

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ARIEL ALVES MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO DA DITADURA
MILITAR BRASILEIRA (1964 – 1985): O CONHECIMENTO
HISTÓRICO E A REPRESENTAÇÃO DO “DESCOBRIMENTO
DO BRASIL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^(a). Dr^(a). Carlos Renato Carola

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M488e Medeiros, Ariel Alves.

Ensino de história no período da Ditadura Militar brasileira (1964 - 1985) : o conhecimento histórico e a representação do "Descobrimento do Brasil" / Ariel Alves Medeiros. - 2021.

121 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Carlos Renato Carola.

1. Ensino de história. 2. Ditadura Militar. 3. Brasil - História - 1964-185. 4. Brasil - História - Descobrimento, 1500 - Livros didáticos. 5. História - Estudo e ensino - Livros didáticos. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.89

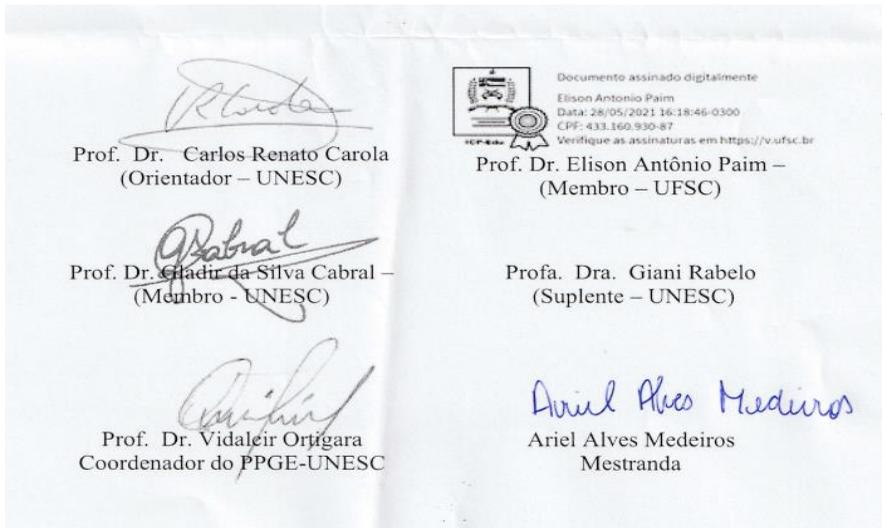
ARIEL ALVES MEDEIROS

ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964 – 1985): O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A REPRESENTAÇÃO DO “DESCOBRIMENTO DO BRASIL”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dedico este trabalho à
minha mãe, Cristiane.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não seria possível sem o apoio e carinho das pessoas queridas e as quais pretendo sempre ter perto de mim.

Agradeço primeiramente a minha mãe Cristiane. Sem seu apoio, força e amor eu não teria conseguido continuar nessa caminhada de estudos. Você sempre foi a maior incentivadora em todos os meus sonhos. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Meu muito obrigada e amor sempre.

Agradeço a meu pai Alexandre, por sua preocupação e encorajamento em todos os momentos. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço as minhas queridas amigas que iniciaram a caminhada comigo desde a graduação. A amizade de vocês, em muitos momentos, foi o incentivo que eu precisava para continuar. Me sinto muito sortuda de ter vocês em minha vida.

Agradeço a Marina pelas conversas, desabafos e risos que nos seguiram nessa caminhada.

Agradeço a Liziane por seu apoio e ajuda, seu auxílio incondicional foi extremamente necessário para esta dissertação.

Agradeço a Rayane por estar ao meu lado em todos os momentos. Obrigada pela companhia e sua amizade.

Agradeço a Renata e Cintia, obrigada por compartilharem as minhas angústias.

Agradeço a Isadora pelo companheirismo durante o mestrado.

A todas elas, obrigada por compartilharem essa caminhada comigo, com palavras de incentivo, caronas, pesquisas de referências, desabafos... Mesmo não sabendo expressar em palavras, meu sentimento de agradecimento será eterno. Obrigada por acreditarem que eu venceria essa etapa mesmo quando nos muitos momentos eu duvidava. Guardarei esse carinho com muito amor.

Agradeço a meu orientador Carlos Renato Carola. Obrigada pelas orientações desde a graduação.

Agradeço à Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela ajuda financeira.

**““Outubro 12
O Descobrimento”**

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra”.

Eduardo Galeano.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o conhecimento histórico difundido durante o período da Ditadura Militar brasileira (1964 – 1985), no recorte temporal do “Descobrimento do Brasil”. Focamos nosso olhar para três fontes principais: as leis e diretrizes educacionais promulgadas no período; o conhecimento histórico produzido pelos/as historiadores/as e os livros didáticos de História do Brasil que circularam nas escolas brasileiras durante o governo ditatorial. Buscamos observar, a partir das fontes selecionadas, a influência do paradigma da modernidade/colonialidade no ensino de História. Objetivamos analisar a representação, a partir dos livros didáticos, do “Descobrimento do Brasil” e dos povos originários, não somente o texto, mas também as imagens presentes nestes. Observamos o conhecimento histórico difundido na historiografia e nos livros didáticos. A partir das fontes analisadas, conseguimos identificar o padrão do conhecimento da modernidade/colonialidade como base para a construção dos saberes do ensino de História no período da Ditadura Militar. Embora reconheçamos uma diferença ética e qualitativa entre a concepção da história tradicional/positivista (narrativas de “fatos” históricos) e perspectiva crítica da história (marxista e *Annales*), constatamos que o conhecimento histórico presente na historiografia brasileira e nos manuais didáticos do período em questão foi oriundo de uma matriz epistemológica eurocêntrica.

Palavras-chave: Ensino de História. Conhecimento Histórico. História do Brasil. “Descobrimento”. Decolonialidade.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the historical knowledge disseminated during the period of the Brazilian Military Dictatorship (1964 - 1985), in the time frame of the "Discovery of Brazil". We focus our attention on the three main sources: the laws and educational guidelines enacted in the period; the historical knowledge produced by historians and the History of Brazil textbooks that circulated in Brazilian schools during the dictatorial government. We seek to observe, from the selected sources, the influence of the paradigm of modernity / coloniality in the Teaching of History. We aim to analyze a representation, from the textbooks, of the "Discovery of Brazil" and of the native peoples, not only the text, but also as images present in them. We observe the historical knowledge disseminated in historiography and textbooks. From the analyzed sources, we can identify the pattern of knowledge of modernity / coloniality as a basis for the construction of the knowledge of History Teaching in the period of the Military Dictatorship. Although we recognize an ethical and qualitative difference between the conception of traditional / positivist history (narratives of historical "facts") and critical perspective of history (Marxist and Annales), we find that the historical knowledge present in Brazilian historiography and in the didactic manuals of the period in question, came from a Eurocentric epistemological matrix.

Keywords: History teaching. Historical Knowledge. History of Brazil. "Discovery". Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Anotações de possíveis alunas/os ou professoras/es.....	100
Figura 2 - Capa História do Brasil, Armando Souto Maior (1977).....	101
Figura 3 - Capa do livro História do Brasil: da colônia à República, de Elza Nadai e Joana Neves (1985).....	113
Figura 4 – Capas de outras edições do livro <i>História do Brasil: da Colônia a República</i>	114
Figura 5 - Fotografias dos povos originários presentes no livro História do Brasil: da colônia à República (1985).....	122
Figura 6 - Mapa presente no tópico: A descoberta do Brasil e o seu significado para Portugal.....	124
Figura 7 - Pintura Enterro de um índio, de Johann Moritz Rugendas.	126
Figura 8 - Fotografias dos povos originários presentes no livro História do Brasil (1977).....	128
Figura 9 - Desenho de uma caravela portuguesa presente no livro História do Brasil (1977).....	130
Figura 10 - Retrato de Vicente Yáñez e Martin Afonso Pinzón.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas sobre Ensino de História e História do Brasil apresentadas nos encontros da Associação Nacional de História (ANPUH – 1966-1985).....	84
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

USAID Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
ANPUH Associação Nacional de História
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BLM Black Lives Matter
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNMC Comissão Nacional de Moral e Civismo
DSN Doutrina de Segurança Nacional
ESG Escola Superior de Guerra
FEUSP Faculdade de Educação de São Paulo
IBEP Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IHGB Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
IPES Instituto de Pesquisa em Estudos Sociais
JUC Juventude Universitária Católica
MCP Coletivo Modernidade/Colonialidade
MEC Ministério da Educação
OSPB Organização Social e Política do Brasil
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC Pontifícia Universidade Católica
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
TI Terra Indígena
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 ESTUDOS DECOLONIAIS E EPISTEMOLOGIAS “OUTRAS”	30
2.1 MODERNIDADE E COLONIALIDADE: A PERSPECTIVA DECOLONIAL	31
2.2 COLONIALIDADE DO PODER	36
2.2.1 Colonialidade Do Saber	39
2.2.1.1 Procedimentos Metodológicos e Fontes de Pesquisa	44
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO	55
3.1 PROJETO DE SOCIEDADE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS	58
3.2 A CONVENÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA AMÉRICA LATINA.....	64
4 O CONHECIMENTO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA	73
4.1 PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	73
4.2 HISTÓRIA DO BRASIL E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANAIS DA ANPUH	83
4.2.1 Os Livros Didáticos na Pesquisa Educacional	93
4.2.2 Narrativas textuais do “Descobrimento do Brasil” nos livros didáticos	97
4.2.3 imagens do “descobrimento” nos livros didáticos	120
5 CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Pensamos esta pesquisa entendendo que o conhecimento histórico influencia o modo de percepção da realidade, estimula políticas públicas em relação aos direitos históricos de grupos étnicos, como os povos originários e as populações afro-brasileiras. O conhecimento histórico pode legitimar/disseminar preconceitos e/ou promover esclarecimentos que ajudam a reparar injustiças étnicas e sociais.

Considerando o contexto atual, no qual vemos manifestações racistas e apoio explícito à volta da Ditadura Militar¹ por diversos segmentos sociais da sociedade brasileira, consideramos relevante revisitar pesquisas sobre o ensino de História do Brasil, as leis educacionais promulgadas no período da ditadura e observar o conhecimento histórico difundido pelo ensino de História durante a ditadura de 1964.

Na atual pesquisa, temos como objetivo geral estudar e pesquisar o conhecimento histórico difundido por meio do ensino de História durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Delimitamos este período histórico como nosso foco temporal de análise documental e bibliográfica pelos motivos acima destacados. Refletindo sobre essas circunstâncias, entendemos como necessária a discussão sobre os impactos da Ditadura Militar e suas implicações na educação e em especial no ensino de História.

O recorte de análise “Descobrimento² do Brasil” foi selecionado principalmente por sua presença constante no ensino de História, bem

¹ Utilizamos para referenciar este período histórico pelo termo “ditadura militar” a partir de Motta (2017): “[...] eu penso que o melhor adjetivo para a ditadura é militar, pois foram os homens de verde-oliva que conferiram unidade ao regime político instalado em 1964”. Empregamos esta terminologia entendendo também a participação “civil” durante a ditadura tanto nos cargos políticos quanto em seu apoio, porém, como salienta Motta (2017), em última instância o poder estava nas mãos dos militares durante a ditadura. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Ditadura militar no Brasil: historiografia, política e memória (Entrevista)**. In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-rodrigo-patto-sa/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

² O termo “descobrimento”, segundo Dussel (1993), remete a uma relação de *descobrimento/ encobrimento* das Américas. O autor explica que “a América não é descoberta como algo que resiste *distinta*, como o *Outro*, mas como a matéria onde é projetado o *si-mesmo*. Então não é o *aparecimento do Outro*, mas a *projeção de si-mesmo*: encobrimento”. O autor explica que houve um

como nos materiais didáticos produzidos para a disciplina de História e também na historiografia brasileira. No decorrer dos anos o tema “descobrimento”, no ensino de História, é uma das temáticas que permanece no currículo até a contemporaneidade. A nossa instigação de analisar esse período da história brasileira segue a lógica de entender a sua narrativa e realizar a análise a partir dos estudos decoloniais.

Ao refletirmos, também, sobre a crise de “consciência histórica” do Brasil atual, é importante que nós, profissionais da educação e, particularmente, os/as professores/as de História, reflitamos sobre as práticas relacionadas ao ensino de História. Nas reformas educacionais do governo militar de 1964, o conhecimento histórico foi incorporado na disciplina de Estudos Sociais, junto com o conhecimento de Geografia, e complementado pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSP/B).

Na reforma atual do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415/2017, o tempo mínimo do aluno na escola foi ampliado de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022, com a meta final de se chegar até 1.400 horas. A estrutura curricular foi modificada, permanecendo como obrigatória apenas as disciplinas de português e matemática. Segundo a nova Lei, a organização curricular do Ensino Médio deve se ajustar à Base Nacional Comum Curricular e os/as estudantes, em teoria, terão mais opções de escolhas.

Pelas diretrizes da nova organização curricular definida pela Lei, podemos perceber o “horizonte de expectativa” explicitado pelos/as reformadores/as. Ao mesmo tempo que se preserva e valoriza apenas duas disciplinas como obrigatórias (Matemática e Português), a Lei

processo de *descobrimento* de novas terras, que estavam habitadas pelos povos originários, pelos europeus. A questão levantada por ele é que neste processo os povos originários não apareciam como um Outro, igual a eles, mas sim como o “si-mesmo” a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado pelos europeus (DUSSEL, 1993). Podemos entender que, segundo Dussel (1993), ao impor estes processos aos povos originários houve um movimento de encobrimento cultural, social, religioso imposto aos povos que habitavam o continente americano. É a partir destas considerações que utilizamos o termo “descobrimento” entre aspas, pois entendemos que este termo denota uma concepção eurocêntrica que colaborou/colabora para um movimento de perpetuação de uma visão que, à medida que exalta os europeus *descobridores*, inferioriza e menospreza os povos originários, além de expressar o processo de encobrimento dos povos que habitavam este continente como também dos povos originários que ainda habitam as Américas.

determina que se organize o currículo escolar com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. A escola deverá organizar “itinerários formativos” e assegurar a formação “teórica e prática”, dentro das grandes áreas do conhecimento, de modo que em sua trajetória final do ensino básico o/a aluno/a tenha desenvolvido habilidades tecnológicas para ingressar no mercado de trabalho.

Quando vemos a vinculação subordinada das áreas do conhecimento à tecnologia de forma tão explícita, vemos a continuidade do projeto de modernidade para o futuro das próximas gerações: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, Lei 13.415/2017).

As reformas educacionais expressam disputas políticas e econômicas em cada contexto histórico, e nós, estudantes e professores/as, participamos desses embates de forma consciente ou simplesmente sofremos seus impactos de acordo com nossa condição existencial na conjuntura das reformas. No âmbito da educação e, especificamente, no campo do ensino de História, queremos participar conscientemente da resolução dessa crise de consciência histórica em que vive o Brasil atual.

Desde a graduação, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos de 2017-2018 e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de História – UNESC, em 2018, a principal fonte que analisamos foram materiais didáticos, porém, em um formato e temporalidade distinta da atual pesquisa. Nessa primeira formação estudamos e analisamos duas enciclopédias da década de 1950: *Tesouro da Juventude* (1955) e *O Mundo da Criança* (1958). A coleção *Tesouro da Juventude* é composta de 18 volumes, cada um contendo 15 sessões; a enciclopédia *O Mundo da Criança* contém 15 volumes, sendo o sexto volume da coleção o analisado.

Nessa pesquisa fizemos o processo de fichamento e leitura das obras, selecionando os temas pertinentes. Esse estudo também teve como foco a análise do período do “Descobrimento do Brasil”, como também os povos originários. Iniciamos o processo de leitura sobre o ensino de História e o fichamento das obras no PIBIC e finalizamos e aprofundamos com a escrita do TCC no curso de História. Desde esse primeiro processo de iniciação na pesquisa acadêmica, a perspectiva teórica que nos orientou foi a decolonialidade. Este campo de estudo foi o nosso “instrumento telescópio” desde os primeiros passos da iniciação científica.

Esta perspectiva teórica foi utilizada entendendo que na sociedade moderna do século XX a educação escolar tornou-se uma das instituições mais importantes na formação de “corpos e mentes” para a vida moderna (modernidade). O Brasil e todos os países da América Latina, assim como diversos outros países do mundo, construíram sistemas nacionais de educação voltados para a população infantil e juvenil. Em cada contexto histórico, os governos procuram criar mecanismo de controle do sistema educacional, buscando exercer algum tipo de controle sobre os sujeitos que se pretendem educar/formar.

Nosso campo de observação foi o conhecimento histórico no ensino de História prescrito no ambiente escolar no período da Ditadura Militar de 1964-1985. Selecionamos um conjunto de fontes documentais de modo a identificar e visualizar o conhecimento histórico concebido, preconizado e difundido para as escolas do primeiro e segundo grau.

Para alcançar os objetivos definidos e responder o problema formulado, observamos publicações de pesquisas contemporâneas sobre o Ensino de História durante a Ditadura Militar de 1964-1985; analisamos diretrizes curriculares nas reformas educacionais impostas pelo governo militar e orientações curriculares na Convenção sobre o ensino de História na América Latina, reapropriado pelo governo militar brasileiro no Decreto 65.814, de 08/12/1969; observamos as discussões referentes ao ensino de História nos Anais da Associação Nacional de História (ANPUH) realizadas no período de 1960 a 1985 e as representações do “descobrimento” nos livros didáticos destinados ao público escolar para o ensino de História do Brasil.³

No espaço escolar, as diretrizes curriculares e os livros didáticos orientam as práticas pedagógicas e “prescrevem” o que deve ser ensinado pelos/as professores/as e o que deve ser aprendido pelos/as alunos/as. Entende-se que a cultura escolar se apropria dos conhecimentos científicos produzidos nas universidades e elaboram sua própria interpretação do currículo, mas exercem sua autonomia criativa a partir das interações com o seu meio sociocultural e das interações com o currículo estabelecido. Analisamos os livros didáticos entendendo as subjetividades de sua utilização no cotidiano escolar associado ao “plano maior” das diretrizes curriculares e o conhecimento histórico.

Os materiais didáticos pesquisados estão presentes no acervo da Biblioteca Professor Eurico Back na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Os livros pesquisados são aqueles com a

³ Em função dos impactos da pandemia do coronavírus, não foi possível realizar entrevistas com alunos/as e professores/as do período em questão.

temática de História do Brasil, principalmente o período do “Descobrimento do Brasil”. Outras fontes documentais selecionadas são: o Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969, que aprovou a “Convenção sobre o ensino de História”; o Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que define em caráter obrigatório, como matéria escolar, as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e de “Estudos Sociais” e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que diz respeito ao ensino técnico nas escolas básicas.

A perspectiva teórica da pesquisa dá-se no campo da decolonialidade, que é uma ferramenta teórica para desvendar/problematizar a modernidade/colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza nas sociedades modernas. Estamos cientes da ampla produção historiográfica sobre o ensino de História desde a segunda metade da década de 1980, ou seja, desde o final da Ditadura Militar de 1964-1985, e que nos últimos 30 anos houve interações conflitivas e cooperativas entre pesquisa acadêmica e prática de ensino (cultura escolar). Entretanto, também sabemos que o contexto em que se situa o/a pesquisador/a lhe desafia a revisitar o passado com outras perguntas, outros olhares.

Nesse sentido, a pergunta que orienta a nossa observação histórica é motivada pelo cenário de crise do mundo moderno globalizado, cujas manifestações mais explícitas vemos na pandemia da Covid-19, em 2020, nas disputas geopolíticas entre os países do *Norte* e do crescimento de movimentos neofascistas e neonazistas, assim como as manifestações antirracistas e anticolonialistas que estão derrubando monumentos de heróis da colonização e de regimes escravagistas. Desta forma, nos perguntamos: Qual é a natureza do conhecimento histórico que explica o “Descobrimento do Brasil” e, o mais importante, qual a paisagem histórica que se projeta quando se difunde e se ensina este conhecimento?

Nosso projeto de pesquisa fundamentou-se nos princípios do método científico. Formulamos um problema de pesquisa, optamos por um referencial teórico (decolonialidade), definimos procedimentos metodológicos para uma pesquisa documental e bibliográfica e delimitamos nosso campo de observação com um objetivo geral e três específicos. Como objetivo geral, nos propusemos: observar a natureza do conhecimento histórico no que diz respeito à história do “Descobrimento do Brasil” difundido no ensino de História durante a Ditadura Militar de 1964.

Nos objetivos específicos, delimitamos nosso olhar para: 1) Identificar a matriz epistemológica do conhecimento histórico e as

categorias teóricas que fundamentam as diretrizes curriculares do ensino de História; 2) Observar e descrever o conhecimento histórico nas narrativas sobre o “Descobrimento do Brasil” presentes no currículo do ensino de História e nas obras historiográficas; 3) Decodificar a narrativa do “descobrimento” na iconografia difundida nos livros didáticos que abordam a História do Brasil.

Organizamos os resultados da pesquisa em três capítulos: o primeiro diz respeito ao aporte teórico e os conceitos base que guiam a pesquisa e o olhar analítico da pesquisadora, também contendo a metodologia da pesquisa; o segundo é dedicado à análise das diretrizes curriculares que regiam as escolas, em especial a disciplina de História; no terceiro e último capítulo observamos o conhecimento histórico difundido nas pesquisas acadêmicas de História do Brasil, no período da Ditadura Militar de 1964 e na contemporaneidade. Nele também analisamos e problematizamos os livros didáticos de História do Brasil, narrativa textual e imagética, que circularam nas escolas brasileiras no período da Ditadura Militar, com o recorte temporal sobre o “Descobrimento do Brasil”.

2 ESTUDOS DECOLONIAIS E EPISTEMOLOGIAS “OUTRAS”

No decorrer da pesquisa utilizamos ferramentas teóricas do pensamento decolonial para observar e compreender o ensino de História difundido no Brasil no período da Ditadura Militar de 1964-1985. A perspectiva teórica desta pesquisa encontra-se no campo da decolonialidade, no qual Aníbal Quijano (2009), Walter Dignolo (2017), Henrique Dussel (2005) e Catherine Walsh (2007) são alguns/algumas dos/as pesquisadores/as centrais. Esta perspectiva teórica se fundamenta em dois conceitos básicos: modernidade e colonialidade.

A modernidade é um projeto civilizatório de origem europeia que se edifica a partir da invasão e conquista do “Novo Mundo” e se apresenta com duas faces: uma em que se explicita e se ilumina o arquétipo do “homem moderno” para ser admirada e glorificada, e uma face obscura, que fica nas sombras ou no lado oposto da estética humanista da arquitetura renascentista, que é o ser colonizado/escravizado e situado na condição de “sub-humano”, ou seja, o/a indígena, o/a africano/a e os/as mestiços/as.

A modernidade é o canto da sereia do “sistema-mundo” euro-Ocidental, encanta tudo e todos. A colonialidade, por sua vez, é o sacrifício exigido pela sereia àqueles que se deixam seduzir pelo seu canto, exceto Ulisses, que foi astuto o suficiente para não sucumbir aos seus cantos e encantos. Segundo Paim:

O pensamento e as ações colonizadoras colocaram-se em pauta a partir de 1492, quando europeus invadiram o continente americano e montaram as empresas coloniais calcadas na exploração das gentes e dos recursos. Apoderando-se, encarceraram tanto os corpos quanto as mentes, as terras e a natureza nas dimensões animal, vegetal e principalmente mineral. Tudo foi organizado para a total submissão e exploração. As empresas colonizadoras mantiveram-se durante mais de quatro séculos nesse sistema exploratório; muitos domínios perduraram mesmo após a independência político-administrativa das antigas colônias. (2016, p. 143)

Como explanado pelo autor, a colonização europeia da América, da África e da Ásia teve um encerramento histórico e jurídico formal,

mas a colonialidade se fez e se faz presente durante e depois das lutas de independência, e ficou ainda mais fortalecida com o processo de globalização econômica do mundo depois da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). A colonialidade se manifesta no mundo contemporâneo por meio de quatro dispositivos principais: a colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza (Quijano, 2009).

2.1 MODERNIDADE E COLONIALIDADE: A PERSPECTIVA DECOLONIAL

A perspectiva teórica da decolonialidade, do ponto de vista acadêmico, ainda é considerada um campo recente, tendo suas principais atividades nos anos de 1990 pelo Coletivo Modernidade/Colonialidade (MCP), do qual Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel faziam parte (FREITAS, 2018). No Brasil ainda há uma certa “escassez” de pesquisas e teóricos/as que dedicam seus estudos na perspectiva decolonial, ou seja, ainda é um campo epistemologicamente pouco explorado nas universidades brasileiras (OLIVEIRA, 2016).

Um dos pontos diferenciados desta escola de pensamento é o fato que, além de estar presente como uma perspectiva teórica de estudos, também faz parte de um movimento político de contestação da exploração e violência que os projetos da modernidade europeia impuseram tanto aos países americanos como ao continente africano e asiático. Como ressalta Oliveira:

[...] num primeiro momento, concentra-se em desnudar e denunciar a dependência dos países ditos em desenvolvimento perante a hegemonia dos países europeus e dos Estados Unidos em três setores: do poder, do ser e do saber. Concomitantemente, os intelectuais e ativistas envolvidos com essa nova forma de encarar o mundo e as relações de poder nela contidas buscam por ações e maneiras de pensar que sejam inerentes às suas próprias culturas e que ressaltem-nas perante uma ordem que ao globalizar, acaba por silenciar aqueles que são vistos como pertencentes a uma cultura – seja ela ideológica, econômica ou epistêmica – inferior. (2016, p. 1)

Um dos maiores objetivos, se não o principal, da perspectiva decolonial é mostrar a dimensão colonialista da modernidade globalizada e, por consequência, a configuração da universalização da modernidade euro-Occidental. Na América Latina, assim como na África e em países do mundo asiático, as classes dominantes adotaram o modelo desenvolvimentista moderno em condições periféricas, intensificando a exploração tanto humana quanto de recursos naturais, e perpetuando o racismo que ainda hoje está fortemente institucionalizado nos países de origem colonial.

Nos países colonizados, o conhecimento hegemônico que se difunde pelas instituições naturaliza ou legitima a desigualdade social e a concentração de terra e renda, características mais perversas da continuidade da colonialidade do poder, daí a necessidade do pensamento decolonial. Com relação a isso Reis e Andrade explanam que:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. (2018, p. 3)

O campo de pesquisa político e teórico da perspectiva decolonial, dessa forma, engaja-se não somente como um campo teórico de pesquisa acadêmica, em que muitas vezes não se relaciona com a realidade ou situação social de seus respectivos países. Pelo contrário, um dos focos principais do grupo é denunciar e trazer à tona a realidade que os povos originários, latino-americanos e africanos sofrem em seus respectivos países por causa da dinâmica sempre renovada da colonialidade, que conta com o apoio e a gerência das elites dominantes e dos contingentes populacionais enfeitiçados pelo canto da sereia moderna.

Esse fenômeno, denunciado pelo grupo e pesquisadores/as da decolonialidade, está fortemente associado a dois conceitos-chave: civilização e modernidade. O conceito de civilização ou civilidade aparece em diversos livros ou textos que abordam o período histórico denominado de “O Descobrimento” das Américas ou do período

colonial americano. De um modo geral, o termo é apresentado e discorrido como um processo “natural” no qual um povo mais “evoluído” (europeu) levou a civilização para os povos menos evoluídos (povos originários e africanos).

O filósofo Enrique Dussel (2005) nos apresenta duas definições de modernidade. “O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano e regional” (DUSSEL, 2005, p. 27), ou seja, para a Europa a modernidade seria a emancipação da imaturidade de uma sociedade por meio da razão como um processo crítico, que levaria a humanidade a um novo estágio de desenvolvimento. Dussel aponta que esse processo na mentalidade europeia aconteceu somente na Europa, em especial no século XVIII, período no qual alguns países do continente estavam passando pelo Iluminismo. Dessa forma elegeram-se alguns acontecimentos históricos essenciais para o surgimento da modernidade: a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa (DUSSEL, 2005).

Como levantado pelo autor, estes acontecimentos são unicamente europeus, isto é, a gênese da modernidade deu-se por eventos intraeuropeus e o desenvolvimento necessitou somente da Europa para sua continuidade. Esse tipo de visão é categorizado como eurocêntrica, pois fundamenta o fenômeno da modernidade somente em eventos de países europeus para sua concretização.

Dussel (2005) propõe uma segunda definição para o termo modernidade, aquela cujo marco inaugural é a invasão iniciada por Cristóvão Colombo, em 1492. Foi a partir da conquista do “Novo Mundo” que a Europa começou a construir sua narrativa universalista e eurocentrista da História Mundial, colocando-se no centro do mundo. Para entender essa guinada histórica, ou seja, entender a manipulação conceitual do termo “Europa”, Dussel explica sua gênese:

Em primeiro lugar, a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa “definitiva” (a Europa moderna). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa. Esta Europa futura situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a

África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. A Ásia e a África não são “bárbaras”, ainda que não sejam plenamente humanas. O que será a Europa “moderna” (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano. Com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (esquema 2) é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do “modelo ariano”, racista (DUSSEL, 2005, p. 25).

Foi a conquista do “Novo Mundo” que propiciou não somente um novo ordenamento geopolítico do mundo, mas também uma matriz epistemológica eurocentrista. Por meio desta matriz, as elites intelectuais europeias produziram uma narrativa universalista para a humanidade, estabelecendo um quadro evolutivo que vai da Grécia à Europa Moderna, uma ordem histórica que foi adotada por todos os países do mundo Ocidental: 1) A Ásia como pré-história europeia; 2) O Mundo Grego; 3) Mundo Romano Pagão e Cristão; 4) Mundo cristão medieval; 5) Mundo Europeu Moderno (DUSSEL, 2005, p. 27).

O pesquisador Walter Mignolo também aborda o conceito de modernidade. Para o autor, o conceito é uma narrativa complexa e universalista que projeta e glorifica as conquistas da civilização ocidental ao mesmo tempo que esconde o seu lado mais escuro, a colonialidade (MIGNOLO, 2017). Esta perspectiva, segundo o autor, é compreendida e acordada por todos/as os/as participantes do Coletivo Modernidade/Colonialidade (MCP).

O projeto de modernidade implantado pelos europeus nas Américas trouxe consigo uma faceta obscura, que por décadas foi ignorada: a colonialidade. Uma das facetas da colonialidade, já exemplificada na citação acima, foram as invasões aos territórios dos povos originários que por consequência, posteriormente, levaram a sua escravização pelos conquistadores e a escravização também dos povos africanos. A tese básica do coletivo MCP, com relação ao termo, seria que:

[...] a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa

que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Outra questão central para os estudos decoloniais, que também perpassam as discussões do MCP, é com relação à colonialidade, termo já apresentado anteriormente. O conceito colonialidade “[...] foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990 [...]” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Para o autor, “a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Podemos perceber a colonialidade como uma consequência da imposição da modernidade no continente americano. Diferentemente do colonialismo⁴, que é um período histórico datado com começo e fim, a colonialidade extrapola o período colonial e ainda é operativa na atualidade.

Para compreender a dimensão do conceito de colonialidade, os/as pesquisadores/as decoloniais subdividiram-na em quatro categorias: colonialidade do saber, do ser⁵, do poder e da natureza⁶.

⁴ Devemos entender que *colonialidade* é diferente de colonialismo, mesmo os dois estando vinculados. Segundo Quijano (2009, p. 73), “este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a *colonialidade* tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado”.

⁵ *Colonialidade do ser* foi um conceito pensado pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres. Segundo ele, a *colonialidade do ser* refere-se ao sujeito ou o “*ser-colonizado*” que surge a partir do momento que o poder e o pensamento se tornam mecanismos de exclusão. O autor reitera que este “*ser-colonizado*” é “o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89).

⁶ Um dos objetivos centrais relacionados às discussões acerca da *colonialidade da natureza* dizem respeito “à ideia de que a América Latina é fundada em um conflito ambiental, que remonta à ruptura das relações sociedade-natureza com vistas à instauração de um modelo extrativista e espoliativo nesses territórios.

Para focarmos na discussão proposta por esta pesquisa centralizamos a discussão em duas categorias da colonialidade: poder e saber.

2.2 COLONIALIDADE DO PODER

Como já sinalizado anteriormente, o conceito de colonialidade foi criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final do século XX. Segundo Gomes (2018), os países latino-americanos ainda vivem em uma relação de continuidade das relações colonialistas de poder, que foi interpretado por Quijano como colonialidade do poder. Este mecanismo ainda está presente “na relação entre os países, entre países e sujeitos e entre os sujeitos, colonialidade que é ‘de poder, saber, ser, natureza e linguagem, sendo também constitutiva dessas’” (LUGONES, 2014, p. 940, apud GOMES, 2018, p. 69).

A colonialidade presenciada até os dias atuais pelos países que tiveram como sistema o colonialismo é percebido em diferentes facetas no nosso meio social, educacional e intelectual, entre outros. Segundo Ballestrin (2013, p. 100), “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser”.

Uma das primeiras facetas da colonialidade seria sua relação com o poder. Os movimentos de independência não destituíram as estruturas do poder colonial, ou seja, “[...] as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Segundo Grosfoguel (2008), o conceito ramifica-se em dois objetivos, de um lado aponta que as relações, influência e dominação colonial dos países europeus não cessaram com o fim do sistema colonial, esta continuidade foi/é produzida pela cultura colonial e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista/colonial.

Por outro lado, “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). O autor nos mostra o poder crítico que o conceito carrega. A partir dele que podemos compreender a profundidade das dependências tanto econômicas quanto políticas que os países latino-americanos carregam.

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-

[...] A colonialidade está presente e estrutura a crise ecológica atual” (SALGADO; MENEZES; SANCHEZ, 2019, p. 597).

mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (GROSFUGUEL, 2008, p. 126).

Grosfoguel (2008) aponta que o conceito colonialidade do poder expressa as hierarquias mundiais implantadas pelo sistema-mundo moderno/colonial europeu, somente a partir deste sistema que teremos as “periferias” mundiais, que se baseiam nas relações étnico-raciais dos sujeitos. Este é outro ponto abordado nas discussões sobre a colonialidade, como a raça passa a ter um peso e lugar diferenciado nas relações, assim como aponta Grosfoguel (2008).

Quijano (2009) também levanta esta discussão. Para o autor, é somente a partir da América Latina, que “[...] o capitalismo torna-se mundial eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje” (QUIJANO, 2009, p. 73-74). A colonialidade do poder, segundo Quijano (2009), carrega uma tripla dimensão que se associa e é determinada pela imposição e criação do capitalismo mundial: trabalho, raça e gênero.

Antes de existir a relação colonialista que por consequência impôs as facetas da colonialidade nas Américas, os povos originários organizavam-se em diferentes modelos sociais e econômicos. Com a implantação do sistema capitalista colonial/moderno, ocorreu a imposição de novas classificações sociais, bem como novas relações entre os sujeitos. *Trabalho* e *raça* ganham novos significados, pois até então o último ganha sentido somente a partir da criação deste novo modelo econômico e as relações de trabalho também são remodeladas.

Com relação ao gênero, uma parte da tríade associada à colonialidade do poder (trabalho, raça e gênero) desenvolvida por Quijano (2009), Camila de Magalhães Gomes escreve sobre o tema e aponta que a cultura dos povos originários:

[...] muitas vezes, possuía e possui uma maior transitoriedade das posições de gênero, uma relativa igualdade, uma divisão de tarefas que não se assemelha ao que se convencionou chamar divisão sexual do trabalho, um respeito pela homossexualidade, identidades de gênero mais

fluidas e não decorrentes do sexo e mesmo diversas do duplo homem-mulher. (GOMES, 2018, p. 70)

Para a autora, a relação binária homem-mulher não era a regra na maioria dos povos originários americanos. Nas comunidades indígenas havia uma maior transitividade entre os sexos, enquanto na cultura do homem ocidental a relação de gênero se baseia na duplicidade homem-mulher, tendo a heterossexualidade e a divisão sexual do trabalho como norma:

A normatividade rígida de gênero, centrada na reprodução e na domesticidade e feita como ideal civilizatório contra os males de uma relacionalidade “desviante” em termos de gênero e sexualidade, faz parte do arsenal racista da colonialidade e, uma vez imposta como ideal e parâmetro de relações, modifica as conformações de relacionalidade dos colonizados, reforçando estruturas e hierarquias de gênero que tinham outras dinâmicas (SEGATO, 2012, apud GOMES, 2018, p. 70-71).

Gomes (2018) aponta que essa imposição binária e rígida das relações de gênero faz parte da imposição civilizatória europeia no continente americano, que impôs a normatividade homem-mulher contra o que consideram “desviante” nas relações de gênero e sexualidade dos povos originários. Para a autora, essa imposição é um reflexo da colonialidade racista no continente, que modificou a configuração social dos povos originários, determinando hierarquias de gênero que não faziam parte do seu sistema social. Essas imposições nas relações de gênero, trabalho e raça está em conformidade com os pressupostos da modernidade europeia que criou uma noção única de civilização, categorizando superiores e inferiores, o eu e o outro.

Organizado em torno da produção do “outro” como inferior, o pensamento colonial, euro e antropocentrado funciona mediante as relações hierarquizadas que cria e esconde essa criação com atribuições de natureza ou essência, funcionando em sua dicotomia principal, conforme aponta Maria Lugones: a de humanos e não-humanos (GOMES, 2018, p. 72).

Segundo Gomes (2018), as relações entre colonizadores e colonizados são baseadas na hierarquização entre eles, dessa forma os colonizados foram/são categorizados como *outro* e inferior, enquanto colonizadores como superiores, sendo está a base da mentalidade da colonialidade antropocêntrica e eurocêntrica.

2.2.1 Colonialidade Do Saber

O segundo aspecto discutido se relaciona à colonialidade na dimensão do saber. Como referido anteriormente, as facetas da colonialidade não findaram com o fim formal da colonização. Os países latino-americanos, nos seus processos de independência, continuaram influenciados por diferentes estruturas e facetas do poder oriundas das relações coloniais. Acabou-se o período colonial nas Américas, porém, as estruturas de dominação e dependência permaneceram (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2017). Todos os países americanos passaram por seus processos de independência, em diferentes temporalidades, mas, uma marca comum nelas, principalmente nos países latino-americanos, foram as permanências estruturais, sociais e culturais de seus colonizadores

Nas sociedades latino-americanas em formação, se mantiveram distinções originadas das relações coloniais, bem como uma relação de subordinação de suas nascentes intelectualidades em relação a seus congêneres dos países centrais. Desde o próprio momento de constituição dessas intelectualidades, deu-se o (auto) reconhecimento delas enquanto periféricas (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2017, p. 3).

Nas palavras de Déves Valdés (2014, apud SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2017, p. 3), somos marcados desde o início por uma “consciência de ser periferia”. Essa subordinação aos saberes produzidos pelos/as intelectuais europeus/europeias bem como essa consciência periférica são os vestígios implantados pela modernidade colonialista nos países americanos, no qual denominou uma soberania de poder e conhecimentos. Esses traços podem ser identificados ainda nos dias atuais, por exemplo, “[...] temos a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural [...], que implicam na

hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento” (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2017, p. 4).

Essa hegemonia eurocêntrica de detenção do poder e saber ao final do período colonial auxiliou não somente os espanhóis e portugueses que continuaram nas Américas, mas também uma elite formada por seus descendentes, a elite *criolla*. A colonialidade é perpetuada também por este grupo, articulando “[...] desde la Conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la elite criolla⁷” (WALSH, 2007, p. 104). Podemos perceber estes fatores no caráter das independências latino-americanas, nas quais sua grande maioria foi liderada por homens dessa elite, os padrões de poder e conhecimento mantiveram-se muito semelhantes aos instalados nos períodos coloniais.

A questão racial, discutida por Quijano (2009), tem centralidade na hierarquização dos saberes, pois serve de fundamento para subalternização do não europeu. Para Walsh (2007, p. 104), “fue este uso e institucionalización de la *raza* como sistema y estructura de clasificación el que sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber⁸”.

Ao criar essa noção completamente nova de raça a partir do “achamento” das Américas, os países europeus atribuem valores e classificação para esses sujeitos. A partir dessa classificação determinada pela raça criou-se também a sua hierarquização de valores a todos os aspectos referentes aos sujeitos. Dessa forma a raça foi utilizada como um dos critérios para a validação do saber.

[...] la *colonialidad del saber* que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento”

⁷ [...] desde a conquista, os padrões de poder da raça, conhecimento, ser e natureza, de acordo com as necessidades do capital e em benefício da elite branca-europeia e da elite criolla (Tradução nossa).

⁸ Foi esse uso e institucionalização da raça como sistema e estrutura de classificação que serviu de base para posicionar hierarquicamente determinados grupos sobre outros nos campos do conhecimento (Tradução nossa).

y, consecuentemente, su capacidad intelectual (WALSH, 2007, p. 104).⁹

Além de classificar os saberes houve, segundo Walsh (2007), um movimento de descarte do conhecimento dos povos africanos e originários. Eze (2001 apud WALSH, 2007, p. 104) atribui esse tipo de classificação como “el color de la razón¹⁰”, assim *raça* e conhecimento estão interligados e perduram desde o século XVIII enraizados no imaginário dos/as colonizados/as e vêm orientando a filosofia ocidental e a teoria social dos países latino-americanos (WALSH, 2007).

Esse projeto instaurou nos países sul-americanos, africanos e asiáticos um processo de “branqueamento” cultural, intelectual e social instituído pelos países do Norte que detêm e transmitem o “monopólio cultural” mundial. Santos afirma que:

[...] com a maior predominância da cultura norte-americana, diminui o conhecimento e, principalmente, a curiosidade sobre outras formas de estar, lançando um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre essas outras realidades. (2005, p. 1)

O predomínio cultural centralizado nos países europeus, e na atualidade principalmente norte-americanos, é difundido não apenas por fatores racistas ou pela imposição dos países do Norte, mas também e principalmente pela Educação euro-ocidental que ainda é a base do sistema educacional da maioria dos países colonizados. Esse tipo de educação prioriza um caráter nacionalista, além de priorizar a história e cultura europeia em seu currículo, negligenciando e subalternizando outros saberes e histórias, tendo como exemplo a América Latina e África (SANTOS, 2005).

Esse processo hoje enraizado na nossa sociedade é fruto da colonialidade do saber fortemente associada à colonialidade do poder, que a partir da invasão das Américas criou e subalternizou “categorias” de sociedade: europeu e *índio*, civilizado e *selvagem*. A partir da criação

⁹ [...] a colonialidade do saber que não apenas estabeleceu o eurocentrismo como a única perspectiva do conhecimento, mas ao mesmo tempo descartou completamente a produção intelectual indígena e afro como “conhecimento” e, consecuentemente, sua capacidade intelectual (Tradução nossa).

¹⁰ “A cor da razão” (Tradução nossa).

dessas categorias houve a hierarquização dos sujeitos e também dos conhecimentos e saberes.

Amparados pelo Iluminismo e pela ciência moderna europeia, orientados pela racionalidade do homem ocidental, todos os conhecimentos que desviavam desse modelo foram negados. Assim,

[...] as formas de conhecimento alternativas foram encaradas pelo conhecimento científico como inferiores e destruídas, impedindo as populações que deles dependiam a continuarem a sua forma autônoma de desenvolvimento (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004, p. 25 apud SANTOS, 2005, p.5).

A negação e marginalização desses conhecimentos “outros” pelos colonizadores foram uma das formas de violência implantada pela colonialidade que perdura ainda na atualidade.

Apesar do “epistemicídio” promovido pelos europeus, o conhecimento e saberes dos povos originários e afrodescendentes, pensando no contexto latino-americano, ainda sobrevivem, porém, continuam sendo marginalizados. Esse processo é permanente justamente por essa faceta da colonialidade, de perdurar para além do colonialismo. Após as independências latino-americanas o modelo de sociedade e por consequência cultural e intelectual seguiu os preceitos instaurados pela modernidade europeia.

A narrativa histórica criada pelos países colonizadores como Portugal e Espanha, ainda na contemporaneidade, propõe um discurso voltado para a glorificação do período do “descobrimento” e colonização das Américas. Segundo Santos (2005, p. 15), o currículo escolar para a disciplina de História em Portugal é constituído de “uma história focada na versão ocidental da modernidade, e não a sua outra versão – a colonial”.

Dessa forma, a discussão sobre a violência exercida nos países colonizados não é promovida no ambiente escolar. Essa discussão e reflexão não são feitas pelo sistema educacional português porque o colonialismo ainda é visto como uma epopeia europeia (SANTOS, 2005).

Os efeitos desses discursos educacionais e historiográficos produzidos nos países do Norte são influenciadores na construção e produção do conhecimento nos países latino-americanos, e o Brasil não é exceção. Pensando na construção do conhecimento do ensino de

História no Brasil, é perceptível observar a influência da colonialidade do saber na elaboração do conhecimento a ser ensinado. A partir da própria gênese da disciplina de História, o ensino foi pensado para prevalecer conteúdos e temas oriundos do continente europeu.

Segundo Bittencourt (2005b), a disciplina de História ministrada em sala de aula serviu, desde o século XIX, a propósitos intimamente ligados aos processos identitários nacionais. A partir de 1822 os projetos Estados-nacionais perpassaram os currículos do ensino de História. Nessa fase o processo nacional identitário estava direcionado para o continente europeu, isto é, moldado a partir dos princípios e normas da sociedade europeia.

A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica. A nossa identidade nacional era fundada no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã (BITTENCOURT, 2005b, p. 6).

O ensino de História, mesmo com seu teor nacionalista, tinha como preocupação a criação de uma nacionalidade voltada aos moldes da modernidade europeia. Outro fator em que transparece a colonialidade do saber na construção do Ensino de História brasileiro diz respeito à tardia criação de uma disciplina de História do Brasil no currículo escolar. Até meados do século XX a escola D. Pedro II servia de base para a criação dos currículos escolares das demais escolas brasileiras.

Neste currículo tanto o ensino de História do Brasil quanto da América era ocultado pela “História Universal” e a “História Sagrada”. Foi somente a partir da Reforma de Capanema¹¹, em 1942 que foi criada a “História do Brasil” como uma disciplina autônoma e com a mesma carga horária da disciplina História Universal. Essa inclusão, porém, não trouxe grandes mudanças com relação à perspectiva adotada, pois nela os fatores históricos brasileiros eram intimamente ligados à modernidade europeia (BITTENCOURT, 2005b).

¹¹ A Reforma de Gustavo Capanema (Decreto-Lei nº 4.244, de 1942), entre outras reformas, alterou a configuração do ensino secundário. Que foi dividido em dois ciclos, o primeiro de quatro anos, ginasial e um segundo de três anos, chamado de colegial (BITTENCOURT, 2005b).

Este é um dos exemplos dos problemas relacionados aos efeitos da colonialidade do poder/saber na construção do conhecimento. Prioriza-se os saberes e histórias europeus em detrimento dos saberes dos povos originários e das culturas locais/regionais. Podemos entender esse fenômeno como um *etnocentrismo invertido*. Cassiani (2018, p. 228) explica que o fenômeno diz respeito a uma “inversão” de sentidos no qual a cultura local é desvalorizada, porém, isso não se aplica somente à cultura, mas também à produção científica, consumo de produtos e na educação, circulando a ideia de que “se é estadunidense ou europeu é melhor” (CASSIANI 2018, p. 228).

Com relação à produção científica, a autora faz uma importante constatação, fortemente relacionada à colonialidade do saber que impera nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Ela problematiza o imperialismo da língua inglesa como a língua científica oficial, além da tradicional prática de “parafrasearmos autores europeus para que nossos trabalhos sejam aceitos em revistas nacionais e internacionais” (CASSIANI, 2018, p. 228).

O predomínio da colonialidade do poder/saber está fortemente enraizado nas diversas instâncias da produção do conhecimento brasileiro, desde o período colonial até a contemporaneidade. As suas raízes remontam desde a criação das disciplinas do ensino básico até a produção científica na academia, criando um ciclo que universaliza e padroniza os saberes a serem ensinados.

Nos últimos anos, na educação brasileira, conseguimos perceber mudanças como a criação da lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas. Porém, mesmo com essas inclusões a educação e os saberes privilegiados continuam sendo provenientes do Norte do continente.

2.2.1.1 Procedimentos Metodológicos e Fontes de Pesquisa

Este estudo encontra-se no campo da pesquisa qualitativa. “Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21). Entendemos a perspectiva qualitativa como sendo a mais apropriada para o nosso tema de pesquisa. Como já mencionado, estamos analisando três fontes (os livros, a produção historiográfica e as leis educacionais) para melhor compreender o ensino de História no período da Ditadura Militar.

A pesquisa qualitativa, como sugere Godoy (1995), tem este caráter de um olhar mais integrado e abrangente do tema a ser estudado. Consideramos, assim, esta perspectiva a mais adequada para alcançarmos os objetivos traçados para este estudo.

Quanto aos procedimentos, pertence ao campo da pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principal material os livros didáticos e leis educacionais vigentes no período da Ditadura Militar, como o Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969; o Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

O primeiro passo de uma pesquisa é a revisão bibliográfica. Trata-se de uma etapa necessária tanto para o planejamento da pesquisa quanto para sua execução. A partir da revisão o/a pesquisador/a percebe o campo de trabalhos escritos, pesquisados e publicados acerca do seu tema. A partir deste movimento o/a pesquisador/a pode perceber os questionamentos já levantados, bem como os processos metodológicos e as referências utilizadas, nesses trabalhos anteriores. A revisão bibliográfica torna-se importante para evitar a publicação de temas e questionamentos já pesquisados, tornado possível, com esse processo, novos olhares para temas semelhantes (BARROS, 2009).

A partir desses aspectos, organizamos a nossa revisão bibliográfica em dois momentos, na temporalidade do período da Ditadura Militar (1964-1985) e no início de século XXI. Com relação ao primeiro, fizemos esse processo com o objetivo de visualizar o universo de publicações e pesquisas semelhantes ao nosso tema, produzidos durante a ditadura brasileira. Para isso, pesquisamos no site da Associação Nacional de História – ANPUH. A escolha deste site acadêmico deu-se por ter em seu acervo digital publicações dos anos de 1964 a 1985. Dos Anais desse período selecionamos trabalhos com a temática História do Brasil e ensino de História.

Na segunda parte da pesquisa bibliográfica nos debruçamos sobre estudos contemporâneos sobre o ensino de História que tiveram a Ditadura Militar brasileira como período a ser estudado. Selecionamos obras publicadas nas duas primeiras décadas do século XXI, a partir do site de pesquisas acadêmicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Google Acadêmico.

As pesquisas educacionais, em diferentes casos, apoiam-se na pesquisa documental para a realização de suas análises, em especial em documentos escritos. Assim como nas pesquisas históricas, as pesquisas histórico-educacionais utilizam-se de documentos escritos para analisar um determinado contexto educacional.

Melo (2010) aponta que um dos motivos para esse fator se deve por esse tipo de suporte, o documento escrito, ser de maior quantidade. Isso acontece, segundo Janotti (2006, p. 10, apud MELO, 2010), pelas fontes escritas terem sido as mais valorizadas pelos/as pesquisadores/as até o século passado.

As fontes documentais, na pesquisa educacional, não se limitam somente aos documentos escritos. Pesquisadores/as da educação entendem que a fonte histórica, neste campo, “inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo” (MELO, 2010, p. 15). A seleção e incorporação, ou não, de determinada fonte documental também passa por um processo de “conferir a condição de documento histórico-pedagógico” (MELO, 2010, p. 15) de acordo com a necessidade e percepção do/a pesquisador/a de seu objeto de pesquisa.

A partir dessa gama variada de fontes disponíveis para uma investigação no campo educacional, Melo (2010) utiliza uma forma de classificação das fontes documentais educacionais proposta por Júlio Ruiz Berrio (s.d.), no qual o autor ordenou os documentos escolares em sete grupos: *documentos escritos*, *documentos sonoros*, *documentos pictóricos*, *documentos audiovisuais*, *documentos arquitetônicos*, *documentos mobiliários* e *documentos de utilidade escolar* (MELO, 2010).

Segundo a proposição de Berrio (s.d., apud MELO, 2010), a presente pesquisa se enquadra no primeiro agrupamento: *documentos escritos*. Neste grupo o autor lista algumas das possíveis fontes documentais:

[...] vão desde as inscrições, correspondências, diários, memórias, informes, regulamentos, planos, cartas funcionais, bulas, cedulários até as obras literárias em geral: livros de textos, apontamentos, dicionários, estatísticas, textos pedagógicos, periódicos, revistas, guias, livros de conselhos, livros de atas, registro de matrícula, entre outros (sic) (MELO, 2010, p. 15).

Entendemos que a partir da concepção do autor podemos também enquadrar os livros didáticos neste grupo. Mesmo compreendendo que estes documentos não foram produzidos no ambiente escolar, foram *documentos escritos* que perpassaram o ambiente educacional.

Melo (2010) adverte sobre a precaução que pesquisadores/as devem ter ao analisar as fontes documentais, em especial os documentos escritos. O autor relembra que todo material é carregado de suas intencionalidades. O autor refere-se a Ernest Bernheim (s.d.) no que diz respeito a este tópico, distinguindo as intencionalidades do documento histórico em “*restos*” e “*tradição*”:

Por *tradição* ele faz referência a fontes cujos objetivos foram/são transmitir um feito. Estas podem ser entendidas como documentos que trazem em si a clara “intencionalidade” de informar para a posterioridade. Por “*restos*” ele se refere àqueles documentos que não foram produzidos com essa preocupação, pelo menos aparentemente (MELO, 2010, p. 17).

Podemos caracterizar as duas fontes documentais analisadas na pesquisa, respeitando a distinção proposta por Bernheim (apud Melo, 2010), como documentos de “*tradição*”. Tanto as leis educacionais quanto livros didáticos são escritos com intencionalidades de transmitir informações, tanto para o seu período de vigência quanto para sua posteridade.

O/a pesquisador/a, ao analisar as fontes documentais, como mencionado, deve se atentar às intencionalidades dos documentos. Acrescenta-se também o cuidado do/a historiador/a em julgar que os documentos carregam a verdade, principalmente os escritos. “[...] antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos” (BACELLAR, 2006, p. 64). Entende-se assim que nenhum documento é neutro. Independentemente de seu formato, o documento carrega em si alguma intencionalidade da pessoa ou órgão que foi escrito e produzido.

Associado a isso, a historicidade do documento é um fator a ser considerado com atenção pelos/as pesquisadores/as. O contexto no qual a fonte foi escrita também é influenciador do documento, nas palavras de Pinsky (2006, p. 7): “[...] a fonte traz consigo historicidade”. A historicidade do documento é um fator crucial na pesquisa documental, não podendo ser desconsiderada e minimizada na sua análise. Se negligenciada ou despercebida, pode comprometer a autenticidade de uma análise e pesquisa (MELO, 2010).

Ao levar em consideração os aspectos acima levantados sobre a pesquisa documental, torna-se importante uma discussão mais aprofundada sobre a análise documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os usos de documentos em pesquisas, principalmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, são importantes e de extrema valia. A partir desta fonte é possível o entendimento de objetos em que há a necessidade de uma compreensão e contextualização histórica e sociocultural, que são características de pesquisas das Ciências Humanas e Sociais, em sua maioria. Cellard (2008) acrescenta que:

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2)

A pesquisa documental ajuda o/a pesquisador/a a perceber e analisar de maneira mais adequada o tempo e espaço a ser pesquisado, trazendo assim uma melhor compreensão social e histórica do seu objeto de estudo. A pesquisa documental, diferentemente de outras formas de pesquisa, não possui um método específico para lidar e analisar as suas fontes. May discute sobre as dificuldades das pesquisas documentais:

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados. (2004, p. 206)

Pesquisadores/as ao trabalhar com esse tipo de fonte, em suas investigações científicas, utilizam-se de diferentes formas de nomenclatura para a metodologia utilizada nos usos dos documentos, anunciam diferentes palavras para denominar o uso desta fonte: pesquisa, método, técnica e análise. Esse conjunto de termos levanta consigo algumas denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A partir desse universo de possíveis termos os autores encontraram o posicionamento de Minayo (2008), no qual se basearam para definir esse tipo de pesquisa: “Portanto, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5).

Torna-se importante trazer para a discussão a diferenciação de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Os dois tipos podem ser semelhantes. As duas têm como objeto os documentos, porém, a pesquisa do tipo bibliográfica limita-se à análise e compreensão de documentos de domínio científico, como livros, artigos, periódicos, enciclopédias, entre outros. Oliveira (2007, p. 69) aponta que “[...] o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”. Esse tipo de pesquisa tem como caráter principal para o/a pesquisador/a reconhecer as obras científicas já escritas de seu tema de estudo.

A pesquisa documental, para Oliveira (2007), refere-se ao estudo e investigação de documentos que ainda não tiveram intervenção científica sobre eles, tendo também uma gama de fontes diversificadas como relatórios, reportagens de jornais, cartas, filmes, entre outros. Finalizando a discussão acerca deste tópico, a pesquisa documental e bibliográfica difere-se principalmente pela natureza de suas fontes.

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

A pesquisa documental, para o/a pesquisador/a, torna-se um tipo de análise com que se deve ter mais cuidado, por lidar com fontes primárias, não tendo possibilidade de suporte de outras pesquisas bibliográficas sobre a fonte para auxiliá-lo/a.

Em nossa pesquisa, observamos um conjunto de três tipos principais fontes: 1) Obras historiográficas e acadêmicas referentes ao tema: História do Brasil e ao ensino de História; 2) Legislações referentes às reformas educacionais e diretrizes curriculares voltadas

para o Ensino de História; 3) Livros didáticos de História do Brasil publicados no período da Ditadura Militar (1964 – 1985).

A seleção das pesquisas historiográficas e acadêmicas, que formaram o conhecimento histórico da época, foram separadas em dois períodos: seleção de pesquisas produzidas no período da Ditadura Militar e as pesquisas produzidas no início do século XXI. Separamos essas duas temporalidades porque temos como objetivos investigar a produção historiográfica referente ao período da ditadura, bem como aquelas com as temáticas de ensino de História e História do Brasil, que são os focos da pesquisa.

Com relação às legislações educacionais e às diretrizes curriculares, selecionamos aquelas que foram criadas durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) e as legislações que influenciaram a educação e o ensino de História, sendo elas: o Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969, que promulga a “Convenção sobre o ensino de História”; O Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A seleção das pesquisas historiográficas do período da ditadura foi realizada a partir do acervo dos Anais dos simpósios da ANPUH. Escolhemos este acervo para a pesquisa por dois motivos: 1) O site da ANPUH foi um dentre os pesquisados que disponibiliza o seu acervo de documentos no formato online e 2) Entendemos que a ANPUH era e ainda é uma das principais associações de pesquisa no campo da História, sendo então uma importante referência nos trabalhos acadêmicos da área.

Dentre esses critérios selecionamos Anais dos anos de 1960 a 1985, aqueles que tinham como tema História do Brasil e ensino de História. Para melhor compreender o universo de pesquisas realizadas no período, a partir desses Anais, montamos uma tabela com o número de publicações divididas em três categorias: História do Brasil, ensino de História e *outros* (abarcando as pesquisas que não se encaixavam nas duas categorias principais).

A seleção das pesquisas acadêmicas contemporâneas foi realizada a partir de dois sites de pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Google Acadêmico (Google Scholar). A escolha destes dois sites acadêmicos deu-se pelo seu acervo de pesquisas. Para a seleção das pesquisas utilizamos os mesmos critérios para o tema: História do Brasil e ensino de História.

Com relação aos materiais didáticos analisados selecionamos aqueles que estão localizados na Biblioteca Professor Eurico Back, localizada na UNESCO. Levamos em consideração para os critérios de seleção dos livros o marco temporal da Lei da Anistia (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979). Dessa forma, torna-se importante uma breve explicação sobre esta.

A Lei de Anistia foi promulgada durante o governo do Presidente João Batista Figueiredo, e teve como propósito conceder a anistia e outras providências tanto para os civis quanto para os militares. Esta constatação estava presente no primeiro artigo da lei 6.683/79:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares (vetado).

§ 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

§ 2º - Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal (BRASIL. Lei 6.683/79).

Segundo Pessoa (2017), a Lei de Anistia propiciou que presos políticos e pessoas banidas e exiladas pudessem voltar ao Brasil, sendo uma importante conquista para aqueles/as contra a ditadura. Mas, a lei 6683/79 também serviu como um instrumento do governo para anistiar militares e civis que participaram de crimes hediondos contra a população brasileira. Mesmo a lei tendo esse caráter dúbio de intencionalidades, foi o primeiro marco de liberdade de expressão e início da democratização brasileira.

Este marco do início da redemocratização brasileira também impactou o mercado editorial. De acordo com Reimão (1996), os títulos dos livros não ficção mais vendidos depois de 1978, um ano anterior à

Lei de Anistia, tinham como preocupação a contemporaneidade e os problemas sociais e políticos que estavam ocorrendo. A autora lista os 10 livros mais vendidos no ano:

1. *As Veias Abertas da América Latina*, E. Galeano
2. *A Ditadura dos Cartéis*, Kurt Mirow
3. *O Governo de João Goulart*, Moniz Bandeira
4. *Depoimento*, Carlos Lacerda
5. *Cuba de Fidel*, J. L. Branda
6. *Anarquistas e Comunistas no Brasil*, J. W. Foster Dulles
7. *O Relatório Hite*, Shere Hite
8. *Lições de Liberdade*, Sobral Pinto
9. *Os Militares no Poder II*, Carlos Castello Branco
10. *Bagaço de Beira Estrada*, Mário Lago (REIMÃO,1996, p. 69).

Como podemos perceber, os livros que tinham como temática a preocupação com a situação política e social brasileira, quanto exterior, e uma perspectiva crítica da realidade foram os mais vendidos naquele ano. Em 1979, ano da criação da Lei de Anistia, o livro mais vendido no país, segundo Reimão (1996), foi *O que é Isso Companheiro?*, o *best-seller* do ex-exilado Fernando Gabeira, que escreve suas memórias como ex-militante político.

Desde 1978 e 1979 percebe-se que o pensamento histórico-crítico e de denúncia do estado político e social brasileiro e americano foi uma das preocupações dos/as brasileiros/as, tanto por parte dos/as escritores/as quanto pela população brasileira, que se interessou e adquiriu livros com esse tipo de temática.

O segundo critério de seleção dos livros didáticos segue de acordo com a fala de Ossenbach (2007, apud MOREIRA, 2008) em uma palestra proferida pela pesquisadora em 06 de novembro de 2007, no Simpósio Internacional de Livro Didático, na FEUSP. Segundo ela podemos levantar quatro critérios para perceber a difusão dos livros didáticos:

1. A vida editorial da obra (espaço entre a primeira e a última edição);
2. Número de edições (com cuidado, pois esse índice geralmente é um dado comercial);
3. Número de edições

conservadas em biblioteca; e 4. a presença desses manuais didáticos em sebos (OSSENBACH, 2007, apud MOREIRA, 2008, p. 112).

Com isso posto, demarcamos a Lei de Anistia (Lei 6683/79) e os critérios acima levantados por Ossenbach (2007) para a escolha dos livros didáticos de História do Brasil analisados. Sendo assim, para o fichamento e análise dos livros escolhemos: 1 (um) livro anterior ao decreto da Lei 6683/79, ou seja, livros didáticos produzidos antes do ano de 1979 que carregaram uma perspectiva positivista¹² da História e 1 (um) livro posterior à Lei 6683/79, ou seja, livros produzidos posteriormente ao ano de 1979 que tiveram como característica um olhar histórico-crítico¹³ para a escrita.

¹² O pensamento positivista foi um dos grandes influenciadores dos estudos sociais e econômicos, nos séculos XIX e XX. Atribui-se ao francês Augusto Comte (1798 – 1895), no século XIX, a iniciação da corrente positivista, porém, segundo Iskandar e Leal (2002), do ponto de vista histórico identifica-se ideias positivistas um século antes de Comte. A corrente positivista e seus/suas seguidores/as [...] “acreditavam que a humanidade caminhava naturalmente para um futuro melhor, tendo como conceito a ideia de progresso, onde o desenvolvimento tecnológico permitiria avanços que beneficiariam a humanidade” (LINHARES; QUEIROZ, 2016. p. 37). Por carregar estes preceitos a “história positivista” ficou também conhecida como “história tradicional” ou conservadora. Outra característica desta forma de pensamento diz respeito a sua metodologia: a história positivista faz o uso apenas de fontes oficiais para a escrita da História (LINHARES; QUEIROZ, 2016).

¹³ A pedagogia histórico-crítica, um dos expoentes do materialismo histórico-dialético, teve grande ascensão nas pesquisas brasileiras depois da década de 1980. Segundo Bohrer (2017, p. 1), a pedagogia histórico-crítica é “uma teoria preocupada com as demandas educacionais, em especial com problemas que emergem na sociedade brasileira nesse mesmo período. É justamente em um novo contexto político do país que passam a emergir as pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, despertam-se novos interesses, como a preocupação com uma educação mais voltada para a construção de sujeitos críticos [...]”. Um dos maiores expoentes da teoria são: José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani (BOHRER, 2017).

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como foco a análise das diretrizes curriculares e legislações criadas no período da Ditadura Militar brasileira. Para esta análise selecionamos as legislações que influenciaram a educação e a disciplina de História. Fazemos este movimento para ampliar nosso olhar para a compreensão do ensino de História durante a ditadura. Utilizamos as legislações como uma das nossas fontes de pesquisa, pois entendemos que estas, formalmente, regem a organização da educação.

Como já mencionado, o período temporal das fontes destas pesquisas é da Ditadura Militar brasileira, por isso entendemos como necessária uma breve explicação do período. Esta contextualização nos é interessante para também entender a conjuntura social e política na qual as nossas fontes estavam inseridas.

A Ditadura Militar brasileira começou oficialmente no dia primeiro (01) de abril de 1964 e se estendeu até 15 de março de 1985, perdurando durante 21 anos da história brasileira. Um regime ditatorial é um governo com centralização do poder na personificação de um líder ou oligarquia, com dispositivos de censura, perseguições políticas e práticas de violências ilegais contra supostos “inimigos” do Estado ou da sociedade. Segundo Silva e Silva:

[...] podemos classificar as ditaduras em três tipos: a ditadura simples, na qual o poder é exercido por um ditador que se baseia nos meios tradicionais de coerção da sociedade pelo Estado, que são política, a burocracia, o exército e o judiciário. [...] A segunda categoria de ditadura é a chamada “cesarista” ou “bonapartista”, na qual o poder do ditador vem principalmente do apoio popular. Tal poder depende do carisma do político e pode ser exemplificado nas ditaduras latino-americanas do século XX, como Getúlio Vargas no Brasil e a de Perón na Argentina. O último tipo de ditadura é o totalitário, em que um partido controla o Estado, utilizando também o apoio popular. Esse é o caso das ditaduras da Europa no século XX, o fascismo italiano, e o nazismo alemão e o stalinismo soviético. (2017, p. 106)

Mesmo que em sua definição a ditadura seja oposta à democracia, é nessa forma de governo que o regime ditatorial, no século XX, se

desenvolveu. Depois da conquista da independência, no início do século XIX, e durante maior parte do século XX, a população latino-americana e os povos indígenas tiveram que suportar governos autoritários, ou seja, algum tipo de governo ditatorial (SILVA e SILVA, 2017).

Mesmo levando em consideração as especificidades de cada governo ditatorial, algumas características são comuns entre eles: “[...] o cerceamento de direitos políticos e individuais, a ampla utilização da força pelo Estado contra sua própria sociedade e o fortalecimento do poder executivo em detrimento dos outros poderes” (SILVA e SILVA, 2017, p. 108).

A Ditadura Militar brasileira operou-se não somente em um âmbito nacional, mas também influenciada por fatores mundiais. Segundo Napolitano (2014), o contexto da Guerra Fria¹⁴ afetou vários países do mundo e principalmente a América Latina. O “medo comunista” passou de uma insegurança externa relacionada à União Soviética para interna de cada país.

O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo. Desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo “cristão e Ocidental” liderado pelos Estados Unidos contra a suposta “expansão soviética” (NAPOLITANO, 2014, p. 12).

Como aponta o autor, o contexto da Guerra Fria no Brasil acabou acirrando disputas internas entre diferentes agentes e seus projetos de “modernização” e reformas sociais (NAPOLITANO, 2014). Para o autor, principalmente a partir da Revolução Cubana de 1959, a América Latina tornou-se um lugar de disputa entre os dois países centrais da Guerra Fria – Estados Unidos e União Soviética.

Este contexto, aliado ao “medo comunista”, “foi fundamental para delinear as linhas gerais da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), propagada pela Escola Superior de Guerra” (NAPOLITANO, 2014, p. 12). A DSN teve suas origens e concepções na Doutrina

¹⁴ A Guerra Fria (1947-1991), resumidamente, segundo Rolim (2012, p. 15), foi um “conflito ideológico, técnico, científico e militar entre os Estados Unidos e a União Soviética e que dominou o mundo depois da Segunda Guerra Mundial”.

Truman¹⁵, que ajudou a alastrar o pensamento “anticomunista” no país. Aliados às ideias da DSN e da Doutrina Truman:

[...] a fronteira a ser defendida passaria a ser ideológica (e não mais geográfica) e o inimigo seria, primordialmente, um “inimigo interno”, que poderia ser qualquer cidadão simpatizante ou militante do comunismo (NAPOLITANO, 2014, p. 12).

Os fatores acima levantados foram alguns dos motivos para a caída do presidente Jango¹⁶ em 1964 e a ascensão dos militares ao poder. Napolitano (2014) utiliza o termo golpe de Estado para caracterizar essa troca de poder no governo brasileiro:

Defendo a interpretação de que em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango (NAPOLITANO, 2014, p. 12).

Para o autor, o golpe de Estado e a conseqüente queda da democracia no Brasil estavam muito além da popularidade e/ou forma de governo do presidente Jango, mas associada a agentes militares conservadores alicerçados por um cenário externo favorável para sua ascensão. Nas palavras do autor:

[...] em um ambiente político profundamente conservador e excludente, marcado pela tradição liberal-oligárquica e pelo autoritarismo pragmático, ambos elitistas e avessos à participação das massas na política, esta mudança de agenda serviu para fazer convergir contra o governo Jango tanto o golpismo histórico, que vinha do começo dos anos 1950, alimentado pelo

¹⁵ “Doutrina de Contenção do Comunismo internacional, também conhecida como Doutrina Truman (em alusão ao presidente dos EUA Harry Truman, que a formulou em 1947)” (NAPOLITANO, 2014, p. 12).

¹⁶ João Belchior Marques Goulart, conhecido popularmente como “Jango”, foi o 24º presidente do Brasil, de 1961 a 1964. Antes disso, também foi o 14º vice-presidente, de 1956 a 1961.

medo do comunismo nos marcos da Guerra Fria, como o eventual, engrossado no calor da crise política conjuntural do seu governo (NAPOLITANO, 2014, p.19).

Como afirma o autor, o golpe de Estado foi articulado mais de uma década antes, associado tanto aos fatores externos mundiais bem como aos interesses das grandes oligarquias brasileiras. O modelo de Estado idealizado pelos militares e seus apoiadores tinha seus ideais definidos antes mesmo do golpe de 1964, entre eles: “[...] a modernização socioeconômica do país e a construção no longo prazo de uma democracia plebiscitária, tutelada pelos militares, em nome do ‘partido da ordem’” (NAPOLITANO, 2014, p. 19).

Esse projeto de Estado tinha como um dos seus principais objetivos voltar às velhas ordens políticas oligárquicas brasileiras, nas quais o poder político e a democracia eram reservadas a poucos, e a restabelecer a permanência da estabilidade hierárquica social (NAPOLITANO, 2014).

De acordo com Napolitano, a crise deste “arranjo” foi que os militares que chegaram ao poder não confiavam nos políticos, nem mesmo os considerados de “direita”. “Por isso, já nos primeiros anos do regime, a ilusão do ‘golpe cirúrgico’ se dissipou. Os militares tinham vindo para ficar, e isso foi um dos motivos do fim da ampla coalizão golpista de 1964” (NAPOLITANO, 2014, p. 20). O Golpe de Estado, que a princípio tinha propósitos estratégicos de manutenção do poder das velhas oligarquias brasileiras, tornou-se uma Ditadura Militar que se manteve no poder por 21 anos da história política brasileira.

3.1 PROJETO DE SOCIEDADE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Durante a vigência do governo ditatorial brasileiro algumas reformas foram impostas. Focamos nosso olhar para as realizadas na área da educação. Algumas das mudanças mais visíveis na educação foram estabelecidas a partir de três legislações: a Lei 5692/71, o Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, e o Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969.

Uma das maiores críticas dos/as pesquisadores/as da educação com relação ao ensino durante a Ditadura Militar refere-se ao aspecto tecnicista adotado pelo governo. Essa mudança aconteceu, mais efetivamente, na década de 1970, período no qual o país passou pelo que

ficou conhecido como “milagre econômico”, principalmente pelo crescimento do ramo industrial.

Esse grande fluxo de abertura de indústrias no país causou a necessidade de mão de obra especializada para o trabalho no ramo industrial. Segundo Nascimento (2016), a escola foi o lugar privilegiado para o governo instaurar e divulgar essa nova ideologia. Para Filgueiras (2008, p. 84-85, apud Nascimento, 2016, p. 33):

A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada – da formação de um espírito nacional.

Nas palavras de Frigotto (2015), houve uma inversão da *educação e trabalho* para *trabalho e educação*. Esta lógica de inversão implantada segue os preceitos da teoria do capital humano, nas quais são traçados planos, diretrizes e estratégias educacionais que, implicitamente, carregam a ideia de que a ascensão e mobilidade social está relacionada à educação e à maior escolaridade do indivíduo. Estes fatores, na teoria, garantiriam melhores oportunidades de empregos com maior remunerabilidade (FRIGOTTO, 2015). No Brasil, a teoria do capital humano é introduzida, na década de 1970, principalmente, por dois economistas formados nos Estados Unidos: Carlos Geraldo Langoni e Cláudio de Moura Castro (FRIGOTTO, 2015).

O governo militar utilizou-se das teorias do capital humano para implantar a educação tecnicista no Brasil, tendo como base o cenário de “crescimento” econômico do período. A educação passa então a ter como principal propósito o fornecimento de mão de obra qualificada, a partir dos cursos técnicos das escolas básicas, tendo como objetivo macro a inserção do Brasil no cenário político e econômico mundial (NASCIMENTO, 2016).

Nesse contexto foi criada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esta lei, segundo Silveira (2009), teve como propósito concretizar o projeto educacional do governo militar, iniciado em 1969 pelo Decreto-Lei 477¹⁷. Entre as medidas do decreto estava o fechamento da participação

¹⁷ O Decreto-Lei 477/69, tinha como um dos seus objetivos o de definir infrações disciplinares a professores/as, alunos/as, funcionários/as das redes públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1969).

política e o engajamento dos movimentos estudantis, além da inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, que, de acordo com a autora, “veio propiciar a formação do cidadão afinado e abnegado com os objetivos nacionais traçados pelo ideário da ‘Revolução de 64’” (SILVEIRA, 2009, p. 84).

Com a Lei 5.692/71, o governo impôs a disciplina de Educação Moral e Cívica com objetivo de moldar o novo “cidadão patriótico” almejado pelo governo militar. Além desta finalidade, a Lei “veio treinar essa juventude, transformando-a em mão de obra qualificada e técnica necessária para uma indústria crescente e para o conseqüente crescimento do país” (SILVEIRA, 2009, p. 84). Na visão da autora, a reforma da Lei 5.692/71 pretende a subordinação da educação escolar ao mercado de trabalho, conforme está explícito no artigo primeiro:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.¹⁸

A educação, a partir da criação da Lei, concentra-se na formação de um estudante individualista focado para o mercado de trabalho. Essa parte “individual” segue os preceitos da teoria do capital humano, no qual o/a estudante deve focar-se na sua autossuficiência tanto no trabalho quanto na escola, sendo somente a partir destes a “escada” para a ascensão social e econômica.

A preparação dos/as estudantes para o mercado de trabalho é iniciada na própria configuração escolar que sofreu alterações para abranger as mudanças que o ensino técnico impôs, principalmente com relação ao processo de ensino. O governo, com essas mudanças, tinha como objetivo a modernização pela

[...] “internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos da América”, principalmente no que diz respeito à efetividade e à eficiência da estrutura escolar, dando-lhe caráter de neutralidade numa nova racionalidade pedagógica. A perspectiva em relação à eficiência do ensino era do mesmo caráter daquela

¹⁸ BRASIL. 1971, Art. 1º.

observada no processo de produção industrial (SILVEIRA, 2009, p. 84).

Com essa nova “filosofia” educacional, criou-se um discurso de rompimento das desigualdades sociais que proporcionaria um sistema de oportunidades de trabalho para todos/as. Porém, implicitamente, o governo tinha como objetivo a criação de um “indivíduo treinável pelos valores capitalistas e da competição [...] induzindo o indivíduo a uma atitude individualista de disputa, escudado nos seus méritos pessoais, que passam a se construir numa ‘fonte de capitalização’” (SILVEIRA, 2009, p. 85). As diferenças sociais e econômicas se diluem no sistema de disputas individuais, próprias do mercado de trabalho capitalista, e a escola tecnicista tornou-se o lugar para esses jovens adentrarem nesse modelo.

Como aponta a autora, o problema do modelo tecnicista não está relacionado à capacitação destes/as estudantes, mas sim no seu caráter excludente. Na maioria das vezes estagnou parte dos/as estudantes, principalmente os/as de setores mais pobres da sociedade, dificultando a possibilidade de adentrarem ao ensino superior (SILVEIRA, 2009).

Esta educação voltada para o trabalho e para criação de mão de obra qualificada acarretou para as disciplinas das humanidades, como História e Geografia, um grande retrocesso de caráter teórico, uma vez que o governo militar pretendia a subordinação do conhecimento histórico aos desígnios da ideologia da “ordem e do progresso” capitalista.

A partir do Decreto 65.814/69 e o Decreto-Lei 869/69, a pretensão de enquadramento ideológico do ensino de História ficou mais explícito. Com a promulgação do Decreto-Lei 869/69 tornou-se obrigatório o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino. O Artº 1 do Decreto-Lei afirma a obrigatoriedade da disciplina: “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País”¹⁹.

A disciplina deveria ser ministrada desde a educação infantil até a pós-graduação em todo território nacional. Segundo Silveira (2009), a partir do Decreto-Lei o governo militar definiu os moldes para o projeto de identidade nacional de acordo com os ideários do regime. O segundo

¹⁹ BRASIL. 1969a, Art. 1º.

artigo do Decreto-Lei 869/69 explicita as finalidades e a importância que a disciplina carregava, evocando:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui (Redação dada pela Lei nº 6.660, de 1979); f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.²⁰

A partir das definições do segundo artigo do Decreto-Lei, percebe-se a tentativa do governo de, com a disciplina, apoiar as “tradições nacionais” como: a família, Deus, a pátria e civismo. Enquanto nos discursos públicos e nos dizeres das leis se exaltavam valores de amor, solidariedade, cidadania, espiritualidade e ética, na esfera obscura do regime se planejava e executava censura, perseguição política, tortura, assassinatos e invasões arbitrárias do espaço familiar.

Outro ponto a se notar é o Artº 5 do Decreto-Lei, que diz respeito à criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que era subordinada ao Ministério da Educação. A comissão era formada por nove membros que eram indicados pelo Presidente, com período de

²⁰ Ibid., Art. 2º.

vigência de seis anos (BRASIL, 1969a). Esta comissão tinha como propósito: “[...] auxiliar na aprovação dos livros didáticos do ponto de vista moral e civismo; articular-se com autoridades responsáveis pela censura; e dar sugestões na publicação de livros, fascículos e diversos tipos de literatura” (SILVEIRA, 2009, p. 82). Além de atuar na vigilância dos livros didáticos, a comissão atuava para além dos domínios da escola. O Artº 6 definia o papel da comissão nos seguintes termos:

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade.²¹

A comissão, amparada pelo Decreto-Lei, tinha poderes de influência e vigilância em diferentes instâncias e instituições, em especial nos meios de comunicação, objetivando a manutenção dos propósitos que a Educação Moral e Cívica visava para a população, em especial os/as estudantes. A comissão ainda tinha como objetivos influenciar atividades extracurriculares no que dizia respeito à Educação Moral e Cívica, como evoca o parágrafo único das bases filosóficas do Decreto-Lei:

b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.²²

Segundo Silveira (2009), com este Decreto-Lei a comissão tomou o lugar dos Diretórios Acadêmicos, criando os *Centros de Civismo* para a representação estudantil. Diferentemente dos Diretórios Acadêmicos,

²¹ BRASIL. 1969a, Art. 6º.

²² BRASIL. 1969a.

que entre outras funções tinham como objetivo a representação dos/as estudantes, bem como relação com as reivindicações e lutas estudantis, os Centros de Civismo projetaram-se para a manutenção do controle da juventude e implementação dos preceitos da Educação Moral e Cívica.

No quesito “civismo”, o Decreto 68.065/71 que regulamenta o Decreto-Lei 869, preconizava uma disciplina com três aspectos fundamentais: “[...] caráter com base na moral, tendo fonte Deus, nos termos do preâmbulo da Constituição do Brasil, amor à pátria e às suas tradições, capacidade de renúncia, ação intensa e permanente em benefício do Brasil” (BRASIL, 1971). A disciplina de Educação Moral e Cívica, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, tinha como objetivo base a manutenção do controle da juventude brasileira durante o regime ditatorial, impondo conceitos disciplinares e nacionalistas nos/as estudantes.

O último Decreto analisado diz respeito à “Convenção sobre o ensino de História” aprovada em 1969. Consideramos esse Decreto como sendo um dos instrumentos com pretensão de disciplinar e enquadrar o ensino de História no projeto de sociedade da Ditadura Militar brasileira.

3.2 A CONVENÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA AMÉRICA LATINA

O último Decreto analisado diz respeito ao Decreto 65.814/69, que promulga a “Convenção sobre o Ensino de História”. Este Decreto fez uma reapropriação do conteúdo da “Convenção” articulada na 7ª Conferência Internacional Americana entre os dias 3 e 26 de dezembro de 1933, em Montevideu (Uruguai), com participação do Brasil e outros países latino-americanos. O Decreto tornou-se efetivo no Brasil somente em 1969, com reedição do General Emílio Garrastazu Médici (SILVEIRA, 2009).

Para entendermos a criação da Convenção na década de 1930, e sua reedição na década de 1960, precisamos entender o contexto Panamericano²³ no qual os países americanos se encontravam. Desde a

²³ Segundo Manger (s.d.), a expressão “Panamericano” foi primeiramente utilizada em 1889-1890 na “Primeira Conferência Internacional Americana” em Washington, EUA. Para o autor, o termo carrega conotações positivas e negativas, dependendo do grupo que a define. Mas, analisando os discursos realizados por alguns Presidentes americanos que participavam dos países que compunham o grupo panamericano, Manger (s.d., p. 4-5) descreve o

década de 1920 havia uma tentativa de diversos países da América de “[...] coordenar e difundir estudos históricos das diversas nações americanas. Essa proposta toma corpo com a criação em 1928 do Instituto Panamericano de Geografia e História” (CELESTE FILHO, 2010, p. 238)

Cinco anos depois da criação do Instituto, na 7ª Conferência Internacional Americana, “é articulada a primeira proposta de recomendações comuns à produção de livros didáticos de História por parte dos membros da União Panamericana. Chamava-se de Convenção sobre o ensino de História” (CELESTE FILHO, 2010, p. 238). A Convenção sobre o ensino de História foi um desdobramento do Instituto Panamericano de Geografia e História. O foco central da Convenção era atuar e intervir sobre os livros didáticos de História.

O Brasil teve uma atuação mais expressiva na Convenção a partir de 1936, com a criação no dia 14 de maio, no Itamarati, da Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia. A Comissão era composta por:

Affonso d’Escragnoille Taunay, Diretor do Museu Paulista, Emilio de Souza Doca, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Fernando Raja Gabaglia, professor de Geografia do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano, professor de História do Colégio Pedro II, Othelo Rosa, Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, Pedro Calmon, professor do Museu Histórico Nacional, Fonseca Hermes e Renato Mendonça, do Itamarati (SOARES, 1938, p. 139, apud CELESTE FILHO, 2010, p. 242).

Ao observar os participantes que compunham a Comissão podemos perceber a presença de instituições de tradição na educação e

movimento: “Reduzido, então, aos seus termos mais elementares, o Panamericanismo é apenas um movimento cooperativo entre um grupo de Estados que reconhecem e respeitam mutuamente sua soberania absoluta e sua igualdade jurídica completa; que, pela semelhança de suas instituições políticas e sua proximidade geográfica, apresentam um conjunto de problemas que lhes são peculiares a eles mesmos; e que nutrem a convicção de que, adotando a ação cooperativa, poderão se ajudar na solução desses problemas e, assim, alcançar um conhecimento político, econômico, cultural e social mais próximo” (tradução nossa).

no campo da pesquisa brasileira, do início do século XX, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II. A Comissão por carregar essa influência tradicional ia de acordo com os preceitos da Convenção sobre o ensino de História sobre a revisão dos livros didáticos de História, dessa forma, a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia elaborou seis normas para o cumprimento da Convenção:

1 – A História da Civilização brasileira deve ser elaborada de modo a interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional. Manterão os compêndios as proporções convenientes, entre as diferentes seções em que se divide a história, a fim de que a visão parcial dos fatos não prejudique a noção global do meio físico, povo, evolução e unidade do Brasil.

2 – Os compêndios de história não podem conter comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros.

3 – Os compêndios de história devem desenvolver os capítulos referentes às relações de paz e comércio entre o Brasil e as nações estrangeiras, notadamente americanas, dando o devido sentido histórico à solidariedade entre os povos.

4 – Os compêndios de história pátria salientarão as tradições de desinteresse e idealismo da nossa política exterior, e a coerência dos seus sentimentos de conciliação e cordialidade.

5 – Sendo a veracidade um objetivo comum da história, ela exige que a respeito das mesmas relações interamericanas destaquem atitudes, iniciativas e fatos que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do Novo Mundo.

6 – Considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundário, devem ministrar à juventude o máximo de noções exatas sobre o passado do seu país, as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos. Tratando-se de assuntos internacionais, evitarão as qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade

dos Estados e os seus melindres nacionais (HOLLANDA, 1957, p. 206-207, apud CELESTE FILHO, 2010, p. 242).

As seis normas criadas pela Comissão trouxeram de forma concisa o pensamento e olhar histórico que pretendiam exercer na “revisão” dos livros didáticos de História brasileiros, alinhados com a Convenção sobre o ensino de História. Ao remeterem, por exemplo, na sexta norma a “sugestão” de uma limitação “à indicação dos fatos”, a indicação de um pensamento positivista sobre a História e por consequência nos livros didáticos “revisados” pela Comissão.

Este fator relaciona-se ao próprio caráter dos integrantes da Comissão, que faziam parte de instituições que carregavam uma tradição de um olhar positivista/tradicional em sua organização. Podemos observar também a colonialidade do saber presente nas seis normas, o termo “Novo Mundo” é remetido e reafirmado no documento. Informando a presença da colonialidade no pensamento histórico e no saber proposto pela Comissão.

A indicação dessas duas formas de pensamento presentes nas seis normas criadas pela Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia nos aponta os caminhos seguidos para a “revisão” dos livros didáticos de História. No Brasil, na década de 1960, a Convenção sobre o ensino de História foi “relembra” no governo do General Emílio G. Medici, que promulgou o Decreto 65.814/69, ratificando o Decreto-Lei nº 660, de 30/06/1969, que havia aprovado a “Convenção sobre o Ensino da História, assinada em Montevideú, a 26 de dezembro de 1933, pelo Brasil e outros países representados na Sétima Conferência Interamericana”. (BRASIL, 1969b)

O Decreto simplesmente determina a execução e o cumprimento do Decreto-Lei nº 660, anexando a resolução da Convenção sobre o ensino de História aprovado em Montevideú (1933). Observando os três primeiros artigos da resolução, podemos perceber não somente a afinidade do regime militar brasileiro com as diretrizes da Convenção, assim como a origem epistemológica das diretrizes curriculares.

Os países centrais da organização e escrita da convenção foram, como eram denominados no período: Os Estados Unidos do Brasil e As Repúblicas Argentina e Oriental do Uruguai. O Decreto 65.814/69 destaca a participação destes três países: “[...] dando exemplo de seus elevados sentimentos de paz e inteligência internacionais, subscreveram a recentemente convênios para a revisão dos textos de ensino da História

e Geografia”²⁴. Uma das maiores preocupações dos três países diz respeito à “revisão” de materiais didáticos relacionados ao ensino de História e Geografia.

No indicativo “revisão” previsto no Decreto havia a pretensão de reescrever e reenquadrar currículo escolar de conteúdo histórico na perspectiva objetivada pelo governo militar, selecionando valores e memórias condizentes aos princípios do regime: ordem e progresso para o desenvolvimento do capitalismo moderno.

O Artigo 3 do Decreto 65.814/69 descreve quais eram os principais propósitos da Convenção. Focamos nosso olhar no parágrafo em um dos parágrafos do Decreto que recomendava: “b) dedique maior atenção a história da Espanha, Portugal, da Grã-Bretanha e da França e de quaisquer outros países não americanos, naqueles pontos de maior relação com a história da América”²⁵.

O discurso histórico escolhido pela Convenção voltava seu olhar para uma escrita histórica euro-centrada das Américas, com foco em especial nos países colonizadores. Com os artigos previstos no Decreto houve, com o aporte legal, a alteração da História, não somente no contexto brasileiro, mas em todos os países da América Latina que assinaram a convenção (SILVEIRA, 2009). A perspectiva histórica focou-se ainda mais nos países europeus, deixando de lado a história dos países americanos.

No mesmo artigo do Decreto, podemos perceber a preocupação da censura dos textos históricos: “c) procure que os programas de ensino e os Textos de História não contenham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica”²⁶. Além de priorizar a escrita da história dos países europeus no ensino de História da América Latina, com o Decreto-Lei a crítica é associada com “hostilidade” contra países americanos e/ou latino-americanos. Entende-se isso como uma forma de neutralizar e naturalizar a relação Europa/América, no que diz respeito, por exemplo, ao período do “descobrimento”, sendo este um dos momentos mais violentos da história das Américas, mas também aos conflitos entre os países vizinhos.

Para concretizar os artigos do Decreto, segundo Silveira (2009, p. 93), “propunha-se um trabalho articulado pelos críticos do ‘Instituto para o Ensino da História das Repúblicas Americanas’, que procederia à

²⁴ BRASIL, 1969b.

²⁵ Ibid., Art. 3.

²⁶ BRASIL, 1969b, Art. 3.

apuração dos possíveis ‘erros históricos’”. O trabalho de reescrita e revisão histórica teria sido concluído a partir tanto da Convenção sobre o ensino de História quanto deste Instituto, que promoveram exclusões e criações de uma história condizente com os padrões exigidos pelo capitalismo euro-ocidental.

Outra questão a ser destacada é a participação “sutil” dos Estados Unidos²⁷ perante a Convenção sobre o ensino de História. O Decreto deixou claro o indicativo de abertura para outros países americanos participarem e assinarem a Convenção sobre o Ensino de História. O representante do governo dos Estados Unidos manifestou seu apoio às diretrizes propostas pelo documento, porém, justificou a impossibilidade de assiná-lo:

Os Estados Unidos aplaudem calorosamente esta iniciativa e quererá antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino da História das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração dos textos de História, corrigindo erros, suprimindo tôda parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações. A Delegação dos Estados Unidos da América quer, entretanto explicar que o sistema de educação dos Estados Unidos é diferente dos outros países americanos, á que está completamente fora do raio de ações do Govêrno Federal; é mantido e dirigido pelos Estados, pelos municípios e por instituições e indivíduos particulares. A Conferência compreenderá por consequência, que a Delegação dos Estados Unidos, por motivos constitucionais, não pode assinar êste Convênio.²⁸

²⁷ A interferência estadunidense na educação brasileira, pode ser percebida em anos anteriores à Convenção, como por exemplo pela parceria firmada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID, em 31 de março de 1965, ou seja, início da ditadura. Esta parceria, segundo Bombarda (2019, p.248) “[...] MEC/USAID tinham o intuito de financiar uma série de políticas e mudanças para a área da educação.” Essas mudanças abarcavam todos os níveis da educação brasileira do ensino primário ao superior, promovendo também cursos para professores/as e a interferindo na produção dos livros didáticos.

²⁸ BRASIL, 1969b.

O governo estadunidense, a partir da sua declaração, manifesta seu apoio aos países latino-americanos que assinaram e promoveram as diretrizes da “Convenção sobre o Ensino de História”, principalmente, como destacou, da revisão dos textos relacionados ao Ensino de História. Esse posicionamento favorável dos Estados Unidos pode ser percebido como um atestado de legitimação da Convenção. Levando em consideração o contexto internacional do período, ter a declaração dos Estados Unidos pode ter significado tanto o posicionamento favorável destes países latino-americanos com os Estados Unidos como um alinhamento geopolítico no campo da colonialidade do saber.

A partir da “Convenção sobre o ensino de História” e o forte comprometimento, principalmente dos três países centrais do acordo, podemos identificar a permanência das facetas modernidade/colonialidade nos países latino-americanos. As elites políticas dos países americanos articularam com este projeto, diretrizes pensadas para alcançar um projeto de civilização mais próximo dos padrões euro-ocidentais. A única distinção deste movimento, dos demais, foi a proximidade política com os Estados Unidos, o país que se tornou o principal paradigma da modernidade liberal para o mundo, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Os governos dos países latino-americanos, com a “Convenção sobre o ensino de História”, promoveram um comprometimento com os padrões euro-ocidentais da modernidade/colonialidade estadunidense e europeia. Para realização desse projeto, estes governos priorizaram a revisão e alteração dos textos relacionados ao ensino de História. Estes textos e livros, tradicionalmente, são os primeiros a serem revisados e censurados, principalmente pelos governos que querem promover mudanças sociais e políticas. Nas palavras de Celeste Filho:

[...] em períodos pouco democráticos do ponto de vista institucional, como o que ocorreu nas Américas na segunda metade da década de 1960, a tentação de se recorrer a instrumentos autoritários de controle ideológico é devastadora à liberdade de pensamento. Em nome da democracia, sob eufemismos como o de “depurar” conteúdos inamistosos de livros de História, o que se consegue são instrumentos ditatoriais de censura. (2010, p. 258)

As leis educacionais elaboradas no período da Ditadura Militar em nível nacional ou internacional serviram para criar e moldar

principalmente a juventude nos padrões exigidos pelo governo ditatorial. A escola tornou-se um espaço para a formação técnica para o trabalho e as disciplinas das áreas das humanidades deveriam primar por um “ensino neutro” e contribuir para a formação moral de sujeitos patrióticos. O ensino de História, sendo um espaço de disputas de memórias e estratégico para a formação da “consciência nacional”, passou por um processo curricular de constituição nacionalista e eurocentrista.

4 O CONHECIMENTO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Temos como propósito neste capítulo observar o conhecimento histórico produzido tanto na contemporaneidade quanto no período da Ditadura Militar com relação à temática da História do Brasil. Para isso selecionamos pesquisas produzidas no início nos anos 2000, a partir de sites acadêmicos, e com relação ao período da ditadura brasileira escolhemos os estudos publicados nos Anais dos simpósios da ANPUH dos anos 1964 a 1985.

Fizemos esse movimento, passado-presente, para entender como o conhecimento histórico está e estava sendo produzido no campo da História do Brasil nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Entendemos como necessário esse processo para a melhor compreensão do ensino de História e por consequência da temática da História do Brasil.

Para além das pesquisas acadêmicas, focamos neste capítulo a análise dos livros didáticos que circularam nas escolas brasileiras no período da Ditadura Militar. Nosso foco de análise refere-se ao tema do “Descobrimento do Brasil”, tanto sua narrativa textual quanto imagética.

O capítulo é dividido em quatro discussões centrais: a primeira refere-se às pesquisas selecionadas da primeira metade do século XXI e a segunda parte é focada nas pesquisas acadêmicas produzidas no período da ditadura brasileira; a terceira discussão refere-se à análise dos dois livros selecionados: *História do Brasil: para o ensino de 2º grau e vestibulares*, de A. Souto Maior, de 1977 e *História do Brasil: da colônia à República*, de Elza Nadai e Joana Neves, de 1985.

Escolhemos dois livros didáticos como representativos do período estudado (1964-1985), o primeiro representando uma visão histórica mais tradicional/positivista e o segundo uma visão histórico-crítica; e a quarta e última discussão refere-se à análise das imagens presentes nos dois livros didáticos no tema do “Descobrimento do Brasil”.

4.1 PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

No contexto da pesquisa acadêmica, a busca de trabalhos e pesquisas anteriores é importante para entendermos os questionamentos já levantados por outros/as autores/as e perceber o que já foi escrito acerca do nosso tema de pesquisa. Entendendo isso, levantamos alguns trabalhos semelhantes ao nosso tema. Para tanto, elencamos duas

plataformas de busca: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Google Acadêmico (Google Scholar).

Para melhor pesquisar nestes sites elencamos as palavras-chave: *Ensino de História, História do Brasil e Ditadura Militar*. Utilizando estes termos, na BDTD selecionamos três dissertações e uma tese que se assemelham com esta pesquisa. Foram elas: *Escolas, ensino de história e identidades em tempos de Ditadura Militar*, de Marise da Silveira, de 2009 (tese); *A Ditadura Militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985*, de Cristina Adelina de Assunção, de 2009 (dissertação), e *Representações da ditadura civil militar em livros didáticos de história: uma análise crítica do discurso*, de Ateniense Alves de Mendonça, de 2014 (dissertação), e *Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de história do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984)*, de Cristiano Antonio Pochmann, de 2015 (dissertação).

Para além das dissertações e tese levantadas, selecionamos dois artigos de autoras que pesquisam a área do ensino de História no período da Ditadura Militar. Os trabalhos selecionados foram: *Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na Ditadura Militar brasileira e as reformas duvidosas de esquecer*, de Maria do Carmo Martins (2014), e *História e ensino de História das Ditaduras no Brasil e Argentina*, de Juliana Pirola Balestra (2016).

Ao realizar este levantamento tivemos como objetivo estipular o universo de pesquisas acadêmicas que se relacionam com o tema pesquisado. Ao investigar no site acadêmico selecionado podemos perceber a gama de pesquisas já realizadas durante as últimas décadas. Dessa forma, a seleção dos seis trabalhos acadêmicos foi feita pela maior proximidade temática e temporal.

A dissertação de Pochmann defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UNESC/SC teve como orientador o Professor Dr. Carlos Renato Carola. Tendo como palavras-chave: Desenvolvimentismo, Governo Civil-Militar e Meio Ambiente, o autor analisou imagens, principalmente charges. Estas charges selecionadas pelo autor retratavam momentos históricos ligados ao Golpe de 1964, presentes principalmente no jornal *O Pasquim*, que tinha como principais chargistas Ziraldo e Henfil (POCHMANN, 2015). O autor, na introdução, propõe-se a novas formas de se usar essas imagens, além da mera ilustração, buscando novas formas e metodologias de utilização de charges na sala de aula (POCHMANN, 2015).

As fontes utilizadas nessa pesquisa foram livros didáticos de ensino de História e Educação Moral e Cívica dos anos 1964-1984.

Estes livros, segundo o autor, foram comprados por sites eletrônicos especializados em livros antigos, pela falta de preservação, e encontrados na Biblioteca do Município de Sombrio/SC, dos quais foram encontrados 12 livros com uma abordagem qualitativa.

Com relação à metodologia de seleção, de acordo com Pochmann (2015), o processo de seleção dos livros respeitou dois critérios: (1) número de vezes que o livro foi editado e (2) livros didáticos editados por editoras de abrangência nacional. Com relação aos questionamentos levantados na pesquisa, na introdução é explicado que:

Em nível mais abrangente, o tema central da pesquisa foi a de perceber o papel do ensino escolar em relação ao discurso desenvolvimentista. Em nível mais específico, o problema da pesquisa se orientou no sentido de observar e analisar as formas de representação do discurso desenvolvimentista no ensino de História por meio dos livros didáticos que circularam pelas escolas brasileiras durante o período da Ditadura Militar (1964-1984) (POCHMANN, 2015, p. 20).

A dissertação é estruturada em três capítulos. O primeiro: *ensino de História no Brasil*; o segundo: *As imagens e representações do desenvolvimentismo nos livros didáticos* e o terceiro: *O Desenvolvimentismo, os Povos Indígenas e o Meio Ambiente*. Pochmann finaliza sua introdução apontando que sua pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, com abordagem da História Ambiental no campo da História da Educação (POCHMANN, 2015).

Na conclusão de seu trabalho ele destaca que as imagens e discursos produzidos nos livros do período da ditadura tinham o discurso desenvolvimentista como base, nos quais buscavam transparecer um progresso econômico ligado principalmente ao ramo industrial, aos projetos das construções de estradas que ligariam o país. O autor aponta que, ao abarcarem estes temas, os livros didáticos não traziam discussões sobre questões relacionadas ao meio ambiente e os povos originários eram vistos como empecilhos para o modelo de desenvolvimento capitalista (POCHMANN, 2015).

O autor também destaca que, nos livros da década de 1980, percebe-se críticas e matérias relacionadas às lutas pela volta à democracia, como as “Diretas Já”, destacando autores como Osvaldo R. de Souza e José Dantas, que discutiam temas relacionados à crise econômica no país proporcionadas pela ditadura, bem como a questões

ambientais, como a poluição causada pelas indústrias (POCHMANN, 2015).

De modo geral, o estudo de Pochmann traz contribuições para esta pesquisa tanto pela proximidade do tema e das fontes quanto aos métodos utilizados para a seleção dos livros didáticos utilizados. Além de proporcionar uma gama de referências sobre o tema, importantes para esta pesquisa também.

A dissertação de Assunção foi defendida no ano de 2009 pelo mestrado de História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, sob a orientação do professor Dr. Maurício Broinizi. Com o título *A Ditadura Militar retratada nos livros didáticos de História do Brasil de 1964 a 1985*, as palavras-chave da dissertação são: livro didático, ensino de história e Ditadura Militar no Brasil. Na introdução a autora aponta as fontes utilizadas durante a pesquisa, que além dos livros didáticos, fonte principal, também se utilizou de “fontes auxiliares”, como:

[...] entrevistas com autores de livros didáticos, guias escolares, trabalhos da Escola Superior de Guerra (ESG), do Instituto de Pesquisa em Estudos Sociais (IPES) e publicações dos Simpósios Oficiais sobre Educação que contemplam o período pesquisado (ASSUNÇÃO, 2009, p. 14).

Assunção também descreve os livros didáticos de História do Brasil selecionados para a sua pesquisa. A autora selecionou duas temáticas distintas para os livros do Ensino Fundamental e Médio. Os livros do fundamental tiveram como temática pesquisada a História do Brasil a partir do Império e os do Ensino Médio estavam condensados na chamada “História Geral” em um único volume (ASSUNÇÃO, 2009). Com estes critérios ela analisou 14 livros da década de 1960 até final de 1980.

A dissertação de Assunção é estruturada em três capítulos. O primeiro: *O “Bom Freguês”: O Estado Militar e o Mercado Editorial no Brasil*; o segundo: *Representações do Livro Didático em seu tempo* e o último: *O reflexo da abertura política nos textos didáticos de História do Brasil*.

No capítulo introdutório a autora não destaca os/as autores/as ou a perspectiva teórica na qual o trabalho se baseia, bem como não são explicitados os questionamentos a serem respondidos nem os objetivos

da pesquisa. A autora conclui seu trabalho apontando, principalmente, a relação do mercado editorial e suas influências na escrita dos livros didáticos, como também ação do governo ditatorial sob este material.

É destacada também a atuação de alguns órgãos governamentais e a sua relação com os livros didáticos, como o Ministério da Educação - MEC, que foram sustentadas por algumas leis promulgadas no período, como a Lei de Diretrizes e Base de 1961 e posteriormente a Lei 5692/71. A autora também destaca que a partir dos anos 1980 houve uma maior crítica pelos/as escritores/as dos livros didáticos com relação ao governo, livros que antes eram considerados “neutros” ao regime ditatorial começaram a levantar críticas ao governo.

O trabalho realizado por Assunção (2009) trouxe grandes contribuições para esta pesquisa, principalmente pela proximidade temática e temporal. Como Pochmann (2015), as duas dissertações analisaram livros didáticos do período ditatorial brasileiro, porém, em Assunção (2009) a autora trouxe uma gama maior de fontes e análise das leis educacionais criadas no período que influenciaram tanto a escola quanto os livros didáticos. A discussão que a autora fez com relação ao mercado editorial também merece destaque, tornando-se assim uma grande referência.

A terceira dissertação selecionada foi escrita por Ateniense Alves de Mendonça (2014), pela Universidade Católica de Pernambuco, no Mestrado de Ciências da Linguagem, com o título *Representações da ditadura civil militar em livros didáticos de história: uma análise crítica do discurso*, tendo como orientador o professor Dr. Karl Heinz Efken. As palavras-chave da pesquisa são: ditadura civil-militar do Brasil, discurso, análise crítica do discurso e práticas sociais.

Com relação às fontes, o autor pesquisou duas obras do Ensino Fundamental, que para ele são distintas, uma escrita pelo Exército Brasileiro, intitulada *História do Brasil: Império e República* de 2009, e a segunda obra da Editora Moderna: *Estudar História: das origens do homem à era digital*, de 2011. Segundo Mendonça, a pesquisa propõe-se a

[...] analisar criticamente os discursos e suas relações de poder. Tem-se como objetivo os Livros Didáticos de História [...] próprios para o 9º ano do Ensino Fundamental. Pretende-se investigar, especificamente, como o fato histórico da Ditadura civil-militar está representado em

duas obras didáticas diversas (MENDONÇA, 2014, p. 13).

Já na introdução, aponta que sua análise é embasada no pensamento de Norman Fairclough, um linguista britânico, que segundo Mendonça foi um dos criadores de uma das categorias de análise da sua pesquisa: a Análise Crítica do Discurso. O autor também aponta dois aspectos discutidos na pesquisa para além do conceito, sendo eles: o contexto histórico da Ditadura civil-militar e os contextos de produção de textos, discursos e sobre os livros didáticos no Brasil (MENDONÇA, 2014).

Com relação a isso, diferentemente de Pochmann (2015) e Assunção (2009), Mendonça, em sua dissertação, escreve um capítulo denominado *Fundamentação Teórica*, no qual discute alguns conceitos de sua pesquisa, como: o contexto da ditadura no Brasil; questões acerca da Análise Crítica do Discurso e seus teóricos linguistas, finalizando com explicações teóricas da Análise do Discurso (MENDONÇA, 2014). O segundo capítulo da dissertação refere-se à metodologia do trabalho, na qual o autor aplicou métodos da área da linguística relacionados à Análise do Discurso. O terceiro e último capítulo é dedicado à análise dos dados.

Em suas considerações finais o autor traz um quadro comparativo, com propósitos didáticos, para melhor entendimento das diferenças entre as duas obras analisadas com relação ao discurso acerca do período ditatorial brasileiro. Finaliza apontando as intencionalidades da obra escrita pelo Exército Brasileiro de enaltecer os “heróis” da ditadura, omitindo aspectos como a opressão à democracia e a violência, além de não trazer espaço para os estudantes de uma reflexão sobre o tema. Já o livro da Editora Moderna, segundo Mendonça, seria o oposto, trazendo um olhar mais crítico com relação ao período do que a outra obra (MENDONÇA, 2014).

A dissertação de Mendonça (2014), mesmo sendo de um campo teórico mais distante desta pesquisa, contribui principalmente com relação a sua discussão sobre o período e também com relação a sua organização de quadros comparativos para melhor explicação.

O quarto e último trabalho selecionado é a tese escrita por Marise da Silveira, intitulada: *Escolas, Ensino de História e Identidade em tempos de Ditadura Militar*, sob a orientação da professora Dra. Susana Bleil de Souza, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2009. As palavras-chave da tese são: Ensino, História da América Latina, inclusão e

exclusão, programas curriculares, história comparada, ditaduras militares, escolas e identidades.

Diferentemente das três dissertações apresentadas que tinham como principal fonte os livros didáticos, a tese de Silveira teve como objeto de estudo a disciplina de História, analisando a inclusão e exclusão de conteúdos sobre a América Latina. A autora faz uma relação da disciplina nos contextos ditatoriais do Brasil e da Argentina, estudando os programas curriculares de duas instituições: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, do Brasil, e a Escola Superior do Comércio Manuel Belgrano, da Universidade Nacional de Córdoba, da Argentina (SILVEIRA, 2009). No resumo do trabalho apresenta os objetivos e o processo metodológico que seguiu para realizar sua pesquisa:

Objetivo perceber a inclusão e exclusão desses conteúdos nos programas curriculares e analisar até que ponto esse movimento de exclusão/inclusão evidenciaram um projeto de construção de uma identidade latino-americana na política educacional dos governos militares. Para tal análise apresento uma proposta metodológica de trabalho com a História Comparada, de acordo com Marc Bloch, contrapondo em “meios sociais diferentes” fenômenos que apresenta, “certas analogias”, porém também são marcados por especificidades (SILVEIRA, 2009, p. 9).

No primeiro capítulo, denominado *Documentação e método de trabalho*, Silveira (2009), especifica os trajetos metodológicos de sua pesquisa. Nele não é declarado, mas percebe-se que a pesquisa tem cunho bibliográfico e documental. A autora também explica suas motivações e preocupações com a abordagem comparativa como metodologia, mas esclarece sua intenção da não transposição dos dois modelos de currículos, brasileiro e argentino, entendendo as particularidades destes (SILVEIRA, 2009).

O texto é finalizado com a explicação sobre as intencionalidades do capítulo no qual é apresentado “o *corpus* documental a ser usado, a metodologia de trabalho, o método da comparação, e também as reflexões de educadores ou historiadores sobre o currículo, cultura escolar e história das disciplinas” (SILVEIRA, 2009, p. 35). Em suas considerações finais relembra a proposição geral de sua pesquisa, que se preocupou em:

[...] estabelecer as bases para uma reflexão sobre o papel estratégico da educação e do ensino como espaços privilegiados nos projetos de construção de identidades e de definições de novas ou manutenção de velhas ordens políticas (SILVEIRA, 2009, p. 134).

Tendo como foco a América Latina, a autora, por meio dos currículos escolares das duas escolas, brasileira e argentina, procurou observar a preocupação destes currículos com a identidade latino-americana. Por meio de sua pesquisa, Silveira percebeu que não há, explicitamente, uma preocupação por parte dos governos dos dois países com a valorização de uma identidade latino-americana (SILVEIRA, 2009).

A autora levanta alguns dos prováveis empecilhos, como o favorecimento de uma história nacional e o sentimento de distanciamento e não pertencimento dos países latino-americanos, sendo alguns dos motivos (SILVEIRA, 2009). A autora finaliza sua tese com os possíveis encaminhamentos para sua pesquisa e fontes por ela levantadas.

A tese de Silveira (2009), como já apontado, diferentemente das outras pesquisas levantadas, não utilizou como fonte os livros didáticos, mas analisou outros aspectos relacionados à disciplina de História, como os currículos escolares, sendo um dos motivos para sua seleção. A tese da autora torna-se interessante para a pesquisa por sua preocupação com a análise das leis educacionais criadas no período da ditadura brasileira e também sua discussão sobre identidade e a inclusão e exclusão de conteúdos que diziam respeito à disciplina de História.

Preocupamo-nos em levantar esse universo de pesquisas bibliográficas principalmente para observar os questionamentos já levantados em trabalhos anteriores a este. Outro objetivo para esse levantamento refere-se à análise das possíveis contribuições que cada uma das dissertações e a tese podem trazer para esta pesquisa, o que de fato constatou-se como possível.

As dissertações de Pochmann (2015), Assunção (2009) e Mendonça (2014) discutiram aspectos semelhantes a esta pesquisa, principalmente Assunção (2009), com a proximidade temática e temporal, porém percebemos, mesmo que não explícito, que seus questionamentos diferem-se do atual trabalho. Pochmann (2015) também levanta aspectos semelhantes, mesmo não tendo o mesmo tema,

a História do Brasil, o autor analisa o mesmo tipo de fonte e período, porém com objetivos e abordagens diferentes, com foco na análise dos discursos e imagens referentes à questão desenvolvimentista.

Mendonça (2014) também carrega a proximidade das fontes e período, porém, difere-se pela abordagem de sua análise, voltada para a área da linguística. A tese de Silveira (2009) foi o único trabalho selecionado no qual a fonte analisada não foram os livros didáticos, mas sim aspectos relacionados à disciplina de História no período das ditaduras brasileira e argentina.

O artigo de Balestra (2016) propõe a análise das relações entre história e ensino de história e as memórias construídas sobre a Ditadura Militar em dois países: Brasil e Argentina. A autora utilizou-se como referencial teórico para o estudo dos autores: Reinhart, Koselleck e Jorn Rusen. As fontes utilizadas na pesquisa foram: leis educacionais, diretrizes curriculares e práticas educativas das três últimas décadas dos dois países (BALESTRA, 2016). As fontes foram analisadas pela autora com o objetivo de “[...] observar as formas de enquadramento da memória e os traços que refletem da sociedade que a produz, da cultura que circula ao seu entorno e da que regula suas práticas de uso” (BALESTRA, 2016, p. 249).

A partir da análise das fontes, a autora constatou que Argentina e Brasil lidaram de forma diferente o *lembrar* da Ditadura Militar em cada um de seus países, e este motivo influenciou nas políticas públicas voltadas para o ensino de História com relação ao período. O Brasil no processo de redemocratização optou por uma política de esquecimento da ditadura, que influenciou na consolidação, no aspecto educativo, de um menosprezo e silenciamento do período e suas memórias. Diferentemente da Argentina, que consolidou um “*deber de memoria*”²⁹ - esta política influenciou a rememoração da ditadura argentina a partir do ensino de História e na produção historiográfica desde o início do processo de transição democrática (BALESTRA, 2016).

A autora ressalta a importância da discussão sobre as memórias da ditadura e a análise dos dois países, principalmente por terem sofrido com um governo ditatorial no mesmo período de tempo, e terem lidado com a memória e o ensino de História do tema de formas diferentes. Balestra (2016) ressalta que essa abordagem diferenciada dos dois países pode ser percebida nos últimos anos pelas novas gerações, que no caso brasileiro houve um movimento de manifestações pedindo a “volta” da ditadura, demonstrando as consequências que o esquecimento

²⁹ “Dever de memória”. Tradução nossa.

das memórias da ditadura implantada no ensino de História brasileiro resultou na sociedade atual.

O artigo de Martins (2014) focou a sua discussão na reforma educacional realizada durante a ditadura brasileira, principalmente as mudanças curriculares e a criação das disciplinas escolares Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Segundo a autora, essas disciplinas tiveram como propósito de configurar “[...] o ensino das humanidades no contexto de uma pedagogia autoritária de ênfase na tríade ‘formar’, ‘cultivar’, ‘disciplinar’” (MARTINS, 2014, p. 37).

Essas disciplinas, orientadas pelo plano maior do currículo escolar, seguiram o processo educativo impregnado na época em seus pilares da racionalidade, gestão e eficácia, esses pilares sustentaram na educação o “imaginário ordeiro e disciplinador do período” (MARTINS, 2014, p. 47). A partir desses pretextos que o ensino das humanidades teve uma maior repressão, por serem disciplinas que têm como foco o estudo da sociedade.

Martins (2014) finaliza o texto observando que os currículos escolares do período não prezavam a liberdade como ponto principal, principalmente por estarem no contexto político no qual estavam inseridos e não serem a preocupação principal do governo, mas sim em questões voltadas para o civismo, moral e a participação do cidadão em uma sociedade guiada pelo Estado.

Os dois artigos selecionados pesquisaram um tema semelhante: o ensino de História no período ditatorial brasileiro. As duas autoras escreveram seus artigos no período dos 50 anos da Ditadura brasileira, e tiveram como preocupação lembrar ao leitor/a a importância da memória e do estudo do período, principalmente para o ensino de História. O estudo do currículo escolar, realizado pelas duas autoras, informa para o/a leitor/a o processo disciplinar ao qual as disciplinas das humanidades foram submetidas. Balestra (2016) e Martins (2014) enfatizaram o esquecimento promovido pela política brasileira da Ditadura Militar e como este fator influenciou em atos e manifestações promovidas atualmente pela volta da ditadura no país.

O levantamento de pesquisas das últimas duas décadas, com a temática de História do Brasil, foi realizado para perceber a concepção de História apresentada pelos/as autores/as. Todos/as os/as pesquisadores/as selecionados trazem em seus trabalhos referenciais teóricos e análises importantes para o campo da pesquisa científica em História. A partir da leitura de seus textos focamos nosso olhar para perceber a análise realizada pelos/as autores/as. Todas as pesquisas se

encontram no campo da História crítica, porém, mesmo pertencendo a este campo nos preocupamos em identificar aquelas que desenvolveram suas análises seguindo a lógica da modernidade ou se trouxeram discussões que se afastavam dessa concepção.

A pesquisa, ao nosso ver, que levantou discussões que questionavam a modernidade instaurada na América Latina foi o trabalho de Silveira (2009). A autora, mesmo não trabalhando com a ferramenta teórica da decolonialidade, questionou a construção identitária legitimada no Brasil e na Argentina que segue os padrões eurocêntricos de cultura e conhecimento.

A dissertação de Pochmann (2015) também questiona os aspectos da modernidade e seus impactos a partir da industrialização brasileira no período da ditadura, além de questionar as consequências ambientais e suas implicações para os povos originários a partir desse processo. Dessa forma, entendemos que as duas pesquisas, além de fazerem parte de uma análise crítica da história, também questionam a modernidade presente nos discursos brasileiros e latino-americanos.

Por todos os argumentos levantados, entende-se que a pesquisa dos antecedentes se torna essencial para uma pesquisa acadêmica. Esse tipo de averiguação é necessário para que o/a pesquisador/a observe os questionamentos já respondidos ou já levantados por pesquisas anteriores ao seu tema.

4.2 HISTÓRIA DO BRASIL E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANAIS DA ANPUH

Ao pesquisar no site da Associação Nacional de História (ANPUH), encontramos todos os simpósios organizados pela associação, iniciados em 1962. Os encontros foram organizados, na maioria dos casos, a cada dois anos. A partir da leitura dos Anais dos eventos que ocorreram nos anos de 1964 a 1985, selecionamos trabalhos com a temática: ensino de História e História do Brasil.

Para melhor visualização e organização montamos uma tabela das pesquisas acadêmicas apresentadas nos simpósios dos anos de 1966 a 1985, com as temáticas acima apresentadas. Adicionamos também a categoria “outros”, para todos aqueles trabalhos que não se encaixam nos temas de História do Brasil e ensino de História apresentados nos seminários.

Tabela 1 - Pesquisas sobre ensino de História e História do Brasil apresentadas nos encontros da Associação Nacional de História (ANPUH – 1966-1985)

Ano	Total	Ensino Hist.	Hist. Brasil	Outros
1966	18	3	1	14 ³⁰
1969	26	10	2	14 ³¹
1971	55	9	4	42 ³²
1973	38 ³³	16	2	20 ³⁴
1974	93	30	7	56 ³⁵
1976	72	16	5	51 ³⁶
1979	61	19	12	30 ³⁷
1979	77	51	4	22 ³⁸
1981	73	37	7	29 ³⁹
1983	55	23	14	18 ⁴⁰
1985	90	47	5	38 ⁴¹

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Pelos registros nos Anais da ANPUH, percebe-se que o campo de estudo “História do Brasil” foi um campo regular nos primeiros 20 anos

³⁰ Temas relacionados a: artesanato, manufatura, indústria, História Geral e fontes primárias para a História.

³¹ Temas relacionados a: colonização, migração, História Geral e fontes primárias da História.

³² Temas relacionados a: portos, rotas, comércio, História Geral e fontes primárias da História.

³³ O evento teve um total de 72 comunicações/trabalhos acadêmicos, porém, somente 38 foram selecionados para os Anais desta edição do evento.

³⁴ Temas relacionados a: trabalho livre, trabalho escravo, História Geral e fontes primárias da História.

³⁵ Temas relacionados a: as cidades na História (urbanização), História Geral e levantamento de fontes primárias da História.

³⁶ Temas relacionados a: propriedade rural, História Geral e fontes primárias.

³⁷ Temas relacionados a: homem e a técnica, História Geral e levantamento de fontes primárias da História.

³⁸ Temas relacionados a: Estado e Sociedade (História Geral) e Historiografia: fontes primárias e secundárias.

³⁹ Temas relacionados a: História, historiografia e fontes primárias e secundárias.

⁴⁰ Temas relacionados a: Historiografia, História Geral e fontes primárias da História.

⁴¹ Temas relacionados a: Historiografia, História Geral e fontes primárias da História.

de encontros da Associação. Os Anais mostram pesquisas de História do Brasil com temas diversos. Nessas comunicações estão presentes tanto discussões relacionadas ao período colonial quanto ao período contemporâneo. Pesquisas sobre o ensino de História, no entanto, tiveram uma maior intensidade de trabalhos.

Os simpósios de estudos são em sua maioria temáticos, e no caso do simpósio da ANPUH não foi diferente, cada edição trouxe uma temática que orientou os estudos e comunicações apresentadas pelos/as pesquisadores/as nos simpósios.

A quarta edição do simpósio, realizada em 1969, teve como tema *Colonização e Migração*. Nele pudemos perceber algumas pesquisas relacionadas ao período colonial brasileiro. Selecionamos dois⁴² trabalhos para análise: *Natureza e ideologia do colonialismo*, de Francisco Iglésias, e *Colonização e sistema colonial: discussão de conceitos e perspectivas históricas*, de Fernando A. Novais.

Selecionamos estas pesquisas por duas razões específicas. São obras que abordam explicitamente a História do Brasil Colonial e trabalhos de dois intelectuais brasileiros que conquistaram importante espaço na comunidade científica da ANPUH.

A comunicação apresentada por Iglésias (1969) levantou discussões acerca do conceito de colonialismo. Percebe-se pelas referências do trabalho que o autor fez a sua análise a partir de uma perspectiva marxista, com autores como Paul Leroy-Beaulieu (1900) e Jean Marchal (1950). Ao longo de sua discussão, Iglésias (1969) remeteu-se ao capitalismo e mercantilismo como fatores cruciais para o colonialismo europeu. O autor faz a articulação entre colonialismo e imperialismo.

Em suas palavras: “O colonialismo é a doutrina que justifica a colonização. O tema vai desembocar então no imperialismo, que é o domínio de um povo por outro, sem que haja necessariamente a colonização” (IGLÉSIAS, 1969, p. 269). Pela proposta temática do

⁴² Neste mesmo simpósio outras pesquisas também tiveram como temáticas a colonização, como: *Alguns aspectos relativos aos estudos de imigração e colonização*, de Altiva Pilatti Balhana, Brasil Pinheiro Machado (relator) e Cecília Maria Westphalen; *A sobrevivência portuguesa no Cariri cearense*, de José Alves de Figueiredo Filho; *Engenhos, colonização e cristãos-nôvos na Bahia Colonial*, de Eduardo d’Oliveira França; *Colonização açoriana no Rio Grande do Sul*, de Dante de Laytano; *Movimentos migratórios em Santa Catarina*, de Walter Piazza, e *Sistema econômico-social. Portugal às vésperas de sua expansão ultramarina e movimentos migratórios do Nordeste do Brasil*, de Célia Freira d’Aquino Fonseca.

simpósio o autor explica que não foca sua análise nos temas *colonização* e *imperialismo*, estes foram apresentados somente como elementos esclarecedores do tema central: colonialismo (IGLÉSIAS, 1969).

A análise proposta pelo autor segue a lógica de entender o colonialismo no século XIX. Como mencionado, o autor discute o colonialismo em uma perspectiva marxista, associando este processo ao mercantilismo em grande ascensão, nos séculos XV e XVI, e ao capitalismo no século XIX, para o colonialismo contemporâneo. No decorrer do texto o autor caracteriza o sistema colonial como de exploração mercantilista/capitalista. Ressalta suas críticas a este sistema implantado nas Américas pelos portugueses no século XVI, principalmente com relação à divisão de trabalho entre a Metrópole e a colônia:

É uma divisão do trabalho que se sanciona: cabe aos nativos das colônias plantar, extrair as riquezas, do solo ou sub-solo; a Metrópole, constituída como povo superior, deve aproveitar as matérias recebidas, elaborando-as como melhor parecer (IGLÉSIAS, 1969, p. 272).

Iglésias (1969) levantou importantes críticas relacionadas ao processo que chamou de “europeização da terra”. Um domínio cultural, linguístico, econômico e religioso imposto pelos europeus nas Américas.

Deve-se ligar, pois, a colonização, na época do Mercantilismo, sobretudo ao afã de lucro, de riqueza. Ela vem a ser, assim, o instrumento do Imperialismo, nessa época que se estende das grandes viagens – de 1492, digamos, com o descobrimento do Novo Mundo –, até a Revolução Francesa. Assiste-se aí ao processo de europeização da terra, quando os padrões europeus se impõem ou tentam ser impostos a todos. Prega-se o Cristianismo nos vários continentes, como a religião por excelência; as línguas, a literatura e a arte dos europeus são vistas como superiores, enquanto o resto dos homens é constituído por gente rude, bárbara, pois esses homens não são brancos, não se vestem como os europeus, não têm suas crenças nem suas idéias. É preciso impor esses produtos, ainda que

necessário usar a força. O trabalho civilizador consistiria na submissão deles, na perda de suas personalidades e características, substituídas por outras, adotadas por imitação (sic) (IGLÉSIAS, 1969, p. 273).

O historiador levantou estas críticas como sendo primordiais para sua análise. Para ele, o processo colonialista impulsionou o imperialismo europeu, expandindo seus domínios sobre os territórios dos povos “nativos” da América. O autor também discutiu o pensamento dicotômico entre os europeus (superiores) e os “outros” (bárbaros/“nativos”).

Os colonizadores europeus produziram um discurso civilizador para justificar a superioridade racial e legitimar suas conquistas territoriais (IGLÉSIAS, 1969). Para o autor, o discurso de superioridade foi também manejado pelos europeus com base no evolucionismo, uso instrumental da teoria de Charles Darwin. Para Iglésias:

O evolucionismo fortalece as pretensões européias à superioridade. O continente criara padrões culturais que considera os mais altos. E fulmina então como inferiores todos os outros, que são tanto mais ou menos cultos quanto mais se aproximam ou se afastam do modelo europeu. Os outros são os bárbaros. (1969, p. 294)

Segundo ele, foi a partir deste tipo de conhecimento, expressão utilizada pelo autor, que se instituiu o racismo que se prolongou até a atualidade. Iglésias (1969) finaliza sua análise observando que estas foram as mentalidades de um período histórico, que não cabia a ele exaltar ou depreciar. O evolucionismo, a seu ver, serviu como um aporte para justificar a dominação do homem branco, bem como “aliviar a consciência de culpa do colonizador vitorioso” (IGLÉSIAS, 1969, p. 295).

Como Iglésias (1969), Novais (1969) também levantou para discussão a colonização. Em sua comunicação *Colonização e sistema colonial: discussão de conceitos e perspectivas históricas*, o autor também faz sua análise da colonização como fruto do mercantilismo. Diferentemente do trabalho anterior, Novais (1969) não levanta as mesmas críticas com relação ao processo imposto pelos europeus no continente. Para o historiador, “[...] o Brasil é fruto da colonização europeia [...]” (NOVAIS, 1969, p. 243). A preocupação do autor foi

analisar os conceitos de colonização e sistema colonial, na perspectiva dos estudos históricos, tendo como objetivo entender o passado colonial do país (NOVAIS, 1969).

Ele caracteriza o processo de colonização do período mercantilista como a europeização do Novo Mundo, a ocupação e valorização de novas terras (NOVAIS, 1969). Foi a partir da estrutura econômica, caracterizada como capitalismo comercial pelo autor, que o processo da colonização se expandiu, tornando-se uma parte essencial para o desenvolvimento do mercantilismo dos países europeus, criando o sistema colonial. Esse processo foi a consequência do expansionismo ultramarino europeu.

Nas palavras do autor: “[...] o processo de expansão, como é sabido, os europeus acabaram por descobrir (ou redescobrir) o Novo Mundo; [...]” (NOVAIS, 1969, p. 258). Segundo o historiador, o sistema colonial europeu teve como um dos objetivos principais a expansão territorial e a exploração econômica dos territórios conquistados. Para Novais, a colônia brasileira caracterizou-se como uma colônia de exploração, exclusivamente conectada à metrópole, desenvolvida nos quadros do sistema colonial entre as economias centrais (Europa) e periféricas (Brasil) do capitalismo mercantil (NOVAIS, 1969).

As comunicações dos professores Iglésias (1969) e Novais (1969) analisaram um aspecto temático semelhante: a colonização. As duas pesquisas fizeram análises de certa forma análogas, relacionando o sistema colonial com o mercantilismo e o desenvolvimento do capitalismo. A análise nos dois trabalhos diferencia-se na crítica com relação aos europeus.

Enquanto Iglésias (1969) faz uma crítica mais acentuada ao processo de imposições culturais, econômicas e religiosas implantadas pelos portugueses e espanhóis nas Américas, Novais (1969) não aborda especificamente este processo. A questão mais pertinente, no entanto, é que ambos não discutem o conceito ou os sentidos atribuídos ao “descobrimento” e também não promovem uma discussão acerca dos povos originários e as suas múltiplas identidades.

Ao não problematizarem o conceito “descobrimento” e nem abordarem o mundo indígena existente antes e durante a colonização, os autores acabam reforçando um dos dispositivos mais eficientes do paradigma modernidade/colonialidade: o “encobrimento” do mundo, da história e da cultura dos povos originários.

Com relação às pesquisas sobre ensino de História, a gama de trabalho é muito maior, por ser um simpósio voltado para professores/as de História. Nesse caso selecionamos um trabalho da primeira edição

(1966) e dois da última edição (1985), com o objetivo de perceber se houve mudanças em relação ao modo de ver e problematizar o ensino de História.

Como sinalizado na tabela, na primeira edição do simpósio, em 1966, somente um trabalho foi escrito com esta temática, com o título *Considerações sobre os seminários de História*, de Eduardo d'Oliveira França. No encontro da ANPUH de 1985, os Anais se configuram de uma maneira diferente, não contendo mais trabalhos completos, somente os resumos. Selecionamos dois dos cinco⁴³ resumos presentes nos Anais com a temática relacionada ao ensino de História: *Projeto memória*, de Ieda Giselda C. Souto e Carlos Bergamaschi, e *Sociedade e trabalho na História no Ensino de 1º e 2º graus*, de Elza Nadai, Ernesta Zamboni e Joana Neves.

O trabalho de França (1966) aparece com dois títulos no sumário: *Considerações sobre os seminários de História* e *Uma experiência de seminário de utilização de textos* no corpo dos Anais. O texto de França (1966) pode ser considerado como um resumo expandido, o autor explica que escreveu o texto a pedido da comissão, pois nenhuma comunicação teria sido escrita sobre o tema, que presumimos ser sobre o campo de ensino de História.

Seu texto tratou de uma experiência, na época em fase inicial, sobre a utilização e técnica de textos nos seminários para formação de futuros pesquisadores (FRANÇA, 1966). O professor propôs metodologias para os/as estudantes do curso de História para a realização de seminários. Nesse caso específico do uso de textos, para além da crítica do documento, sua preocupação caiu sobre a “utilização do texto para redação da História” (FRANÇA, 1966, p. 274). A partir desta problemática, o autor descreveu possíveis metodologias para professores/as aplicarem em sala de aula e os passos necessários para os/as estudantes produzirem uma boa redação utilizando os textos.

É apontada por França a dificuldade dos/as alunos/as ao escrever textos e redações da História. Segundo ele, esta dificuldade é percebida na produção dos/as alunos, bem como nas próprias provas por eles/as realizadas no curso de História. Para França (1966), essa dificuldade está associada ao ensino básico das escolas, nos quais as aulas não

⁴³ Os outros três trabalhos apresentados foram: *A colonização do norte do Paraná – Uma proposta de extensão concretizada*, de Ivani Aparecida Rogatti Omura; *Educação pré-escolar em quatro países: Brasil, Israel, Estados Unidos e Alemanha Ocidental*, de Nancy Antunes Tsupal, e *Educação Japonesa em Marília*, de Rosmar Tobias.

ensinavam a reflexão e por consequência gerou alunos/as que chegaram ao Ensino Superior sem saber o básico para a produção de redações e seminários.

“E não sabem, porque nunca se lhes ensinou, dentro do sistema de passiva repetição de aulas mal anotadas contra o qual é preciso reagir” (FRANÇA, 1966, p. 276). Seu texto é finalizado com essa crítica ao ensino de História que desde o ensino básico não gerava a reflexão necessária para formação a completa de alunos/as, produzindo estudantes de ensino superior com dificuldades para uma criticidade dos textos e uma escrita textual básica.

Souto e Bergamaschi (1985) apresentaram a experiência desenvolvida pelo projeto “Memória Histórica”. O objetivo central do projeto foi possibilitar “condições para os professores, sem instrumento científico, elaborarem a memória da cidade ou região que habitam” (SOUTO; BERGAMASCHI, 1985, p. 111). Com esse projeto os autores relataram a possibilidade de os professores tornarem-se agentes construtores e produtores de conhecimento histórico, capazes de construir e preservar a memória de sua comunidade (SOUTO; BERGAMASCHI, 1985).

No resumo de Nadai, Zamboni e Neves (1985) vemos quatro tópicos principais: objetivos gerais, conteúdos, metodologia e bibliografia, sendo o único dentre os trabalhos selecionados que descreveu a bibliografia utilizada no projeto. O projeto teve como um dos objetivos “Instrumentalizar o professor de História de 1º e 2º graus para o ensino temático da História, levando-o a analisar as possibilidades de utilizar a organização temática a partir dos currículos oficiais” (NADAI; ZAMBONI; NEVES, 1985, p. 35).

As autoras tinham como proposta levar o estudo temático para o ensino básico da disciplina de História, com o intuito de a partir dele obter uma maior reflexão do ensino de História. Na bibliografia apresentada foi possível perceber historiadoras conhecidas, como Circe Bittencourt e Emília Viotti da Costa, e referências clássicas do marxismo: Karl Marx e Frederick Engels.

É perceptível que as três pesquisas selecionadas tiveram como objeto de preocupação o ensino de História no ensino básico e superior. A maioria das pesquisas observadas nos Anais dos simpósios foram produzidas por professores/as universitários/as, pelo caráter do evento, mas percebeu-se também o olhar destes/as pesquisadores/as para o ensino de História na educação básica ou projetos de formação para os/as professores/as que atuavam no ensino de História nas escolas.

O levantamento dessas pesquisas do período da Ditadura Militar foi esclarecedor para a pesquisa. Com o levantamento pode-se perceber o montante de pesquisas realizadas nas duas décadas pelos/as pesquisadores/as de História, nas diferentes temáticas. Em específico, os temas História do Brasil e ensino de História foi uma constante durante todas as edições do evento, sendo perceptível a preocupação dos/as pesquisadores/as do campo da História com as duas temáticas.

Destacamos as comunicações de Iglésias (1969) e Novaes (1969), ambas criticam a dominação e expansão colonialista dos europeus, em específico portugueses e espanhóis. Iglesias e Novais explicitaram críticas à colonização do Brasil na década de 1960, crítica que já vinha sendo formulada desde o final do século XIX e primeira metade do século XX, com Capistrano de Abreu (1853-1927), Manuel Bomfim (1868-1932), Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), Caio Prado Júnior (1907-1990), Emília Viotti da Costa (1928-2017), entre outros/as.

A crítica à colonização do Brasil, no entanto, se situa dentro de uma matriz epistemológica eurocêntrica. Praticamente todos/as (se não todos/as) os historiadores/as brasileiros/as tiveram sua formação acadêmica em cursos com estrutura curricular eurocêntrica, com fortes vinculações teóricas aos grandes expoentes da historiografia francesa, inglesa e/ou alemã.

Consideremos, dessa forma, como necessária a realização desse levantamento para a compreensão do universo de pesquisas históricas do período da Ditadura Militar brasileira, tanto no campo da História do Brasil quanto sobre o ensino de História.

Importante acrescentar uma breve discussão sobre a formação de professores/as de História. A formação de professores/as faz parte do sistema educativo, que é influenciado pelos limites e contradições do processo histórico no qual esses/as profissionais se inserem. Por este motivo, “devemos sempre situá-la nos quadros das mudanças sociais em que operam as transformações na educação e no trabalho do professor” (FONSECA, 1996, 102). Nas décadas de 1960/70, segundo Fonseca:

[...] de modo geral, o quadro docente de História era constituído por professores oriundos dos antigos Cursos de Licenciatura em História/Geografia e posteriormente de História, Pedagogia e Ciências Sociais e por um grande número de professores leigos, autodidatas e mesmo com outras formações, como Direito. (1996, p. 102)

Como apontado pela autora, o quadro de profissionais que formavam os/as futuros/as professores/as de História não era constituído em sua maioria de professores/as da própria área. Além deste fator, após 1969, poucos anos depois do golpe da ditadura, houve um processo de desvalorização das Ciências Humanas, resultando na criação das chamadas “Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais”, que formaram grande parte dos/as profissionais que atuaram no ensino fundamental e médio (FONSECA, 1996).

Associado a esse processo, Aras também aponta a manutenção de uma “[...] prática de ensino de História associada a uma concepção tradicional, positivista e presentista, [...]” (ARAS, 1996, p. 297) que perdurou durante o período da Ditadura Militar brasileira. Para a autora, o processo de contestação dessa forma de ensinar e aprender História inicia com o governo de João Batista Figueiredo (1979 a 1985) e o fim da Ditadura. Seria a partir desse processo que a formação dos/as professores/as passou a preocupar-se com o rompimento da história tradicional e positivista e a adequar-se com a nova conjuntura nacional (ARAS, 1996).

Segundo a autora, a partir do processo de rompimento da história tradicional e positivista, as licenciaturas preocuparam-se com a elaboração do próprio conceito de História. Por isso, Aras aponta que foi nesse processo da graduação que formou-se professores/as e pesquisadores/as nas vertentes “[...] positivistas, marxistas, weberianos, novíssimos historiadores ou pós-modernistas (se este último existir)” (ARAS, 1996, p. 314).

A partir desses dados, apontados pela autora, podemos perceber que a formação dos/as profissionais de História no período da Ditadura Militar voltavam-se principalmente para uma visão positivista e tradicional da história, e com os anos finais da ditadura houve um processo de rompimento com essa perspectiva e outras formas de pensamento adentraram a formação dos/as professores/as. Mas essa nova forma de pensar a História não rompeu com o paradigma eurocêntrico.

As principais referências e perspectivas utilizadas para formar os/as profissionais da História continuaram a seguir a forma de conhecimento providas do *Norte* do continente. Dessa forma, o arquétipo do eurocentrismo e da colonialidade do saber foram os conhecimentos que formaram os/as professores/as de História.

Como pode-se perceber, durante o período da Ditadura Militar brasileira a produção de pesquisas acadêmicas sobre o tema de História

do Brasil esteve presente e estava sendo realizada pelos/as historiadores/as do período. Os/as produtores/as dessas pesquisas, principalmente na área da educação, acabavam por também produzir materiais didáticos.

Essas produções baseavam-se na perspectiva que os autores/as seguiam, como destacado, nos Anais da ANPUH pudemos verificar a versões críticas sobre o tema História do Brasil como também sobre o ensino de História. Um exemplo desta afirmação foram as professoras e pesquisadoras Elza Nadai e Joana Neves, que pesquisavam na área do ensino de História e História do Brasil com produções publicadas nos Anais da ANPUH e também escreveram livros didáticos no período da Ditadura Militar.

Dessa forma, a escrita dos livros didáticos tinha suas aproximações com as produções acadêmicas realizadas no período. Produções estas que tinham duas perspectivas: histórico-crítica (Materialismo Histórico/Marxista, Annales/Nova História/História Cultural) e positivista-conservadora. Nesse contexto, de perspectivas contrastantes no campo da pesquisa acadêmica, a produção dos livros didáticos também era influenciada pelas produções históricas, principalmente no campo da educação, no qual os/as produtores/as do conhecimento acadêmico também produziam os materiais didáticos.

4.2.1 Os Livros Didáticos na Pesquisa Educacional

A terceira fonte analisada nesta pesquisa, além as legislações educacionais e o conhecimento histórico difundido e produzido no período da Ditadura Militar, são os livros didáticos que perpassaram o ensino de História da região sul catarinense. Pensando sobre esta fonte, os livros didáticos, entendemos como necessária uma breve discussão sobre a pesquisa educacional desse material, bem como seu lugar no ambiente escolar.

O livro didático tornou-se uma importante fonte de pesquisa a partir dos estudos da História Cultural⁴⁴. No Brasil essa “virada”

⁴⁴ A partir da terceira geração dos *Annales*, que se iniciou a partir da década de 1960, que de modo mais efetivo teve-se uma amplitude e pluridiversidade dos temas, abordagens e fontes (BURKE, 2010). Foi nesse momento que muitos teóricos/as passaram a pesquisar aspectos relacionados à cultura. A *Nova História Cultural*, como foi denominada a partir da década de 1980, traria consigo também um “novo paradigma”. Segundo Pesavento (2003), denominou-se *Nova História Cultural* pois dava-se a entender uma nova forma

acadêmica se deu nos anos 1990, mas internacionalmente as pesquisas/trabalhos foram escritos com mais intensidade na década de 1970, sendo influenciados por fatores como o feminismo, Guerra do Vietnã, o Maio de 1968, entre outros movimentos (PESAVENTO, 2003). Para a autora, devemos “[...] pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2003, p. 15).

A cultura como entende Pesavento não é possível ser compreendida em um único formato. De modo geral, a humanidade expressa-se culturalmente de diferentes formas, e pesquisadores/as que têm a cultura como objeto de pesquisa tiveram que considerar estes fatores. Os/as pesquisadores/as da cultura utilizam o conceito de *Representação*, que, segundo Pesavento (2003), é a categoria central da História Cultural. Para a autora, o conceito de representação “[...] envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2003, p. 40). Em outras palavras, a representação só pode ser feita a partir do real, não sendo uma cópia deste.

[...] As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade. Decorre daí, portanto, a assertiva de Pierre Bourdieu, ao definir o real como um campo de forças para definir o que é o real. As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada, pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2003, p. 41-42).

de a *História* situar a *cultura* no campo da pesquisa histórica. A *Nova História Cultural* teve como principais enfoques a história das mentalidades, das práticas, das representações e das ideologias, além de ter uma maior preocupação com a teoria.

O/a historiador/a, educador/a deve olhar para o passado através das representações que indivíduos e sociedade produziram em seus contextos históricos. Percebendo também, como indica a autora, os jogos de poder que essas representações podem indicar, além dos silenciamentos que podem estar presentes. O conceito de *representação* é uma ferramenta teórica fundamental para a arte do ver e fazer do professor/a pesquisador/a, pois a “essência” da realidade do presente-passado está fora do alcance da condição humana, e, especificamente, este conceito nos é importante também para entendermos a *representação* criada para o entendimento da narrativa do “Descobrimento do Brasil” nos livros didáticos.

Com relação à pesquisa acadêmica dessas fontes, a precariedade e o descaso com esse material podem prejudicar o acesso aos pesquisadores/as, principalmente os de datação mais antiga, que se encontram muitas vezes “em acervos não especializados, onde os manuais, considerados efêmeros e pouco dignos de catalogação e guarda, não estão catalogados” (GALVÃO; BATISTA, 2003 apud COSTA, s/d, p.3). Também, segundo Choppin:

O pouco interesse demonstrado, até estes últimos vinte anos, pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido à grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada. (2002, p. 4)

Como afirma Choppin (2002), a grande circulação desses materiais e, por conseguinte, sua ampla produção auxiliam a má ou mínima conservação desses livros. Para então pesquisar esse tipo de objeto, os/as pesquisadores/as dos livros didáticos acentuam a importância de perceber e compreender que nesta, como qualquer outra fonte histórica, também existem intencionalidades presentes, não podendo ser negligenciadas pelos/as pesquisadores/as.

Ademais, a própria forma de produção, circulação e recepção deve ser considerada como fatores de análise (SALLES, 2011). Com relação a esses aspectos, Circe Bittencourt (2008, p. 301) afirma que “o livro didático se caracteriza, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do

sistema capitalista”. Essa mercadoria tem um público muito específico, isto é, a escola.

Munakata (2012) afirma que a escola, sendo o mercado praticamente exclusivo, determina os usos para esse material. O autor também discute o aspecto da materialidade dos livros didáticos. O autor discorre que “apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade” (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Perceber e compreender os aspectos da materialidade do livro didático nos proporciona, também, compreender o papel social e político de um determinado tempo histórico, que pode refletir nas práticas de ensino (dos/as professores/as) e aprendizagem (alunos/as). A inclusão ou não de determinados assuntos, como é discutido e qual a importância que o livro didático apresenta, bem como se há imagens ou não e como são incorporados no livro, são aspectos importantes para compreensão das práticas de ensino.

Relacionada a essa discussão podemos trazer a que Bittencourt (2008) faz sobre o papel político da escolha desses materiais no ambiente escolar. A autora traz um conceito amplo e atual dos materiais didáticos, como sendo

[...] mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

O livro didático como “mediador” do processo de difusão e “aquisição de conhecimento”. Este é o nosso foco de observação. Por serem objetos culturais do cotidiano escolar, principalmente do processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, a escolha desse material também sugere um posicionamento político, pois além de fazer parte da formação dos/as estudantes também é o instrumento de trabalho do/a professor/a. Instrumento não isolado, mas construído por múltiplos atores e condicionados por ideologias e teorias de seu contexto histórico, são objetos culturais manejados especificamente por professores/as e alunos/as com intencionalidades de ensino-aprendizagem.

Para finalizar a discussão acerca dos materiais didáticos, trazemos uma breve definição para esclarecer mais este conceito.

Segundo a perspectiva de Moreira (2016, p. 725): “[...] compreendemos o livro didático como representação dos campos epistêmico e científico, pedagógico, sociológico e antropológico, constituindo um caso particular no quadro da cultura escrita, da cultura escolar e da escolarização”. Entendemos os livros como materiais didáticos que foram influenciados por diferentes campos do saber, os quais trouxeram para os/as leitores/as suas representações dos conhecimentos, tidos como essenciais para a formação das crianças e adolescentes.

4.2.2 Narrativas textuais do “Descobrimento do Brasil” nos livros didáticos

Como descrito anteriormente, para nossa pesquisa selecionamos dois livros didáticos para análise do recorte temporal do “Descobrimento do Brasil” que circularam nas escolas brasileiras durante o período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Selecionamos dois livros didáticos partindo do critério da criação da Lei da Anistia (1979), entendendo-a como um marco para a criação de livros didáticos escritos em uma perspectiva crítica da história durante a Ditadura Militar brasileira e os quatro critérios criados por Ossenbach (2007, apud MOREIRA, 2008) para a difusão dos livros didáticos.

Isso posto, selecionamos obras que foram publicadas antes e depois da Lei, ou seja, um livro anterior à Lei da Anistia, perspectiva positivista/conservadora da história, e um livro posterior ao ano de criação da Lei, ou seja, livros didáticos com uma perspectiva histórico-crítica.

As pesquisas relacionadas aos livros didáticos enfrentam alguns obstáculos, como apontado por Afonso (2017, p. 103-104): “[...] pesquisas envolvendo livros, principalmente didáticos, são marcadas por lacunas, são escassas as informações sobre editoras, autores, e mais ainda sobre a recepção desses materiais”. Mesmo com isso colocado, entendemos que a pesquisa não é comprometida, pois a proposta do trabalho não é a análise da história dos livros didáticos selecionados, mas sim os temas que os compõem. Manejamos os livros didáticos como uma fonte de pesquisa, ou seja, uma fonte de difusão e ensino de “conhecimento histórico”.

Os dois livros selecionados encontram-se na Biblioteca Professor Eurico Back, localizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Seguindo uma ordem cronológica para a análise, iniciamos a discussão com o livro da perspectiva positivista/conservadora, anterior à Lei da Anistia: *História do Brasil: para o ensino de 2º grau e*

vestibulares, de Armando Souto Maior, do ano de 1977, da editora Companhia Editora Nacional.

A. Souto Maior possuía formação em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1948) e graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1947). Era professor universitário, pesquisador e empresário. Segundo Santana (2009), Souto Maior foi

Fundador do curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (1974), foi pró-reitor e orientou mais de 20 dissertações de mestrado e teses de doutorado, na graduação e pós-graduação do curso de História. Lecionou diversas disciplinas, entre elas história antiga e teoria da história. Escreveu ao longo de seus anos obras como: História Antiga (1959), História Antiga para o 1º ano (1960), História Contemporânea para o 3º Colegial (1961), História Medieval e Moderna para o 2º Colegial (1962), História do Brasil (1979), O Diabo no Divã e Outros Contos (1991), O Gato Paralelo (1989), como também acontecimento regional com repercussão nacional – Quebra – Quilos: Lutas Sociais no Outono do Império (1978). (2009, p. 56-57)

O autor também dirigia a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Pernambuco, criada em 1987. A editora Companhia Editora Nacional foi fundada em 1925 pelo escritor Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira em São Paulo. Segundo a página da editora, a Cia:

[...] foi uma das pioneiras a investir em projetos gráficos e acabamentos de alto nível das obras e na divulgação e distribuição das novidades do catálogo. Obras didáticas ligadas ao movimento de renovação de ensino primário, cartilhas de alfabetização e de higiene, além de obras voltadas para o técnico-comercial começaram a chegar às escolas de todo o país com preços populares.⁴⁵

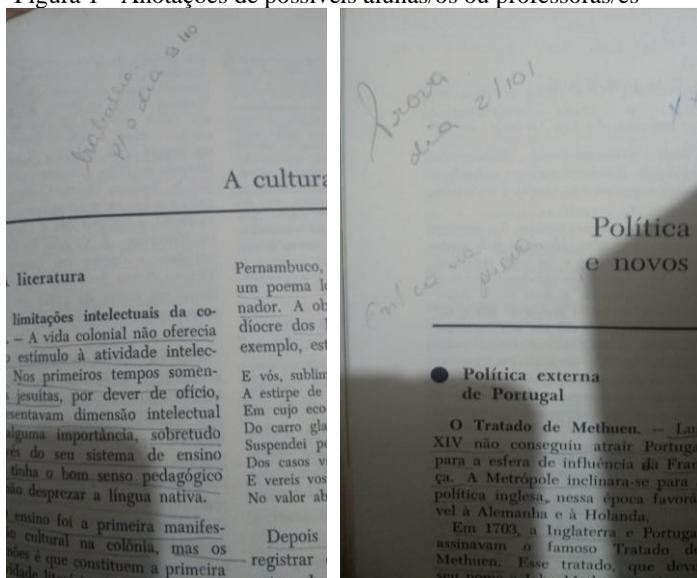
⁴⁵ GRUPO IBEP EDUCAÇÃO. **QUEM SOMOS**. 2021. Disponível em: <https://editoraibep.com.br/page/5/quem-somos>. Acesso em: 7 mar. 2021.

Em 1980 o IBEP — Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas adquiriu a Companhia Editora Nacional, que está em funcionamento até os dias atuais. Com relação aos seus dados de circulação, segundo Ossenbach (2007 apud MOREIRA, 2008), o livro analisado refere-se à 15ª edição do ano de 1977, a primeira edição do livro é datada de 1965 e a última do ano de 1979, tendo assim 14 anos de circulação no território nacional. Exemplares da obra foram encontrados nos acervos da Biblioteca Professor Eurico Back da UNESC, Biblioteca FEUSP - Biblioteca do Livro Didático, Laboratório de Ensino e Material Didático-USP e na Biblioteca Professora Alaíde Lisboa-UFMG. Além de fazer parte dos acervos de algumas bibliotecas, a obra também foi encontrada em sebos de: Diadema/SP, Brasília/DF, Porto União/SC, Londrina/PR, São José dos Campos/SP, Curitiba/PR, Santa Maria/RS, Rio de Janeiro/RJ e Fortaleza/CE.⁴⁶

Ainda sobre a difusão e uso do livro didático, encontramos escrito nas páginas do livro anotações feitas a lápis de possíveis alunos/as ou professores/as (figura 1):

⁴⁶ Sebo Oliveira Diadema (Diadema/SP), Sebo Armazém do Livro Usado (Brasília/DF), Sebo Macaco Studado (Porto União/SC), Sebo Capricho I (Londrina/PR), Sebo Ler é Conhecimento (São José dos Campos/SP), Sebo Releituras Centro (Curitiba/PR), Sebo Capitu (Santa Maria/RS), Sebo A casa das Letras (Rio de Janeiro/RJ) e Sebo Estante do Estudante (Fortaleza/CE). Levantamento realizado no site *Estante Virtual* em: 7 de mar. de 2021.

Figura 1 - Anotações de possíveis alunas/os ou professoras/es



Fonte: SOUTO MAIOR (1977, p. 146 e 169)

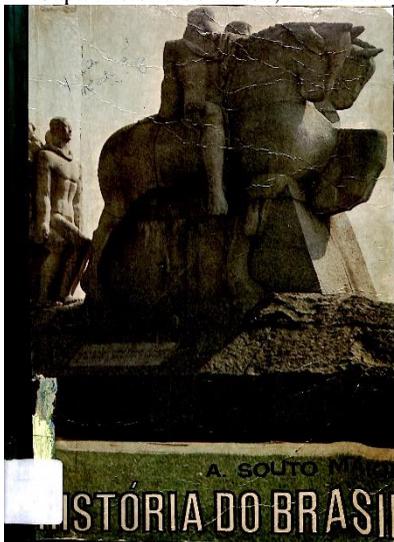
As anotações feitas indicam lembretes de trabalhos e provas que foram realizados baseados nos capítulos do livro. Nas páginas podemos perceber também partes dos textos sublinhadas a lápis. Estas anotações e intervenções no livro podem nos indicar o uso da obra nas escolas no período da Ditadura Militar no território catarinense.

Segundo Munakata (2012), a materialidade do livro também é um aspecto a ser analisado na realização de pesquisas com livros didáticos. O livro contém 366 páginas. Nesta edição do livro a capa foi confeccionada com capa mole. Na contracapa da obra contém, escrito a caneta, a doação do livro pelo Shopping Della Giustina de Criciúma/SC em julho de 1988 para a Biblioteca Professor Eurico Back.

Ainda sobre a materialidade do livro, a obra contém 21 capítulos, sendo eles: *Portugal antes dos descobrimentos*; *O Descobrimento*; *O ciclo do pau-brasil*; *Os primórdios da colonização*; *O ciclo do açúcar*; *A conquista do Centro. O Ouro*; *O Brasil sob o domínio espanhol*; *Expansão religiosa*; *Política externa de Portugal e novos ataques estrangeiros ao Brasil-Colônia*; *O sentimento nativista*; *A cultura colonial*; *Duas tentativas de emancipação política*; *A família real no Brasil*; *A Independência*; *O período regencial*; *O segundo Reinado*; *A abolição*; *A cultura brasileira no século XIX*; *A república*; *A República*

(1891 – 1930); *A República Contemporânea*. As imagens e fotografias utilizadas na obra foram impressas em preto e branco. O livro não propõe atividades ou leituras complementares ao tema. Segue abaixo a foto da imagem da capa do livro (figura 2):

Figura 2 - Capa História do Brasil, Armando Souto Maior (1977)



Fonte: SOUTO MAIOR (1977)

A imagem apresentada na capa do livro foi impressa em tons de cinza, com exceção da parte inferior, que possui a coloração verde junto com o título da obra e o nome do autor. A imagem da capa refere-se ao Monumento às Bandeiras localizada no Parque Ibirapuera, na área da Praça Armando de Salles Oliveira, em São Paulo/SP. Segundo o site da cidade de São Paulo o monumento

[...] representa os bandeirantes que desbravaram o país no período colonial. Pode-se observar portugueses, negros, mamelucos e índios puxando uma canoa de monções. Encomendada pelo Governo de São Paulo em 1921, a obra do escultor Victor Brecheret só foi inaugurada durante as comemorações do IV Centenário da cidade de São Paulo, em 1953. A escultura é composta por 240 blocos de granito – com cerca

de 50 toneladas cada – tem 12 metros de altura, 50 metros de extensão e 15 metros de largura.⁴⁷

O monumento é também a imagem da capa de outras edições da obra, como a sexta edição, de 1968. O Monumento às Bandeiras, nos últimos anos, está passando por um processo de ressignificação e críticas abertas, principalmente por representantes dos povos originários e a população afrodescendente. No ano de 2020, influenciado pelo movimento estadunidense Black Lives Matter (BLM)⁴⁸, no qual estátuas em homenagem a escravocratas e figuras associadas ao “descobrimento” e colonização norte-americana foram destruídas ou retiradas, o monumento aos bandeirantes também foi questionado.

No Brasil esse movimento não foi tão expressivo quanto em outros países da Europa ou Estados Unidos, porém, a discussão e reivindicação pela retirada de monumentos em homenagem a figuras escravocratas e do período colonial brasileiro, associada a diversos atos de violência contra a população afrodescendente e povos originários, ganhou força.

Segundo o relato de Thiago Karai, liderança Guarani da terra indígena (TI) Tenondé Porã, na zona Sul da capital, e membro da Comissão Guarani Yvyrupa, “os bandeirantes foram os piores dos jurua kuery, dos não indígenas, que massacraram os povos indígenas, escravizaram nossos povos. E hoje a gente vê esse símbolo de herói”⁴⁹.

⁴⁷ São Paulo - Governo do Estado. **Monumento às Bandeiras**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/monumentos/monumento-as-bandeiras/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

⁴⁸ Movimento Black Lives Matter, ou em português Vidas Negras Importam, é uma tentativa “[...] de denúncia aos abusos e crimes cometidos por policiais americanos contra homens e mulheres negras em todo o país. [...] o BML é uma organização fundada em 2013 por três ativistas norte-americanas: Opal Tometi, Patrisse Cullors e Alicia Garza, que lutam respectivamente nas frentes de imigração justa para negros, contra a violência policial em Los Angeles e em prol das trabalhadoras domésticas americanas”. O movimento foi retomado em 2020 pela morte de George Floyd, em 25 de maio de 2020, por um policial do estado de Minneapolis, nos Estados Unidos. CASTRO, Juara. **O movimento “Black Lives Matter” precisa ser enraizado em nossas práticas. Blog Laboro**, 20 de nov. de 2020. Disponível em: <https://laboro.edu.br/o-movimento-black-lives-matter-precisa-ser-enraizado-em-nossas-praticas/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

⁴⁹ GABRIEL, João. **Pedido de retirada de estátuas em SP traz debate sobre ‘apagão’ histórico. Amazonas Atual**, 12 de jun. de 2020. Disponível em:

Para Cláudia Adão, pesquisadora da articulação do racismo com o espaço urbano, estes monumentos “são exemplos da construção de uma narrativa que consagra e enaltece a colonização branca no desenvolvimento paulista, forjada na opressão e extermínio dos povos negros e indígenas”⁵⁰. Estes são alguns relatos de representantes favoráveis da retirada desses monumentos, porém, existem setores da população que são contra o movimento, por gerar um “apagão” da história brasileira.

Na conjuntura atual, o Monumento às Bandeiras gera discussões em alguns grupos da sociedade brasileira. Até a década de 1970, no entanto, esse tipo de monumento era visto e concebido como representação legítima da História do Brasil. Por isso, Souto Maior, juntamente com a editora, fez uma escolha representativa considerada relevante da História do Brasil e, principalmente, da história paulista. A partir da escolha desse monumento para a ilustração da capa do livro podemos entender a perspectiva que o autor seguiu em sua escrita.

O capítulo analisado da obra *História do Brasil: para o ensino de 2º grau e vestibulares* refere-se ao capítulo II do livro, intitulada: *O Descobrimento do Brasil*, em que estão presentes dois subtópicos: *O Descobrimento do Brasil* e *Etnia brasileira: o índio*. O capítulo é composto por 20 páginas no total.

Acreditamos ser importante antes de iniciar a discussão sobre o capítulo II do livro referente ao “Descobrimento do Brasil” voltar e mencionar o capítulo I da obra, intitulada *Portugal antes dos descobrimentos*. Esse tópico subdivide-se em três subtópicos: *Origens de Portugal*, *A revolução econômica dos séculos XV e XVI* e *A expansão marítima*. Não nos aprofundaremos na discussão desse capítulo, pois não é o foco desta pesquisa, mas entendemos como essencial mencionar a ordem “cronológica” criada pelo autor para a escrita da História brasileira em seu livro.

O livro iniciou a sua narrativa da História do Brasil a partir de Portugal. Souto Maior preocupou-se em trazer para os/as leitores/as as origens e o contexto do país europeu antes de iniciar a sua escrita sobre o Brasil e seu “descobrimento”. Pela narrativa do autor, antes de Portugal o Brasil era inabitado ou inexistente. Devido a essa forma de pensamento, apresentada na obra, tornou-se necessário trazer para os/as alunos/as entenderem, primeiramente, a história do país europeu, como

<https://amazonasatual.com.br/pedido-de-retirada-de-estatuas-em-sp-traz-debate-sobre-apagao-historico/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

⁵⁰ Ibid.

uma forma de “ordem cronológica” dos fatos: primeiramente apresentou-se a Europa na figura de Portugal, como precursora da história brasileira, para posteriormente iniciar a escrita sobre o Brasil.

Com relação ao capítulo II, referente às discussões sobre o “Descobrimento do Brasil”, Souto Maior dedicou boa parte da escrita do subtópico e a iniciação dessa discussão para demonstrar o pioneirismo da Espanha na “descoberta” do Brasil e a possível “descoberta” de outros países antes de Espanha ou Portugal. O subtópico *Descobrimento do Brasil* é composto por oito páginas em seu total, sendo três delas dedicadas para a discussão do “pioneirismo” espanhol com relação a Portugal. Nas palavras do autor: “Não existem, porém, dúvidas importantes a respeito da viagem de Vicente Yáñez Pinzón que, inegavelmente, deu aos espanhóis a prioridade do Descobrimento do Brasil” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 21).

O autor finaliza a discussão levantando a indagação: “Outros precursores de Cabral?” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 22). A partir desta pergunta Souto Maior aponta para alguns possíveis “descobridores” que antecederam Portugal e Espanha explicando o porquê destas hipóteses não serem corretas. O autor levantou três opções: Marinheiros fenícios (descartado pelos historiadores), Duarte Pacheco Pereira (Brasil já estava descoberto) e Jean Cousin (também descartado pelos historiadores, principalmente Capistrano de Abreu) (SOUTO MAIOR, 1977).

Após essas primeiras indagações, o autor inicia a discussão sobre “O Descobrimento do Brasil portugueses” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 24). A escrita inicia com uma breve contextualização do porquê Portugal iniciou as expedições marinhas com Cabral. Em suas palavras:

Os portugueses desejavam naturalmente conhecer a parte do oceano que lhes cabia por determinação do tratado de Tordesilhas. É possível, pois, que a missão de Cabral fosse dupla: explorar mares já portugueses e dirigir-se à Índia para estabelecer novos contatos comerciais no fabuloso país das especiarias, fortificando, ao mesmo tempo, o domínio português em Calicut. É inegável que cumpriu muito bem ambas as missões (SOUTO MAIOR, 1977, p. 24).

O autor promove para o/a leitor/a o inegável pertencimento por parte de Portugal dos “oceanos” demarcados pelo Tratado de Tordesilhas, bem como a demonstração das terras que já estavam sob o

domínio português. Podemos perceber, com a escrita, uma tentativa de Souto Maior de atestar o poderio político de Portugal.

Em seguida, o texto continua com a descrição da viagem de Cabral e sua chegada e “Descobrimto do Brasil”: “No dia 22 de abril foi avistado um monte alto e arredondado que recebeu o nome de monte Pascoal por ser a semana de Páscoa. Estava descoberto o Brasil ou comprovada sua existência pelos portugueses” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 24-25). A partir da constatação de um possível conhecimento prévio por parte de Portugal que o autor finaliza a discussão.

O descobrimento do Brasil não foi obra do acaso embora não se possa dizer seguramente que os portugueses tivessem certeza da existência da terra que já lhes pertencia pelo Tratado de Tordesilhas. Exigindo mais 200 léguas no seu acordo com os espanhóis, D. João II quis apenas aumentar suas probabilidades. Enviando a armada de Cabral, D. Manuel verificou quão acertada fora a exigência do seu antecessor (SOUTO MAIOR, 1977, p. 26).

O “Descobrimto do Brasil” por parte dos portugueses, segundo Souto Maior, foi um processo que, possivelmente, carregou intencionalidades prévias. Mas ao observarmos a escrita do texto podemos perceber que a preocupação maior do autor não foi necessariamente a constatação desse conhecimento prévio por parte de Portugal, mas sim atestar que as terras, que eventualmente foram descobertas, pertenciam a Portugal de maneira inquestionável a partir do Tratado de Tordesilhas.

A perspectiva de Souto Maior para o período histórico do “Descobrimto do Brasil” seguiu uma “ordem cronológica” de eventos estritamente relacionada ao continente europeu, protagonizados por Espanha e Portugal. A história brasileira e a escrita do livro, pela narrativa do autor, começaram em seu primeiro capítulo com as origens e contexto do país europeu. Brasil e Europa estão intimamente conectadas na narrativa criada pelo autor. O processo do “descobrimto” não é questionado em sua base, mas sim descrito de uma forma “natural” de eventos que tiveram como gênese a vinda do colonizador ibérico. O questionamento levantado pelo autor centrou-se no pioneirismo do “descobrimto” pela Espanha ou Portugal.

Mesmo trazendo para a discussão e afirmando que a Espanha foi o país “descobridor” do Brasil e não Portugal, a posse das terras

brasileiras, pelos portugueses, não foi questionada, pelo contrário, é reafirmada em diferentes momentos. O Tratado de Tordesilhas foi utilizado como o atestado que comprovava, inquestionavelmente, a posse do Brasil por Portugal.

Dussel (2005) discorre que, a partir do processo de invasão das Américas, criou-se uma “História Universal” na qual a Europa tornou-se a gênese da história mundial. Esse processo foi assimilado pelos conhecimentos acadêmicos produzidos nas Américas e repassado no ensino escolar, como pode-se perceber a partir da narrativa de Souto Maior em seu livro.

Entendemos como importante discorrer, também, sobre o segundo subtópico do capítulo, intitulado: *Etnia brasileira: o índio*. A importância de mencionar o capítulo diz respeito a compreender a visão criada sobre os povos originários no livro, especialmente porque não são mencionados no subtópico anterior: *O Descobrimento do Brasil*.

Destacamos, nesse subtópico, algumas discussões criadas pelo autor, principalmente: *Os grandes grupos indígenas; Alguns costumes indígenas; Religião e Escravidão e diferenças de cultura*. Com relação à primeira discussão, o autor descreve que o primeiro contato e classificação dos povos originários foi realizada pelos padres jesuítas, porém, a “classificação científica” foi criada pelo alemão Von den Stein. Em suas palavras:

A primeira classificação do indígena brasileiro nos foi dada pelos jesuítas, baseada apenas na observação das línguas usadas pelos selvagens, em algumas características mais evidentes e na área de localização. Os índios da costa foram identificados como *tupis* e os do interior como *tapuias*, ou como os denominavam os padres, *índios da língua geral e índios da língua travada*. Devemos ao sábio alemão Von den Stein a primeira classificação científica de nossos selvagens. Dividiu-os Von den Stein em quatro grupos básicos, subdivididos em grupos menores, grupos básicos ou *nações* eram os seguintes: tupis, Jês (tapuias), nuaruaques e caraíbas (SOUTO MAIOR, 1977, p. 30).

Depois de apresentar essas constatações o autor trouxe uma breve explicação de cada um dos grupos mencionados. Ressaltamos a descrição do autor para o grupo Jês:

Mais atrasados que os tupis, os jês localizavam-se principalmente no interior e dentre as inúmeras tribos em que se dividiam merecem registro especial os aimorés, os goitacás e os cariris, contra os quais os colonos travaram terríveis e constantes lutas (SOUTO MAIOR, 1977, p. 30-31).

Podemos perceber que Souto Maior utilizou-se de uma classificação “evolutiva” para caracterizar as “tribos indígenas”. Usando como parâmetro o grupo Tupi, o autor classificou os Jês como inferiores ao anterior. Além disso, no final do parágrafo o autor menciona o embate violento entre os colonos e uma das tribos do grupo Jê, os cariris.

Na segunda discussão, relacionada ao tema *Alguns costumes indígenas*, o autor descreve alguns costumes dos povos originários, como a arte corporal, cerâmica, habitação e a divisão de trabalho entre homens e mulheres:

Apesar de seu atraso cultural, o índio tinha em alta conta a necessidade de seu asseio pessoal. Banhava-se freqüentemente nos rios, duas, três vezes por dia. A higiene doméstica ficava a cargo das *cunhãs* (mulheres), mas a lavagem da rede de dormir era trabalho masculino. De maneira geral a mulher trabalhava mais do que o homem, pois a ela cabia o plantio, a preparação dos alimentos e os cuidados com a prole (SOUTO MAIOR, 1977, p. 31).

Mesmo tentando conferir certo grau de importância para o “índio” na História do Brasil, Souto Maior percebe e descreve os povos indígenas na perspectiva do colonizador europeu, revestido de um discurso de cientificidade produzido pelos saberes das ciências sociais provenientes da tradição positivista europeia. A narrativa histórica de Souto Maior, tal como de tantos outros historiadores modernos, é a narrativa que reproduz e perpetua a continuidade da colonialidade do saber eurocêntrico.

Segundo Walsh (2007), a questão racial, a partir do processo de invasão das Américas, tornou-se central na hierarquização dos conhecimentos e culturas americanas, em especial aquelas relacionadas aos povos originários e afrodescendentes. O conhecimento e a cultura

provindos do continente europeu não são questionados, mas sim tomados como base para a criação de uma hierarquização para todas as *outras* culturas e conhecimentos que não se encaixam no padrão europeu.

Outro exemplo dessa forma de pensamento diz respeito ao tema *Religião*. Souto Maior afirma que: “Em virtude de suas limitações, a religião indígena era rudimentar e essencialmente ligada à idéia de magia” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 35). De forma explícita o autor promoveu a comparação entre a religião dos povos originários com as religiões introduzidas no Brasil pelos portugueses: o cristianismo, a primeira como inferior e a outra como superior.

No âmbito da História do Brasil, o livro didático, portanto, foi e continua sendo um importante meio de difusão de “conhecimento histórico” de natureza eurocêntrica, sendo que no caso do livro de Souto Maior difunde-se uma narrativa que enaltece o “empreendimento civilizatório” ibérico. Nesse manual didático, a História do Brasil começa com a chegada dos colonizadores ibéricos (Espanha e Portugal) e apresenta-se uma paisagem histórica ordenada por uma ordem evolucionista que descreve os povos originários como povos de cultura inferior ou cultura primitiva/selvagem. Foram Espanha e Portugal que “descobriram” o Brasil.

O capítulo II é finalizado com o autor apontando as “contribuições” dos povos originários para o Brasil colônia:

Não servindo o índio para o trabalho rotineiro da cana-de-açúcar, desempenhou, contudo, um papel de destaque no Brasil colonial, como inimigo, aliado ou escravo. Foi o guia, o canoeiro, o caçador e o guerreiro dos bandeirantes. Na língua, deixou-nos quase toda nossa toponímia e uma infinidade de termos designativos de alimentos, árvores e animais (SOUTO MAIOR, 1977, p. 40).

Dentre essas “contribuições” ou papel de destaque dos povos originários, no período colonial brasileiro, o autor destaca “inimigo, aliado ou escravo”. Os três “papéis” atribuídos para os povos originários são descritos pelo autor de forma naturalizada. Principalmente o processo de escravidão dos povos originários:

Enquanto o colono português exigiu do índio que abatesse árvores, transportasse toros de pau-brasil para seus navios, caçasse, pescasse e lutasse

contra as tribos inimigas, a escravidão indígena prosperou, pois não se criaram propriamente modificações no *modus vivendi* do selvagem. Quando, porém, pretendeu transformar o índio em escravo agrícola - plantador de cana-de-açúcar, segregado nos engenhos, sem o estímulo da caça, da pesca, da mata e da luta o colono compreendeu que pouco ou nada conseguiria. A quase impossibilidade de se transformar o seminômade índio em agricultor rotineiro, gerou uma nova escravidão que estudaremos mais adiante: a escravidão negra (SOUTO MAIOR, 1977, p. 40).

Souto Maior descreve o processo de escravidão dos povos originários em duas etapas: em um primeiro momento benéfica para os colonos e posteriormente não mais. Para o autor, as causas disso caem no “modo de vida” dos povos originários que se “adaptaram” à escravidão das primeiras décadas, que não “interferia” em seu estilo de vida, mas a escravidão associada à agricultura não foi “adaptável”, por isso a necessidade da escravidão de africanos/as. Souto Maior, em sua narrativa, como podemos perceber, naturalizou e inviabilizou as violências causadas pela escravidão aos povos originários no período colonial brasileiro.

Além dessas falas do autor, que na contemporaneidade entendemos como problemáticas, percebeu-se também que Souto Maior utilizou duas formas de identificação para os povos originários: *índios* ou *selvagens*.

Segundo Quijano (2009), com a invasão das Américas foi criada uma subalternização e “categorias” de sociedade: civilizados e *selvagens*; europeu e *índio*. Essas categorias são associadas a uma binaridade *bom e ruim, melhor ou pior*. O *selvagem* ou *índio*, como Souto Maior denomina em seu livro os povos originários, carrega também a hierarquização e binaridade de sentidos fortemente associadas pela colonialidade imposta e assimilada nas Américas.

O segundo livro didático analisado situado na perspectiva histórico-crítica, pós-Lei da Anistia é: *História do Brasil: da colônia à República*. O livro foi escrito por Elza Nadai e Joana Neves e é datado do ano de 1985, pela editora Saraiva. Elza Nadai foi uma professora de Prática de Ensino de História da USP, onde também defendeu mestrado e doutorado em História Social. A autora, na década de 1960, participou de movimentos estudantis como JUC – Juventude Universitária Católica, que

[...] no bojo do movimento da Ação Católica, exercia uma destacada atividade política. Frequentemente, entrava em conflito com meus colegas, pois achava um absurdo as pessoas cursarem História e viverem isoladas dos problemas do mundo (NEVES, 2007, p. 21).

Na universidade, ao fazer sua graduação em História também pela USP, a autora teve aula com referências importantes do campo da História, como Emília Viotti da Costa (ROIZ; BENFICA, 2020). Nadai foi uma das referências para a pesquisa sobre o ensino de História. A autora foi uma das pioneiras na elaboração de “[...] uma concepção de ensino de História que partia da problematização da realidade do aluno, características do ensino por eixos-temáticos, vinculada à defesa dos ideais democráticos e de justiça social, [...]” (ROIZ; BENFICA, 2020, p. 337).

Os escritos da autora sobre ensino de História foram referência na formação de docentes nas décadas de 1980 e 1990, de acordo com Roiz e Benfica:

Praticamente leitura obrigatória para o estudante de História eram os livros *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky, em 1988, *Repensando a história*, organizado por Marcos Antonio Silva, em 1988, e também a coletânea *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt, em 1997. Elza Nadai publicou em apenas duas coletâneas, a obra organizada por Pinsky e outra organizada por Anna Maria Pessoa de Carvalho, *A formação do professor e a Prática de Ensino*, em 1988. Elza escreveu ao todo cinco capítulos de livro, dois para a coletânea de Pinsky e três para a de Carvalho e, em cada obra, escreveu um texto em parceria com a professora Circe Bittencourt. Outras publicações de Elza com destaque nacional estão na Revista Brasileira de História, publicada pela Associação dos Professores de História (ANPUH), embora a maioria dos seus textos fosse destinada para os Anais de eventos de encontros acadêmicos como, por exemplo, os nacionais e

regionais da própria ANPUH, nos quais Elza Nadai era um peixe dentro d'água. (2020, p. 339)

Elza Nadai foi uma importante professora e pesquisadora do campo do ensino de História brasileiro, nas décadas de 1980 e 1990. Seus textos, bem como sua trajetória acadêmica, tornaram-se referência na construção do campo do ensino de História.

Joana Neves possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História (1965) e mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1981). Segundo Gatti Júnior a professora:

[...] trabalha com livros didáticos desde 1975, sendo que o livro "História do Brasil", destinado aos alunos do Ensino Médio, é obra conhecida dos docentes em História de todo país. Este, à semelhança dos demais livros didáticos publicados pela autora, sempre tiveram como co-autora a professora Elza Nadai, já falecida. No final dos anos noventa, Joana Neves era professora aposentada pela UFPB, trabalha com pesquisa e assessora a UFPE. (2003, p. 64)

A professora e pesquisadora Joana Neves, assim como Elza Nadai, autora de diversas parcerias acadêmicas, foram pesquisadoras de influência nas décadas de 1980 e 1990, bem como escritoras de livros didáticos, dentre eles *História da América* (1979).

A editora Saraiva também é uma referência em publicações de livros didáticos. Sua origem editorial, no entanto, foi na área jurídica. Fundada em 1917, iniciou seus investimentos na publicação de livros no formato jurídico. Segundo o site da editora:

Em 1973, os professores Gelson Iezzi e Osvaldo Dolce, dois consagrados autores de livros didáticos, uniram-se para criar a editora Atual. Com o passar do tempo, a editora foi construindo um catálogo arrojado de alta qualidade, publicando material didático para a Educação Básica, bem como obras literárias voltadas para o público infantil e juvenil.⁵¹

⁵¹ SARAIVA, Editora. Quem somos. Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

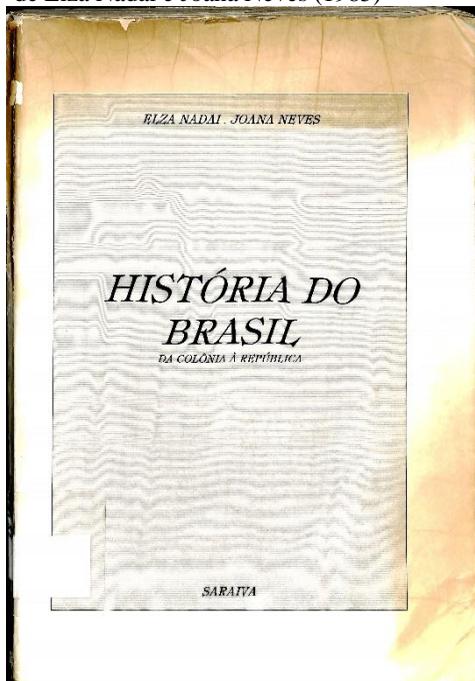
Referindo-nos às normas de Ossenbach (2007, apud MOREIRA, 2008) para análise da difusão dos livros didáticos, a obra *História do Brasil: da colônia à República* analisada na pesquisa refere-se à sétima edição, publicada em 1985. A primeira edição da obra data do ano de 1980 e a última de 1997, marcando a 19ª edição. O livro, dessa forma, circulou por 17 anos em território nacional.

Exemplares da obra foram encontrados nas bibliotecas Professor Eurico Back – UNESC, Biblioteca FEUSP - Biblioteca do Livro Didático e Biblioteca Professora Alaíde Lisboa-UFMG. A obra, além de fazer parte do acervo de bibliotecas, foi encontrada nos sebos de: São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG, Lajedo/PE, São Bernardo do Campo/SP, Tubarão/SC, Santa Maria/RS, Curitiba/PR, Brasília/DF⁵².

Sobre a materialidade que compõe o livro, possui 271 páginas. Nesta edição a capa foi confeccionada em um fundo branco contendo somente o nome das autoras, o título do livro e a editora em letras pretas. Em outras edições do livro, as capas continham desenhos ou ilustrações (figura 4). Dentro de uma das páginas encontra-se escrito a caneta que a obra foi doada em outubro de 1986, e o restante das informações não foi possível decifrar. Abaixo segue a capa do livro (figura 3):

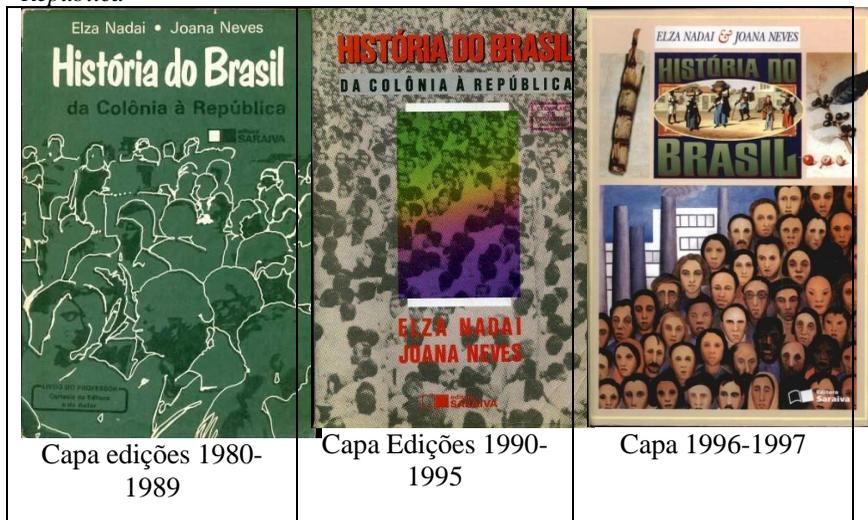
⁵² Sebo Tina Books (São Paulo/SP), Livraria Oliveira (Belo Horizonte/MG), Sebo Rei dos Livros (Lajedo/PE), Sebo Renascimento (São Bernardo do Campo/SP), Sebo Paixão de Ler (Tubarão/SC), Sebo Capitu (Santa Maria/RS), Sebo Estação Literária (Curitiba/PR) e Sebo de Livros Usados (Brasília/DF). Levantamento realizado no site *Estante Virtual* no dia 8 de mar. de 2021.

Figura 3 - Capa do livro História do Brasil: da colônia à República, de Elza Nadai e Joana Neves (1985)



Fonte: NADAI e NEVES (1985).

Figura 4 – Capas de outras edições do livro *História do Brasil: da Colônia a República*



Fonte: Compilação da autora.

O livro contém 14 capítulos, sendo eles: *Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”*; *O Brasil no contexto do Antigo Regime. O período pré-colonizador (1500-1530)*; *Mercantilismo e colonização. A agromanufatura do açúcar*; *O império português em crise e a expansão da conquista*; *A idade do ouro no Brasil*; *Apogeu e crise do sistema colonial*; *O processo de independência*; *A organização de um império liberal no Brasil (1822-1847)*; *O Segundo Reinado: estabilidade e mudanças*; *O Advento e a consolidação da república oligárquica*; *A Primeira República: apogeu e crise*; *A Segunda República e o Estado Novo: a era de Vargas*; *A experiência democrática (1946-1964)* e *O Brasil pós-64*. Ao final de cada capítulo as autoras propõem uma leitura complementar e propostas de estudos.

Nadai e Neves iniciaram o livro não a partir do “Descobrimiento do Brasil”, mas sim com uma contextualização. Diferentemente do primeiro livro, que fez esse movimento a partir de Portugal, Nadai e Neves iniciam sua narrativa a partir dos povos originários, no capítulo: *Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”*. Focamos nosso olhar para o quarto subtópico do capítulo, intitulado: *O encontro de “duas humanidades”: o primeiro testemunho*.

As autoras construíram sua narrativa movimentando sempre duas perspectivas: a dos povos originários e do “homem branco” ou de

relatos que propõem perspectivas contrastantes sobre os povos originários. Ao iniciar o texto Nadai e Neves fizeram o movimento de começar sua discussão sobre o primeiro contato a partir de relatos de duas figuras históricas: Levy Strauss, em uma perspectiva “científica”, e Pero Vaz de Caminha, retratando o choque entre as culturas portuguesas e dos povos originários.

O primeiro contato entre portugueses e os povos originários, no período do “descobrimento”, é descrito pelas autoras a partir do ponto de vista das duas partes envolvidas. Com relação aos portugueses, as autoras movimentaram novamente a carta de Pero Vaz de Caminha:

O Brasil teve o privilégio de possuir uma certidão de nascimento, representada pela carta de Pero Vaz de Caminha, na qual ele descreveu, minuciosamente, a viagem da expedição de Cabral, desde sua partida de Lisboa até o encontro com estranhos habitantes de uma nova terra, também diferente e desconhecida, [...] (NADAI, NEVES, 1985, p. 12).

Com relação aos povos originários, as autoras não citam nenhuma referência deles para escrever sobre esse primeiro contato. Mas descrevem como sendo amigável entre ambas as partes. Elas introduzem a leitura complementar do tema em seguida a essa discussão, e propõem a leitura de algumas leis da “política indigenista” presentes na Constituição Brasileira de 1969, no Código Civil Brasileiro e no Decreto nº 62.196 de 1968 (NADAI, NEVES, 1985).

A partir dessa leitura complementar sugerida, as autoras finalizam o texto, mostrando relatos das duas perspectivas. Diferentemente da narrativa do primeiro contato, as autoras trouxeram relatos de representantes dos povos originários da década de 1970 em defesa de suas terras. Entre os relatos de denúncia selecionados pelas autoras estão o de Yamoury, dos peréis:

Não é possível que parte do nosso povo que habita há séculos as cabeceiras do rio Formoso tenha que pedir licença ao branco para atravessar caminhos, pescar ou caçar. **A reserva que nos deram sem nos consultar**, localizada às margens da BR-364, não presta e não inclui as terras do Formoso que são boas para viver e plantar. Agora, onde estamos, ou morremos de fome ou continuamos a

dependem dos padres para sobreviver... (**Yamoury, dos parecis.**) (NADAI E NEVES, 1985, p. 15, grifo do autor).

Outro relato selecionado pelas autoras foi o do Cacique Yotogoga:

Ninguém se importa com o destino daqueles bororos, que estão se transformando em bichos. É no álcool e na perda das nossas terras que estão os maiores males, irmãos... (**Cacique Yotogoga, bororo**)” (NADAI, NEVES, 1985, p. 15, grifo do autor).

Esses relatos das lideranças dos povos originários foram um dos diferenciais do livro de Nadai e Neves. As autoras promovem para os/as alunos/as a possibilidade de conhecer e ouvir os relatos e falas dos povos originários, não se limitando somente, ao trabalhar o tema, a falas e conhecimentos dos não indígenas. Possibilitando, assim, um lugar de fala para os povos originários.

O texto é finalizado com a conclusão das autoras sobre o tema. Focam na discussão sobre o movimento indígena nos anos 1970, um eco de vozes reivindicando direitos ancestrais, respeito e dignidade no presente:

Essa tomada de consciência de que na defesa de suas terras reside sua luta fundamental e que esta só pode ser encaminhada coletivamente demonstra que o índio também quer se fazer ouvir como membro da comunidade nacional.

Resta saber se os seus últimos gritos encontraram ressonância, em face dos imensos interesses econômicos que se encontram em jogo, uma vez que a história da integração dos grupos indígenas tem sido até hoje a crônica da desagregação e do esfacelamento de aldeias (texto baseado em Luiz Beltrão. *O índio, um mito brasileiro*. Petrópolis, Vozes, 1977) (NADAI, NEVES, 1985, p. 16).

A discussão apresentada pelas autoras sobre os povos originários entende-os como parte integrante da sociedade atual, não somente como figuras temporais do período do “Descobrimento do Brasil”. Percebe-se

isso na preocupação das autoras de promover relatos dos povos originários e suas lutas pelos seus direitos. A partir deles podemos perceber qual perspectiva as autoras seguiram para construir sua narrativa do texto.

Nadai e Neves propuseram para os/as alunos/as a oportunidade de perceber as diferentes narrativas sobre os povos originários, e nesse processo preocuparam-se em dar voz às lideranças da época. Além disso, nas propostas de atividades as autoras sugeriram na sexta atividade:

6 - Faça uma síntese focalizando as características gerais da comunidade primitiva e compare-a com as noções preconceituosas que até hoje se tem sobre os índios, tidos como “preguiçosos e cruéis”. Discuta as conclusões em classe” (NADAI; NEVES, 1985, p. 16).

As autoras promovem em seu texto e atividades uma crítica e discussão sobre termos pejorativos aos povos originários, bem como a ação do sistema capitalista e de órgãos estatais brasileiros que promoveram um processo impetuoso sobre os povos originários brasileiros.

Mesmo a abordagem das autoras sendo diferente de Souto Maior (1977), elas utilizaram também, em alguns momentos, termos da linguagem eurocêntrica. Caíram na armadilha dos “estágios evolutivos”, classificando os povos indígenas como “comunidades primitivas”. Podemos perceber também, ao descrever sobre o primeiro contato, que o processo do “Descobrimento do Brasil” não é questionado, mas sim reforçado pela “certidão de nascimento” que o país possui representada pela carta de Pero Vaz de Caminha: “O Brasil teve o privilégio de possuir uma certidão de nascimento, representada pela carta de Pero Vaz de Caminha, (...)” (NADAI; NEVES, 1985, p.14).

Podemos constatar essa perspectiva das autoras no segundo capítulo do livro, intitulado: *O Brasil no contexto do Antigo Regime. O período pré-colonizador (1500-1530)*. O capítulo possui cinco subtópicos: *A economia de mercado e a crise do sistema feudal; O Antigo Regime: características fundamentais; O pioneirismo ibérico na expansão comercial; A concorrência europeia e o período pré-colonizador (1500-1530); O dilema: ocupar ou perder as terras brasileiras?* (NADAI; NEVES, 1985). Mesmo reconhecendo a perspectiva teórica mais qualitativa e consistente deste livro didático,

percebe-se que a estrutura temática dos capítulos está sedimentada na matriz histórica do eurocentrismo.

Assim como Souto Maior (1977), as autoras focam em também contextualizar o continente europeu para iniciar a história brasileira a partir da colonização. Os dois livros diferem-se na organização e narrativa criada para os povos originários, porém, a perspectiva de partir de Portugal e Espanha para depois iniciar a História brasileira manteve-se semelhante. Entende-se que o autor e as autoras compreendem a História do Brasil a partir de sua colonização portuguesa. Nadai e Neves remetem-se aos “antigos donos da terra” em seu primeiro capítulo, mas a legitimação do processo do “descobrimento” não é questionada e a posse das terras é atestada pelos portugueses.

Entendemos como não sendo questionada porque as autoras, em seu segundo capítulo, reservam somente uma página para descrever o “Descobrimento do Brasil”, sendo o restante focado em uma contextualização social, econômica e política da Europa que culminou com as expedições marítimas espanholas e portuguesas.

Nessa única página sobre o processo do “Descobrimento do Brasil”, intitulada: *A descoberta do Brasil e o seu significado para Portugal*, as autoras afirmam novamente a veracidade do “descobrimento”: “Assim, em meio a uma viagem às Índias, o Brasil foi descoberto, a 22 de abril de 1500” (NADAI; NEVES, 1985, p. 27). A narrativa criada pelas autoras focou na discussão de o Brasil, nesse primeiro momento, não ter sido rentável para Portugal, que pretendia encontrar pedras preciosas como o ouro, sendo assim um empecilho:

Assim, a Terra de Santa Cruz, vista pela ótica dos interesses mercantilistas portugueses, ao findar o século XV, apareceu mais como um **obstáculo** do que propriamente como uma conquista vantajosa para o Reino e para os setores mercantis a ele vinculados (NADAI; NEVES, 1985, p. 27, grifo do autor).

As propostas de atividades sugeridas pela autora no capítulo focam principalmente em perguntas voltadas para o país português, pois é o tema mais trabalhado, com exceção de três perguntas:

8. Por que, no início, o Brasil se apresentou para Portugal muito mais como um obstáculo a ser superado do que como uma lucrativa empresa? 9. Identifique as características econômicas do Brasil

nos primeiros trinta anos (período pré-colonizador) e explique as razões do relacionamento amistoso entre europeus e indígenas. 10. Que razões levaram Portugal a iniciar o processo de ocupação das terras brasileiras? (NADAI; NEVES, 1985, p. 33)

As três perguntas giram em torno do Brasil e o processo do “descobrimento”, porém, o foco central dos questionamentos é a relação do Brasil, em seus primeiros anos do “descobrimento”, e de Portugal, em especial nos aspectos econômicos do processo para o país europeu. Mas, para além disso, estas perguntas incutem nos estudantes a ideia de que já existia um Brasil no início do século XVI.

As questões criadas pelas autoras ajudam a construir e naturalizar o imaginário do “Descobrimento do Brasil”, ao mesmo tempo que “encobre” a ampla realidade e diversidade do Mundo de Pindorama. Ou seja, mesmo tecendo críticas à colonização portuguesa, a narrativa histórico-crítica também contribui para inventar/construir/fabricar o imaginário do “Descobrimento do Brasil”, dando continuidade à colonialidade do saber eurocêntrico.

O livro *História do Brasil: da colônia à República*, de Elza Nadai e Joana Neves, criou uma narrativa histórico-crítica para a escrita histórica do livro, como pode-se perceber no primeiro capítulo da obra. A construção da narrativa sobre os povos originários e a preocupação das autoras de proporcionar esse lugar de fala revela que Nadai e Neves, a partir da perspectiva histórico-crítica, observaram a sociedade brasileira em seus múltiplos agentes. Mas, assim como o livro *História do Brasil: para o ensino de 2º grau e vestibulares*, de A. Souto Maior (1977), que carregou em sua narrativa a perspectiva positivista/conservadora da história, o processo do “Descobrimento do Brasil” não é questionado.

Os dois livros analisados representam perspectivas históricas diferentes e predominantes no Ocidente. Uma visão positivista dos “feitos civilizatórios” da colonização europeia e uma visão crítica da colonização, mas que ainda não percebeu (não percebe) a vinculação intrínseca com a sua face mais sedutora: a modernidade.

Ambos os livros difundem e ensinam conhecimentos históricos distintos sobre o “Descobrimento do Brasil”. Distintos do ponto de vista ético e teórico. Entretanto, ambos foram capturados pelo horizonte de expectativa do projeto da modernidade eurocêntrica. O Mundo de Pindorama continua encoberto e os caminhos da História Ensinada ainda

continuam voltados para o farol civilizatório que projeta luz em direção ao outro lado do Atlântico.

O livro de Nadai e Neves, mesmo ensinando um conhecimento histórico crítico, ainda estava sob o domínio da modernidade/colonialidade do saber, assim como a obra de Souto Maior (1977). Como aponta Walsh (2007), a colonialidade do saber difunde os saberes do eurocentrismo na forma de um conhecimento universal. O domínio do colonialidade/modernidade produz uma narrativa eurocêntrica da história, que, internalizada como conhecimento evolutivamente superior, produz conhecimentos históricos antagônicos em relação ao conceito e sentido da colonização do Brasil/América, mas convergentes no horizonte de expectativa do projeto da modernidade.

Enquanto a histórico-crítica proposta pelo livro de Nadai e Neves (1985) projeta luz sobre a violência que emana do poder da colonização, a visão positivista/conservadora de Souto Maior (1977) enaltece a suposta contribuição civilizatória do processo colonizador. O problema, portanto, está no caminho do meio, pois no horizonte maior ambos buscam alcançar a modernidade.

4.2.3 imagens do “descobrimento” nos livros didáticos

A utilização de imagens em livros didáticos é uma prática utilizada há mais de um século na produção desses materiais escolares, principalmente os de História. A aplicação desse recurso pedagógico remonta ao século XIX, no qual a utilização de textos escritos intercalados por imagens já podia ser percebida nos materiais didáticos (BITTENCOURT, 2005a).

Esse recurso pedagógico é utilizado há mais de um século, tornando-se assim um importante recurso na cultura escolar, porém, mesmo com sua longevidade “a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino aprendizagem é escassa” (BITTENCOURT, 2005a, p. 70). Gravuras, fotos, mapas e outros tipos de ilustrações, segundo Serrano (s.d., apud BITTENCOURT, 2005a, p. 70), são utilizados no sentido de “concretizar” noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles”. As imagens nos livros didáticos, em sua maioria, são utilizadas nesse aspecto, de ilustração ou “concretização” do tema narrado pelo texto escrito.

Nos livros didáticos de História, as imagens tinham como objetivo central o de possibilitar aos/as alunos/as “ver as cenas históricas” (BITTENCOURT, 2005a, p.75). As gravuras tinham também

o propósito de facilitar a memorização dos textos escritos, por isso, os/as autores/as

[...] tinham cuidados especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. Nesse sentido, as vinhetas ou legendas explicativas colocadas abaixo de cada ilustração, indicavam o que o aluno deveria observar e reforçava a idéia contida no texto (sic) (BITTENCOURT, 2005a, p. 75).

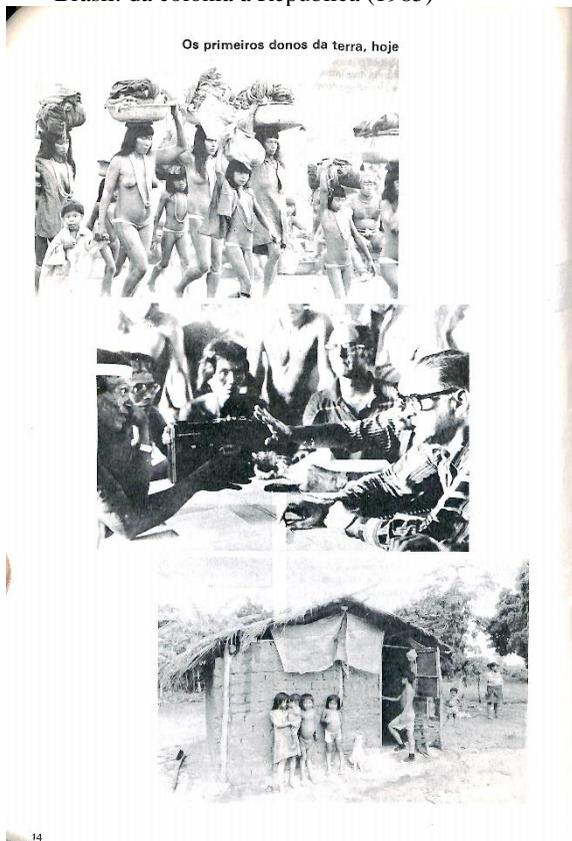
Os livros didáticos analisados - *História do Brasil: da colônia à República*, de Elza Nadai e Joana Neves (1985), e *História do Brasil: para o ensino de 2º grau e vestibulares*, de A. Souto Maior (1977) - seguiram esses aspectos semelhantes para a utilização das imagens em suas obras. Sobre os dados gerais das imagens do livro de Nadai e Neves (1985), a obra contém 158 imagens, 47 mapas e 16 gráficos no seu total.

Referente ao tema específico do “Descobrimento do Brasil”, a obra apresentou um mapa para a ilustração do conteúdo. Sobre os povos originários, tema também abordado, apresentou nove imagens, sendo sete fotografias e uma representação de uma pintura. O livro de Souto Maior (1977) em seu total possui: 116 imagens, quatro mapas e três tabelas. Sobre o tema do “descobrimento”: nove imagens e um mapa e os povos originários: quatro imagens e um mapa.

Como historiadores/as entendemos que a imagem “não é a realidade em si, mas carrega consigo partes dela, traços, aspectos, símbolos, práticas, códigos, perspectivas” (SOUZA, 2014, p. 2). A imagem inserida nos livros didáticos carrega a historicidade e deve ser lida e interpretada a partir do contexto no qual se insere (SOUZA, 2014).

O livro de Nadai e Neves (1985), em seu primeiro capítulo: *Os primeiros donos da terra e o encontro de “duas humanidades”*, apresentou para os/as alunos/as fotografias em preto e branco dos povos originários, mesmo ao discutir o período do primeiro contato, como no exemplo abaixo (figura 5):

Figura 5 - Fotografias dos povos originários presentes no livro História do Brasil: da colônia à República (1985)



Fonte: NADAI e NEVES (1985, p. 14).

A utilização de fotografias para representar os povos originários, no livro de Nadai e Neves (1985), foi um dos aspectos diferenciados das autoras. Comumente, ao retratar o período do primeiro contato entre os povos originários e os portugueses, os livros didáticos utilizam-se de pinturas criadas posteriormente ao período colonial, como o quadro de Vitor Meireles “A Primeira Missa”, do século XIX. Essas pinturas foram criadas “por uma visão do outro que não presenciou os indígenas que retrata, dois séculos depois do contato com os europeus” (SOUZA, 2014, p. 9).

Como apontado por Souza (2014), as pinturas que são utilizadas para representar os povos originários, principalmente no processo do

“descobrimento”, são telas criadas séculos posteriores, por artistas não indígenas que não tiveram o contato com os povos originários do período. Ao trazerem em sua maioria fotografias contemporâneas para ilustrar o capítulo sobre os povos originários, podemos “observar que não é somente aquele *índio* que viveu no Séc. XVI que está sendo abordado, mas que esses povos fizeram e continuam a fazer parte do Brasil no período em que o livro foi escrito” (SOUZA, 2014, p. 9).

Assim como a narrativa textual do livro sobre os povos originários, as autoras procuraram dar voz e nome a esses povos que ainda habitam o Brasil. Como pode-se perceber no primeiro capítulo, no qual as autoras trouxeram relatos de algumas lideranças indígenas sobre a luta de suas terras, como o de Cacique Tutopombo:

Amigo, amiga. Todo mundo escuta. Sou conselheiro de muitas tribos. Cuidar do amigo, do parente, do filho. Cacique não pode espalhar o povo. Povo precisa ajudar cacique [...]. Ajudar fazer casa, fazer roça. E todo mundo fica bom. Se não faz isso, caraíba vai tomar terra, tomar roça. Aí, índio vai misturar com caraíba. Ficar doente. Acaba índio, só fica caraíba, muito caraíba. Precisa ficar junto. Conversar com irmão. Aí tem força. Cacique não pode quebrar pau só. Junto com o povo pode quebrar pau. Expulsar caraíba de nossas terras. (**Cacique Tutopombo, gotire**, que vive na reserva do Xingu) (NADAI; NEVES, 1985, p. 15-16, grifo do autor).

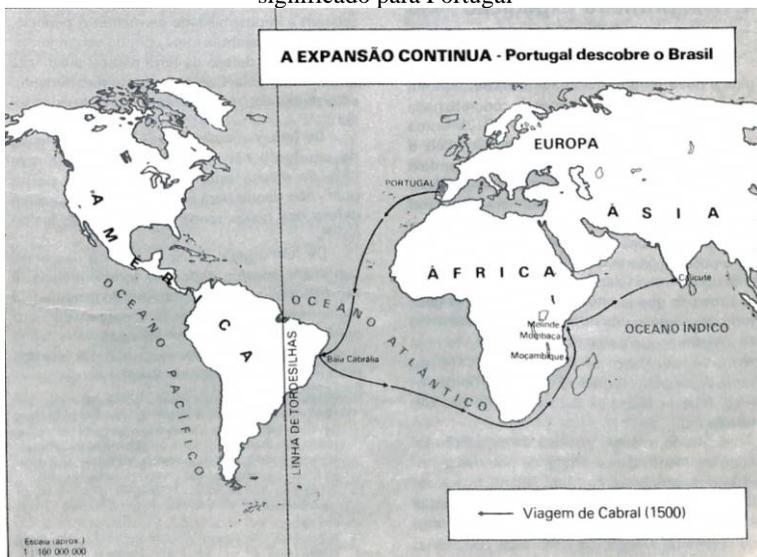
A perspectiva narrativa textual e imagética escolhida pelas autoras seguiu a lógica de apresentar para os/as alunos/as os povos originários na contemporaneidade, sua cultura e o movimento indígena. Porém, a imagem fotográfica dos povos originários remete à tradicional imagem dos índios em suas aldeias na situação de nudez, remetendo o/a leitor/a para o imaginário do/a índio/a primitivo/a, selvagem ou cultura evolutiva inferior.

Assim como aponta Bittencourt (2005a), as legendas também fazem parte do recurso pedagógico que são as imagens contidas nos livros. Apresentou-se como legenda para a imagem já mencionada: “Os primeiros donos da terra, hoje”. No sentido apontado por Bittencourt (2005a), a imagem em conjunto com a legenda associou-se ao texto escrito que a precede, “Ao nos depararmos com uma representação iconográfica associada ao texto, esta imagem cumpre um papel

ilustrativo auxiliando na fixação do texto escrito e ilustrando aquilo que já foi dito por ele” (SOUZA, 2014, p. 11).

Esse movimento dos/as alunos/as de lerem o texto escrito e verem a imagem reforça a ideia de que a representação imagética proposta pelo livro representa o “real” daquele tema abordado (SOUZA, 2014). Nadai e Neves (1985) empregam esse tipo de abordagem na utilização das fotografias sobre os povos originários. No tópico destinado para a discussão sobre o “Descobrimento do Brasil”: *A descoberta do Brasil e o seu significado para Portugal*, a única imagem apresentada refere-se ao mapa histórico abaixo (figura 6):

Figura 6 - Mapa presente no tópico: A descoberta do Brasil e o seu significado para Portugal



Fonte: NADAI e NEVES (1985, p. 25).

A proposta desta imagem seguiu a mesma das fotografias anteriores, de ilustrar e complementar o texto escrito sobre o tema. Pensando nisso, as autoras escolheram como recurso pedagógico imagético um mapa que ilustrava as rotas de navegação de Cabral, em seu título “expansão contínua – Portugal descobre o Brasil”.

Como no texto escrito, constata-se que na utilização do mapa, em sua função de representação do “real”, que é a finalidade proposta pelo livro, novamente o processo do “descobrimento” não é questionado,

mas, sim, reforçado pela representação imagética escolhida. Como pode-se observar, também, na narrativa textual:

Contudo, a descoberta da América pelos espanhóis, o Tratado de Tordesilhas, que reconhecia os direitos portugueses sobre uma parte das terras ocidentais, além do fato de Vasco da Gama, segundo registra o seu Diário de Viagem, ter percebido sinais seguros da existência de terras a oeste de sua rota, fazem crer que Cabral tenha recebido instruções para verificar a exatidão da informação e, em caso positivo, tomar posse dessas terras (NADAI; NEVES, 1985, p. 27).

Texto e imagem se completam para “atestar” a legitimação da “conquista” portuguesa sobre o “Descobrimento do Brasil”.

As imagens presentes no livro *História do Brasil: para o ensino de 2º grau e vestibulares*, de A. Souto Maior (1977), configuram-se em sua maioria de pinturas e desenhos, mas o livro utilizou-se também de fotografias para representar os povos originários, assim como o livro de Nadai e Neves (1985). A primeira imagem selecionada refere-se à pintura de Johann Moritz Rugendas, *Enterro de um índio*, do século XIX (figura 7):

Figura 7 - Pintura Enterro de um índio, de Johann Moritz Rugendas



Enterro indígena, segundo gravura de Rugendas. O cerimonial variava de grupo para grupo, porém sempre tinha certos elementos básicos do primitivismo de nosso selvagem.

Fonte: SOUTO MAIOR (1977, p. 29).

Focamos, nesta imagem, na legenda proposta pelo livro para a descrição da pintura. A legenda descreve: “Enterro indígena, segundo gravura de Rugendas. O cerimonial variava de grupo para grupo, porém sempre tinha certos elementos do primitivismo de nosso selvagem” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 29). Assim como no texto escrito, a legenda explicativa da imagem seguiu a mesma perspectiva da narrativa criada pelo autor para descrever os povos originários:

Eram os feiticeiros grandes embusteiros ou crentes sinceros como os outros selvagens? Embora tivessem plena consciência das vantagens e prestígio de seu cargo, e conseqüentemente, o cercassem de mistério, os pagés eram tão crentes como os outros membros da tribo. Primitivos que eram não podiam fugir à cultura de seu grupo (sic) (SOUTO MAIOR, 1977, p. 37).

Texto, imagem e legenda se complementam para criar e promover um imaginário dos povos originários voltados para os “estágios evolutivos” da humanidade. Nessa lógica o autor utilizou-se

de termos que mostrariam o “atraso cultural” no qual os povos originários se encontrariam.

Como aponta Bittencourt (2005a), as legendas das imagens utilizadas nos livros didáticos teriam como objetivo o de fixação e reforço de uma ideia que já constava no texto escrito. Dessa forma, a legenda utilizada para a imagem e a narrativa textual descreve os povos originários como *primitivos* e *selvagens*, reforçando o olhar estereotipado dos povos originários para os/as alunos/as.

Assim como relembra Souza (2014), as imagens utilizadas tinham a função de representar o “real” do tema abordado. Esse “real” promovido pela imagem a partir de sua legenda seria aquele no qual os povos originários seriam um grupo inferior na hierarquia societal, tendo como base a comparação com a sociedade europeia.

A reafirmação tanto no texto escrito quanto na legenda da imagem reforça para os/as alunos/as essa realidade, na qual, desde o primeiro contato com os europeus, os povos originários estão e estariam em uma escala inferior em todos os aspectos culturais, religiosos e políticos. Essa reafirmação deu-se no constante uso de termos como: *selvagens* e *primitivos*, como utilizados na imagem.

Em um “contraste” com a primeira imagem utilizada, o livro apresenta para os/as leitores/as fotografias contemporâneas dos povos originários (figura 8):

Figura 8 - Fotografias dos povos originários presentes no livro História do Brasil (1977)



Fonte: SOUTO MAIOR (1977, p. 34)

Nas fotografias apresentadas, assim como constata Souza (2014), sua utilização pode nos remeter à ideia de que os povos originários ainda estão presentes na nossa sociedade, não somente a partir de pinturas dos séculos XIX. Interessante perceber que na legenda o livro nomeia os “tipos de indígenas brasileiros: a) meninos do Parque Nacional do Xingu; b) guerreiro Kalapalo; c) índio do Alto Rio Negro Amazonas” (SOUTO MAIOR, 1977, p. 34).

As três imagens utilizadas apresentam duas perspectivas diferentes para os povos originários. A utilização da pintura segue o ponto de vista da narrativa criada no texto escrito pelo autor, mas as fotografias apresentam para os/as alunos/as perspectiva diferenciada. Nas fotografias, em sua legenda, houve a preocupação de nomear os grupos que os povos originários de cada uma das imagens representavam. Aspecto que não condiz com o texto escrito criado por Souto Maior (1977), no qual utilizou-se, em sua maioria, os termos: *selvagens* ou *índios* para designar os povos originários.

Um dos motivos, de texto escrito e imagens ou legendas não condizerem, pode ter como explicação os diferentes agentes que constituem a produção do livro didático. Segundo Souza, é importante:

[...] inserir livro didático não somente como o produto do autor do texto, [...], mas como um produto coletivo, que envolve diversos profissionais especializados (supervisor editorial, editor, copy-desk, pesquisador iconográfico, editor de arte, produtor gráfico, entre outros) em que o autor do texto - um historiador - pode não ser o mesmo que seleciona as imagens. (2014, p. 12)

Dessa forma, a escolha das imagens e a criação da legenda pode não ser a escolha e criação do autor da obra. Como podemos perceber, texto e imagem não condizem com a narrativa criada por Souto Maior (1977). Sendo assim, podemos supor que nas diferentes edições do livro a seleção das imagens e a criação das legendas não foram escolhidas, em sua totalidade, pelo autor.

As imagens sobre o “Descobrimento do Brasil” estão presentes nos livros didáticos de História desde o século XIX. Segundo Bittencourt (2005a, p. 78), “as ilustrações mais comuns sobre o passado da nação foram reproduzidas por desenhistas ou por fotógrafos, de quadros históricos produzidos no final do século XIX”. Esta característica pode ser percebida no livro de Souto Maior (1977) a partir da imagem abaixo (figura 9):

Figura 9 - Desenho de uma caravela portuguesa presente no livro História do Brasil (1977)



Fonte: SOUTO MAIOR (1977, p. 22).

Novamente, texto e imagem se completam para a criação da narrativa sobre o “Descobrimento do Brasil”. A escolha de imagens ou desenhos que constroem um passado brasileiro baseado em figuras ou aspectos europeus era um padrão nos livros didáticos, como aponta Bittencourt (2005a). A escolha do livro, de priorizar uma narrativa imagética voltada exclusivamente para um passado a partir de Portugal e Espanha, nos indica a perspectiva apresentada para os/as alunos/as: de uma “ordem cronológica” iniciada a partir da Europa, nas figuras de Espanha e Portugal.

Essa constatação repete-se, pela escolha do livro em priorizar figuras históricas relacionadas ao “Descobrimento do Brasil”. Bittencourt (2005a) descreve que a prática da utilização dessas figuras foi causada pela História Política:

[...] A História Política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da

vida administrativa do país. Houve o cuidado de se pesquisar os possíveis retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, para serem apresentados aos jovens estudantes. É o caso, por exemplo, de Tomé de Souza e de Pedro Álvares Cabral. O “descobridor” e o primeiro “chefe político” ou governador-geral do Brasil precisaram constar na galeria dos principais personagens históricos, demandando a criação de representações do momento da descoberta da nova terra (BITTENCOURT, 2005a, p. 77-78).

O livro de Souto Maior (1977) seguiu também esta lógica ao apresentar para os/as alunos/as os retratos de duas figuras relacionadas ao “descobrimento” das Américas (figura 10):

Figura 10 - Retrato de Vicente Yáñez e Martin Afonso Pinzón



Fonte: SOUTO MAIOR (1977, p. 23)

Souto Maior (1977), diferentemente de outros autores, selecionou os retratos de Vicente Yáñez e Martin Afonso Pinzón para a representação destas figuras associadas ao “descobrimento” indo de acordo com o texto escrito presente no livro, no qual afirma que o “Descobrimento do Brasil” foi realizado primeiramente pelos dois espanhóis. Mesmo o autor “desviando” do padrão da representação de personagens como Cabral para ilustrar o período dos “descobrimentos”,

ele continua com uma narrativa textual e imagética voltada para a Espanha, ou seja, o paradigma da colonialidade do saber não se alterou.

As imagens utilizadas nas duas obras seguiram um padrão parecido em sua utilização: a de ilustrar e reforçar o texto escrito sobre o tema. Nenhuma das obras movimentava ou propõe atividades nas quais as imagens seriam utilizadas, sua função se limita para a representação do “real” a partir da ilustração presente nos livros didáticos.

As imagens presentes nos livros seguiram abordagens semelhantes, mas também diferentes para a criação da narrativa imagética. Com relação aos povos originários, o livro de Nadai e Neves (1985) propôs um olhar no qual eles puderam ser vistos pelos/as alunos/as relacionando-os com o presente e não como figuras isoladas do período do “Descobrimento do Brasil”. O livro de Souto Maior (1977) também apresentou fotografias nesse sentido, porém, utilizou-se de pinturas e legendas que propuseram um sentido oposto ao das fotografias.

Com relação às imagens utilizadas para representar o período do “descobrimento”, as duas obras seguiram um padrão semelhante: desenhos ou retratos de personagens europeus ou que remetiam aos portugueses e espanhóis. A narrativa imagética, em sua função de reforçar o texto escrito, seguiu nas duas obras uma perspectiva eurocêntrica da História do Brasil no período histórico do “descobrimento”.

5 CONCLUSÃO

Durante a pesquisa e a escrita da dissertação, buscamos analisar o ensino de História difundido por meio do conhecimento histórico produzido durante o período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), a partir de três fontes: legislações educacionais promulgadas durante o período; o conhecimento histórico produzido pelos/as historiadores/as e os livros didáticos de História do Brasil que circularam nas escolas brasileiras durante a ditadura. Por meio da análise das fontes, buscamos compreender como configurou-se o conhecimento histórico durante a ditadura, focando o nosso olhar no tema do “Descobrimento do Brasil”.

Fizemos o movimento de análise das três fontes selecionadas para visualizar de modo integrado o Ensino de História que foi implantado nas escolas brasileiras durante os 21 anos de Ditadura Militar. O ensino de História foi uma das formas de conhecimento que sofreu intervenções do governo militar.

A criação de leis e diretrizes educacionais tiveram como propósito orientar a educação para os preceitos previstos do governo ditatorial. O ensino de História, historicamente, é uma das primeiras áreas de conhecimento que sofre intervenções durante uma troca de governo, principalmente aqueles de caráter opressivo. Durante a ditadura brasileira esse movimento de apagamentos e reformulação da História também foi instituído.

A criação do Decreto 65.814, de 8 de dezembro de 1969, que aprovou a “Convenção sobre o Ensino de História”; o Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que define em caráter obrigatório, como matéria escolar, as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Estudos Sociais”, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que diz respeito ao ensino técnico nas escolas básicas, foram formulados para mudar a configuração escolar e intervir no Ensino de História no ambiente escolar.

A “Convenção sobre o Ensino de História”, como um movimento internacional latino-americano e tendo como um de seus objetivos a “revisão” dos livros de História, foi um dos mecanismos que o governo ditatorial se apropriou para reformular o ensino de História. A utilização da Convenção e transformação em um Decreto-Lei em 1969 nos possibilita observar a preocupação do governo ditatorial em reformar o ensino de História, iniciando com a “revisão” dos livros do campo de estudo.

De concordância com a “Convenção sobre o Ensino de História”, o Decreto-Lei 869/69 também interveio no ensino de História, no seu

âmbito escolar. A transformação da disciplina de História em “Estudos Sociais” promoveu a condensação das disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso. E como resultado uma carga horária mínima voltada para esses campos de estudo tanto nas escolas quanto nas universidades. O processo foi acompanhado com a difusão e ampliação do tecnicismo nas escolas, com a Lei nº 5.692/69. Esse movimento de intervenção no conhecimento histórico foi marcado pelo paradigma da colonialidade/modernidade.

A produção do conhecimento histórico na Ditadura Militar pelos/as historiadores/as pode ser observada pela quantidade de pesquisas realizadas, principalmente com relação ao tema de História do Brasil e o ensino de História. Com esta constatação percebemos que a produção científica estava presente nesse período. Pode-se perceber pesquisas voltadas para o viés positivista da história e histórico-crítico. Nas observações do conhecimento histórico produzido na contemporaneidade sobre os mesmos temas, a produção conhecimento histórico, tinha como base o pensamento crítico da escrita histórica.

Na produção do conhecimento histórico, nas duas temporalidades, mesmo em pesquisas que tiveram como objetivo a crítica ao seu tema de estudo, o modelo eurocêntrico pode ser percebido. Na produção científica no campo da História, nos temas de História do Brasil e ensino de História, o padrão da colonialidade do saber manteve-se como parâmetro pelos/as pesquisadores/as. O saber proveniente do *Norte* do continente, assim como o apagamento dos conhecimentos *outros*, nas pesquisas analisadas, foram um paradigma perceptível.

Os sujeitos e saberes *outros* foram negligenciados por essa forma de pensamento ainda prestigiada na academia brasileira. Sendo assim, o padrão da colonialidade do poder e saber estava intrínseco nas análises feitas pelos/as pesquisadores/as.

A colonialidade do saber, assim como no conhecimento histórico, também estava presente nos livros didáticos de História do Brasil produzidos durante a Ditadura Militar. Os dois livros selecionados e analisados, que observamos como representativos do período, propuseram perspectivas de análise díspares: um a partir do pensamento positivista/conservador e outro na perspectiva histórico-crítica.

Mas o paradigma da modernidade/colonialidade manteve-se como parâmetro para o conhecimento proposto pelos livros. Assim como no conhecimento histórico, a criticidade do livro não abarcava a contestação do domínio e invasão de Portugal e Espanha no Brasil. A narrativa textual e imagética proposta pelas duas obras preservaram o

padrão da colonialidade do saber e poder por meio de uma visão histórica eurocentrista do mundo.

A colonialidade/modernidade no conhecimento histórico pode ser observada desde sua base “formal”, as leis criadas para reger o ensino escolar, bem como na produção científica e dos livros didáticos utilizados na disciplina de História por professores/as. Percebe-se, dessa forma, que o padrão da colonialidade estava inserido no conhecimento difundido pelo conhecimento histórico no período da Ditadura Militar brasileira.

O apagamento e inferiorização dos povos originários no campo da História do Brasil, principalmente no tema do “Descobrimento do Brasil”, e o enaltecimento de Portugal e Espanha pela “epopeia do descobrimento” foram indicativos que expõem a continuidade da colonialidade do saber e poder na construção do conhecimento do ensino de História brasileiro.

Em suma, questionar o conhecimento histórico encontra muitas barreiras pelo caminho, que podem ser encontradas por diferentes meios na educação e permanecem durante o tempo. Essas concepções estão enraizadas no centro da produção científica do conhecimento histórico. A construção do saber, por séculos, foi legitimada somente pelos conhecimentos originários do *Norte*, e ainda na contemporaneidade existe a resistência de pesquisadores/as a esses conhecimentos *outros* ou aqueles “desviantes” da referência euro-ocidental.

Tentamos problematizar o conhecimento histórico difundido no período da Ditadura Militar, em seu tema do “Descobrimento do Brasil”. Todavia, a problematização não se limitou somente ao período temático do “descobrimento”, mas, sim, do conhecimento histórico em seus diferentes meios de organização.

Por fim, ressaltamos a necessidade e a importância, como historiadores/as da educação, de nos debruçarmos sobre o campo do conhecimento histórico. Em tempos imprevisíveis e de constatação do saber histórico nas escolas e na sociedade brasileira, o constante estudo e apropriação da nossa área de conhecimento é essencial para mantermos a ciência e a crítica no campo da História, principalmente no ambiente escolar como professores/as.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Bruna Reis. **Os livros didáticos produzidos durante a Ditadura Militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai: o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959-1983)**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2017.

ARAS, Lina Maria Brandão de. As reformas de currículos e programas. In: Universidade de São Paula Faculdade de Educação. **II Encontro Perspectivas do ensino de História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 309-316.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A Ditadura Militar retratada nos livros didáticos de História do Brasil de 1964 a 1985**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BALESTRA, Juliana Pirola. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, v. 9, n. 18, p. 249-274, dez. 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 86-117, ago. 2013.

BARROS, José D'Assunção. Revisão Bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009, p. 103-111.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 2017. Brasília/DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 abr. 2020

BRASIL. Lei nº 6.683, de 1979. Brasília/DF, 28 ago. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 1969. Brasília/DF, 26 fev. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 68.065, de 1971. Brasília/DF, 14 jan. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 660, de 1969. Brasília/DF, 30 jun. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-660-30-junho-1969-374420-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 2003. Brasília/DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, v. 04, p. 01-11, 2005b.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOMBARDA, Alex Ricardo. **A Influência das Agências Internacionais no Brasil**: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. *Revista Educação e Emancipação*. São Luiz, v. 12, n. 3, p. 246 – 268, set./dez. 2019

BOHRER, Marcos. **A pedagogia histórico-crítica e a avaliação**. Paraná: IFPR, 2017. 13 p.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: A Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. SP: Fundação Editora da UNESP, 2010.

CASSIANI, Suzani. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

CELESTE FILHO, Macioniro. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da Ditadura Militar. In: MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues (org.). **Educação, Mídia e cognição**. Bauru, Sp: Canal6, 2010. p. 237-260.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, RS p.5-24, abr. 2002.

COSTA, Leila Barbosa. **Os manuais escolares como documentos históricos**. 3 p. (s/d)

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

_____. **1492 O Encobrimento do Outro: A origem do "mito da Modernidade"**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1993. Tradução de Jaime A. Clasen.

FONSECA, Selva Guimarães. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL. In: Universidade de São Paulo Faculdade de Educação. **II Encontro Perspectivas do ensino De História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. p. 101-109.

FREITAS, Altieri Dias de. Notas sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade | Universidade, Horizontes Utópicos e Desafios Teóricos. **REALIS**, v. 8, n. 2, p. 145-171, dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l], v. 10, n. 20, p. 7-26, dez. 2015.

GATTI JÚNIOR, Décio. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, n. 22, p. 63-96, out. 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, jun. 1995.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, 13 abr. 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 80, p.115-147, 1 mar. 2008.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 88-94, dez. 2002.

LINHARES, Juliana Magalhães; QUEIROZ, Priscilla Régis Cunha de. **Teorias Da História I**: Sobral, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p. 71-114, 1 mar. 2008. Tradução: Inês Martins Ferreira.

MANGER, William. El panamericanismo y las conferencias panamericanas. *Union Panamericana*, Washington, D. C., Serie Sobre Congresos Y Conferencias, nº. 2 2, s/d.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na Ditadura Militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, mar. 2014.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal *et al* (org.). **Fontes e métodos em História da Educação**. Dourados/MS: UFGD, 2010. 352 p.

MENDONÇA, Ateniense Alves de. **Representações da Ditadura Civil-Militar em livros didáticos de História: uma análise crítica do discurso**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n. 94, jun. 2017.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MOREIRA, Kênia Hilda. Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 24, p. 107-116, jun. 2008

_____. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. **Cadernos de História da Educação**, EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. [s.l.], v. 15, n. 2, p.723-742, ago. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.12, n. 3, set/dez. 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014. 359 p.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016.

NEVES, Joana. Elza Nadai e o ensino de qualidade. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES,

Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Camila Klen de. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. **II Seminário Científico da FACIG**, Manhuaçu, MG, p. 1-7, 18 nov. 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa *et al.* **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 142-165.

PESAVENTO, Sandra Jartahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 130 p.

PESSOA, Ana Danielly Leite Batista. **Da Lei de Anistia (1979) Ao Programa Nacional De Direitos Humanos – PNDH – 3 (2009): políticas da memória como contribuição à educação em direitos humanos**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHLA, João Pessoa - PB, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

POCHMANN, Cristiano Antonio. **Discursos e Imagens da Ideologia Desenvolvimentista no Ensino de História do Brasil durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1984)**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação - PPGE, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. p. 73-117.

REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro, 1960-1990**. São Paulo: COM-ARTE FAPESP, 1996. 101 p.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Espaço Acadêmico**, n. 202, p. 1-11, mar. 2018. Mensal.

ROIZ, Diogo da Silva; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. ELZA NADAI: A FORMAÇÃO DA PAPISA DO ENSINO DE HISTÓRIA. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 68, n. 1, p. 337-367, jan. 2020.

ROLIM, Tácito Thadeu Leite. **Brasil e Estados Unidos no contexto da “Guerra Fria” e seus subprodutos: Era Atômica e dos Mísseis, Corrida Armamentista e Espacial, 1945-1960**. 2012. 336 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas, Niterói – Rio de Janeiro, 2012.

SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K.; SANCHEZ, C. A. colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Semina**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, 2011. p.7.

SANTOS, Hélia. A Colonialidade do Saber no Ensino da História: uma perspectiva pós-colonial e intercultural. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Eletrônica dos Programas de Mestrado e Doutorado do Ces/feuc/fluc**, [s. l], n. 1, p. 1-48, 2005.

SANTANA, Anselmo Jerônimo de. **Historiadores da Fé: Agnosticismo e Religiosidade em Jean Delumeau e Souto Maior**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-15, jun. 2009.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **9º Congresso Latino-americano de Ciência Política, organizado pela Associação Latino-americana de Ciência Política (ALACIP)**., Montevideu, p. 1-21, jul. 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVEIRA, Marise da. **Escolas, Ensino de História e Identidades em tempos de Ditadura Militar**. 2009. 318 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Isabelle C. de Almeida. **Um olhar sobre as representações iconográficas das populações indígenas em livros didáticos (1997-2004): História Cultural: escritas, circulação, leituras e recepções**. São Paulo/SP: **VII Simpósio Nacional de História Cultural**, 2014. 24 p.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras?: Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, Bogotá, n. 26, p.102-113, abr. 2007.

Fontes:

12º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1983, Salvador/BA. Salvador/BA: ANPUH, 1983. 164 p.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 set. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10869.htm#:~:text=DECRETO%20DLEI%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. Decreto nº 65.814 de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino da História. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1 - 10/12/1969, Página 10541. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65814.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 24 ago. 2020.

III SIMPÓSIO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, 3., 1966, Franca/SP. **III Simpósio dos Professores Universitários de História**. Franca/SP: 1966. 619 p

IV SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 4., 1969, Porto Alegre/RS. **Colonização e Migração**. São Paulo: XXXI Coleção de Revista de História, 1969. 773 p.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 9., 1979, Florianópolis/SC. **O homem e a técnica**. São Paulo: ANPUH, 1979. 1381 p.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil** Da colônia a república. 7 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1985.

SOUTO MAIOR, Marcel. **História do Brasil** para o ensino de 2º grau e vestibulares. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

V SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 5., 1971, Campinas/SP. **Portos, rotas e comércio**. São Paulo: XXXV Coleção de Revista de História, 1971. 569 p.

VI SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 6., 1973, Goiânia/GO. **Trabalho livre e trabalho escravo**. São Paulo: XLIII Coleção de Revista de História, 1973. 852 p.

VII SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 7., 1974, Belo Horizonte/MG. **A cidade e a História**. São Paulo: LV Coleção de Revista de História, 1974. 2025 p.

VIII SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 8., 1976, Sergipe. **A propriedade rural**. São Paulo: LXIV Coleção de Revista de História, 1976. 1128 p.

X SIMPÓSIO NACIONAL, 10., 1979, Niterói/RJ. São Paulo: ANPUH, 1979. 168 p.

XI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 11., 1981, João Pessoa/PB. João Pessoa/PB: ANPUH, 1981. 167 p.

XIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1985, Curitiba/PR. **Sociedade e trabalho na História**. Curitiba/PR. ANPUH: 1985. 153 p.