Ocidente a luz se torna a lâmpada do pensamento que se ilumina a si própria, criando por si o seu mundo. Que um povo se reconheça livre, eis o que constitui o seu ser, o princípio de toda a sua vida moral e civil. Temos a noção do nosso ser essencial no sentido de que a liberdade pessoal é a sua condição fundamental, e de que nós, por conseguinte, não podemos ser escravos. O estar às ordens de outro não constitui o nosso ser essencial, mas sim o não ser escravo. Assim, no Ocidente, estamos no terreno da verdadeira e própria filosofia.

Se retornarmos aos conceitos weberianos de dominação carismática e patrimonialismo apresentados no material analisado, veremos que a fundamentação filosófica kantiana da teoria weberiana vai muito além da fenomenologia e também reproduz o racismo. Esses conceitos se amparam nas proposições de Kant para quem a razão, expressa em seu tempo pelo Iluminismo, “[...] é o êxodo da humanidade, através de seus próprios esforços, do estado de imaturidade culpada [...] A preguiça e a covardia são as razões pelas quais a maior parte da humanidade permanece prazerosamente num estado de imaturidade.” (KANT, 1985, p. 63).

Isso posto, perguntamos: deveríamos considerar que todos os sujeitos não europeus: um africano na África, um escravo nos EUA do século XVIII, um indígena na América ou um “mestiço” latino-americano estiveram e permanecem em um estado de imaturidade culpada? Indo além, será que outros povos, em diferentes tempos e lugares, não se questionaram em diferentes aspectos/graus e criaram formas de produção e reprodução chegando a desenvolver uma racionalidade simbólica e/ou conceitual, figurativa e/ou argumentativa, para enfrentar os problemas postos a sua existência, adquirir consciência de si, entender o mundo em volta e construir uma comunidade linguística (REBUÁ *et al.*, 2017)?

Pois bem, vemos que esses dois referenciais da filosofia histórica ocidental, Kant (por extensão, Weber) e Hegel, muitas vezes postos em lugares de enfrentamento um em relação ao outro, ao fundamentarem o imaginário ou concepção histórica, se unem em eurocentrismo e na estruturação da classificação racial do mundo. Ou seja, a história universal contada por eles e que encontra ressonância no sentido da narrativa dos livros didáticos analisados é uma história universal na qual a maioria dos atores/sujeitos: indígenas, negros e mestiços latino-americanos

não tiveram a oportunidade de ser também narradores, ou ainda, quando muito, são construídos como o par oposto e negativo de características e valores positivos associados ao ocidente.

Assim sendo, o racismo está presente nos livros didáticos de história, mas numa dimensão de posituação do mesmo por meio da ocultação de sujeitos e seus espaços geoculturais ou histórico- geográficos, assim como pela utilização de conceitos para descrever ou explicar a realidade latino-americana que partem de um arcabouço eurocêntrico de análise dessa realidade. O racismo em uma dimensão crítica (negativa) não é historicizado a partir da América Latina, ao menos não possui a centralidade que teve e tem na configuração da modernidade a partir da integração da América no sistema mundo.

### **5.5 A colonialidade nos livros didáticos: a questão da representatividade x presença**

A exclusão e marginalização de indígenas e negros é mencionada na página 132, Capítulo 7, Livro 8 (FTD) (Figura 19) como integrantes de uma maioria que “continua lutando por melhores condições de vida”. Embora, de maneira geral, os aspectos que aqui salientamos estejam presentes nos três materiais, o livro da FTD propõe uma abordagem relativamente mais complexa, pois traz um texto de apoio que procura não reduzir a história da América Latina a um enfrentamento entre as civilizações europeias e as civilizações indígenas, rigidamente circunscritas. Contudo, relata que isso não deve “[...] mascarar o desaparecimento de trechos inteiros das culturas vencidas ou das culturas dominadas [...] nem sua desagregação [...] tampouco dissimular o movimento que, a longo prazo, arrasta os homens, as memórias e as coisas na esteira do Ocidente.” (BERNARD; GRUZINSK, 2006, p. 723-726). Isso, de fato, se enquadra na perspectiva de Quijano (2005b) e Mignolo (2020) sobre a interseção entre o hegemônico e o subalterno no espaço da diferença colonial sob a perspectiva do subalternizado. No entanto, as imagens e demais referências que acompanham a página (Figura 19) mostram mulheres “de nação quíchua” (sic) tecendo fibra de Alpaca e jovens quilombolas tocando instrumentos musicais, sem os colocar como matrizes e/ou motrizes geradores de vida e com potencial de recuperação/reconstrução de um outro mundo ou outra lógica histórica. Mas como assim?

## Figura 19 – Exclusão e representatividade na falta de presença negra e indígena nos livros didáticos



Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 132).

Observamos aí mais um aspecto da colonialidade na estrutura e sentido dos materiais. Sempre que se menciona sujeitos não ocidentais e suas contribuições, como já dissemos, estas se dão no plano daquilo que é passado pelo material como o espaço da cultura ligado a danças, religiões, tradições, culinária, música etc. Obviamente que essas dimensões são importantes, mas, dependendo de como são tratadas, evidenciam um olhar antropológico/etnográfico que, por conseguinte, menciona sujeitos não sujeitificados, ou seja, o relato de tais fatores ainda trata os não ocidentais ou subalternizados como objetos que, postos na condição de apêndices da história linear, factual, evolutiva e universal eurocentrada, dão contribuições “estéticas” ou, para sermos mais precisos, decorativas à identidade latino-americana e brasileira narrada pelos materiais. E isso somente no plano daquilo que é aceitável na perspectiva do sujeito europeu: as tradições (passado), danças, culinárias, músicas; ou seja, dimensões, em grande parte, daquilo que é o corpo na dicotomia teológica/ocidental/filosófica moderna de oposição entre corpo e mente (QUIJANO, 2001; 2005b; LANDER, 2005). Por exemplo, é perceptível que o material traz a informação de que os povos indígenas e africanos continuam lutando por melhores condições de vida e cidadania plena, mas não há nenhuma reflexão proveniente de um indígena ou descendente de africanos sobre como isso se deu, dá e está se dando. Ou seja,

o europeu/ocidental faz história porque pensa, o não europeu contribui nos contornos com sua natureza, apesar dos pesares relatados.

Esse padrão se repete em vários momentos dos materiais, creditamos essa característica aos debates curriculares que, talvez por falta de um enquadramento teórico como o da teoria da colonialidade, ficaram muito em torno de questões relativas à diversidade e representatividade que culminaram nas Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008. Salientamos que, no caso dos materiais, a diversidade se dá no sentido de que há uma “coloração” mais plural ao mencionar mais vezes sujeitos latino-americanos subalternizados, mas, falando de forma didática, pintar as coisas com cores diferentes não significa mudar a relação entre as coisas. A representatividade, por sua vez, sob a lógica da colonialidade, não significa necessariamente a presença. Mas como assim? As perguntas que fizemos para as inferências nessa subseção, por meio de nossa lente teórica, foi: quanto desses grupos subalternizados em seu lócus de enunciação- a América Latina - estão não apenas aparecendo nos livros, mas concebendo, refletindo, pensando, criando sobre a história de seus antepassados ou até mesmo propondo a lógica narrativa? A representatividade altera nos materiais a lógica de poder que a colonialidade imprime na narrativa? Pelo que podemos aferir, não.

Aqui, talvez, seja o caso de fazermos uma exemplificação ou apontamento sobre como esses elementos culturais, para além de um relato etnográfico, podem ser apresentados sob a perspectiva decolonial. Junto à voz crítica dos sujeitos subalternizados sobre suas próprias condições e alternativas locais e globais, a identidade que os relatos culturais, religiosos, tradicionais, musicais e culinários deve construir precisa vir acompanhada do reconhecimento dessas dimensões enquanto formas de conhecimento no sentido de serem e servirem de base epistemológica para o conteúdo que se quer trabalhar. Isso, pois o que configura um genocídio/etnocídio, relatados amplamente pelo material, não é só a destruição física dos homens, mas a destruição sistemática de seus modos de vida e pensamento, um epistemicídio a que os instrumentos e aparelhos ideológicos da cultura nacional tendem a completar. É necessário que tais visões, com sua poesia e vocabulário, pensem e tenham espaço na interpretação dessa história que se quer narrar. Ou seja, o candomblé, a macumba, o coco, o terreiro, as danças, o rap e as lutas de seus sujeitos (muito citados nas coleções) não são somente resistências tradicionais ou guetizadas de um processo de desenvolvimento modernizante e natural que atropela modos de vidas e pensamentos em nome do progresso e que, ao atropelar, mas não matar, acaba incorporando elementos decorativos e superficiais dessas culturas que atenuam a máquina colonizadora; esses elementos culturais são, em verdade, filosofias,

epistemologias, gnosologias e histórias locais que muitas vezes oferecem respostas a problemas globais diante da demanda pela decolonização (MIGNOLO, 2020).

Um efeito prático ao construir a presença de tais modos de ser e pensar nos livros didáticos e na realidade latino-americana como um todo, por serem, sobretudo, combativos, pode ser o enunciar sem medo, sem ufanismo, sem xenofobia, sem centros impositores e sem desrespeito à natureza uma identidade que se configura nas condições do sistema mundo como latino-americana e de seus sujeitos, denunciando e combatendo discursos, retóricas e práticas racistas, imperialistas, exploratórias e fugindo das armadilhas eurocêntricas baseadas na celebração da identidade nacional e cidadania como fetiche ou desejo de consumo das diferenças subalternizadas e exploradas. Assim, para além do artesanato Quíchua (sic) os materiais poderiam citar, por exemplo, conceitos da ciência e ação política indígena como o *Suma- Qamaña* andino (Bem-Viver) ou o símbolo e organização política da Whipala, entre outros.

Se é a partir da América que se constituiu o atual padrão de poder global com a classificação racial do planeta, com a articulação das várias formas de exploração e controle do trabalho, com a intersubjetividade eurocêntrica (QUIJANO, 2005b) e o próprio advento do Estado-nação Moderno (ANDERSON, 2008), é da América, sobretudo a Latina, que o potencial criativo e decolonial da diferença colonial pode se expressar (MIGNOLO, 2020). No entanto, como salientamos em outro momento de nossa dissertação, uma pesquisa de caráter propositivo será desenvolvida em programas futuros.

## **5.6 Críticas e perspectivas para um currículo e editoração decolonial**

Nosso objetivo é contribuir no plano das teorias críticas curriculares e, por conseguinte, na elaboração de conteúdos didáticos adicionando ao debate a perspectiva da colonialidade. Para tal, realizaremos um minicurso on-line sobre críticas e perspectivas para uma História decolonial da América Latina, tendo como público alvo editores, escritores, professores e estudantes interessados em adquirir esse instrumental teórico e prático para enriquecer e atualizar seus horizontes educacionais. Demandaremos um aparato de produção, edição e ilustração que está em processo de negociação das formas e valores com profissionais especializados na área de conteúdo digital. Há, portanto, uma dimensão desse prazo de execução da produção digital que não depende exclusivamente de nossa agenda, mas da agenda, qualidade e oferta de serviço de terceiros disponíveis na universidade ou no mercado. No

entanto, cuidaremos ao máximo para que não se extrapole o prazo final de ajustes. A base de nosso curso será a presente dissertação junto aos referenciais teóricos trabalhados por nós. O curso será composto de 3 aulas com duração de 60 minutos, com alguma variação:

- 1) A identidade latino-americana e o ensino de história: para uma análise crítica do currículo e livro didático sob a perspectiva da colonialidade.

Nessa discussão, tomaremos por base a primeira seção de nosso estudo. Evidenciaremos a identidade latino-americana forjada numa relação entre seus múltiplos sujeitos e a geocultura América Latina a partir das discussões que fizemos entre as teorias ou conceitos de Benedict Anderson, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. O objetivo é evidenciar que o debate em torno do racismo, exploração e identidades não foge de um sistema de dominação global (sistema-mundo) que cria uma dimensão macro de dominação dos variados modos de vida e pensamento a partir de geoculturas como América-Latina, Ásia, África e Europa divididas, numa situação de dependência, entre centro, semiperiferias e periferias. No entanto, é mister evidenciar que, diante de tais aspectos, a identidade latino-americana é forjada de maneira orgânica numa longa trajetória de produções culturais, discursos, teorias de seus próprios sujeitos. Isso posto, também evidenciaremos as relações entre a colonialidade e as teorias curriculares críticas e pós-críticas.

- 2) Colonialidade: aprofundando contexto e conceitos

Aqui tomaremos por base a segunda seção de nossa dissertação. Apresentaremos uma genealogia do pensamento pós-colonial, dentro do que delimitamos do mesmo a partir da diferença colonial, e o surgimento da teoria da colonialidade/decolonialidade na América Latina. Apresentaremos, também, os núcleos fundamentais da teoria da colonialidade de Aníbal Quijano como forma crítica do que se constituiu no tempo como as bases fundacionais mais gerais da episteme ocidental eurocêntrica. Compreendemos que divulgar, difundir e familiarizar o ambiente educacional com a teoria da colonialidade é fundamental para o enriquecimento da crítica, mas, sobretudo, para fomentar horizontes e perspectivas diversas e decoloniais.

- 3) A temática indígena e negra na educação.

Nessa seção, apresentaremos uma reflexão resultada da análise dos livros didáticos, sobretudo nas subseções 5.4 e 5.5. O intuito é trazer para a discussão o direito à diferença, forjada assimetricamente nas relações de poder do processo de colonização, e que, apesar de estar previsto na Constituição Federal, nos artigos 215, 231 e 232 e em Leis, como a 10.639 e 11.645, encontra dificuldades de legitimidade, acesso ou execução na prática escolar. Há a possibilidade de que essa dificuldade prática seja em grande parte proveniente do

desconhecimento por parte dos agentes educacionais (escolares, curriculares e editoriais) da ideia de direito à diferença e da crítica ao eurocentrismo a partir daquilo que se solidificou no tempo como identidade nacional no imaginário geral e nos livros didáticos. Para romper com isso, é preciso se desfazer dos equívocos históricos que concorrem para a reprodução dessas histórias excludentes (nossa análise dos livros será fundamental para isso) e pensar a presença de vozes indígenas e negras no currículo e no livro, sem, contudo, suprimir a relação entre os diferentes grupos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais, gostaríamos de propor alguns nexos que articulam nosso trabalho. Uma tentativa de esclarecermos o percurso que este tomou ao vincularmos os referenciais prévios que tínhamos ao propor o tema da pesquisa com as demandas do processo de orientação em um mestrado interdisciplinar. Desde o primeiro momento, procuramos seguir todas as orientações que se deram e se desenvolveram ao longo da execução desse trabalho. Tínhamos, desde o princípio, a intenção de investigar a colonialidade no universo educacional por meio da análise do livro didático escolar, tido por nós como um elemento cultural complexo tanto por aglutinar uma série de elementos desse universo quanto por se estruturar e ser estruturante do contexto social em que se dá tanto como objeto de políticas públicas quanto como sucesso de editoração. No entanto, esse enfoque dado aos livros didáticos (e ao currículo) só foi possível ou ganhou a mínima robustez por meio das orientações que nos fizeram entrar em contato com uma bibliografia precisa para os termos do nosso desafio. Alain Choppin (2002, 2004), Circe Bittencourt (2008), Bárbara Freitag (1989) e Michel Apple (1982) foram alguns de nossos principais referenciais.

Assim também foi a construção de nossa primeira seção, que procurou versar sobre a identidade latino-americana. Durante certo momento da orientação, nos foi perguntado o porquê de se estudar a identidade latino-americana na educação. A princípio, tal questionamento nos pareceu estranho, mas, talvez, a pergunta revele mais sobre a resposta do que a própria resposta em si. A identidade latino-americana encontra no próprio fenômeno da colonialidade, associado ao sistema-mundo, a negação da sua existência. Por mais que nosso principal referencial, Aníbal Quijano, tenha desvelado perspectivas históricas que colocam a América Latina e seus sujeitos racializados como identidades pioneiras e formadoras da modernidade, o lado sombrio/oculto dessa modernidade – a colonialidade – resiste a esse viés salientando aspectos que nos separam e inferiorizam enquanto lugar ou geocultura. Toda a construção dessa primeira seção se deu no sentido de demonstrar que a identidade latino-americana não é uma abstração a qual se escolhe ou não fazer parte, mas a união de fatores materiais, historicamente construídos pela colonização e dependência, com o processo de remapeamento do imaginário que busca decolonização e construção da soberania, atestado numa vasta produção cultural, epistêmica e política que levantamos. Nossos principais referenciais nessa parte do trabalho, entre outros, foram Aníbal Quijano (1992, 1998, 2001, 2002, 2005a, 2005b), Benedict Anderson (2008), Jessé Souza (2015), José Carlos Reis (2006)

e uma série de pensadores, artistas, pessoas públicas de ação que reiteraram e reiteram a identidade latino-americana.

Ainda na primeira seção, fizemos a articulação entre os conceitos de Benedict Anderson (2008) e a teoria da colonialidade de Quijano (2005b). Anderson (2008) trouxe para as ciências sociais o conceito de comunidades imaginadas estruturadas e estruturantes no e do processo de produção cultural do qual variados gêneros de cultura, entre eles a literatura em amplo sentido, são peças fundamentais e historicamente ajudaram a conformar as grandes comunidades dos Estados-nação no contexto de uma editoração capitalista que, não obstante, é espaço de disputa entre perspectivas populares e oficiais na configuração das intersubjetividades e seu controle. Anderson, no entanto, não menciona um grande sucesso da editoração capitalista umbilicalmente ligado a construção do Estado-nação: o livro didático e sua histórica função como vetor de valores, cultura e instrumento iniciático de escrita e leitura. A associação entre política, produção literária (cultura), comunidade e autoridade, em Anderson (2008), estruturam imaginários, representações, ações e conflitos que, ao transpormos para a teoria de Quijano (2005b) associada aos livros didáticos, envolvem principalmente duas das áreas vitais da existência social na teoria da colonialidade: o Estado-nação moderno, como autoridade coletiva, seus recursos (políticas públicas) e produtos (o próprio livro didático); e o poder sobre a subjetividade e intersubjetividade (por meio desses mesmos instrumentos) como controle das formas como se imagina e produz conhecimento. Nunca é demais lembrar que, para Quijano (2005b), o eurocentrismo e a racialização das relações sociais são as formas hegemônicas do controle da subjetividade/intersubjetividade na colonialidade, sendo esses dois aspectos os principais alvos de nossa análise dos livros.

Ainda que praticamente em todas as seções nosso referencial teórico tenha aparecido, uma seção específica para a apresentação do mesmo foi requisitada. Optamos por fazer a genealogia do que identificamos como argumento pós-colonial (do qual a colonialidade faz parte) que, ao reconhecer a diferença colonial, escolhe pela posição dos subalternizados e seus modos de ser e pensar diante, sobretudo, das relações de poder estruturadas na raça e exploração do trabalho. Percorremos toda uma trajetória de desenvolvimento do argumento até chegarmos no movimento latino-americano: Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, do qual Aníbal Quijano foi grande precursor e teórico. Na sequência, verticalizamos, ainda que com limites, na teoria do referido sociólogo.

Também redigimos uma seção com um breve histórico das relações entre o livro didático, educação e sociedade. Além de o exercício de historicização ser imperativo na análise

de conteúdo ou documentos, pudemos atestar nos referenciais utilizados indícios do fenômeno da colonialidade, mesmo não sendo especificamente presente esse conceito ou teoria nas análises históricas de nossos referenciais. No entanto, uma série de elementos de continuidade, tais como o tempo histórico e a narrativa eurocêntrica, uma história dita universal não integrada, o silenciamento, marginalização ou objetificação dos sujeitos não europeus e o racismo, foram atestados ao longo do tempo, seja no conteúdo, seja nas ideologias, nas instituições e políticas, o que, para a colonialidade, está na base do controle de uma autoridade pública (Estado-nação) dependente, assim como de uma intersubjetividade eurocentrada.

Antes da análise em si, fizemos uma seção para apresentação e descrição dos materiais: seus autores, editoras, suas estruturas, sumário, temas, suas divisões, nomenclaturas e alguns apontamentos feitos pelo PNLD 2017 (BRASIL, 2016) que, como dissemos na introdução, apresentam os materiais e familiarizam o leitor com seus modelos e referências.

Após a construção de todo esse alicerce, passamos para a análise documental propriamente dita. Ao fazermos uma primeira leitura flutuante dos livros, direcionamos nosso olhar através de perguntas gerais abstraídas de nosso referencial teórico no sentido de destacarmos passagens relativas ao espaço e aos sujeitos do que se constituiu no tempo como América Latina. As perguntas foram: há indícios de construções ou reconstruções da identidade latino-americana? Há déficit na compreensão da América Latina, seus sujeitos e suas contribuições para o desenvolvimento da humanidade e da integração dinâmica dessa região na construção da modernidade? Há no material acesso ao amplo passado do espaço histórico geográfico (geocultural) latino-americano?

Ao destacarmos tais passagens, partimos para uma leitura atenta e fomos adaptando àquilo que os livros ofereciam nossas perguntas e levantando dados ou uma base de informações de onde partiram nossas deduções amparadas pela lógica da teoria da colonialidade. Fizemos, portanto, interpretações e inferências não só daquilo que o material expõe, mas também daquilo que se ocultou em sua narrativa. Ao trabalharmos com uma quantidade relativamente grande de informações, optamos por compreender o sentido geral da narrativa: tempo histórico, base filosófica, a construção da modernidade e a historicização do racismo e a presença dos sujeitos do espaço histórico ou geocultural da América-Latina.

Isso posto, na primeira seção de análise, vimos que as diversas exposições dos sujeitos que conformaram a América Latina não se enquadram na proposta de uma história integrada, mas tais exposições estão integradas em uma história e narrativa proposta nos materiais que encontra tradição em uma determinada maneira de narrar a qual atestamos na seção 3 como

proveniente de uma construção, vinda do século XIX, de linearidade factual, eurocêntrica e progressiva dividida entre tradição e modernidade, ou seja, o material ainda persegue uma lógica de história geral ou universal de onde se ramificam ou se encontram “acidentes” de percurso em outras vivências locais, mas não em outras histórias.

Na segunda seção, destacamos o tema do surgimento da vida humana, que é acompanhado de explicações não científicas, ou melhor, não baseadas na trajetória desenvolvida a partir do evolucionismo. No entanto, percebemos que a explanação foi limitada a explicações de origem cristã criacionistas e, inclusive, identificadas com a modernidade através de “teorias” como a dos “criacionistas bíblicos modernos” ou adeptos do “design inteligente”. Quando há a menção de outros povos (negros e indígenas), esta não está colocada no tempo presente da modernidade, mas na pré-história da humanidade.

Todavia, chamamos a atenção que essa discussão sobre a origem da vida humana proposta nesses termos e nesse momento da narrativa não é isenta de um significado mais profundo e estruturado na colonialidade. O que se faz nesse momento dos livros didáticos é a fundamentação filosófica que dá o Norte de toda a narrativa, pois a separação judaico-cristã e ocidentalizada entre Deus (o sagrado), o homem (o humano-sujeito) e a natureza (objeto) representa um substrato fundamental das formas particulares do conhecer e do fazer tecnológico da sociedade ocidental que na modernidade identificou o humano-sujeito ao europeu e a natureza-objeto ao não europeu, assim como a divisão ontológica entre mente e corpo, entre a razão e o mundo que faz dos europeus produtores de história e os não europeus povos sem história.

Exemplo disso é que, ao destacarmos nos materiais aquilo que os mesmos chamam de antiguidade e procurarmos pelo espaço/civilizações/sujeitos do que se construiu no tempo como América Latina, percebemos a existência de um vazio de história, pois esse espaço histórico-geográfico ou fica congelado do povoamento da América até a chegada dos europeus ou é claramente preterido em relação a outros povos como os gregos e romanos tradicionalmente vinculados à uma falsa identidade ancestral e linear europeia. Essa disposição e preferência dos conteúdos representa a continuidade do sentido eurocêntrico iniciado com o conteúdo criacionista/teológico da origem da vida humana e encontra lastro/sequência na filosofia da história assentada em Kant (2010), para quem existe uma trajetória do desenvolvimento humano que passa por civilizações específicas com capacidade de condensar a história humana, e que coincide com a trajetória do espírito de Hegel no que tange ao ocidente como o único local de vanguarda do progresso histórico, da civilização e da modernização. No histórico que

fizemos sobre os livros didáticos no Brasil, é possível perceber que tal ordenamento acompanha o currículo e a editoração dos livros de história desde o século XIX.

Nesse interim, fomos perguntando aos materiais pela voz dos sujeitos latino-americanos, dando principal destaque àqueles historicamente silenciados (indígenas e negros), mas não só, observamos também aqueles que os materiais e a história chamaram de mestiços ou crioulos. Notamos que a voz do negro e, principalmente, do indígena é inexistente ou quase inexistente. As referências a esses grupos racializados são diversas vezes feitas como extensão cultural de uma história política e econômica que os tratam como mercadorias que produzem mercadorias. Isso, pois o sentido eurocêntrico do material divide a história das sociedades em esferas econômica, social, política e, por fim, e literalmente no fim de cada capítulo, cultural. Ainda assim, o que aparece no âmbito da cultura são ilustrações de um relato etnográfico raso que, além de não dar voz, não considera tais dimensões epistemologias capazes de propor os temas, o relato de suas situações ou a própria narrativa histórica.

Em relação aos sujeitos mestiços ou crioulos (miscigenados ou brancos latino-americanos), quando estes são sujeitificados pela narrativa no momento da independência da América Latina, o sentido da narrativa apresenta conceitos de ordem weberiana como patrimonialismo, caudilhismo (dominação carismática), clientelismo que, de acordo com nosso referencial, foram historicamente utilizados como pares de contra- conceitos assimétricos em relação ao lado positivo de valores culturais identificados com a racionalidade e modernidade ocidental europeia ou, no máximo, estadunidense. Ou seja, não são somente termos ou conceitos negativos em relação a modernidade que ilustram a condição latino-americana no pós-independência, eles denotam qualidades que correspondem ao oposto de uma imagem de racionalidade, disciplina, correção, caráter e espírito público identificados com um estoque cultural não situado entre os latino-americanos. Tal abordagem é quase que indispensável ao desconsiderar o fenômeno da colonialidade do poder como elemento constituinte da condição dessas sociedades do pós-independência, pois justamente atribui tais condições ao estoque cultural que cada geocultura – América Latina, Ásia, África e Europa – criou a partir de uma suposta especificidade cultural e histórica e não em relações sistêmicas de poder com origem no colonialismo e que perduram como fenômeno de longa duração.

Isso posto, fomos além das perguntas gerais iniciais e procuramos pela historicização do racismo ligado à América Latina nos materiais. Como bem frisado no corpo de nosso trabalho, a tipificação ou classificação racial das populações no globo terrestre, segundo a teoria da colonialidade, iniciou-se com a chegada e conquista das Américas pelos europeus e se deu junto

a divisão internacional do trabalho e ao estabelecimento de suas respectivas geoculturas, formando assim um sistema- mundo (raça, exploração e território) que configuraram o atual padrão de poder eurocentrado desde o século XVI. Apuramos que o racismo está presente nos livros didáticos de história, mas numa dimensão de posituação do mesmo por meio da ocultação de sujeitos e seus espaços geoculturais ou histórico- geográficos, assim como pela utilização de conceitos para descrever ou explicar a realidade latino-americana que partem de um arcabouço eurocêntrico de análise dessa realidade. O racismo em uma dimensão crítica (negativa) não é historicizado a partir da América Latina, ao menos não possui a centralidade que teve e tem na configuração da modernidade a partir da integração dessa região ao sistema- mundo.

Ao retornarmos às perguntas gerais iniciais que fizemos, concluímos que apesar dos progressos feitos pelos debates curriculares, que levaram às Leis 10.639 e 11.645, as quais tiveram reflexos nos livros didáticos, um sentido eurocêntrico e racializante na narrativa ainda é muito presente. Ao perguntarmos se há indícios da construção ou reconstrução da identidade latino-americana, seus sujeitos (vozes), suas contribuições e integração percebemos que os relatos não passam de etnografias rasas que ornamentam uma narrativa secular requentada e amparada nas entrelinhas numa filosofia histórica moderna que desconsidera a colonialidade como fenômeno de longa duração estruturante da realidade latino-americana. Ao desconsiderarem a colonialidade, os livros se tornam objetos da mesma, pois, como são vetores de valores e cultura na educação/formação de indivíduos, assumem papel central na conformação de uma intersubjetividade eurocêntrica.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>. Acesso em: 20 jan. 2021
- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- ALVES, Leonardo de Carvalho; COELHO, Maria Carlota de Rezende. Um olhar sobre o ensino de história escolar no contexto da “Era Vargas” (1930-1945). **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 17, n. 2, p. 277-290, 2019.
- ANDERSON, Benedict Richard O’Gorman. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Araribá plus: história: 6**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014a.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Araribá plus: história: 7**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014b.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Araribá plus: história: 8**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014c.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Araribá plus: história: 9**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014d.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS AUTORES DE LIVROS EDUCATIVOS. **Diretoria 2010**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/diretoria-2010/>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BERNAND, Carmem; GRUZINSK, Serge. **História do Novo Mundo 2: as mestiçagens**. São Paulo: Edusp, 2006.
- BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de América Latina em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. Desafios da história integrada. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, São Paulo, ano 1, n. 10, p. 3-5, mar. 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UNB, 1992.

BOMENY, Helena. **O sentido político da educação de Jango**. Rio de Janeiro, [20--]. Disponível em:

[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O\\_sentido\\_politico\\_da\\_educacao\\_de\\_Jango](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango). Acesso em: 2 abr. 2021.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018d.

BRANDÃO, Pedro. Aníbal Quijano e a colonialidade do poder. **Brasil em 5: a conjuntura em 5 minutos**, [S.l.], 5 jun. 2018. Disponível em: <https://brasilem5.wordpress.com/tag/colonialidade/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. atual. 16 dez. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **PNLD 2017: história: ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CARVAJAL, Iván. Um poeta entre vulcões. **Rascunho**, Curitiba, ed. 237, jan. 2020. Ensaios e Resenhas. Disponível em: <https://rascunho.com.br/ensaios-e-resenhas/um-poeta-entre-vulcoes/>. Acesso em: 2 out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CHOPPIN, Allain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr./jun. 2002.

COGNA Educação. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 14 maio 2020.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

EDITORA ÁTICA; EDITORA SCIPIONE. **Quem somos**. São Paulo, [2020]. Disponível em: <https://www.aticascipione.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos**. São Paulo: UBU, 2020.

FARIA, Rafael. Política pública multicêntrica: conceito e indicadores como contribuição crítica da realidade educacional brasileira. *In*: OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e; MARTINO, Vânia de Fátima; FONSECA, Genaro Alvarenga. (org.). **Educação e políticas públicas em vieses interdisciplinares**. Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca, 2019. (Educação e educandos, v. 8).

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FELTRE, Ricardo. **Uma educação com mais qualidade no Brasil**. [Entrevista cedida a]: Educatrix. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://quimicaexplica.wordpress.com/tag/ricardo-feltre/>. Acesso em: 12 out. 2020.

FERES JÚNIOR, João. **A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos**. Bauru: EDUSC, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Florestan. **A transição prolongada: o período pós-constitucional**. São Paulo: Cortez, 1990.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. O ensino de história do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). *In*: CERRI, Luiz Fernando (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 35-54.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortês, 1989.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas:** Programas do Livro: PNLD: dados estatísticos. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FTD EDUCAÇÃO. **Institucional:** sobre nós. São Paulo, [2021]. Disponível em: <https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

GATTI JÚNIOR, Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história no Brasil, dos anos sessenta aos dias atuais. **Ícone**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 97-116, 2000.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GIDDENS, Anthony. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD. Estudios decoloniales: un panorama general. **KULA: Antropólogos del Atlántico Sur: Revista de antropología y ciencias sociales**, Buenos Aires, n. 6, p. 8-21, abr. 2012.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. Manifiesto Inaugural. **Blog de Richard Angelo Leonardo Loayza**, [Lima], 8 feb. 2009. Disponível em: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/#:~:text=Grupo%20Latinoamericano%20de%20Estudios%20Subalternos,-8%20febrero%2C%202009&text=El%20trabajo%20del%20Grupo%20de,del%20subalterno%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina>. Acesso em: 12 out. 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética**: textos seletos. São Paulo: Ícone, 2017.

HOBBSAWN, Eric Johnson. **A era dos impérios**. Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Eric Johnson. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. São Paulo: Paz e terra, 1990.

HOBBSAWN, Eric Johnson. **A era das revoluções**: Europa 1789- 1848. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IPPDH. **200 años de la “Carta de Jamaica”**: unión y integración, desde la complementariedade, la solidaridad y la hermandad. Buenos Aires, 16 sep. 2015. <https://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/200-anos-da-carta-da-jamaica-uniao-e-integracao-com-complementariedade-solidariedade-e-irmandade/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KALIL-ALVES, Tamar; OLIVEIRA, Wellington de. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. **MAGIS**: Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 3, n. 6, p. 283-298, 2011.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal sob o ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KAUFMANN, Carolina; MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrian. (org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação. São Paulo: Cortez, 2009.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEVI, Lúcio. Nacionalismo. *In*: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UNB, 1992. p. 802-806.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil**: uma interpretação. São Paulo: SENAC, 2008.

MEC. **Planilha PNLD 2008-1018**. Destinatário: Rafael Faria. Ribeirão Preto, 3 jun. 2019. mensagem eletrônica.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). *In*: EDUCABRASIL. **DIEB**: Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MIGLIEVICH, Adelia. O giro decolonial latino-americano: um movimento em curso. *In*: CORRÊA, Diogo; PETERS, Gabriel (Ed.). **Blog do Labemus**. [Rio de Janeiro], 18 maio 2017. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2017/05/18/o-giro-decolonial-latino-americano-um-movimento-em-curso/#comments>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2020.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MODERNA. **Institucional**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.santillanaespanol.com.br/institucional/editora-moderna/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

MOTA, Sérgio Ricardo Ferreira. **Manoel Bomfim**: autêntico pensador latino-americano. Florianópolis: Insular, 2015.

NARITA, Felipe Ziotti. **A educação da sociedade imperial**: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista. Curitiba: Prismas, 2017.

NARITA, Felipe Ziotti. Horizontes do ensino de história na América Latina. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, Chapecó, n. 37, p. 247-270, jul. 2021.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense**: memórias de professores. 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PAULO NETTO, José. Nota sobre o marxismo na América Latina. **Novos Temas**, São Paulo, n. 5/6, p. 43-60, 2012.

POMBO, José Francisco da Rocha. **Compêndio de história da América**. Rio de Janeiro. Laemert, 1900.

PRADO, Maria Ligia; SOARES, Gabriela Pellegrino. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2020.

QUIJADA, Mónica. Sobre el origen y difusión del nombre América Latina (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). **Revista de Indias**, Madrid, v. 58, n. 214, p. 595-616, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020

QUIJANO, Aníbal. Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas. *In:* GONZÁLEZ, Helena; SCHMIDT, Heidulf. (org.). **Democracia para una nueva sociedad: modelo para armar**. Caracas: Nueva Sociedad, 1998. p. 139-155.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidade y la question del poder**. Lima, [2001]. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/58.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, ano 17, n. 37, p. 5-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005a.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTERO, Pablo. Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. **Papeles de Trabajo: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural**, Rosário, n. 1, p. 1-15, jun. 2010.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; CONCHA ELIZALDE, Paz. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e Descolonização**, São Paulo, v. 3, p. 3-12, 2019.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 100-113.

REBUÁ, Eduardo *et al.* (org.). **Pensamento social brasileiro: matrizes nacionais- populares**. São Paulo: Ideias e Letras, 2017.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

RESTREPO, Eduardo. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Ed. Universidad del Cauca, 2010.

ROJAS MIX, Miguel. Bilbao y el hallazgo de América Latina: unión continental socialista y libertaria. **Caravelle: Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brasilien**, Toulouse, n. 46, p. 35-47, 1986.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Elizete Gomes Coelho dos. **Sentidos de tempo em livros didáticos para o ensino médio (PNLD 2015)**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Breno Carlos. **Gustavo Capanema: a construção das relações entre a intelligentsia nacional e o Estado no Brasil (1934-1945)**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 11-15, jan./mar. 1996.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **Escrita e edição em fronteiras permeáveis: mediadores culturais na formação da nação e da modernidade na América Latina: (século XIX e primeiras décadas do XX)**. 2014. (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOMBRA, Laurenio Leite. Diferença colonial e antagonismo: investigando a alteridade da América Latina. **Hendu: Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, Belém, v. 7, n. 1, p. 132-143, 2016.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

TAVAREZ, Elaine. **Mi delirio sobre el Chimborazo**. Florianópolis, 13 out. 2016. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/mi-delirio-sobre-el-chimborazo>. Acesso em: 2 out. 2020.

VENEZUELA. Ministério del Poder Popular para Relaciones Exteriores. Comisión Presidencial para la Conmemoración del Bicentenario de la Carta de Jamaica. **Carta da Jamaica (1815-2015)**. Publicação da Embaixada da República Bolivariana da Venezuela no Brasil. Brasília, DF, 2015.

VIANNA, Francisco José Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1974.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: 6º ano: ensino fundamental: anos finais: história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016a.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: 7º ano: ensino fundamental: anos finais: história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016b.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: 8º ano: ensino fundamental: anos finais: história.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016c.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: 9º ano: ensino fundamental: anos finais: história.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016d.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI.** Porto: Afrontamentos, 1974. v. 1.

WOLF, Eric Robert. **A Europa e os povos sem história.** Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2005.