



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

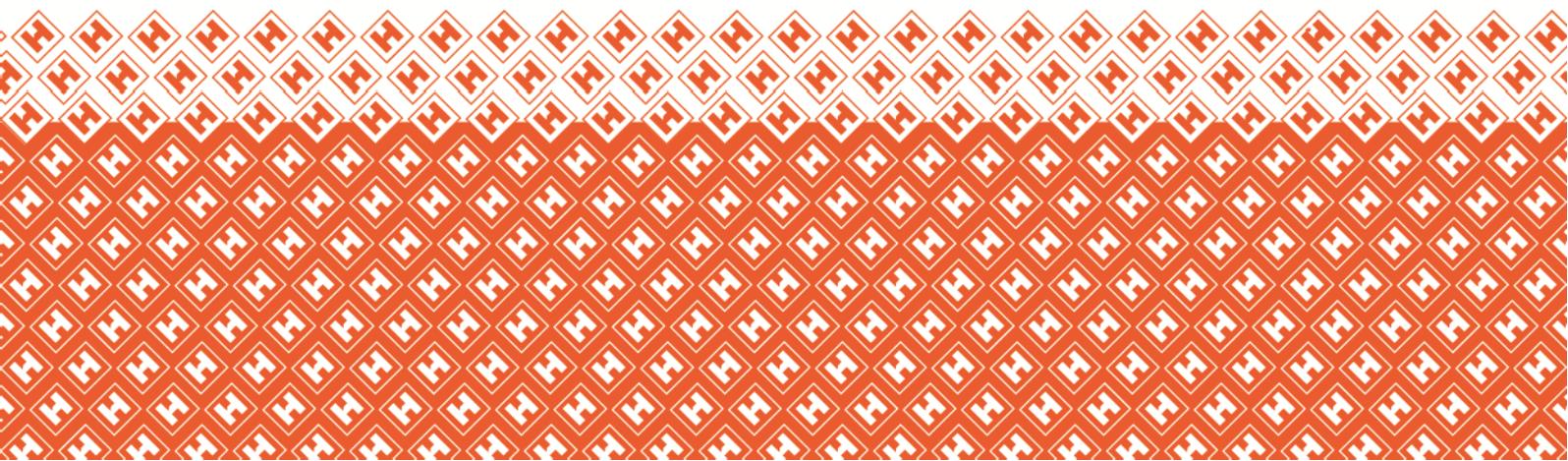
ANNA LUIZA PORTUGAL PEREIRA GOMES

# História do Ensino de História da América

O olhar decolonial sobre a presença da América Latina  
em livros didáticos para o Ensino Médio.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Abril / 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

## **História do Ensino de História da América**

O olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros  
didáticos para o Ensino Médio.

Anna Luiza Portugal Pereira Gomes

*Sob a Orientação da Professora*

**Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Ensino de História - Mestrado  
Profissional, da Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de **Mestre em  
Ensino de História**.

Seropédica

Abril/2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633h Gomes, Anna Luiza Portugal Pereira, 1987-  
História do Ensino de História da América: o olhar  
decolonial sobre a presença da América Latina em  
livros didáticos para o Ensino Médio. / Anna Luiza  
Portugal Pereira Gomes. - Barra Mansa, 2021.  
145 f.: il.

Orientadora: Maria Angélica da Gama Cabral  
Coutinho. Dissertação(Mestrado). -- Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado  
Profissional em Ensino de História, 2021.

1. Ensino de História. 2. América Latina. 3. Livro  
Didático. 4. Decolonialidade. I. Coutinho, Maria  
Angélica da Gama Cabral , 1959-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Mestrado Profissional em Ensino de História III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



**TERMO Nº 650 / 2021 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)**

**Nº do Protocolo: 23083.043044/2021-90**

**Seropédica-RJ, 21 de junho de 2021.**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANNA LUIZA PORTUGAL PEREIRA GOMES

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em Ensino de História.  
Dissertação aprovada em 29 de abril de 2021.

Conforme deliberação numero 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid 19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros das bancas poderão ser substituídas por documentos com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC.

MARIA ANGÉLICA DA GAMA CABRAL COUTINHO  
DOUTORA/UFRRJ

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO  
DOUTORA/UFRRJ

ESTHER KUPERMAN  
DOUTORA/PEDRO II

*(Assinado digitalmente em 21/06/2021 17:38 )*  
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)  
Matrícula: 1792033

*(Assinado digitalmente em 22/06/2021 14:02 )*  
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1809331

*(Assinado digitalmente em 25/06/2021 15:39 )*  
ESTHER KUPERMAN  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 380.124.727-91

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **650**, ano:  
**2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **21/06/2021** e o código de verificação: **d7a182361a**

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço e dedico este trabalho às tantas pessoas que, de diferentes maneiras, incentivaram, apoiaram e inspiraram essa pesquisa.

À Professora Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, pelo profissionalismo e competência, minha enorme gratidão. Nossos encontros e conversas garantiram, além da necessária orientação do trabalho, a tranquilidade e o incentivo para percorrer esse caminho da pesquisa.

Às professoras e professores do ProfHistória da UFRRJ, muito obrigada. Pelo trabalho exemplar e, principalmente, pelo carinhoso acolhimento. Professores da educação básica, muitas e muitos de nós distantes do espaço acadêmico há tempos, fomos recebidas por essa brilhante equipe, com o afeto capaz de nos lembrar os espaços que podemos e temos o direito de ocupar.

Ao Colégio Municipal Prefeito Marcello Drable, especialmente à diretora Alessandra Carvalho Naves Schettini por sua dedicação à escola e exemplo no respeito e luta pela educação de qualidade para todas e todos. Por reconhecer minha pesquisa e a de outros colegas como grande investimento no ensino público. Minha dedicação a este trabalho exigiu manejo de carga horária e ausência para participação de eventos acadêmicos e aulas que só foram possíveis pelo apoio da equipe gestora e comunidade escolar.

Agradeço às minhas professoras e professores do ensino fundamental, médio e superior que garantiram que minhas experiências escolares, positivas e edificadoras, ocupassem de forma nostálgica minha memória e os melhores exemplos a serem seguidos. E dentre estes, à minha maior professora, minha mãe. Obrigada por me encorajar nessa profissão, por me oportunizar a melhor formação e por todos os dias ser minha inspiração, dentro e fora de sala de aula.

Às alunas e alunos que compartilham suas salas de aula comigo, me ensinam e me lembram todos os dias, a despeito da resistente manutenção da educação bancária, conteudista e tecnicista, que a educação é feita por e entre pessoas.

Aos colegas da Turma do ProfHistória de 2018, sinônimo de alegria e companheirismo. Obrigada pelas manhãs e tardes de discussões, trocas, apoio e reclamações.

Às mulheres de minha vida, mãe, avó e irmã. Dona Marlene, Dayse e Li, obrigada pela estrutura e segurança, emocional e física que me possibilitaram chegar aqui. Por ser exemplo de força e apoio que me estimula a ser, todo dia, uma mulher mais forte e orgulhosa de suas

raízes.

Aos meus amigos e companheiros de vida, de conversas cotidianas, que ofereceram ouvidos pacientes e falas motivadoras preciosas para escrita desse texto. Especialmente à minha irmã de coração, Isabela e meu parceiro Mário, o eterno agradecimento por essas e tantas outras sinergias.

Por fim, agradeço a todos e todas que lutam pelo ensino público de qualidade no Brasil. Aqueles que persistem, em meio à imposição de teto de gastos e desmonte da escola pública, exigindo uma educação outra, plural e justa. Seguimos juntas! Muito obrigada.

*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por  
imperativo existencial e histórico.*

Paulo Freire

## RESUMO

GOMES, Anna Luiza Portugal Pereira. **História do Ensino de História da América. O olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o Ensino Médio.** Dissertação: Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Investiga a História do ensino de História em busca das presenças e ausências da História da América Latina no Ensino Médio no Brasil em perspectiva decolonial. Trata-se de uma pesquisa sobre o currículo de História e quatro obras didáticas para o ensino médio no século XX e XXI. O objetivo é identificar o quanto e como a História da América Latina é abordada no ensino de História, especificamente no Ensino Médio. Foi observada a manutenção da ausência da História da América Latina nas obras analisadas. A pesquisa concluiu com reflexões sobre a importância de se pensar o ensino de História a partir das experiências silenciadas no sul global em diálogo com a educação libertadora de Paulo Freire. O resultado das reflexões deste trabalho é apresentado através de material dedicado às professoras e professores com cinco propostas de atividades a ser desenvolvidas em aulas de História, alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular.

**Palavras-chave:** Ensino de História; América Latina; Decolonialidade.

## ABSTRACT

Investigates the History of History teaching in search of the presences and absences of Latin American History in High School in Brazil from a decolonial perspective. This is a research about the History curriculum and schoolbooks for high school in the 20th and 21st centuries. The objective is to identify how much and in which way Latin American History is approached in History teaching, specifically in High School. It was observed the maintenance of the absence of Latin American History in the analyzed books. The research concluded with reflections about the importance of thinking about history teaching based on the silenced experiences in the global south in dialogue with Paulo Freire's liberating education. The result of the reflections of this work is presented through material dedicated to teachers with five proposals of activities to be developed in history classes, aligned with the BNCC document.

**Keywords:** History Teaching; Latin America; Decoloniality

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	15
A AMÉRICA LATINA SILENCIADA NO CURRÍCULO	
1.1 A construção da História e da disciplina escolar	16
1.2 Modernidade, colonialidade e subalternidade curricular.	18
1.3 A disciplina de história, ausências e silenciamentos acerca da América Latina	21
CAPÍTULO II	41
A AMÉRICA LATINA OCULTA NOS LIVROS DIDÁTICOS	
2.1 Metodologia para análise da (não) presença da América Latina nos Livros Didáticos	46
2.2 Livro I – Epítome de História Universal, 1934.	48
2.3 Livro II – História Geral, 1997.	58
2.4 Livro III – História Novo Ensino Médio, 2005.	68
2.5 Livro IV – História Global, 2016.	78
CAPÍTULO III	86
A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA PARA <i>SULEAR</i>	
3.1 Experiências de Ensino de América Latina no Brasil	92
3.2 Sobre qual América ensinar?	94
3.3 Pedagogia Decolonial no ensino de História	97
3.4 Ideias para <i>sulear</i>	99
Atividade 1: Popol Vuh como fonte histórica analisada – resistência epistêmica.	100
Atividade 2: Somos latino-americanos?	102

<b>Atividade 3: O poeta que foi escravo</b>	<b>104</b>
<b>Atividade 4: Libertadoras da América</b>	<b>106</b>
<b>Atividade 5: Várias línguas, uma rima</b>	<b>107</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça sobre o ensino de História da América Latina na educação básica. Dedicar-se à procura pela América Latina, a História das sujeitas e dos sujeitos deste território nas salas de aula da educação básica. Parte-se aqui da percepção eurocêntrica sobre o ensino que nos afastou dos países vizinhos e da possibilidade de entendermo-nos latino-americanos para forçar nossa mirada para um suposto norte desenvolvido.

A busca por essa (re)aproximação, através do ensino de História, justifica-se diante da estruturcrise que se prolonga há mais de quinhentos anos neste território. Crises ambientais, sociais, políticas que destroem as possibilidades de múltiplos seres viverem. A superação destas questões perpassa a investigação de suas causas, da constituição de um sistema que foi capaz de naturalizar o silenciamento de vivências outras e a oficialização da estrutura colonizadora sobre nós. Evidencia-se, portanto, a importância do ensino de história como instrumento de transformação e parte do movimento necessário para se pensar um outro mundo.

A História, no âmbito do ensino, é disciplina que possibilita o questionamento de identidades forjadas na violência colonial que encontra desdobramentos na contemporaneidade.

Espera-se deste trabalho, a provocação para uma educação desde o sul global, com a inauguração de novas lentes sobre o mundo, capazes de reconhecer a multiplicidade de seres, histórias e territórios que reivindicam o direito de existir neste território que se destaca por sua diversidade e se encontra em uma identidade latina imposta pelos de fora. Identidade composta de lugares comuns:

o fascínio pelas ditaduras sangrentas e guerrilhas derrotadas, pela algazarra futebolística, pela venerável corrupção de nossos políticos, pela avareza dos milionários e pelo charme das mulheres, pelo surrealismo como regra de vida, pela crise e pela crise da crise, pelo vício ao sol e pelo rum com coca, pela hospitalidade com os estrangeiros, pela violência intrínseca e pela preguiça elevada à categoria de virtude. (VOLPI, 2010).

Essa lista feita pelo escritor mexicano Jorge Volpi está no prólogo de seu livro “em que o autor demonstra as inesperadas razões que o motivaram a iniciar essa jornada e como ele descobriu que, sendo mexicano, também era – puxa vida – latino-americano.” (2010). Identidade esta que foi evocada quando estava em solo espanhol e, assim, junto de seus conterrâneos (chilenos, cubanos, argentinos) foi colocado em seu lugar e convocado a assumir os aspectos próprios que a “nova” identidade lhe impunha. Acontece que, narra o

autor, essa identidade apenas existia diante das provocações do europeu que, uma vez ausente, fazia as nacionalidades dos *hermanos* “gritarem” lembrando-os que, fora o senso comum difundidos, não sabiam muitas coisas de seus concidadãos. Desde então, o autor aproximou-se mais desse território e dedicou-se a conhecer e tentar compreender suas especificidades e semelhanças.

O breve relato de Volpi sobre a “descoberta” de sua identidade latino-americana não parece ser único. A escolha da história do ensino de História como campo de pesquisa, bem como o ensino de América Latina como objeto de estudo ocorreu a partir de provocações que ocorreram dentro e fora da sala de aula.

Foi em passagem por outros países do continente americano que fui instada a repensar minha identidade. Sob o olhar de viajantes europeus, eu integrava a homogênea massa de latino-americanos. Sem nenhuma intenção de negar o processo de dominação do homem branco sobre o que ele acreditava ser seu “novo mundo”, eu acreditava que esse passado era um ponto de interseção entre a minha história e a daqueles peruanos ou cubanos que visitava (o que não era suficiente para assumir o papel que me era imposto pelos colegas de além mar).

O observador distante poderia argumentar: por acaso todos vocês não são os descendentes da matriz indígena? Os resultantes da colonização ibérica? Não se emanciparam todos no curso de um mesmo movimento de descolonização? Ou não são os que, depois de independentes, hipotecaram seus países, sem distinção, aos banqueiros ingleses? Vocês se reconhecem ou não como os que foram e estão sendo recolonizados pelas corporações norte-americanas? (RIBEIRO, 2017, p.42)

As indagações que aparecem na obra de Darcy Ribeiro chegaram a mim constantemente através de viajantes não americanos que me tratavam como uma turista que estava fora de seu país, mas não fora de seu *mundo* (como era o caso deles). Fui convidada a representar a identidade latina. No retorno para casa, porém, a América Latina retornou à sua distância habitual. A ausência dos amigos europeus, que (in)delicadamente me “lembraram” da identidade que eu não achei que tinha, não impediu a permanência da sensação de que deveria defender esse território frente as narrativas carregadas de sotaques eurocêntricos. Precisava explicar que os destinos que escolhi não eram tão distantes e exóticos como apontavam.

Em nossas salas de aulas, muitas vezes, o senso comum sobre América Latina está presente mesmo sem o estrangeiro europeu para nos apontar e provocar essa percepção. Esse consenso sobre a América Ibérica se reafirma quando não há, no currículo previsto, nas páginas dos manuais didáticos ou na formação de professores a preocupação em superar o senso comum entendendo as particularidades dos países grosseiramente reduzidos à América pobre que está, constantemente, estudando e desejando a História dos países do

norte.

O ensino de História logrou sucesso quando elaborou um saber histórico responsável pela formação de seus estudantes ao garantir o pensamento subalterno em relação à história do Brasil. O projeto de escrita de História do país que buscava a identidade do brasileiro, fruto da união das três raças, e orientado pela ilusão da modernidade oriunda do continente europeu em busca do desenvolvimento e progresso da nação refletiu na organização da disciplina e assegurou a colonização dos seres e dos saberes.

O currículo da história na cultura escolar, moldado sob a égide da História Universal, originou uma disciplina escolar tão colonizada quanto seu território de origem.

A ascensão dos discursos no quadro pós-colonial no Brasil, além de desmontar a identidade pensada na construção do Estado-nação, homogênea, montada no equilíbrio da mistura das “três raças”, invocou movimentos sociais a debater suas representações na história nacional - e como consequência, no ensino desta história.

Analisar essa narrativa histórica nas salas de aula por um viés pós-colonial e decolonial significa seguir “um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais.” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p.69)

O ensino de História nesse contexto, portanto, possui lugar de destaque no paradigma decolonial. Sua importância é, mais uma vez, relacionada à discussão das identidades em um espaço de convergência do pensamento científico com as demandas da sociedade. Cabe a esta disciplina fazer, além da denúncia da opressão colonial, a construção de formas não hegemônicas de pensar história e educação.

De acordo com HOOKS (2013) para pensar a educação como uma prática emancipatória, será necessário analisar como o pensamento colonial encontra representações no cotidiano escolar. Desde o autor que é lido na sala de aula até a postura assumida pelo docente. Se a cultura escolar, no seu cotidiano, na escrita e na didática da História tende a reproduzir o comportamento colonizador, não haverá espaço para um novo arranjo no ensino que oportunize o reconhecimento da pluriversalidade do mundo. Lidar com os silenciamentos da história universal, no ambiente escolar, portanto, exige práxis.

A contribuição esperada a partir desse trabalho, é alimentar as discussões sobre a constituição do currículo e práticas escolares na disciplina de História quanto a presença e importância da América Latina. Questionar a elaboração de currículos e livros didáticos que se mantem organizados sob a ótica da História das Civilizações e relegam ao sul global a condição de alegoria desta grande narrativa. E, ainda, propor atividades que possam ser desenvolvidas para o ensino e reflexão acerca de América Latina a partir de metodologia que incentiva a pesquisa, autonomia e criatividade de alunas e alunos.

Para isso há a junção das experiências do cotidiano escolar, junto de revisão bibliográfica, análise curricular e de materiais didáticos, organizados em três capítulos. A revisão bibliográfica dedicou-se à busca de pesquisas no campo do ensino de História e da História do Ensino acerca da presença da América Latina na cultura escolar. Destacaram-se nesse sentido as pesquisas das professoras doutoras Maria de Fátima Sabino Dias (1997) e Circe Bittencourt (1993, 1996, 2005, 2018).

O primeiro capítulo traz breve discussão sobre os conceitos de Colonialidade/Modernidade a partir dos membros do grupo de pesquisa, do mesmo nome, QUIJANO (1992, 2005) e MIGNOLO (2009). Estes conceitos propostos pelo giro decolonial determinaram os referenciais para análise de documentos legais e materiais didáticos voltados para o ensino de História no Ensino Médio no Brasil. Esta etapa do texto percorre a disciplina de História desde sua concepção e passa rapidamente pelas principais reformas educacionais do século XX, a partir da periodização da História do ensino de História proposta por SCHMIDT (2012), em busca da localização da América Latina como temática de estudo.

O segundo capítulo faz a leitura de quatro manuais didáticos utilizados na educação básica. A importância do Livro didático no ensino e sua pesquisa é reconhecida a partir de CHOPPIN (2002, 2004) e o foco da análise são, principalmente, os capítulos destinados para narração do “advento da modernidade”. Sob olhar decolonial, buscou-se entender o quanto e como conteúdos referente à esta parcela do continente aparecem nas obras publicadas em 1934, 1997, 2005 e 2016.

O terceiro capítulo elucida a importância da pedagogia decolonial no ensino de História da América Latina e propõe abordagens possíveis para o ensino com a descrição de atividades em formato de aulas-oficinas (BARCA, 2004) para a utilização em sala de aula de acordo com as competências gerais da Base Nacional Curricular Comum para ciências humanas no Ensino Médio. A pesquisa de MOTA NETO (2016) evidencia o aspecto decolonial na obra de Paulo Freire e a sua importância para a promoção da educação libertadora a partir dos territórios ao sul do globo.

Em anexo estão detalhadas as atividades propostas, material destinado a professores e professoras, como um suporte e convite para o desenvolvimento de uma História desde o sul para a emancipação dos seres, saberes e território.

## **CAPÍTULO I**

### **A América Latina silenciada no currículo**

*Por sorte, a reserva determinante da América Latina e do Caribe é uma energia capaz de mover o mundo: a perigosa memória dos nossos povos*

Gabriel García Márquez

## 1.1 A construção da História e da disciplina escolar

Pensar na história como disciplina escolar, investigar os métodos e, principalmente, os saberes envolvidos na construção desse espaço formal de aprendizagem é parte da cultura escolar (JULIA, 2001) que integra tantos outros fatores intrínsecos ao ambiente educacional. Com o objetivo de refletir sobre a presença, ou o silenciamento de determinados assuntos nas salas de aula, este capítulo faz breve discussão sobre a construção da História como disciplina na educação brasileira e as alterações no currículo no decorrer dos anos, a partir das reformas educacionais realizadas em distintas épocas. O entendimento da estreita relação entre currículo e relações de poder político e social justifica a escolha dessa temática que, no entanto, não exclui a riqueza de práticas e materiais inerente ao espaço escolar que podem proporcionar a reflexão sobre o tema.

A análise da seleção de conteúdo para a disciplina de história bem como os contextos políticos que os estabeleceram, nos leva a entender que “o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GOODSON, 2007, p.243). E, ainda que se valorizem práticas diversas capazes de revelar movimentos transgressores às prescrições curriculares no cotidiano escolar, entendemos a forte influência e poder da manutenção do enunciado pelas instituições políticas que detém o controle de recursos, como as publicações editoriais para a formação de professores e estudantes.

A formulação da História como disciplina escolar dividiu espaço com o processo de escrita de uma História oficial do Brasil no projeto de constituição do Estado Brasileiro e, portanto, da identidade nacional. Em 1845, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), assumindo tal responsabilidade no decurso da edificação da nação, premiou, com medalha de ouro, a tese do naturalista da Baviera - Karl Friedrich Philipp von Martius - em concurso de monografias que tinha a meta de desenhar um caminho para a escrita da história antiga e moderna do país. A tese foi publicada na Revista do Instituto em 1845 (SALLAS, 1995), e tornou-se o referencial da disciplina no século XIX.

O alemão, na missão de descrever o nascimento da nação e do súdito do Império brasileiro, conferiu ao historiador uma responsabilidade “cívica e civilizadora” (SALLAS, 1995, p. 20) no intuito de conduzir os leitores ao patriotismo e à união da nação.

Neste trabalho, Martius identificou na composição da população brasileira a diversidade étnica, descrevendo os três grupos constituintes deste povo, como o “nativo de pele de ouro” e a “raça africana”, ambos conduzidos pelo português que, no papel de colonizador, possuía função de levar civilização aos povos do Novo Mundo. Reiterando a importância portuguesa, o naturalista valoriza os estudos acerca da legislação e vida militar

lusitana e a importância de entender suas influências na organização do Brasil.

A constituição do método de escrita da História que viria a influenciar diretamente a prescrição dos assuntos destinados aos estudantes brasileiros é marcada pelo sentimento de independência do século XIX e inaugurou o momento da formação do Estado brasileiro que, no entanto, se via homenageando a nação colonizadora. A exaltação dos heróis da Independência não excluía sua relação com o território europeu. Homens brancos, líderes civilizados que perpetuavam aquilo que de positivo a presença lusa delegara a essas terras: o progresso e a civilização. Após a separação em relação à metrópole, as relações políticas próprias do colonialismo deveriam ser superadas para atender às demandas de um país que se dedicava à missão de constituir sua própria ideia de nação. Entretanto, a existência de um paradigma europeu de conhecimento racional (QUIJANO, 1992) marcou profundamente tal processo de organização. Quer dizer, emancipar-se do colonizador não representou a ruptura com o que aquele representava. Dessa forma, observou-se “Estados Independentes e sociedades coloniais” (QUIJANO, 2005): a exaltação do novo período histórico que se iniciava ocasionava a ausência dos sujeitos que não compunham o modelo europeu de civilidade. O “outro” nesse caso poderia ser objeto de estudo, mas nunca sujeito na formação do país. A constituição do país no projeto de edificação do Estado Nacional fora elaborada sob bases eurocêntricas não apenas em termos geográficos, “mas epistêmicos e históricos, através do controle do conhecimento e da subjetividade”. (MIGNOLO, 2009).

Esse entendimento sobre a constituição da população brasileira, que viria a se tornar o pensamento político hegemônico, também garantiu o afastamento do Estado brasileiro dos outros países do continente americano. Ainda que a História nos apresente momentos de maior aproximação dos discursos políticos com os vizinhos americanos, como o Manifesto Republicano<sup>1</sup> em 1870, ou o Pan-Americanismo<sup>2</sup> capitaneado pelos Estados Unidos da América no século XX, estudos reforçam que a ideia de uma América Latina unida que reconhecesse o Brasil, e que este se reconhecesse como integrante, não foi amplamente defendida.

Na primeira década do século XX, estudo do historiador Leslie Bethell propõe a cronologia do termo “América Latina” e a identificação do Brasil incluso. Concluiu, após relatar maiores afastamentos do que aproximações dos países sob tal título, que o termo é “conceito que

---

<sup>1</sup> “Somos da América e queremos ser americanos.” Declarava o documento que expunha o governo monárquico de D. Pedro II como autoritário e imperialista no continente americano. Fora importante para difusão do ideal republicano no Brasil nos fins do século XIX.

<sup>2</sup> A expressão refere-se ao movimento de integração dos países da América. Em distintos momentos assumiu sentidos divergentes: seja a união da América Latina de Simón Bolívar à época das independências, seja o movimento capitaneado pelos Estados Unidos através da Doutrina Monroe, inaugurado no século XIX e que influenciou a política externa Brasileira por boa parte do século XX na intenção de aproximação estadunidense (como será exposto nas próximas páginas).

seguramente perdeu a utilidade que talvez tenha tido alguma vez” (BETHELL, 2009, p.314), e recomenda que o mundo pare de tentar relacionar o Brasil com esta identidade latina.

Na contramão da recomendação do dito historiador, este texto compartilha de concepções dissonantes do pensamento hegemônico do Brasil isolado que perpassam a ideia de *Nuestra América* do cubano José Martí (1891) e da Pátria Grande (1979) de Darcy Ribeiro, por exemplo. Que, de certa forma, encontra repercussões em iniciativas como o projeto ocorrido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2009, com a criação de disciplina de Estudos Latino-americanos<sup>3</sup> para a 7ª série (hoje 8º ano) no Ensino Fundamental, pois:

O projeto que defendemos é a eliminação do isolamento cultural entre as nações latino-americanas via ensino de História. Acreditamos que a valorização das similitudes de nosso processo histórico nos currículos oficiais e nas práticas didáticas cotidianas pode tornar possível a identificação de interesses comuns que poderão atuar na orientação da vida prática e na construção de perspectivas coletivas de futuro para o continente. (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013, p.424)

Assim, ainda que não ocorra a identificação com a nomenclatura imposta à região e a despeito do afastamento histórico e cultural forjado na literatura tradicional, apostamos na aproximação com os vizinhos ditos latinos para ampliar, inclusive, nossa percepção sobre o Brasil mesmo.

## 1.2 Modernidade, colonialidade e subalternidade curricular.

O isolamento cultural mencionado, além de distanciar o pensamento brasileiro das experiências e histórias dos Estados latino-americanos vizinhos, incluiu o silenciamento de vozes internas, de vozes que representavam entraves a serem superados para a obtenção do desenvolvimento digno de grandes civilizações somente encontradas além-mar. Pensar, pesquisar e defender o ensino de História da América Latina, portanto, significa a aproximação de países ditos latinos, a partir das narrativas ocultadas dos currículos, em esfera pós-colonial que permita ao ensino de História na educação básica a problematização e transformação da sociedade em que estudantes e professores vivem. Isto é, a importância de se romper definitivamente com os paradigmas modernos que fundaram a escrita da História do Brasil e, conseqüentemente a disciplina escolar que subjugou as histórias outras existentes não só no Brasil, mas em todos os territórios colonizados. Significa, no campo do ensino, romper com a subalternidade curricular brasileira (LIMA, PERNAMBUCO, 2018).

---

<sup>3</sup> Ver “Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC” dissertação de Mestrado de Juliana Pirola da Conceição defendida em 2010 sobre tal iniciativa.

Subalternidade é característica marcante do espaço escolar tradicional em questão. Detemo-nos aqui à crítica do currículo a partir dos assuntos elencados para o ensino da educação básica como símbolo e transmissor do pensamento hegemônico perpetuador das estruturas do colonialismo. Mas é necessário frisar e expandir o olhar de análise para identificar todo o espaço e modelo de educação tradicional vigente como transmissores do discurso da modernidade que se encarregou de negativar, calar e excluir sujeitos e saberes. Subalternidade é aqui considerada, portanto, atributo inerente da escola construída sob os parâmetros da modernidade. Seja na relação de subordinação existente no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e educandos, quando os primeiros tomam o papel de protagonista do processo, enquanto os segundos são transformados em objetos de tal ação, indicando, segundo FLEURI (2015), “(...) que a educação e a produção de conhecimento são compreendidas dentro do esquema epistêmico da relação entre sujeito e objeto, típico da modernidade”. O aluno-objeto é o subalterno vigiado, fora de seu contexto social e cultural, em uma relação que exclui possibilidades de reciprocidade e interação. Segundo este mesmo autor, o desafio para a superação deste modelo educador é:

[...] ressignificar a própria concepção de educador, porque o processo educativo consiste na criação de contextos relacionais que potencializem a constituição de diferenças, assim como de interação crítica e criativa entre sujeitos singulares e não simplesmente na transmissão linear e assimilação subalterna de conceitos e comportamentos padronizados. (2015, p.115)

Dessa forma, é mister salientar que o movimento de identificar a citada “subalternidade curricular” é integrante da necessidade de descolonizar a educação junto do “esforço para incorporar saberes outros ao conhecimento eurocentrado e ocidentalizado” (RAMALLO, PORTA, 2018).

A construção de uma educação outra a partir da América Latina e sobre América Latina para a descolonização dos seres, saberes e territórios parte da produção do giro decolonial proposto pelo grupo de estudos Modernidade/Colonialidade<sup>4</sup> que se articula desde o final dos anos 1990 a partir de referências de pensamento do sul global com o objetivo de alcançar uma real emancipação, ao contrário do que ocorrera após a independência política dos países latino-americanos que significou a manutenção da lógica colonial, com relações

---

<sup>4</sup> Originado no final dos anos 1990 este programa faz a crítica às visões eurocêntricas inerentes à constituição da modernidade e reúne nomes como Aníbal Quijano (Peru); Enrique Dussel (Argentina); Walter Mignolo (Argentina); Immanuel Wallerstein (EUA); Santiago Castro-Gómez (Colômbia); Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico); Ram[on Grosfóguel (Porto Rico); Edgardo Lander (Venezuela); Arturo Escobar (Colombiana); Fernando Coronil (Venezuela); Catherine Walsh (EUA/Equador); Boaventura Santos (Portugal) e Zulma Palermo (Argentina). (BAILESTRIN, 2013)

desiguais em âmbitos raciais, de gênero e de trabalho, ou seja a matriz de poder colonial que perdura.

Os estudos do grupo encontram muitas convergências nas áreas de estudos culturais e pós-coloniais. A análise das divergências entre eles pode facilitar o entendimento das propostas do giro decolonial. Considerando o nascimento da modernidade datado em 1492 com as invasões europeias na América, salientam o colonialismo e a consolidação do sistema capitalista como partes garantidoras desta era.

Ressalta também as diferenças entre os termos colonialismo e colonialidade. Colonialismo relaciona-se com a dominação política, econômica e cultural realizada pelos Impérios Europeus e a colonialidade, fenômeno mais complexo, representa a permanência das estruturas coloniais após os processos de independência política e econômica até hoje. Mais do que a descolonização e a independência política conquistada, a decolonialidade busca o paradigma outro, novas críticas através de pensamentos emergentes nas Américas, África, Índia e Sul da Europa.

O que hoje denominam “decolonial” manifestou-se em diferentes momentos, desde a fundação da modernidade/colonialidade no século XVI, passando pelas respostas à presença dos Impérios Britânicos e Francês na África e na Ásia e, ainda, os movimentos de descolonização nestes mesmos continentes no contexto da Guerra Fria. Assim, cada atividade de sobrevivência resistente ao padrão eurocêntrico e os esforços de valorização de conhecimentos externos e conflitantes com o padrão moderno representam pensamentos decoloniais. Sobre o conjunto de autores integrantes do programa M/C, suas produções, portanto, “são herdeiras diretas dos pensamentos de resistência indígena e afro-caribenho que se desenvolveram na América Latina” (MOTA NETO, 2016).

A rede Modernidade/Colonialidade possui um linguagem compartilhada cujo objetivo passa por uma crítica epistemológica e a proposição de formas de pensar que ultrapassem o eurocentrismo. Neste aspecto, Walter Mignolo trouxe diversos conceitos como “diferença colonial” e “paradigma outro”.

O paradigma outro, segundo Mignolo, teve início no final do século XV. É uma expressão para conectar pensamentos emergentes no Sul colonizado (as Américas, África, Índia etc.). Estes pensamentos dividem ponto em comum: a expansão colonial e imperial. O pensamento outro se articula, assim, no espaço planetário da expansão colonial/imperial, diferentemente da genealogia da modernidade que se limita a uma linha temporal que vai da Grécia a Roma, avançando em direção à Europa Ocidental e aos Estados Unidos (MIGNOLO, 2007). É neste sentido que, preocupado em compreender o conhecimento a partir do seu lócus de enunciação, Mignolo (2003) pensa o conhecimento como geopolítica, em vez de pensá-lo como um lugar universal ao qual todos teriam acesso. (MOTA NETO, 2016, p.89)

Questionar a universalidade do pensamento europeu, como se ele houvesse inaugurado a ciência e fosse capaz de a todos representar, nos leva também a refletir que além das heranças sociais e políticas destinadas aos povos subalternizados, como as desigualdades e violências sofridas, existe um “legado epistemológico” (p.92) e a crítica à colonialidade do conhecimento. A modernidade produziu saberes que legitimam a ordem social injusta e tentam transformar a América Latina – dentre as outras populações no hemisfério Sul, à imagem e semelhança da sociedade no Hemisfério Norte e a desqualificação do conhecimento de determinado grupo o que ocasionou a dissolução dos parâmetros de vida desses sujeitos. (MOTA NETO, 2016).

A superação da subalternidade curricular engloba a práxis necessária para a superação da colonialidade através da educação transformadora. Assim, “um currículo pós-colonial valoriza a voz e as percepções de mundo dos sujeitos como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares” (LIMA, PERNAMBUCO, 2018).

Portanto, será através deste olhar decolonial que analisaremos a constituição da História como disciplina e as convergências políticas que levaram à prescrições de assuntos para as salas de aula.

### 1.3 A disciplina de história, ausências e silenciamentos acerca da América Latina

De acordo com a proposta de periodização<sup>5</sup> do ensino de História do Brasil (SCHMIDT, 2012), a tese de Von Martius, com as medidas para a escrita do país, marcou o período de consolidação da História como disciplina escolar.

O nascimento da História como disciplina autônoma está relacionado, primeiro, com as aulas preparatórias para ingresso no Curso de Ciências Jurídicas e Sociais que incluíram, em suas provas de acesso, História e Geografia. Deste mesmo período é o programa que inclui o ensino de História no Colégio Pedro II, de 1837 (BITTENCOURT, 2018) e, como consequência o primeiro livro de História publicado no Brasil para este fim, em 1839. A obra, sobre História Universal foi do primeiro professor desta disciplina no Colégio Pedro II. O professor, de origem saxônica, marca a chegada de uma obra que vislumbrava os estudos do “progresso das civilizações” (BITTENCOURT, 2018, p.133).

A forte influência da historiografia francesa na elaboração da História do Brasil não só deu origem a uma história que teria seu nascimento no Império, superando o passado colonial e a ideia de uma América antes da chegada dos conquistadores, como afastou nossa

---

<sup>5</sup> De acordo com SCHMIDT (2012) a periodização da História do ensino de História: construção do código disciplinar (1838 – 1931); consolidação (1931 – 1971) e crise (1971 – 1984). Em 1984, segundo a autora, tem início a reconstrução do código da história no Brasil.

historicidade do restante dos conquistados deste continente.

Com a instauração da República, o projeto de construção nacional não perde força, mas ganha nova roupagem. A partir deste momento interessa a constituição do cidadão. Tais mudanças, relacionadas com as tendências políticas liberais ao mesmo tempo em que evocavam um conceito de cidadania, estabeleciam políticas que asseguravam os privilégios das elites agrárias brasileiras.

A História deixou de ser, paulatinamente, uma “matéria” ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional. Para os grupos defensores do currículo “científico”, liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia, a História desempenharia o papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro destas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes. (BITTENCOURT, 1993, p.199)

O pensamento científico positivista fez-se presente na organização da disciplina escolar. A História do Brasil apareceu como um apêndice de uma suposta (e grandiosa) História Universal. Os antigos colonizadores continuaram se destacando como referencial no estudo da história nacional. É interessante ainda ressaltar a manutenção do pensamento religioso e conservador neste projeto que tendia ao cientificismo, pois, mesmo que a “História Sagrada” não fosse disciplina obrigatória na educação pública, continuou existindo nas escolas confessionais que tiveram crescimento no período (BITTENCOURT, 1993).

A expansão das escolas confessionais pode revelar garantia da educação formal a membros da elite sob um pensamento conservador dos princípios instaurados no Império. Nas escolas públicas secundárias, o ensino laico aparecia na História das Civilizações para “introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista” (BITTENCOURT, 1993, p.208).

A modernização levava o país de encontro com a ciência. Mas as estruturas do código disciplinar de História permaneciam os mesmos do período monárquico (ou até colonial): de frente para o Atlântico enaltecendo a cidadania francesa e suas revoluções.

Maria de Fátima Sabino Dias, em sua tese de doutorado defendida no final do último século na Universidade Estadual de Campinas, investigou a trajetória do ensino de História da América nos anos 1950 e utilizou a expressão “consenso hegemônico” (1997, p.18) para evidenciar as vontades dominantes sobre o assunto, manifestadas através de publicações do Estado e de intelectuais de destaque a propósito dos rumos do ensino de História. Quer dizer, assume-se que as configurações estabelecidas para a matriz curricular e, conseqüentemente, para os livros didáticos não significam soma equilibrada de vontades, tampouco sua adoção sinaliza que não haja crítica e vertentes opostas explanadas. Parto, portanto, do trabalho de Dias por concordar que existem fatores externos, relacionados ao projeto político cultural e de

identidade de governos que fazem parte das motivações para escolha (ou abandono) de determinados assuntos no ensino básico em História, um consenso hegemônico.

O ensino da História da América no Brasil, de forma tímida, foi reclamado no século XIX. Frei Camilo Monserrate, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro e professor indicado para lecionar História no Colégio Pedro II, reivindicou os estudos das outras nações americanas como condição para que o ensino do passado nacional pudesse ser concretizado. As colocações de Monserrate, ainda que confirmadas por outros nomes da época, contrastavam com a proposta de ensino no Brasil que adotava programas influenciados por modelos franceses de instrução com a visão de mundo eurocentrada em nome do progresso.

A consciência de superioridade das nações ocidentais “avançadas” sobre as “atrasadas”, e a adoção do modelo civilizatório europeu, homogeneizador, feita a partir dos moldes importados, se chocava com a realidade interna da população brasileira e trabalhava no ocultamento das divergências culturais e territoriais existentes no continente americano. Com o intuito de construir a nação e o brasileiro pautados na Modernidade, povos originários, escravizados africanos e seus descendentes, mulheres e formas de organização e conhecimentos outros foram excluídos da narrativa que, no máximo, citava tais elementos para a defesa da ideia de miscigenação. O progresso civilizatório possuía um hemisfério norte idealizado para um hemisfério sul que via, portanto, em suas múltiplas linguagens, povos, conhecimentos e desafios, os motivos para o atraso.

Com a implantação da República, os esforços estatais para a escrita da História do Brasil e, concomitantemente, a elaboração da identidade do cidadão brasileiro, manteve a referência de civilização e progresso vindos da Europa. As preocupações com o ensino de História seguem esse movimento, que pode ser visto como desdobramento da consolidação do Estado-Nação na Europa no século XIX. Em um período em que a pluralidade étnica brasileira (como a encontrada em todo o continente americano) era encarada como obstáculo para o desenvolvimento da sociedade, julgada pelo atraso na escala civilizatória das grandes potências do ocidente, o sergipano Manoel Bomfim foi uma das vozes dissonantes. Segundo Dias, Bomfim, que ocupara lugares de destaque na administração pública, como membro do Conselho Superior de Instrução Pública, nos últimos anos do século XIX, foi um dos poucos intelectuais brasileiros que “privilegiou uma interpretação sobre as identidades latino-americanas, questionando de certa forma as concepções científicas então vigentes.” (DIAS, p.43). Foi neste contexto que o mencionado autor reivindicou a História da América como disciplina nas escolas e propôs concurso para elaboração de livro didático para este fim. A obra premiada, do historiador Rocha Pombo, foi publicada com o seu parecer. Segundo a justificativa de Bomfim:

É momento, aqui, de dizer o prazer que senti ao verificar que o escritor (único a apresentar-se) cujo livro relatei, se bem que estudasse apenas os fatos históricos, e do ponto de vista didático, chegara a essa conclusão: que os males atuais da América Latina não são mais que o peso de um passado funesto, conclusão que ora demonstro e documento, quando estudo os efeitos do *parasitismo das metrópoles*, a que já me referia no *parecer*. (BOMFIM, 2008, p.2)

As palavras de Manoel Bomfim referem-se à publicação do *Compêndio de História da América* de José Francisco Rocha Pombo, contemplado no concurso, e estão em nota da introdução de seu livro, escrito em 1903, *América Latina: Males de Origem*. A abordagem acerca da História do Brasil nega as concepções biológicas que dominavam o pensamento racial da época e evidencia as conclusões do estudioso, através de “observações e reflexões, colhidas em cada uma das crises, desalentos, dúvidas e entusiasmos da vida, que entre dificuldades, vamos vivendo.” (Bomfim, 1903, p.03). O autor defendeu a educação pública como meio necessário para ascensão da sociedade brasileira ao progresso tão estimado no início do século XX. E, ainda, explicou sua tese do “parasitismo biológico-social”, a relação de dominação da metrópole que se construiu sobre a exploração das colônias.

O regime parasitário sob o qual nasceram e viveram as colônias da América do Sul influiu naturalmente sobre o seu viver posterior, quando já emancipadas. Há no caráter das novas nacionalidades uma série de qualidades – vícios – que são o resultado imediato desse mesmo regime imposto pelas nações ibéricas. Essas qualidades traduzem a influência natural do parasita sobre o parasitado, influência constante, fatal mesmo, nos casos de parasitismo social, máxime quando o parasitado procede diretamente do parasita, quando é gerado e educado por ele. (BOMFIM, 1903, p.81)

Conclui, ainda, que a solução para a degeneração (para muitos naquela época atribuída à mestiçagem das raças) existia. O autor apontou que a superação da inferioridade das Américas em relação a outros povos possuía um remédio indicado e uma única conclusão possível: “a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar”. (BOMFIM, 1903, p.271)

Ainda que, partindo de uma premissa ligada à Biologia, Bomfim remete-se ao estudo do passado das sociedades latino-americanas para que seja possível entender as mazelas do seu presente, fruto da exploração colonial parasitária. Ambicionava o progresso da sociedade brasileira, e por isso, de certo modo, compartilhava a ideia de civilização avançada – no modelo europeu, como um estágio evoluído para se chegar, bem como proferia a elite intelectual brasileira à época. No entanto, sua tese não foi bem recebida, nem garantiu a alteração dos paradigmas do ensino de História que, segundo Dias manteve-se na visão

defendida pelo historiador Seignobos<sup>6</sup>. A ideologia do progresso afastou os olhares do ensino de história das sociedades latino-americanas que foi atraída por uma Europa moderna e industrializada, o modelo que ambicionava seguir.

Nas décadas de 1930 e 1940, o ensino secundário recebeu maior atenção das políticas públicas, bem como a disciplina de História como demonstram as reformas educacionais ocorridas no período, fruto das mudanças políticas do país com o governo de Getúlio Vargas e as alterações no cenário internacional, como a geopolítica após a Grande Guerra, no ocidente.

Em 1931 a Reforma Francisco Campos garantiu o aumento do ensino secundário (relativo aos alunos de 12 a 18 anos) para sete anos de duração, sendo os dois últimos anos destinado à preparação para o curso superior. Além disso estabeleceu a multiplicação de conteúdos no ensino de História e, assim, a História da América foi incluída. Conforme explanou Dias, os temas sobre América aparecem desarticulados da linha cronológica das civilizações. Na 2ª série uma unidade de estudos foi inserida sobre “História da América e do Brasil”, o título já indica separação entre a história do continente e a do país. Os temas pertinentes aos estudos americanos, nesta fase escolar, estavam inseridos em História Universal e incluíam:

O descobrimento da América; duas grandes civilizações desaparecidas: os Astecas e os Incas: os conquistadores e a formação do Império colonial; a colonização inglesa; o “May Flower”, Walter Raleigh e Guilherme Penn; os franceses na América e a fundação do Canadá; Os libertadores hispanoamericanos; a guerra cisplatina e a independência do Uruguai; os grandes caudilhos hispano-americanos; o imperialismo americano e a guerra com o México; o desenvolvimento do oeste norte-americano; norte contra sul: a guerra de secessão americana; Juarez e o patriotismo mexicano; os grandes vultos militares da guerra do Paraguai; a guerra hispano-americana e a independência de Cuba. (DIAS, 1997, p. 54)

A inclusão da História da América ocorreu no momento de crescimento do currículo, e foi feita de maneira descolada do ensino de História que continuava existindo em torno de um tema: a história das civilizações. A América era apresentada de forma não contextualizada com o “restante da Civilização” (Europeia), os temas são apresentados de forma a indicar que o continente pode ser distinguido por suas formas de colonização, fato que levou à superação da atrasada existência de povos originários. Esta reforma durou por aproximadamente dez anos, até a Reforma Gustavo Capanema.

---

<sup>6</sup> Charles Seignobos (1854 – 1942) foi o historiador francês de notoriedade na virada do século XIX e XX. Autor da obra *Introduction aux études historiques* (1897) influenciou os estudos históricos brasileiros, sendo o clássico da historiografia metódica francesa. A consolidação do ensino de História no Brasil seguiu o prestígio francês na área utilizando a tradução de compêndios deste país, a exemplo de *Histoire de la Civilisation*, em dois volumes, de Seignobos. (NADAI, 1993).

Em 1942, os anseios nacionalistas do Estado Novo – iniciado em 1937, por golpe de Getúlio Vargas criaram a História do Brasil como disciplina autônoma, reduziu o espaço da História da América denotando, mais uma vez, a demanda política sobre a organização da disciplina escolar. O período Vargas identificado pelo estímulo nacionalista evocado em nome de uma unidade nacional contra ameaças socialistas e a favor do desenvolvimento industrial do país, empreendeu investimentos na educação para a instrução moral e cívica voltada para a formação do trabalhador brasileiro. Sendo assim, com o intuito de desenvolver a identidade patriótica, este programa relaciona a história da América aos tópicos relativos à História Moderna e Contemporânea, mais uma vez, passando a noção de separação e desarticulação desta com a história do Brasil que passou a valorizar a política expansionista do país, ao qual dedicou uma unidade de estudos (DIAS, 1997, p.61). Além destes tópicos, a história estadunidense também ganhou espaço, fato que se relaciona com o momento geopolítico que o país se relacionava: ampliação da influência dos Estados Unidos na economia brasileira, o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o cenário de bipolarização do mundo em que o Brasil se manteve fiel aos desígnios estadunidenses em nome do progresso, munido de sentimento anticomunista. Ou seja, EUA seriam a grande influência econômica, política e cultural na América, reforçando a política de tendências imperialistas que iniciara no século XIX, sobre o continente americano.

A Reforma Capanema<sup>7</sup> recebeu críticas de professores de história e membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que, desde a década anterior, sugeria a inclusão de estudos sobre a História da América.

Em 1951, a portaria nº. 724 aplicou reformas no programa da disciplina de História e, dentre algumas mudanças, estabeleceu que a segunda série do ginásio abordasse a História da América. A partir desta mudança, o ensino de História da América ganhou notoriedade ao deixar de ser uma alegoria da História das Civilizações.

O novo programa estabeleceu a divisão em dez unidades, sendo a primeira relativa às civilizações anteriores ao contato com o Europeu. Denominada “América Pré-Colonial” incluía os estudos:

- O Homem pré-colombiano; sua origem e costumes primitivos;
- Principais povos pré-colombianos; sua localização;
- As grandes culturas indígenas.

---

<sup>7</sup> Conhecida, também, como *Leis Orgânicas de Ensino* faz parte da gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde. Dentre os objetivos elencados, destaca-se a implantação do ensino profissionalizante que “procurava direcionar a formação educacional da classe trabalhadora, fosse esta dirigida ao ensino industrial, comercial ou agrícola” (BRITO, 2006, p.14).

As próximas unidades trataram:

- Descobrimiento,
- Exploração e conquista da América;
- América colonial espanhola;
- América colonial inglesa;
- América colonial portuguesa;
- Estados Unidos – sua formação;
- Nações hispano-americanas; sua emancipação;
- Brasil independente;
- Nações do novo mundo – seu desenvolvimento no século XIX;
- América contemporânea (DIAS, 1997).

A organização do programa demonstra a cronologia tradicional na sucessão dos eventos. Dos dez tópicos elencados, seis tratam do processo de colonização da América. E, apesar do protagonismo da história da América neste momento, a desarticulação da história do Brasil dos processos históricos ocorridos no continente, permanece. Na unidade “A América Colonial Portuguesa”, o primeiro item é intitulado “O Brasil e as colônias latino-americanas”, ou seja, “a história brasileira é mostrada como não pertencente ao mundo colonial da América, pois do contrário se pensaria como ‘as demais colônias americanas’” (DIAS, 1997, p.65).

A reforma que inaugura momento de destaque para o ensino de história da América (ainda que permanecesse a separação entre as narrativas em torno da História do Brasil e do continente latino-americano) está relacionada às discussões pertinentes à educação naquele período, ocorridas em âmbito internacional.

Assim, a organização do programa de ensino de história de 1951 ocorreu em um contexto de crítica às propostas anteriores, entendidas como nacionalistas. No cenário do pós-guerra, estabeleceu-se uma nova dinâmica internacional, e em tal contexto, as reformas assegurariam novos pressupostos para o ensino de história, sendo este mais voltado para o respeito às diferenças culturais, limites e fronteiras entre nações, que visassem à ordem e à paz mundial, em uma compreensão internacional. (RIBEIRO JUNIOR, MARTINS, 2018, p.12)

A proposta que fundou a História da América como disciplina autônoma não rompeu totalmente com a ideia de nacionalismo oriunda do período varguista do Estado Novo que em âmbito educacional ocupava-se da formação do trabalhador brasileiro e sua identidade

nacional, combatendo regionalismos e influência estrangeira em dado momento econômico do capitalismo ocidental, localizado nos reflexos da Crise da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Momento em que países ditos da América Latina viveram o fortalecimento do Estado na condução do desenvolvimento econômico e, como foi o caso do Brasil, industrial (BRITO, 2006). Ainda que a tendência ao capitalismo monopolista e ao estímulo nacionalista pela integração do país fossem marcas fortes do projeto político vigente, a nova tendência educacional buscava a “conciliação entre nacionalismo e americanismo” (DIAS, 1997, p.69). A perspectiva de progresso marca registrada da consolidação da História como disciplina escolar, foi mantida com a mudança do foco: o olhar sob o continente americano é realizado tendo como referência os Estados Unidos, a representação do ideal civilizatório.

Dias traça o paralelo entre o desenvolvimento da disciplina de História da América, e a sua quase inexistência nas primeiras décadas do século XX, e o cenário geopolítico após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) até o contexto que favoreceu a portaria 724, de 1951. Evidencia as tendências imperialistas estadunidenses a partir da Doutrina Monroe<sup>8</sup> já no século XIX e a inauguração do Pan-Americanismo que foi reforçado pelos valores transmitidos nas décadas de 1930 e 1940 pela política de “Boa Vizinhança” do então presidente dos Estados Unidos Franklin D. Roosevelt. Valores estes ligados a posições liberais e democráticas do cenário posterior à Segunda Guerra Mundial.

No cenário interno brasileiro é percebida a crescente demanda pela escolarização, proveniente do aumento populacional, diversificação dos grupos sociais na escola<sup>9</sup>, reflexos da crescente urbanização e aumento da demanda por mão de obra. Ribeiro Junior e Martins, ao salientar a importância do entendimento de outros fatores sociopolíticos e econômicos no cenário de valorização da América na educação básica, lembram a participação do Brasil no V Seminário Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Florença, em 1950. Este evento significou o comprometimento do país na adoção da proposta educacional do órgão, que determinava, dentre seus objetivos:

---

<sup>8</sup> Inaugurada em 1823 pelo presidente James Monroe, a Doutrina marcou a política externa estadunidense durante o século XIX. Conhecida pela máxima “América para os Americanos está inserida no contexto das emancipações políticas no continente Americano junto do projeto imperialista dos Estados Unidos. Ainda que TEIXEIRA (2014) verifique maior presença deste no Caribe e América Central, afirma que ele que “o Brasil considerava-se na América do Sul um garantidor da Doutrina Monroe e para esse fim buscou uma espécie de ‘aliança não-escrita’ com os Estados Unidos com o objetivo de remover constrangimentos à atuação do Brasil no subsistema sul-americano. Ainda que os Estados Unidos não tenham dado a mesma atenção que o Brasil para tal ‘aliança’, a disposição brasileira era conveniente para os norte-americanos na medida em que permitia concentrar suas atenções no Caribe.” (p.117).

<sup>9</sup> “Enquanto no início da década de 1940 registram-se 170.057 matrículas, com alunos distribuídos em 821 escolas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1956); em 1962, eram 1.074.813 alunos matriculados, em 4.057 escolas” (IBGE *apud*. RIBEIRO JUNIOR, MARTINS, 2018).

(...) aumentar os investimentos para alfabetização das massas e, de se promover estudos comparados dos programas curriculares do ensino de história e geografia nacionais, a fim de construir uma cultura de respeito entre as nações. (RIBEIRO JUNIOR; MARTINS, 2018, p.12).

A implementação da História da América como disciplina autônoma destinada à segunda série ginasial<sup>10</sup>, ainda que estivesse relacionada às demandas internas quanto à necessidade de escolarização da crescente população brasileira, acompanhou tendências internacionais na organização deste conteúdo. A proposta para repensar a História da América Contemporânea foi realizada em consonância com o projeto de aproximação das nações latino-americanas com os Estados Unidos.

Desde a formação da Organização dos Estados Americanos (OEA), no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em 1948, as estruturas do citado pan-americanismo foram repensadas. Em setembro de 1951, reuniu-se no México o Conselho Cultural Interamericano que ali se fundava, atendendo às determinações da Carta de Bogotá (1948). Essa Carta, nas palavras do representante brasileiro na ocasião Tristão de Ataíde, representou a primeira “Constituição do Interamericanismo” (ATAÍDE, 1951).

Tristão de Ataíde (pseudônimo de Alceu de Amoroso Lima), segundo Dias (1997) foi um intelectual católico influente no cenário político brasileiro da década de 1950. Ainda que crítico da crescente ingerência estadunidense no Brasil, aproximou-se das discussões sobre a reorganização do pan-americanismo neste período motivado, como vários pensadores da época, pelo anti-marxismo e o combate ao comunismo que este projeto de aproximação entre os países americanos significava (DIAS, 1997, p.85).

Cabe ressaltar o intuito desta cronologia da presença e ausência do ensino de História da América nas escolas brasileiras onde, além de quantificar e localizar momentos de destaque deste assunto na cultura escolar busca-se entender as motivações para sua inserção ou retirada e ainda, a compreensão da ótica colocada sobre este assunto e questionar: qual América era defendida na efervescência do pan-americanismo e educação no Brasil?

A Lei nº1359 e a portaria nº724 (1951), do Ministério da Educação, ao implementar os estudos sobre América em uma etapa do ensino secundário, representou momento de destaque deste assunto e garantiu a efetivação das políticas estabelecidas pelo citado Conselho Cultural Interamericano que, segundo Ataíde, buscava o progresso geral de toda a América (1951, p.136) superando as barreiras culturais entre os países deste continente (p.137) através do ensino. Assim, no nível secundário para o ensino de História da América,

---

<sup>10</sup> O Ensino Secundário ginasial era dividido em um ciclo de 4 anos, sucedido de segundo ciclo com 3 anos de duração. Reformas educacionais ocorreram alterando a nomenclatura e, hoje, seria o correspondente aos Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

houve o estímulo ao intercâmbio de profissionais entre os países membros,

(...) de modo que o progresso técnico-profissional de certos países, como os Estados Unidos ou o Canadá, possam aproveitar à rotina e ao atraso de grande parte dos países latino-americanos, ao passo que o alto nível espiritual e humanista das populações latino-americanas, mesmo as mais atrasadas culturalmente, seja de utilidade para a formação moral e religiosa do homem de países culturalmente mais adiantados. (ATAÍDE, 1951, p.143-4)

Ainda que, nas linhas seguintes do texto que consta em publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1951 de Tristão de Ataíde (p.144), o intelectual afirme que “(...) não há, propriamente, povos adiantados e povos atrasados na América. Há povos de tipos diferentes, mas complementares, de civilização.”, fica clara a intenção de aproximação com o ideal civilizatório identificado com países do Hemisfério Norte, principalmente os Estados Unidos. E, portanto, a dedicação aos estudos de América estimulados pelo pan-americanismo não teve como consequência o reconhecimento das histórias silenciadas até o momento como as populações nativas e escravizadas pelo processo colonial.

Neste mesmo artigo, no tópico de descrição dos objetivos em relação à educação, um parágrafo é dedicado à Educação Especializada (ATAÍDE, 1951, p.143) e dispunha sobre a população indígena:

Há certos problemas educativos especializados que necessitam de uma atenção especial por parte do Conselho, como seja, por exemplo, a educação dos índios. Em uns países americanos, como o México, a Bolívia, o Paraguai ou o Peru, são problemas fundamentais. Em outros existem apenas em forma rudimentar. (ATAÍDE, 1951, p.143)

As populações ancestrais da América Latina, quando citadas, são classificadas como “problemas educativos” e alguns agrupamentos são vistos como rudimentares em sua forma de existir. A busca por mais conhecimento e integração na América, portanto, não inclui a população nativa deste território. O isolacionismo que este Plano de Ação Cultural visa combater é da América Latina em relação aos Estados Unidos. Não se trata de um projeto de ensino de história que rompe com as propostas eurocêntricas vigentes desde seu nascimento. As concepções positivistas do ensino que estabelecem o objetivo, a ser alcançado pela sociedade brasileira, localizado em campo exterior ao seu território, permanecem. Quando os olhares se voltam à História da América, são com lentes estadunidenses próprias da modernidade: constituídas de valores culturais que se presumem universais (DIAS, 1997, p.132) e garantem a supressão das histórias presentes no continente americano.

A influência do pan-americanismo liderado pelos interesses imperialistas dos Estados Unidos nos anos seguintes, no cenário de Guerra Fria e a ascensão de regimes ditatoriais anticomunistas na América Latina, manteve-se. “O projeto das ditaduras militares latino-

americanas era perpassado pela sanha do progresso, pela inclusão desesperada da América Latina no contexto do desenvolvimento mundial. É preciso olhar para o mundo, o mundo da modernidade.” (VERÍSSIMO, 2004, p.108).

No Brasil, o período da Ditadura Militar (1964-1985) foi caracterizado pelo uso das políticas educacionais, dentre outros meios, para estabelecer o controle ideológico para a formação do cidadão obediente e patriota que atende a tal modelo econômico desenvolvimentista.

Ainda que a década de 1960 seja marcada pelo desenvolvimento de diferentes práticas de ensino, experimentações que tentavam romper com o modelo de ensino de História vigente até então, ressaltando o potencial “problematizador e interpretativo” das Ciências Humanas (NADAI, 1993, p.156), o golpe de 1964 garante a permanência e aperfeiçoamento do projeto educacional agora “militarizado, de uma modernização autoritária, voltada para o desenvolvimento industrial acelerado” (VERÍSSIMO, 2004, p.111).

A identificação do projeto político militar nas políticas educacionais se esclarece nos Decretos Leis assinados na época:

(...) em 26 de fevereiro de 1969, a promulgação do Decreto Lei 477 que define “Infrações Disciplinares Praticadas por Professores, Alunos, Funcionários ou Empregados de Estabelecimentos de Ensino Público ou Particulares”; em 12 de setembro de 1969, a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica nas Escolas de todos os Graus e Modalidades dos Sistemas de Ensino no País, decretado pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar; em 08 de dezembro de 1969 Decreto Lei nº65.814 a “Convenção sobre o Ensino de História” procurando envolver os países americanos. (VERÍSSIMO, 2004, p.112)

A “Convenção sobre o ensino de História” tem origem, no ano de 1933, na 7ª Conferência Internacional Americana ocorrida em Montevidéu. Apesar de não apresentar trabalho efetivo nos primeiros anos de sua criação, voltou a discussão no contexto apresentado, da ditadura militar. Foi em abril de 1967, com a discussão sobre a eficácia da Aliança para o Progresso, tendo como pano de fundo os reflexos da Revolução Cubana, o crescente movimento estudantil e críticas quanto a participação estadunidense na Guerra contra o Vietnã que, principalmente Brasil, Argentina e Uruguai (CELESTE FILHO, 2010) defendiam, sob o elogio dos Estados Unidos, a revisão dos textos de História e Geografia. Assim, o tratamento destinado aos livros didáticos era quanto a necessidade de “depurá-los” de qualquer tema ou menção que possa estimular comportamentos não condizentes com o projeto político e econômico do período. A Convenção dedicava atenção “a resultados concretos e numéricos a serem obtidos, mas primordialmente encaminhando alterações na narrativa histórica” (VERÍSSIMO, 2004, p.112). O ensino de História deveria realizar um elogio às nações e a identificação dos estudantes brasileiros como parte de um grande continente. Ainda que não se tenha registro da atuação da Convenção, sua publicação como Decreto tem

caráter simbólico quanto ao controle da ditadura brasileira na produção intelectual, principalmente naquela voltada para a educação.

A partir de 1971, a reforma educacional estabelecida no clima da frágil prosperidade econômica durante a Ditadura civil-militar, através da Lei 5692, garantiu a aglutinação das disciplinas de História e Geografia sob o título de Estudos Sociais no 1º Grau (atualmente, o Ensino Fundamental) e delegou ao Ensino Secundário, que recebera caráter profissionalizante e, portanto tecnicista, o único e pequeno espaço para o ensino de História. A disciplina de Estudos Sociais responsável, portanto, pela área de ensino das ciências humanas, estimulava o reconhecimento do Brasil em detrimento de uma análise crítica. Através de estudos lineares “direcionados para o desenvolvimentismo e pelo papel do Brasil nas Américas” (SÁ, 2006. p.70). Este movimento foi acompanhado do incentivo de cursos de formação de professores em licenciaturas curtas, com duração de dois ou três anos. Sem estímulo à pesquisa e qualquer perspectiva crítica acerca do ensino, o objetivo era formar professores reprodutores de conteúdo para a educação básica.

Estudantes no Brasil, Argentina e Uruguai – países signatários do citado decreto da Convenção sobre o Ensino de História, deveriam desenvolver suas identidades patrióticas e de acordo com uma suposta universalidade do saber. Ainda que se aproximasse das demais repúblicas americanas, não deixava de enaltecer as potências europeias com, de acordo com o Decreto Nº 65.814, de 8 de dezembro de 1969, Artigo 3: “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”.

É interessante notar que tal projeto, aparentemente, panamericano visando a aproximação entre os países da América, alinhados numa mesma proposta política, não significou maior conhecimento da realidade entre seus vizinhos. Por se manter a proposta educadora voltada para o modelo de progresso que parece reconhecer a pluralidade social, étnica e cultural como realidade a ser superada (e neste sentido falamos de toda manifestação não ligada ao Velho Mundo, como as populações originárias deste continente e a população afrodescendente).

Documentos argentinos (país que viveu anos de violência, principalmente no período de 1976 e 1986, sob regime ditatorial) do mesmo período, como o informe da *Asociación Internacional para la Defensa de los Artistas víctimas de la represión en el mundo* (Finicchio, Dussel e Gojman, 1997 *apud* VERÍSSIMO, 2004), demonstram que o pensamento hegemônico político dos países sul-americanos era desenvolvido em consonância. Aquele país, como dito anteriormente, signatário de mesmo acordo que balizou as diretrizes da educação pública no período, considerava o termo “América Latina” como subversivo. A sua utilização poderia ser indício de manifestação ideológica dissonante daquele defendido pelo

governo. Acompanhavam este termo listagem que incluía outros como “proletariado”, “burguesia” ou “diálogo”. A tendência pacifista manifestada nas instruções das conferências entre Estados Americanos, além da convenção, não escondia, mais uma vez, sua face autoritária como evidencia o documento argentino. Vale, ainda, ressaltar que a intenção de censurar as publicações de História e Geografia, ao mesmo tempo que aplaudidas pelo governo estadunidense, não foi por eles replicadas. Declaravam adotar sistema de organização da educação básica distinto, fugindo do controle da federação tal demanda.

Mais uma vez a aproximação entre as repúblicas americanas é observada como um movimento frágil que não se propôs a fortalecer laços de identidade entre as populações destes países. A opção, não só no Brasil, era a de manter o currículo da escola regular de costas para os vizinhos e de frente para a Europa. Assim, ao narrar movimentações de reformas no ensino de História percebemos grande tendência de manutenção de um mesmo projeto:

(...) a nova legislação fez com que seu ensino retornasse aos mesmos princípios históricos dos primeiros programas escolares, reforçando as imagens dos heróis da unidade nacional, a cronologia e o fato histórico. Ao revitalizar os velhos paradigmas da História ensinada a legislação manteve intocado o conceito de História, que até os dias atuais se encontra presente nos nossos documentos escolares, por força de uma tradição criada, que se incorpora as inovações pedagógicas mantêm desde a inclusão da disciplina na escola, as mesmas concepções impostas por um código disciplinar que vem se mantendo, com raras modificações desde o século XIX.” (ABUD, 2014, p.67)

O final da década de 1980 chegou, no país, com o processo de redemocratização e forte recessão econômica. Externamente, o desmembramento da URSS evidenciava as alterações na geopolítica mundial o que assegurou o enfraquecimento da lógica anticomunista como política ideológica do Estado que, em um processo de reorganização dos partidos políticos e oposições viu-se questionado sobre inúmeros problemas sociais. A década de 1990, segundo Antunes (2019) apresenta soluções para as questões educacionais enfrentadas por muitos países, através de agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De acordo com a autora, existia o foco na mundialização de um padrão de qualidade para o ensino fundamental que estabeleceu a tendência para políticas públicas voltadas à educação inclusive após a virada do milênio. Este movimento demonstra que “A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.” (Mazzeu, 2009, p. 2 apud Antunes, 2019, p.46).

Neste cenário o texto das Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) tem início apontando os desafios que o país, com esta legislação,

busca enfrentar:

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de desvantagem em relação aos índices de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (BRASIL, 1999, p.13)

Após décadas de investimento em um Ensino Médio que se pretendia profissionalizante, a realidade brasileira enfrentava de um lado a expansão dessa etapa escolar, e por outro lado o “índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%” (BRASIL, 1999, p.15). O reconhecimento dos desafios assumidos para o desenvolvimento da educação básica é justificado pelo entendimento de que a sociedade do final do século XX passava por alterações em suas estruturas, uma verdadeira “revolução do conhecimento”. Portanto, reconhecer os problemas era olhar para a desigualdade social e o investir no desenvolvimento humano para “acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação” (BRASIL, 1999, p.26) no processo produtivo.

Para isso, a legislação educacional, ao contrário da característica do período ditatorial e sua iniciativa de “depurar” o ensino, investe em termos como “autonomia” e “crítica” na elaboração do Novo Ensino Médio inaugurado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, capaz de desenvolver “pensamento divergente” e a cidadania de estudantes. O ensino de História neste documento esclarece a necessidade de se atentar para as diferenças regionais, como a especificidade da educação no campo e a importância de superar “uma padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade” (BRASIL, 1999, p.120).

Esta “fase de reconstrução do código disciplinar da história” (SCHMIDT, 2012, p.86) acompanha o processo de redemocratização da política brasileira. A demanda por eleições diretas no país, junto da reorganização de partidos políticos e o crescimento dos movimentos sociais, incluiu as exigências de professores que denunciavam a precariedade das condições de trabalho e lutavam por melhorias nas condições de salário (BITTENCOURT, 2018). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada anos depois da eleição do primeiro governo civil após o regime ditatorial, em 1996, orientou à organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 para a garantia, dentro do ensino de História do Brasil, de que seria levado em conta: “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

As pressões de movimentos sociais na denúncia da proposta eurocêntrica no ensino de História (principalmente) no Brasil evidenciou a ausência de “Histórias” nesta proposta

curricular que, como citado acima, propunha a valorização de matrizes plurais para a nação brasileira. Dessa forma, a primeira década do século XXI foi marcada pela conquista da aprovação das leis 10.639/03 e a 11.645/08 que estabeleceram os estudos da história e cultura afrodescendente e indígena, bem como a “formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.” (BRASIL, 2008). A inclusão desta História na legislação da educação brasileira representou avanço inédito no sentido de fortalecimento da luta, de grupos sociais subalternizados, por justiça social. Ainda assim, o olhar sobre a história como código disciplinar na educação básica não abandonou sua tendência eurocêntrica, com a tradicional periodização e a exaltação dos grandes feitos do Velho Mundo como mostra Bittencourt (2018) ao analisar a Proposta Curricular do estado de São Paulo para História em 2008:

A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes. (2018, p.143)

A tendência das novas bases curriculares em estabelecer o ensino de história que supere a ausência de criticidade do período anterior garantiu a defesa de uma educação que se propõe libertadora, que forneça condições de colaborar para a formação de estudantes que possam se entender como participantes e agentes da sociedade em que vivem. Porém, a elaboração dos currículos, como mostrou Bittencourt no caso de São Paulo, não apresentou a transformação que o período propunha. O ensino de História apresenta estrutura similar à de sua origem e a discussão de “novos temas” se faz a partir de confrontos que hora aparecem como mais uma demanda na árdua rotina de trabalho de professores e professoras e hora se mostra como questionamento sobre a função de educadores diante de inovações tecnológicas.

A LDBEN previa a formulação de uma base nacional curricular que teve sua articulação baseada em discussões, segundo BITTENCOURT (2018), com o enfoque nas

(...) novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias” (p.143)

Prevista pelo Plano Nacional de Educação para os anos 2014 – 2024, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu, não sem evidenciar, mais uma vez na história da educação, o campo de disputa que representa a elaboração de currículo. A

BNCC para o Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018. Atendendo à legislação vigente se propõe a apresentar “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional.” (MORENO, 2016, p.10).

Em sua fase de elaboração o projeto contou com a participação de diferentes grupos e interesses. Destaca-se o contributo do chamado Movimento pela Base Nacional Comum da Educação criado ainda em 2013, que contou com a aglutinação dos interesses de instituições privadas em participação direta no “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”. Nomes como Fundação Lemann, Instituto Inspirare/Porvir, Fundação Roberto Marinho entre outras (MORENO, 2016) demonstram interesses mercadológicos na formação educacional pautada em demandas como criatividade, domínio de tecnologia e consumo. Além da representatividade destes grupos nas lideranças da produção e comercialização de materiais didáticos no país.

A primeira proposta da BNCC foi aberta para consulta pública, em 2015, através do ambiente virtual disponibilizado no Portal da Base Nacional Comum Curricular. A participação de professores da educação básica ocorreu apenas a partir deste ponto do processo que corria com rapidez. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram 12.000.000 de contribuições no período da divulgação da primeira versão até o mês de março de 2016 (ANPED, 2016). O que evidenciaria o caráter democrático do processo de elaboração da Base, mesmo que uma plataforma *on line* ainda represente uma barreira para as diversas realidades educacionais do país que não possuem acesso facilitado à internet. Moreno (2016) reforça, neste sentido, que a proposta foi alvo de críticas e questionamentos, quanto a participação (ou ausência dela) dos professores, e quanto a pressa e esforços empregados para a reformulação curricular sob a justificativa da legislação vigente, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que estabelecia metas com prazo de 2020 para serem cumpridas. Questionou-se a pressa na discussão da BNCC e não em questões como a valorização da carreira dos profissionais da educação básica, as estruturas físicas e tecnológicas das escolas, o número de alunos por turma, ou ainda e simplesmente, problemas relacionados ao financiamento e investimento na área. Em relação ao Ensino Médio, houve a crítica específica quanto à fragmentação representada pela separação das propostas da Educação Básica ao apresentar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental segregado da etapa do nível Médio. Verifica-se, no histórico dos debates e políticas implementadas no campo educacional, que esta etapa tem ficado em segundo plano quando comparada às primeiras etapas que se encontram mais relacionadas com temas como o combate ao analfabetismo e a universalização da educação.

Assim, é possível observar que o destaque dado ao Ensino Médio é relativamente recente nas políticas públicas, ainda mantendo-se o velho problema do financiamento, pois o orçamento público das unidades federadas e da União não cobre adequadamente os custos básicos do sistema educacional, em que se pese a desvalorização docente e a falta de estrutura, vive-se o cenário de Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016, PEC do Teto dos gastos públicos, que Institui o Novo Regime Fiscal e congela os gastos em Saúde e Educação por vinte exercícios financeiros, isto é, vinte anos. (CASAGRANDE, ALONSO, SILVA, 2019, p.413).

A Proposta de emenda à constituição citada acima, a PEC do Teto dos gastos públicos, aprovada durante o governo do presidente Michel Temer, que assumiu após o controverso processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), denota o momento econômico e político pelo qual passava o Estado brasileiro e como se mostra medida contestável em relação a meta nº 20 do PNE que estabelece a ampliação do investimento público em educação.

A introdução do texto, que expõe os objetos de conhecimento e habilidades prescritas para os anos finais do Ensino Fundamental, anuncia o reconhecimento da importância do cumprimento das Leis nº 10.639/200349 e 11.645/2008 e salienta que deverão ser “objetos de conhecimento”, a História dos afro-brasileiros e indígenas no tocante a “inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.” (BRASIL, 2018, p.417). Para isso, extensa lista de habilidades foi proposta e organizada obedecendo ordem cronológica. A exemplo do 6º ano que se dedica aos períodos que remetem às origens da Humanidade, ocupação do continente americano, a Antiguidade Clássica e o Período Medieval. Assim, o 9º ano conclui este ciclo com assuntos pertinentes à atualidade assuntos relacionados e à globalização no século XX. A linda do tempo traçada no ensino fundamental não se distancia muito do ensino de história do século passado que se organiza em volta dos processos ocorridos no continente Europeu.

Com a proposta de aprofundamento da etapa anterior, o Ensino Médio é dividido por áreas de conhecimento. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas reúne é dividido por competências e habilidades específicas divididas por áreas de conhecimento. Assim, a área de Ciências Humanas Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Seu objetivo é:

(...) tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BRASIL, 2018, p.562)

Assim, as Competências Específicas, com suas respectivas habilidades foram distribuídas entre os 3 anos do Ensino Médio:

- COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

- COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

- COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

- COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

- COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

- COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(BRASIL, 2018, p.570)

O texto da BNCC intenta a valorização de narrativas que neguem a hegemonia eurocêntrica verificada no currículo, principalmente de História, desde sua concepção. No texto que elucida os valores e objetivos da área para esta etapa de formação da educação básica, o documento cita a “razão e a experiência” como “paradigmas da sociedade moderna ocidental” (BRASIL, 2018, p.567) e apesar de indicar que estes podem ser visões limitadas para o entendimento de outras realidades, não avança a discussão ou apresenta exemplos do que poderiam ser “outras histórias e outros contextos” (2018, p.567) não explicados pelo

paradigma de modernidade. E, após esta breve observação, o texto segue caracterizando as categorias em que a área fora dividida, como Política e Trabalho. A proposta da Base, portanto, se mostra vaga e pouco elucidativa.

A América, como citação específica aparece de maneira tímida nas Habilidades da Competência número 6:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das **Américas** e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e **latino-americana**, e períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (BRASIL, 2018, p.579)

Considerando que existe a possibilidade de se pensar a História da América Latina em outras habilidades e competência que evocam, como objetivo de aprendizagem a análise de ocupação humana em territórios e o reconhecimento de culturas distintas, a história da América Latina pode ser investigada de maneira diversificada em diferentes momentos e através de diferentes objetivos. No entanto, pensando na cultura escolar que a BNCC faz parte, lembra-se que o Ensino Médio, ainda que utilize expressões como “pesquisa” e “análise”, tende a ser o reforço ou revisão do Ensino Fundamental. Ao contrário do que uma proposta de pesquisa signifique no sentido de ampliação de conhecimentos para buscar a resolução de problemas e questionamentos.

Assim, o Ensino Médio ficou atrelado ao currículo estabelecido para o Ensino Fundamental e aos exames externos que pautam as discussões na sala de aula. Diante de tantos movimentos de reformas educacionais, quanto ao currículo da educação básica para o ensino de história, foi observada maior manutenção do que transformações (ainda que estas existam e sejam fruto de importantes discussões). Quanto às alterações nas políticas educacionais o ensino Médio, a ANPED em diálogo com outros órgãos de pesquisa, critica os rumos tomados no processo de elaboração e homologação da BNCC que:

(...) privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPED, 2017)

O projeto que se inaugura para o Ensino Médio no Brasil, além de não apresentar soluções materiais para os distintos e numerosos problemas da educação brasileira, representam o retrocesso com a uniformidade curricular que não dialoga, mais uma vez, com a diversidade das pautas sociais brasileiras na reivindicação de uma educação outra. Quanto ao ensino de História da América, observa-se que permanece segregado. As relações estabelecidas entre a História da Civilização (europeia) e a História do Brasil, tal qual os primeiros manuais ofertaram ao ensino no Brasil, garantiu que a História do Continente Americano se apresentasse como um outro tópico, à parte do que seria a narrativa oficial. A Modernidade prossegue como mito do marco civilizatório e referência para os estudos da História.

## CAPÍTULO II

### A América Latina oculta nos Livros Didáticos

*Las semillas, durante tanto tempo adormecidas, brotan hoy com certidumbre, no obstante que germinan en un mundo que se caracteriza actualmente por el desconcierto y la imprecisión.*

Rigoberta Manchú

Manual escolar, livro didático, compêndio escolar são algumas das nomenclaturas existentes para os objetos de investigação neste capítulo. A utilização de cada nome deve variar de acordo com o lugar, época ou função da obra em questão. Aqui, não nos atentaremos a definir a nomenclatura definitiva para o material foco de nossa pesquisa, posto que, ainda que consideremos essa uma discussão valiosa, não abarca as questões aqui elaboradas. Tais expressões, portanto, aparecerão ao longo desse texto, a despeito de suas particularidades, valorizando seus atributos comuns. Assim, os objetos analisados aqui são livros que reúnem conteúdo de um determinado campo de conhecimento destinado ao ensino de uma disciplina.

Livros didáticos foram desconsiderados como obras portadoras de potencial pesquisa por muito tempo, concebidos como literatura não interessante sob o olhar de pesquisadores. São produzidos e reproduzidos em grande quantidade, por isso muitas vezes considerados ausentes em especificidades. A padronização a que tende a larga produção e distribuição do Livro Didático é reforçada quando as mudanças verificadas ao longo do tempo são poucas. Entender este objeto como fonte histórica, capaz de acrescentar valores ao campo da pesquisa em História da Educação, é movimento ocorrido a partir da década de 1960, segundo afirma Choppin (2002).

Essa tendência de massificação das publicações editoriais ligadas aos manuais didáticos diminuiu, segundo o autor francês, a partir da segunda metade do século XX quando:

(...) a longevidade das obras de classe foi consideravelmente reduzida: a aceleração do ritmo do progresso econômico, social, técnico e cultural, suscita a massificação do ensino e o desenvolvimento de inovações pedagógicas, e o recurso às novas tecnologias favoreceram, em inúmeros países, a renovação da produção, o crescimento e a diversificação da oferta editorial. (p.07)

Dessa maneira, as produções didáticas, segundo o autor, refletem as mudanças políticas, econômicas, tecnológicas e sociais ocorridas. Atrelado à percepção da diversificação dos manuais didáticos há o entendimento de que estes livros são os reprodutores das propostas curriculares. Segundo Choppin (2004) o livro didático assume função referencial ao se apresentar como a tradução do currículo escolar. Sua função é também instrumental, posto que apresenta a metodologia através da qual o currículo é proposto com diversas atividades, leituras e relações entre ambas.

O novo entendimento sobre os manuais passa a incluir a compreensão das várias intenções e agentes que o atravessam, como as etapas intrínsecas de uma publicação editorial (as configurações de texto, disposição e escolha das imagens, impressão e capa, entre outros), as políticas curriculares que determinam os conteúdos presentes, as escolhas

de sua utilização por docentes e discentes. Os manuais revelam grande complexidade desde a sua elaboração até as possibilidades de utilização em sala de aula.

O papel político do livro didático é, segundo Choppin (2004), a função mais antiga:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. (p.553)

Estes esforços de consolidação dos Estados nacionais no continente europeu, garantiu ao livro didático papel importante e simbólico no mecanismo que visava substituir “as famílias, total ou parcialmente, as autoridades religiosas” (p.555) na formação dos cidadãos e cidadãs. A educação formal na América Latina, como lembrado anteriormente, funda-se com as estruturas do ensino europeu, com grandes heranças portuguesa e francesa no caso do Brasil. A regulação estatal e o nacionalismo estimulado pela formação dos Estados, no século das emancipações políticas no continente americano, originou as diretrizes para ordenar a composição e utilização dos textos didáticos na educação básica.

Com o intuito de auxiliar professores em sala de aula, são materiais elaborados por teóricos e estudiosos da educação, História e áreas afins e que passam pela avaliação do Estado para que sua utilização seja autorizada. Ou seja, ainda que, em muitos países, o Estado não produza o livro didático, é o responsável pela determinação do Currículo e a autorização para circulação destes materiais. Podemos entender o Livro didático como meio da propagação dos posicionamentos ideológicos hegemônicos. Os assuntos considerados pertinentes ao ensino formal dos jovens é campo de interesse do Estado e, conseqüentemente, campo de disputa. Definir o que e como ensinar nos livros faz parte da propagação dos ideais políticos vigentes. Compreender a importância dos livros didáticos significa, também, reconhecer que a educação formal de crianças e jovens tem potencial para promover alterações nas maneiras como se ensina e aprende um assunto.

Na América Latina, a História da utilização dos livros didáticos se relaciona com suas transformações sociais, econômicas e políticas. A expansão dos projetos de Estado Nacional, modernização e conseqüente urbanização influenciaram no aumento da alfabetização e no desenvolvimento do sistema educacional atendendo às especificidades de cada região. Os livros utilizavam, alinhados com projetos que buscavam coesão nacional, na segunda metade do século XIX e primeira do século XX, textos impostos como verdades definitivas e inquestionáveis. Os questionamentos, próprios do fazer científico, eram apenas utilizados como recurso didático direcionado ao educando, como atividades de revisão do texto, por

exemplo. Os objetivos dos livros confundiam a descrição do tema com a prescrição do ideal de comportamento e da moral esperada para aquela sociedade (OSSENBACH, SOMOZA, 2009). Prescrição esta, de extrema importância para o sucesso da uniformização defendida pelos projetos nacionalistas que eram implantados em sociedades pluriétnicas. Ou seja, a população nativa, africana escravizada e seus descendentes, não possuem seus saberes nestas obras que espelham os valores da sociedade branca ocidental.

Na História da educação brasileira, a inauguração de um sistema que oficializasse a institucionalização da produção de manuais didáticos é consequência da centralização política de Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945).

Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (MIRANDA, LUCA, 2004. p. 125).

O livro didático é percebido em seu potencial como “peça ideológica fundamental”, mais uma vez, através da censura efetivada sobre as ações de compra e distribuição dos manuais nas décadas de 1960 e 1970, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Este feito é contemporâneo ao aumento da população escolar, decorrente do aumento populacional e da demanda por escolarização advinda da busca por mão de obra especializada. É notória, assim, a consequente ampliação de investimentos públicos em grupos editoriais para a publicação dos livros o que pode levar ao questionamento da qualidade de tais materiais. (MIRANDA, LUCA, 2004).

É de 1985 a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A alteração nas políticas governamentais referentes aos livros didáticos, aperfeiçoadas em 1996, incluiu equipes de especialistas nomeados pelo Ministério da Educação com o objetivo de avaliar os livros didáticos antes da distribuição e aquisição dos docentes que, antes deste programa, eram os únicos a avaliar os manuais apenas após a aquisição e distribuição feita pelo Estado.

Não coincidentemente, esse período é marcado pelo estímulo à valorização do Livro Didático como investimento nas políticas públicas em educação através do Banco Mundial (BM). Essa organização fundada no contexto do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sediada em Washington (EUA) ocupa nos anos 1990 protagonismo dentre as organizações internacionais no panorama educacional e possui, portanto, grande força de influência em matéria de política educacional em países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse sentido, dentre as recomendações do BM há a relação de “insumos” necessários para o alcance da qualidade em educação (que pode ser questionada pela métrica utilizada pelo

órgão para definir “qualidade”) estão os livros didáticos apresentados como fator mais importante do que a formação inicial e contínua de educadores.

A proposta de privilegiar o texto escolar baseia-se em duas teses centrais: (a) os textos escolares "na maioria dos países em desenvolvimento" constituem em si mesmos o currículo efetivo (tese que, por sua vez, supõe um determinado tipo de texto, programado, auto-instrutivo); e (b) trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar. Em ambos os casos, o que está em jogo, explícita ou implicitamente, é outra falsa opção: textos escolares versus professores. (TORRES, 1996, p.156)

Privilegiar o investimento em produção de texto para a sala de aula, de forma centralizada, sem as discussões pedagógicas e metodológicas que são caras aos professores e professoras (e que, portanto, deveriam participar do processo) denota a defesa de uma educação que preza a homogeneização do ensino e nega as experiências próprias da cultura escolar.

Livros didáticos mais do que extensão do Currículo na sala de aula apresentam a metodologia a ser empregada na disciplina e propõem interpretações com questionários e atividades diversas. Utilizado como uma ferramenta no ensino, em contextos em que o docente da escola básica é envolto por extensiva carga horária e uma formação superior deficitária, o manual assume a centralidade dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Ainda que exista o entendimento das variáveis que agem na construção da aula. O Livro didático, principalmente hoje, divide espaço com outros agentes encarregados – propositalmente ou não, de auxiliar na transposição didática e na relação de ensino aprendizagem. A opção por esse objeto como fonte histórica é justificada por sua intrínseca relação com as políticas e dinâmicas sociais, sua presença quase garantida no ensino de História e, por vezes, no protagonismo que exerce, representando a única bibliografia disponível para estudantes e educadores do país.

Não se trata de assumir o texto dos manuais didáticos como o único texto lido e discutido no ambiente escolar. O reconhecimento do papel de destaque na educação básica não anula a autonomia do corpo docente, as intervenções discentes, além das possibilidades ímpares que cada contexto escolar oferece à construção de uma aula.

Como documento histórico proeminente na educação básica, as análises dos manuais neste capítulo buscarão identificar as presenças e ausências da temática de América Latina no ensino de História e pretende oferecer discussão historiográfica acerca do ensino de história da América e do ensino de História no Brasil aos professores e professoras do ensino

básico brasileiro, para que se potencialize as possibilidades de construção de uma educação outra nas nossas escolas.

## 2.1 Metodologia para análise da (não) presença da América Latina nos Livros Didáticos

Quatro livros de História Geral para o Ensino Médio foram escolhidos para análise neste capítulo. A definição de quatro obras presentes em diferentes momentos do século XX e XXI está ligada, principalmente, à consolidação da história como disciplina no período republicano da história do Brasil e à sua reconstrução após o regime ditatorial (1964-1985) até hoje. Assim, dentro do tempo disponível para o desenvolvimento desta pesquisa, foram eleitas obras didáticas de diferentes períodos da História democrática republicana brasileira.

As obras selecionadas foram:

- Epítome da História Universal (1934) de Jonathas Serrano;
- “História Geral” (1997) de Claudio Vicentino;
- História – Volume Único (2005) de Divalte Garcia Figueira;
- História Global (2016) de Gilberto Cotrim.

O primeiro fator influenciador na escolha das obras analisadas, como esclarecido, foi o período de publicação. Os manuais escolhidos são produtos de legislações e períodos políticos diferentes. A obra de Jonathas Serrano, a primeira escolhida para análise, foi escrita em 1912, ainda que a edição escolhida seja do ano de 1934, pode ser fonte relacionada ao período de consolidação do ensino de História no Brasil (SHMIDT, 2012).

Seguindo, em ordem cronológica, para o autor Cláudio Vicentino, com publicação na última década do século XX, após o período ditatorial brasileiro (1964-1985) que marca a etapa de reconstrução do ensino de História.

As obras referentes ao século XXI se apresentam como um exemplo de publicação recente. Uma anterior às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei 9.394/96 inserindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e outra posterior.

Determinado o critério do período cronológico das obras, a opção pelos citados títulos e autores ocorreu sob parâmetros flexíveis, ou seja, foram adotadas obras cujo acesso para análise estivesse facilitado. Obras amplamente utilizadas e, provavelmente, em grande tiragem. Além de representar obras que foram aprovadas por um número significativo de

docentes, mesmo que muitos casos sejam escolas e secretarias municipais os responsáveis por essa definição. Unem fatores úteis a este estudo: por tanto difundida, comprovam seu valor no ensino de história e se tornam obras disponíveis para análise.

A investigação dos manuais didáticos foi feita sob o objetivo principal de localizar a presença da História da América nos textos. Tanto de forma quantitativa, em relação aos demais assuntos presentes na obra, quanto qualitativa que nos leva ao questionamento: qual América Latina está presente nos livros didáticos? Se trata da História dos colonizadores da América? Como são retratados os colonizados? Qual o lugar ocupado pelos povos originários neste contexto?

Busca-se analisar a produção didática tendo em vista os contextos político, cultural e econômicos de sua publicação.

O pesquisador interessado nesse objeto e fonte de pesquisa deve ter claro que manuais escolares são produtos de um determinado tempo histórico e representam determinadas preocupações e conteúdo que possivelmente só fazem sentido quando localizados no tempo e no espaço geográfico ao qual se vinculam. Além disso, eles correspondem a determinados conhecimentos, incorporados na constituição do Estado moderno por meio das disciplinas escolares. (CIGALES & OLIVEIRA, 2020, p.11)<sup>11</sup>

Partindo do reconhecimento da complexidade dos manuais didáticos, este trabalho se debruçou sobre as fontes levando em conta dois aspectos básico: a análise macro, que segundo Cigales e Oliveira (2020) consiste na apuração do contexto histórico da disciplina escolar e da produção do manual didático. E o segundo aspecto relacionado à análise micro, como a descrição da fonte em seus aspectos materiais, como foi realizada a abordagem dos temas e o que não foi abordado pelo autor do manual. Devem ser observadas as escolhas metodológicas da obra, de imagens e atividades pedagógicas propostas, além dos elementos pré-textuais, como o prefácio que deve ser analisado pois ali se apresenta a intenção (só as vezes declarada) do autor e do livro, bem como a Introdução, sumários e demais elementos que compõem o discurso didático de um livro (CHOPPIN, 2004).

Cigales e Oliveira elucidam ainda que, diante da complexidade da fonte histórica em questão, sua análise exige uma “pluralidade de métodos” (2020, p.12) que inclui fontes complementares relacionados à cultura escolar, ao mercado editorial, jornais, provas,

---

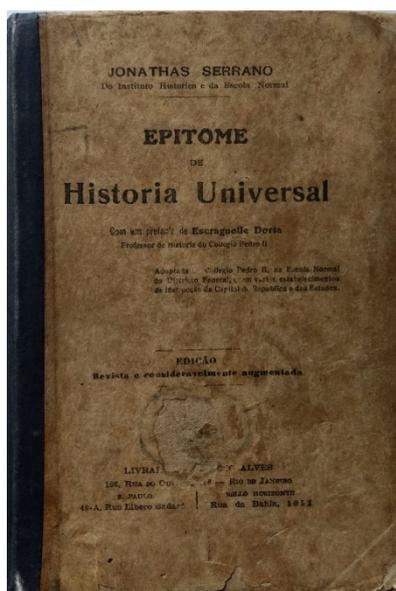
<sup>11</sup> Cigales e Oliveira propõem aspectos metodológicos para análise de livros didáticos a partir da sociologia de Pierre Bourdieu. Sua pesquisa tem dentre suas referências membros do projeto do Centro de Investigação Manuais Escolares (MANES), do Departamento de História da Educação e Educação Comparada da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid. Em 1996 o MANES realizou seminário para discussão da utilização dos manuais escolares como fonte para a História da Educação na América Latina e originou livro reunindo trabalhos sobre a temática. Ver: OSSENBACH, G. S., & SOMOZA, J. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, ES: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2009.

exames, dentre outros.

Concordando com esta proposta de análise metodológica, este trabalho, porém, não se propõe à análise definitiva das obras listadas. Primeiro, pelos limites impostos pelos recursos disponíveis em uma pesquisa de mestrado. Segundo, porque a proposta objetiva a análise do manual didático como efeito do tempo histórico de sua produção e utilização e, a partir das conclusões, enriquecer o debate sobre o ensino de História da América Latina e suas possibilidades na atualidade.

Ademais da localização da América Latina como temática no manual, foi feito o recorte no período da denominada Modernidade. Buscou-se verificar como foi feita, nos diferentes objetos de pesquisa, a narrativa sobre período colonial ibero-americano, principalmente os episódios que descrevem a chegada dos europeus no território e o processo de dominação dos povos que nele habitavam.

## 2.2 Livro I – Epítome de História Universal, 1934.



“Epítome de História Universal”, a primeira obra didática analisada pertence ao autor Jonathas Serrano (1885 – 1944). Formado em direito, nasceu na então capital federal onde participou da diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Dedicou-se ao ensino de História no Colégio Pedro II e exerceu o magistério na Escola Normal do antigo Distrito Federal.

O magistério era considerado apostolado, quase sacerdócio, divina investidura e missão espiritual, responsável pela educação integral do homem. Seu modelo de mestre estava em Sócrates e em Jesus Cristo e sua pedagogia bebia nas grandes lições deixadas por Santo

Agostinho e Anchieta. (FREITAS, 2006, p.46)

A trajetória de Serrano, segundo Itamar Freitas<sup>12</sup> (2006), foi delineada, desde a juventude, na direção da carreira docente. Quando aluno do Colégio Pedro II “ensinava para se manter e para aprender mais” (p.41). O sucesso em sua formação é comprovado com o reconhecimento da “Medalha de ouro Conselheiro Portela”, na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e sociais. Mas, acima de premiações, a tese de Freitas (2006) evidencia como o caminho estudantil e profissional de Serrano são acompanhados pelo contato com professores que apoiaram, apadrinharam, orientaram de várias formas o crescimento profissional do autor.

Suas experiências em cargos públicos ligados à educação incluem ter sido membro do Conselho Superior de Ensino no Estado do Rio de Janeiro em 1914, professor da Escola Normal da capital em 1916 e, como diretor de uma unidade escolar, quando promoveu mudanças quanto aos métodos e conteúdo de História. Dez anos depois, estreava como educador no Colégio Pedro II, quando já havia tomado posse como sócio do IHGB, em 1919. Sua experiência como professor incluía também o ensino superior, orientações aos educandos por correspondência, avaliação e produção de livros didáticos e, até a curiosa experiência do ensino de História através do rádio. (FREITAS, 2006).

A vida deste intelectual, segundo Freitas, não foi devidamente mapeada e valorizada pelos biógrafos das primeiras décadas do século XX devido a vasta produção de Serrano em distintas áreas que leva o intelectual a não possuir apenas uma área de conhecimento específica, sua notoriedade é verificada em vários setores da produção do conhecimento sem posicionamentos radicais, sendo identificado, inclusive, por sua serenidade e ponderação diante de debates políticos e sociais. Assim, além de professor, Jonathas Serrano deixou suas impressões sobre a sociedade que vivera. Em periódicos tecia críticas à República de então e anunciava sua religiosidade. Nesse sentido, fazia a defesa dos costumes católicos, “da verdade de Cristo, de Deus como solução para a crise social dos primeiros vinte anos da República.” (FREITAS, 2006, p.50).

Seu caráter conservador que tecia críticas a laicidade da educação proposta pelo “Manifesto dos pioneiros da escola nova” em 1932 coexistia com as pesquisas que ambicionavam o aperfeiçoamento do ensino de História no secundário brasileiro. Serrano debruçou-se sobre a pedagogia para pensar no ensino dessa disciplina, em uma época em que a formação de professores não incluía uma formação pedagógica já que a formação

---

<sup>12</sup> Tese de Doutorado intitulada A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935) no programa Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade defendida em 2006 (PUC-SP). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10556>.

autodidata era comum entre as cátedras da educação (FREITAS, 2006). Suas conclusões e propostas para a pedagogia da História foram publicadas em 1935 sob o título de *Como se ensina História*.

Portanto, a escolha do manual escolar *“Epítome de História Universal”* para análise justifica-se, não apenas pela quantidade de edições realizadas, o que garantiu sua utilização, com as devidas atualizações desde a primeira edição em 1913, até o final da primeira metade do século XX. Mas, principalmente, pela influência que o autor exerceu no ensino básico e na formação de professores, bem como as influências pedagógicas que foram determinantes para que sua obra apresentasse um diferencial quanto as demais produzidas.

Epítome integra o período de construção e consolidação do código disciplinar da História no Brasil (SCHIMIDT, 2011). Foi “adoptada no Collegio Pedro II, na Escola Normal do Distrito Federal, e em vários estabelecimentos de instrução da Capital Republicana e dos Estados”, é o que informa a folha do rosto da edição em questão, que é a de número dezesseis, de uma série de vinte e quatro edições em que esta produção foi lançada.

O livro está organizado em sessenta e oito capítulos, distribuídos em cinco partes: Introdução, História Antiga – subdividida em Antiguidade Clássica e Antiguidade Oriental -, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. A tradicional periodização da história foi feita e a originalidade, em relação às publicações da época, fica por conta da forma de apresentação dos assuntos nos capítulos: presença de imagens, mapas e quadros sinópticos. Em nota preliminar no livro em questão, o autor comemora os avanços metodológicos que a pedagogia oferta ao ensino de história.

Já não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam paginas e paginas, fazendo-se da historia uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante chronologia. Martyrio da memoria, o que devêra ser encanto da imaginação! (SERRANO, 1934)

Assim exposto, é possível afirmar que o autor representava um pensamento progressista na educação brasileira, e pensou o ensino de História além da memorização, inovando com imagens e fluxogramas em suas obras. Como salienta SCHMIDT (2004), a obra do estadunidense John Dewey<sup>13</sup> foi influenciadora nos trabalhos de Serrano que apresentou uma proposta progressista ao pensar o ensino de história conectado aos interesses e realidade do estudante.

---

<sup>13</sup> John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense, foi grande nome para a Escola Nova no Brasil. Suas obras *Vida e Educação* (1930), *Como pensamos* (1933) e *Democracia e Educação* (1936) integram a bibliografia sugerida em diversos quadros de formação de professores no Distrito Federal na década de 1930 (VIDAL, 2019).

Serrano pretendia com sua proposta que os alunos aprendessem História, o que estava em jogo, naquele momento, é que esse conhecimento contribuísse de alguma forma, na construção da formação moral e social das futuras gerações. A História, na visão desse autor, era uma ciência que visava entender a origem e o desenvolvimento das sociedades humanas, a partir do estudo de fatos históricos relevantes e suas conexões. O método, nessa perspectiva, ganha centralidade na construção do discurso histórico, pois é ele que o instrumentaliza dotando-o de sentido. (CABRAL, 2017)

Preocupação com o método, sua posição de destaque como professor e a utilização de sua obra no Colégio D. Pedro II assinalam a importância do Manual no cenário do ensino de história no Brasil. A obra supracitada teve ampla circulação nacional na primeira metade do século XX.

Busca-se entender, no contexto marcado pelo crescente interesse na educação e no anseio por reformulações na área que alimentavam um “otimismo pedagógico” (SCHMIDT, 2004), como o ensino de História da América Latina foi inserido?

A busca por elementos que nos auxiliem na resposta deste questionamento é feita, principalmente, no capítulo que trata do início do processo de colonização deste continente. A escolha deste recorte é feita, primeiro, pelo interesse na constituição do Colonialismo no continente americano e a verificação da narrativa que tende a localizar a América como extensão do projeto da Modernidade europeia. Ademais, tal recorte significa a estreia da América como assunto na obra.

O Prefácio de *Epítome da Historia Universal* é datado de 8 de maio de 1912 e narra a trajetória do autor Jonathas Serrano, valoriza seus laços familiares ligados à grande nome político da Revolução Pernambucana de 1817 bem como a trajetória da História com origem europeia e sua inserção no Brasil como disciplina escolar. O texto comemora a utilização de novos métodos de ensino que não incluem “empanturrar a memória, deixando-a crua de indigestão” (p.09) e conclui com elogios ao autor e outros professores do Colégio Pedro II.

No índice dos capítulos a América aparece, pela primeira vez, na unidade sobre História Moderna, depois em capítulo sobre a Independência. E, mais uma e última vez, na unidade sobre História Contemporânea. Assim expostos:

Historia Moderna<sup>14</sup>

II – Descobrimientos Maritimos. Origens, marcha e resultados.

III – Descobrimientos marítimos: em especial o da America – Colonização – O trafico dos negros. (p.432)

Historia Contemporanea

---

<sup>14</sup> Foi feita a transcrição dos trechos respeitando a grafia original dos textos do livro.

Serão sobre esses tópicos que nos debruçaremos para análise e investigação da presença da América Latina na obra.

Ostentar a colonização como ponto de partida deste trabalho de análise, de antemão, já se mostra revelador da história transmitida sob o olhar eurocêntrico. A leitura feita destes capítulos buscou a identificação da colonização da América Latina através dos olhares decoloniais. Ou seja, verificar como foi construído o texto que expõe o início da Modernidade Europeia sobre a colonialismo nas Américas. Como foram narrados os processos que possibilitaram o crescimento de impérios coloniais no continente europeu? Quais as personalidades e grupos sociais foram citadas e qual projeto política ideológico representam? Após o prefácio e antes da seção “História Antiga”, dois capítulos introduzem a obra:

Introdução

I – História: “definição, objeto, importância, posição no quadro geral das ciencias. – Divisão da historia. – Fontes históricas. – Methodos historicos”.

II – Tempos prehistoricos – Antiguidade do homem – Primeiras formas sociaes – Raças humanas – Marcha geral da civilização. (p.431)

Sob o paradigma da História Sagrada é apontada a divisão da História do mundo como natural. Deste modo, a História Antiga compreende os fatos do surgimento da humanidade até o nascimento de Jesus Cristo e a História Moderna a partir do nascimento de Cristo até a atualidade do autor. No mesmo tópico, no entanto, é informado que esta não é a divisão mais utilizada, pois costuma-se dividir a história em quatro partes e, assim, a periodização tradicional é apresentada. Dessa forma, e por paradigmas instituídos pela historiografia europeia, os estudos sobre história se apresentam com a naturalização do cristianismo como critério de periodização de uma história que se pretende universal e imposta com a clássica periodização estabelecida desde acontecimentos relacionados à historiografia do continente Europeu.

O segundo capítulo da sessão de introdução do manual inicia-se com a caracterização dos tempos pré-históricos e sua periodização. É nesse texto que aparece a primeira referência à História do Brasil ancestral, anterior à colonização. Uma afirmação localiza os povos originários: “Os indígenas do Brasil, por ocasião do descobrimento, estavam no período neolítico.” (SERRANO, 1934, p.22). Sendo essa informação a totalidade exposta sobre o continente americano no período que é sucedida pela dissertação sobre as primeiras organizações sociais.

Sobre a origem do homem, no tópico seguinte são apresentadas as três raças da

espécie humana, que se distinguem pela “influência do clima, dos costumes, da maneira de viver, etc.” (p.23) Dentre as supostas raças humanas, o autor elenca: branca, negra e amarela. E em um mapa sinóptico A dita *raça branca* é apresentada como mais importante por apresentar as civilizações mais adiantadas e duradouras, divididas em três ramos cujas alcunhas são relacionadas à narrativa bíblica, nomes derivados dos filhos de Noé. (FIGURA 1). O capítulo é concluído com o tópico “Marcha geral da Civilização”, a partir dos grandes rios “seguindo o caminho aparente do sol, a civilização partiu do Oriente para o Ocidente” (SERRANO, 1934, p.25). Finda-se a sessão introdutória da obra com a organização dos conceitos dissertados em quadros sinópticos como o exposto na Figura 1 que revela a complexidade da *raça branca* em detrimento das outras que foram apenas apontadas.

A trajetória realizada pelo modelo civilizatório ocidental, apresentada no manual, opera como o elogio da Civilização moderna quando o apresenta como ponto de culminância de uma cronologia única, universal e linear. A partir da introdução do manual de Serrano, concluiu-se que o que verificaremos nas páginas seguintes é a história da civilização da *raça branca*, lugar a que não pertencem as sociedades humanas que ocupavam *Abya Yala*, o continente antes e independente dos domínios europeus.



Figura 1

A análise destas páginas leva à constatação da permanência do paradigma religioso sobre o ensino de uma História que se pretende universal e busca alçar o ideal de civilização europeia, sinônimo de sucesso, referencial de desenvolvimento. Essa é tendência que, segundo Bittencourt (1993), foi verificada no início da república com a superação da História Sagrada<sup>15</sup> para a defesa da História Profana pautada no pensamento racional advindo do iluminismo francês e que delineou a dita História Universal: um só caminho traçado, o da Humanidade, branca e cristã, com a origem na antiguidade clássica e predestinada à evolução

<sup>15</sup> História Sagrada foi disciplina vigente na educação pública no período monárquico brasileiro era determinada por desígnios divinos para a garantia da moral religiosa. No final do século XIX e com a implantação da república ficou reservada às escolas confessionais. (BITTENCOURT, 1993)

constante. A absorção desse pressuposto pelos historiadores brasileiros determinou o etnocentrismo que justificava a supremacia europeia sobre as outras nações. (Bittencourt, 2018)

Os cenários político e econômico brasileiros passavam por mudanças que paulatinamente mostravam o fim do protagonismo cafeeiro em âmbito nacional com o início do governo de Getúlio Vargas que marcou as bases da industrialização no país. À despeito das alterações observadas em dito período, que inclui a Reforma Educacional de 1931, como citado no capítulo anterior, o manual em questão propõe a História Universal do homem branco cristão mantendo a tendência do ensino de História nas últimas décadas do século XIX. As inovações gráficas e metodológicas da obra de Serrano não significam alteração na sua narrativa.

A reforma de 1931 trouxe ainda a História do Brasil e da América como complementares à História da Civilização. Essa tendência é percebida no parágrafo introdutório do capítulo “História Moderna”, quando o continente Americano é citado, após longa trajetória percorrida pela Antiguidade e Período Medieval. Invenções como a bússola e as armas de fogo são elencadas e anunciadas como possibilitadoras de novos caminhos para a civilização cristã (SERRANO, 1934, p.267) que culminariam, sem tardar, graças aos adventos, no descobrimento da América.

Sob o tópico Descobrimientos Marítimos - Origens, marcha e resultados (p.270) foram apontadas características das navegações atlânticas ibéricas. O texto é conciso e ilustrado. O tópico “Descobrimientos marítimos dos Portugueses” é acompanhado de gravura de Vasco Gama e a página seguinte contém mapa com as rotas marítimas realizadas por navegadores portugueses e espanhóis no período denominado “descobrimientos marítimos”. O texto, sucinto, exhibe o que julga ser os grandes feitos dos navegadores, com sequência de datas e territórios conquistados até a conclusão: “O grande império colonial português compreendia todas as costas oceânicas da África e das Índias, Ceylão, as Molucas, as ilhas Sonda e o Brasil.” (SERRANO, 1934, p.273) Não há problematizações, contextualizações que levem em conta os impactos das invasões nos territórios em questão ou, mesmo, para o Continente Europeu.

O terceiro tópico da sessão Idade Moderna descreve a importância do genovês Cristóvão Colombo para o empreendimento de expansão colonial espanhol. Lista suas principais viagens com destino ao continente americano com elogio e denuncia, com tons de indignação, uma suposta injustiça exercida pela coroa espanhola contra o navegador. Por fim, o seu equívoco: “Até a morte guardou Christovam Colombo a convicção de que descobrira terras das Índias, e d’ahi a denominação de ‘Índios’ erradamente dada e conservada para

designar os indígenas do continente americano.” (SERRANO, 1934, p.275). A característica do texto conciso permanece nas próximas linhas que se limitam a apontar o erro de Colombo quanto à nomenclatura dos indígenas como Índios. Mas o erro está relacionado mais ao engano do genovês e menos ao fato de as populações originárias serem pertencentes a etnias distintas e diversas que em nada se relacionam com a alcunha recebida pelo colonizador. O autor lista nomes de europeus seguidos do nome do território “descoberto”: “Dias de Solis descobre Yucatan; Ponce de Leon, a Flórida; Balbôa, o Pacífico; e Grijalva, o México.” (SERRANO, 1934, p.276) Contudo, espaço semelhante não é reservado ao esclarecimento para o equívoco de Colombo. Afinal, se não eram índios os habitantes dessas terras, quem eram? A opção pelo crédito concedido aos navegadores em detrimento aos povos nativos, denota a predileção por uma narrativa de descobrimentos e enaltecimento da formação dos Impérios Coloniais.

Outra nomenclatura é discutida neste tópico: “O florentino Américo Vespúcio faz diversas explorações no continente e lega seu nome ao Novo Mundo.” (SERRANO, 1934, p.275). O Novo mundo dos conquistadores é o território de muitos seres que, agora, como domínio colonial é batizado por Vespúcio e, assim, nasce o nome que carregamos até o tempo presente, é a América de Vespúcio que batiza um lugar aparentemente sem nome, inexistente antes deste feito.

O texto que privilegia a constituição do Novo Mundo europeu é interrompido, pela primeira crítica da sessão até este ponto “Na conquista do México Fernão Cortez tristemente se celebrizou por sua crueldade” – (SERRANO, 1934, p.276). A Conquista do México e do Peru aqui são narradas como o enfrentamento, desigual, entre conquistadores espanhóis e o rei asteca Montezuma, no México, e o líder inca, no atual Peru, Atahualpa. A justificativa pela predileção por essas conquistas vem no parágrafo seguinte: “No México e no Perú os Espanhoes encontraram duas civilizações bem adeantadas: a dos Aztezas e a dos Incas.” (ibid., p.276). Ainda que o autor explicita o caráter violento da dominação destes territórios, verifica-se que na narração das conquistas ibéricas, apenas esses episódios foram criticados.

Nesse caso, sobre os livros didáticos, CHOPPIN (2004) ressalta que é preciso atentar sobre o que o livro não apresenta. O livro didático, segundo este autor, “modifica a realidade para educar novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p.557), portanto, a obra faz mais do que espelhar a realidade, seu potencial transformador de narrativas denota a necessidade de perceber o que o texto silencia neste manual. No caso de Epítome, o autor elege como violenta a conquista de Cortez sobre o rei Montezuma. Não há citação alguma sobre o processo de conquista sobre a população nativa, o texto se concentra na prisão e execução dos reis (título utilizado pelo autor) que gerou, aparentemente, a automática dominação de seus súditos. Como ocorreu o domínio sobre as populações nativas “adeantadas”? Ainda que

evidenciado o caráter cruel do conquistador, este é apresentado quase como um enfrentamento, apenas, entre dois homens. Enquanto as outras populações, fora dos Impérios Inca e Asteca, como as do Brasil, são enquadradas no período neolítico: nômades e selvagens.

A denúncia da violência da colonização espanhola persiste em parágrafos seguintes superficialmente. Reforça o autor que “a História das conquistas espanholas na América oferece alguns episódios repugnantes de crueldades praticadas contra os indígenas.” (SERRANO, 1934, p.278). Foi citada, em seguida, o bispo de Las Casas como exemplo de resistência contra essa dominação que, segundo Mignolo (2005), denota a prevalência do ponto de vista do imaginário do mundo moderno/colonial em que tal relato aparece como ocorrências isoladas em meio ao predomínio do discurso ibérico. O mal da violência sobre a população nativa teria sido “remediado” com a inserção do trabalho africano escravizado. Identificado como prática horrível e cruel, a escravidão no continente americano é relacionada apenas aos negros e, neste tópico, não passa por maiores caracterizações.

O texto deste capítulo, ao contrário das críticas que apontaram a violência da dominação colonial, termina com o elogio da invenção da modernidade como desdobramento desse processo. São listadas como consequências da expansão marítima europeia e do início de colonização do continente americano o fortalecimento de Portugal e Espanha como potências marítimas, a importância das rotas comerciais pelo oceano atlântico em detrimento do Mar Mediterrâneo, o desenvolvimento da geografia com o conhecimento dos territórios e os novos produtos comercializados: “tinham brilhantemente começado os Tempos Modernos” (SERRANO, 1934, p.278).

Quando o cruel domínio de uma sociedade é elencado como parte integrante do “descobrimento” de um suposto “Novo Mundo” sem, porém, descrevê-lo em seu funcionamento, elencar os sujeitos vitimados por tal violência ou, ainda, sem determinar objetivamente como foi praticada essa violência e tem, como desfecho da narrativa, a comemoração do advento de um tempo novo, moderno, subentende-se que aquela violência pode ser justificada frente aos efeitos positivos dela oriundos.

O autor comemora o engrandecimento de impérios coloniais e a consolidação da economia mercantilista com a diversidade de produtos que inclui as pessoas escravizadas. Apesar de passar páginas descrevendo a colonização, a conclusão do capítulo é sobre a “brilhante” construção da Modernidade europeia.

Nos tópicos referentes à Idade Contemporânea existem dois tópicos destinados à História da América Latina para tratar da Independência política e outro o continente nos séculos XIX e XX.

Cinco páginas são destinadas aos textos sobre a emancipação das Treze Colônias

inglesas na América. Para a emancipação da América colonizada pelos espanhóis menos de duas páginas são reservadas. Em um tópico a obra oferece uma sequência de nomes e datas para cada território emancipado na América. Guerras e influências externas, como o caso dos Estados Unidos e as ideias liberais europeias são citadas.

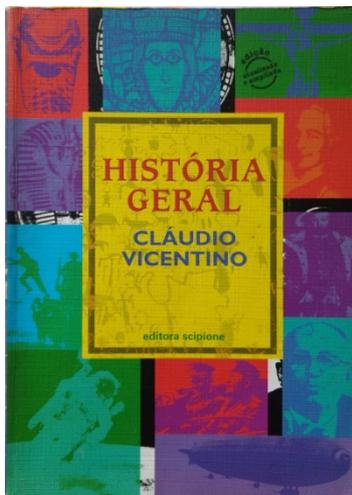
Uma página e meia reúne as informações sobre a independência política do Brasil em relação a Portugal, sob o mesmo tópico de “A América nos séculos XIX e XX”. Neste curto espaço o período que compreende a transferência da Corte Portuguesa com D.João para a então colônia até as primeiras décadas do século XX, na República Brasileira, foi descrito de maneira breve através da citação da sequência de governos.

Não há mais menções à América Latina no livro.

O manual escolar de Serrano cumpre àquilo que anuncia em seu prefácio: a história de sucesso de uma civilização branca cristã. A História escrita nessas páginas, que se pretende universal, é europeia. A população nativa do continente, quando citada, é acompanhada de adjetivos que a leva para tempos históricos remotos, afastadas da Modernidade do europeu. Quem compõe essa população, que língua falam, como viviam e como foi o contato com o homem branco não parecem ser questões pertinentes à grande narrativa de sucesso da construção do hemisfério norte capitalista. A América Latina, nestes textos, é o cenário, o entrave, ou o material sobre o qual trabalhou o colonizador, aquele que representa a única raça capacitada para a conquista do progresso.

Afirmamos a não presença da América Latina não só pelas poucas citações ao continente nessa obra. Mas pela inexistência de qualquer trecho que considere os seres humanos habitantes dessa terra, antes do advento da Modernidade, portadores de História. Pela ausência de informações sobre os contatos, negociações, explorações e conflitos oriundos do suposto “descobrimento”. Por sequer considerar o doloroso transporte e comércio de africanos para a América e a importância dessa transação para os navegadores e mercadores listados como conquistadores. A América Latina não foi apenas ocultada ou esquecida na História pois ela foi citada algumas vezes. A escolha pelo texto que possui as lacunas acima apontadas afirma o projeto de constituição de uma sociedade espelho daquela descrita: branca, cristã, europeia.

## 2.3 Livro II – História Geral, 1997.



O segundo livro marca os últimos anos do século XX. O autor Cláudio Roberto Vicentino tem extensa experiência na publicação de livros didáticos, que se mantém, atualmente, ligado a editoras que possuem grande representação no mercado educacional.

A década de 1990, a qual a obra é contemporânea, foi cenário de intensas transformações políticas que refletiram no ensino de História. O recente fim da ditadura militar brasileira em 1985, a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1991 que encerrou a bipolaridade mundial da Guerra Fria inaugurava um período de mudanças que ao mesmo tempo fortaleciam discursos de esperança acerca do futuro, revelavam a situação econômica e social que deveria ser enfrentada.

A frágil redemocratização destes países, índices elevados de inflação e acentuamento da desigualdade social foram combinados ao discurso neoliberal e ao aumento da presença de instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional. Neste contexto, reformas educacionais ocorreram, em vários países da América Latina.

As reformas educacionais na Argentina, Brasil, Chile e México foram resultado de um longo processo de negociação entre as diferentes forças sociais, políticas e econômicas nacionais no marco contraditório entre as propostas de modernização e de democratização vivenciadas naqueles países durante a década de 1980 do século XX e o novo estágio do capitalismo monopolista que passou a exigir mudanças substantivas na lógica de regulação nacional e institucional na região. (KRAWCZYK, VIEIRA, 2010, p.14)

Países estes que, ainda que guardem suas especificidades possuem em comum as classificações, impostas pelos órgãos internacionais, de atrasados e subdesenvolvidos. A partir de 1991 se reúnem em bloco econômico com objetivo de integrar a região ao capitalismo. O ano de publicação do manual em questão marca o início das discussões no

âmbito educacional através do Comitê Educativo do Mercosul que buscava uma história regional ao invés da nacional predominante até então (BITTENCOURT, 2013).

A introdução da obra de Vicentino anuncia essa tendência de busca por superação da realidade da época e seus problemas. Este texto introdutório informa o conteúdo e objetivo do livro: o estudo da trajetória do homem ocidental, da pré-história à atualidade, através dos aspectos socioeconômicos de cada período, ligados à política e cultura. Para, além do preparo para as provas de acesso à universidade, buscar a compreensão do mundo e “apossarmos de conhecimentos para acelerar mudanças imprescindíveis para um mundo melhor e mais justo. O nosso mundo. O seu mundo.” (VICENTINO, 1999, p.02.)

A proposta do autor, em sua apresentação da obra, ressalta o olhar crítico sobre a história para promoção de mudanças que seriam necessárias no mundo que inclui o aluno. Essa intenção apresentada na página introdutória do livro reflete o período, denominado por SCHMIDT (2012), como de reconstrução do código disciplinar da História após a ditadura militar brasileira (1964 – 1985). A autora aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais de História como a baliza para essa fase da disciplina de História. O documento das Bases Legais do PCN tem introdução e apresentação destinada aos professores com intenção semelhante àquela que o autor Cláudio Vicentino manifestou para os estudantes. Estas introduções do texto das bases legais dos Parâmetros, bem como do livro didático para o ensino médio marcam a ruptura com o período anterior a partir do desejo de construção do ensino de História com incentivo ao raciocínio em detrimento do “ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações.” (BRASIL, 1999).

Fruto de reforma curricular, abordada no capítulo anterior, a inauguração dessa nova fase do ensino, destacado nos textos introdutórios, se opõe às características do projeto educacional defendido anteriormente, no regime ditatorial brasileiro. É evidente, ao menos no texto introdutório do Livro e nos textos do PCN o rompimento com a defesa da tendência tecnicista e a escolha por um modelo educacional crítico. A questão que se pode colocar é se a substituição do projeto de educação do regime militar significa a negação dele. Ou seja, um projeto não submetido ao ideário nacionalista de exaltação ao desenvolvimentismo, como foi aquele que pautou a educação tecnicista para formação de trabalhos e consumidores para o mercado no governo totalitário. E, como consequência, um material didático que reflita em suas páginas, essa proposta.

No entanto, a primeira leitura do livro que propõe o “mergulho crítico e questionador” ao estudante, leva ao entendimento dos limites estabelecidos à formação deste “mergulho”: primeiro, trata-se da investigação apenas do homem ocidental, conforme declara a carta de apresentação. E, quando verificado o sumário da obra, aparentemente, os homens e mulheres

latino-americanos não ocupam grande parte do mundo ocidental ao qual diz pertencer o autor e os alunos.

A obra foi dividida em seis unidades de estudos, precedida por capítulo introdutório sobre a “pré-história”.

A primeira vez que a América aparece nos textos do manual foi no último parágrafo do capítulo intitulado “A Baixa Idade Média”. América é citada como o promissor empreendimento de navegadores europeus que levaria à ruína do modo de produção feudal. Pouco mais de vinte páginas depois, os americanos aparecem, ilustrados em tópico sobre o mercantilismo. Ilustra o assunto uma gravura que demonstra a exploração de metais na região dos Andes. “Os tesouros americanos fascinaram os europeus do século XVI” (VICENTINO, p.176). Em seguida, a América aparece, em mapas, sob o título de “A Expansão Marítima”. Em todos esses casos a América *apareceu*, foi citada. Não contextualizada, localizada, investigada ou qualquer outro esforço que signifique o estudo de sua história. A América, essa palavra, surge, no livro e na leitura da “História Geral”, a partir da história europeia e do advento do capitalismo comercial. Nas páginas que seguem, o termo América e o nome de territórios que a compõe aparecem com maior frequência: na relação de domínios estabelecidos pelos países ibéricos. O estudo sobre a trajetória do homem ocidental, ao que aparece após a leitura de três unidades e cerca de duzentas páginas, se refere ao estudo do homem europeu.

A História da América é abordada em três capítulos, dos trinta e nove organizados em seis unidades. São eles assim apresentados no Sumário:

**UNIDADE IV – A Idade Moderna:** O mundo colonial

**UNIDADE V – A Idade Contemporânea (Séculos XVIII e XIX):** A América no século XIX

**UNIDADE VI – A Idade Contemporânea (Século XX):** A América Latina e as lutas sociais

O primeiro capítulo em que a História da América é abordada aparece sob o título de “O Mundo Colonial”. A América é apresentada como o novo mundo europeu que nascera integrando-se à civilização europeia ocidental e, assim, proporcionando o desenvolvimento do capitalismo comercial. O texto esclarece que tal integração ao sistema capitalista foi feita a partir da dizimação das sociedades originárias e escravidão. A primeira página desta parte da obra contém gráfico da “População da América e do Mundo (século XVI)” que apresenta a seguinte informação: “Dos cem milhões de nativos americanos, cerca de oitenta milhões desapareceram sob o signo da modernidade capitalista comercial” (VICENTINO, p.218). Logo após a afirmação: “Ao produzir riquezas coloniais, a América integrava-se ao capitalismo comercial”.

O nascimento da América, na História Geral, ocorre tardiamente e integrada à modernidade e ao desenvolvimento do capitalismo. A escolha das variações de “integrar” para designar o papel do continente americano nesta fase do sistema econômico mencionado, ainda que seguida de poucas informações acerca da violência empregada sobre a população nativa, transmite uma ideia de posituação do processo de colonização. Exemplo disso é o último parágrafo desse capítulo, ao elencar os países europeus e suas possessões na América, explica: “Quanto a Portugal, integrou o Brasil ao capitalismo europeu, com base na exploração agrícola nos séculos XVI e XVII (cana de açúcar) e na mineração no século XVIII.” (VICENTINO, p.233)

O texto da História Geral, até este ponto, tem como fio condutor a trajetória da Europa (com exceções como as civilizações designadas como “antiguidade oriental”) e assim se mantém no capítulo sobre “o Mundo Colonial”. Não se trata de um texto sobre a América e sua história. Mas sobre a empresa colonial sobre ela constituída. O esforço em incluir o “novo mundo” ao desenvolvimento capitalista contrasta com a caracterização da relação de dependência imposta pelo pacto colonial e a destruição das organizações sociais aqui presentes. Este contraste percebido através de uma leitura crítica e um olhar decolonial não é destacado pelo autor. Quer dizer, informar a ocorrência da violência na conquista e colonização, precedido da caracterização da sociedade capitalista e desenvolvida, a que o “novo mundo” passou a fazer parte, inclui o continente americano na cronologia da História Ocidental, uma história que já havia começado (desde o capítulo 1) e, agora tem novo agregado.

A história da América apartada da “História Geral” é apresentada como sinônimo de atraso, um fragmento de “As veias Abertas da América Latina”, do escritor uruguaio Eduardo Galeano, evidencia o atraso tecnológico de povos que desconheciam vidro, pólvora ou a roda. Ainda que o mesmo trecho informe que existiam no continente astrônomos e engenheiros, a noção de atraso vence. A violência imposta sobre os povos originário é feita sem, no entanto, caracterizá-la, sem nomear as vítimas ou suas relações e lutas no processo colonial.

O olhar decolonial cobra, deste capítulo, os mecanismos de dominação sobre a população originária e a caracterização de suas formas de resistência e sobrevivência após a implantação do sistema colonial. A rápida transição, no texto da obra, entre dominação e integração ao capitalismo, silenciou os sujeitos deste território: qual o lugar dos nativos no novo mundo?

O capítulo, após esta introdução, divide-se em tópicos que descrevem a América desde os seus “primórdios” até o estabelecimento do sistema colonial. É então que a ocupação do continente foi descrita para justificar a variedade cultural no território. Os vestígios arqueológicos da pré-história e exemplos de práticas agrícolas, de artesanato e

pecuária foram citados. Informa o autor que os habitantes encontrados pelo colonizador eram numerosos e “irregularmente distribuídos pelo continente e em diferentes estágios de desenvolvimento” (VICENTINO, p.221).

Apresentar o tópico sobre o povoamento do continente americano no capítulo destinado ao “Mundo Colonial” é escolha interessante posto que significa uma exceção no livro que adota a periodização clássica da História ocidental na organização dos seus capítulos: dentre os capítulos de História Moderna, precisamente entre os assuntos absolutismo e iluminismo, o continente americano foi ocupado. A descrição dos “primórdios” do mundo colonial, apresentadas dessa forma, quando vista com o conjunto da obra, transmite a ideia de que a existência da América está vinculada e à serviço, inevitavelmente, da história ocidental.

No decorrer do texto, uma expressão chama a atenção. Concluindo a exposição das diferentes teorias acerca das migrações para este continente, o autor afirma: “uma primeira conclusão destes dados parece confirmar o que já disseram alguns historiadores: de que houve vários descobrimentos da América, uns advindo da inconsciência e outros, da ignorância” (VICENTINO, 1997, p.220)

*Descobrimto* é vocábulo utilizado – e contestado, para se referir à invasão europeia na América. Nesse trecho, no entanto, a expressão utilizada foi inserida em outro contexto. Em um tom crítico, que pode ser interpretado como de denúncia, o autor aponta a *inconsciência* daqueles que um dia chegaram à essas terras. Referia-se às várias ondas migratórias citadas no parágrafo anterior? Provavelmente relaciona-se àquelas que foram responsáveis por inaugurar a ocupação humana nestas terras e, portanto, descobrir novo local de moradia. E o descobrimto advindo da ignorância, apontado em seguida?

Este parágrafo foi sucedido de informações sobre “a passagem de Bering”<sup>16</sup>. O tom crítico findou-se nele e o autor não elucida quem seriam os ignorantes. A opção do termo descobrimto, fora do contexto em que tradicionalmente é utilizado no ensino de história oferece uma discussão que cumpre com a proposta de ensino crítico, presente na apresentação do livro didático. Contudo, a discussão não oferece outras provocações ou informações que permitam a problematização do termo *descobrimto* e a proposta de uma nova relação: ao processo de ocupação do continente e não de seu assalto.

A crítica deste parágrafo pode, ainda, aproximar esses dois contextos. Igualando as migrações de milhares de anos à invasão colonial do século XV: seriam ambos descobrimtos. Um parágrafo como este, em uma obra com quase quinhentas páginas não

---

<sup>16</sup> Refere-se à formação geológica que liga os oceanos Pacífico e Ártico entre a Rússia e os Estados Unidos e à teoria mais aceita acerca das rotas migratórias que garantiram o povoamento do continente.

representaria grandes implicações se não compusesse o único capítulo que compila, em dezesseis páginas informações sobre povoamento, sociedades nativas e colonização do continente americano, de forma segregada da chamada “História Geral”.

Conclui-se, mais uma vez, que o primeiro capítulo que trata da História da América Latina é limitado em garantir a *integração* do continente ao sistema econômico europeu. Integração que não se efetivou, mas estabeleceu a sociedade colonial, subalterna a este sistema. Para tal, naturalizou-se a invasão ao território e a violência sobre a população original (que vale reforçar, é inconsciente, atrasada e, finalmente, explorada, segundo o texto).

Outros aspectos, sobre a caracterização do território e sociedades humanas do continente americano destacados nesta leitura, são as comparações feitas entre as civilizações americanas e as civilizações da Antiguidade.

As civilizações da Antiguidade Oriental e Ocidental foram apresentadas nos primeiros capítulos da obra, atendendo à ordem cronológica da periodização da História (também apresentada na introdução do manual). Em um só capítulo, o povoamento do continente americano é apresentado – sua “pré-história” aparece quando a narrativa do livro ingressava na Modernidade das navegações ibéricas pelo Atlântico e as sociedades presentes no território foram comparadas àquelas de períodos anteriores ao nascimento de Jesus Cristo.

Através do texto, atraso é adjetivo facilmente relacionado à *Abya Yala*. Seja pelas técnicas que as populações não dominavam, seja por serem identificadas ao lado de civilizações que o estudante conheceu como parte da origem da civilização ocidental, há milhares de anos atrás.

Este aspecto positivista encontrado na organização de períodos históricos e diferentes sociedades em caráter único e evolutivo é, segundo Quijano (2005) próprio do eurocentrismo e compõe o evolucionismo do mito fundador da modernidade, bem como a ideia da racionalidade imaginada como atributo exclusivamente da Europa.

Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história de poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocadamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p.122)

Interessante notar, porém, que tal caracterização que impõe o retardo ao desenvolvimento das sociedades ameríndias foi apresentado sem deixar de frisar as riquezas

exploradas e *integradas* ao sistema capitalista. Isso denota a tendência de naturalizar (e até positivar) o processo de dominação e exploração das sociedades americanas.

Tal naturalização é verificada na sutil escolha do vocabulário em trechos como o presente no sub-tópico que trata de “Os meso-americanos”. A cidade Tenochtitlán, capital mexicana, em texto destacado, foi elogiada por sua magnitude: presença de templos, elaborada construção civil e numeroso fluxo de pessoas. Aspectos dignos de admiração dos conquistadores, explica o autor. A cidade é chamada de a Veneza Asteca e foi *transformada* pelos espanhóis que utilizaram as pedras das construções de templos para erguer uma Catedral, mudanças que “produziram a gigantesca Cidade do México atual”. A nova forma adquirida por Tenochtitlán gerou a Metrópole contemporânea e parece ser fruto da passagem *natural* do tempo.

O capítulo ainda assinala a presença europeia em outros países. A presença da França e dos Países baixos parecem ter o único objetivo de situar o estudante geograficamente já que as Histórias dessas colonizações não ocuparam mais que algumas poucas linhas. Na conclusão a colonização da parte portuguesa do Tratado de Tordesilhas foi citada: “Quanto a Portugal, *integrou* o Brasil ao capitalismo europeu.” (VICENTINO, p.233)

O manual, após este capítulo, segue sobre os séculos XVIII e XIX com assuntos como liberalismo e as revoluções industrial e francesa. Um segundo capítulo destinado ao estudo da História da América aparece sobre o enunciado de “A América no século XIX”. As primeiras linhas deste teste retomam o objetivo do conteúdo anterior e anuncia foco do capítulo: “Durante o século XIX, a América integrou-se às características globais do desenvolvimento capitalista delineadas no conjunto europeu.” (VICENTINO, p.318). Assim, foram apresentados fatores que comprovam o crescimento e modernização do continente que garantiram que

Conquistadas e colonizadas pelos Europeus, as Américas exerceram e continuaram exercendo um decisivo papel para o desenvolvimento capitalista ocidental, especialmente com o crescente e volumoso comércio transatlântico e, posteriormente, entre o norte e o sul do continente americano” (p.318)

O trecho extraído da introdução do capítulo revela que a História da América no século XIX continua sendo a história do Capitalismo Ocidental que mesmo garantindo as ideologias dos movimentos nacionalistas e liberais na Independência das colônias, não garantiram a autonomia econômica para os países que foram marcadas pela concentração e crescimento da renda dos países de Primeiro Mundo em detrimento da lentidão econômica da periferia do sistema, os países de Terceiro Mundo. Tais informações são compartilhadas através de um trecho destacado, de autoria do Historiador marxista Eric Hobsbawm. Neste ponto fica

perceptível a existência de uma crítica econômica à dependência da América Latina diante dos Impérios Europeus e da emergente potência no norte, os Estados Unidos.

A independência da América Espanhola foi apresentada no decorrer do texto e, após a crítica marxista, o texto sobre a emancipação política foi estruturado a partir das ideias e acontecimentos do Continente Europeu. Iluminismo, liberalismo, invasões Napoleônicas e a insatisfação de uma elite colonial insatisfeita com os monopólios coloniais que soube escolher o momento oportuno de instabilidade no “Velho Mundo”.

Os *criollos* foram apresentados como grupo constituído de três milhões de habitantes no império colonial espanhol. Os indígenas e mestiços somavam, segundo os dados da obra, dezoito milhões de pessoas. À exceção de um pequeno texto destacado do capítulo, sobre Tupac Amaru no Peru e um parágrafo sobre as primeiras tentativas de independência no México, os grupos indígenas e mestiços não possuem participação ou sequer existiam no contexto do descontentamento crioulo que buscava justiça diante das imposições do Estado ibérico.

Isto é, em dados expostos a população da chamada América espanhola é composto de indígenas e mestiços que foram liderados e conduzidos por interesses econômicos relacionados à já citada integração ao capitalismo. Os interesses, as causas, os agentes e o cenário relacionado às independências e a construção dos Estados americanos não são relacionados ao seu contexto social e econômico interior. Ao contrário, parece estar intimamente e somente relacionado à política e demandas internacionais. As demandas políticas oriundas dos grupos marginalizados na América apareceram de forma tímida nos exemplos citados, ainda que o texto deixe claro, no início, o quanto esse grupo social era numeroso. Qual o papel desses dezoito milhões de habitantes, listados porém não relacionados à História, no desenvolvimento e na presumível integração da América ao capitalismo?

Simón Bolívar e San Martín foram apresentados como heróis libertadores. Os planos de Bolívar para a integração do continente Americano, que o autor denominou bolivarianismo foi impossibilitado graças às influências capitalistas estrangeiras dos Estados Unidos e Inglaterra: “vencia o imperialismo das grandes potências e fracassava a primeira importante manifestação de pan-americanismo, impodo-se o princípio ‘dividir para reinar’.” (p.323)

O fato é que a América Latina é hoje, na ordem mundial, produto da diferença colonial originária e de sua rearticulação sobre a diferença imperial que se gesta a partir do século XVII na Europa e se restitui na emergência de um país neo-colonial como os Estados Unidos. (MIGNOLO, 2005, p.50)

Sendo a diferença colonial proposta por Mignolo a categoria criada a partir da colonização e sob paradigmas europeu para não só diferenciar mas rebaixar a América Latina

diante da hegemonia ascendente a partir do século XVI. A diferença imperial, dessa forma, mantém-se na colonialidade quando o protagonismo econômico, cultural e político de poder descola-se dos países Ibéricos e Europa Ocidental para o Atlântico Norte (centrados em Inglaterra e Estados Unidos). O autor da obra didática, quando reclama a falência do projeto de Bolívar, passa o entendimento que a unidade esperada para a América Latina, o pan-americanismo, compõe o interesse nas negociações de alianças internacionais e disputas pelo poder econômico (MIGNOLO, 2005).

O texto sobre as independências na América Espanhola segue em tom crítico e negativo sobre os Estados latinoamericanos formados: economias dependentes que mantiveram antigas estruturas em novos tempos. Na política, as disputas internas geraram, segundo Vicentino, anarquia, fator apontado como outro complicador de implantação dos ideais bolivarianos de união, soberania e liberdade.

Na sequência, novo e extenso tópico dispõe sobre a independência dos EUA. Cuba foi citada a primeira vez no capítulo para demonstrar o potencial imperialista estadunidense e suas políticas expansionistas sobre o continente Americano. Esse papel também cumpriu a Nicarágua ao representar a oposição às interferências com a luta do guerrilheiro Augusto César Sandino contra a dominação militar dos EUA.

A conclusão do capítulo portanto é que a emancipação dos países da América Espanhola em relação à metrópole concluiu-se não com sua liberdade mas com a transferência da dependência aos Estados Unidos da América que substituiu a tradicional e hegemônica liderança dos ingleses.

São notáveis as mudanças de abordagens desta obra quando comparada ao manual didático anteriormente analisado e a sua tendência de atender aos estímulos nacionalistas que criaram narrativas enaltecidas para a libertação das colônias ibéricas com elogios ao liberalismo do século XVIII. O livro de Vicentino apresenta outro direcionamento, uma apreciação da História baseada nas relações de dependência econômica que subjugaram a América Latina que, primeiro serviu aos designios Europeus para, depois, se ver sob interferência estadunidense. Denota a tendência de uma abordagem marxista das relações internacionais dos países no momento de mudança do colonialismo para a independência. Fica elucidado que a integração ao capitalismo, repetidamente afirmada quando o tema era desenvolvimento econômico latinoamericano, gerou, de fato, economias dependentes e políticas frágeis em diversos países.

No entanto, a escolha por essa abordagem, ainda que crítica, não é bem sucedida para o entendimento da América Latina em suas especificidades, pluralidades, potenciais ou problemas.

A abordagem estabelece os acontecimentos políticos e econômicos da América Latina relacionados ao cenário externo, apenas. Manipulável e dependente, sem apresentar as desigualdades sociais e étnicas que garantiram, por exemplo, o enriquecimento de uma elite pequena em detrimento das massas trabalhadoras. Não houve espaço, nesta interpretação para os povos indígenas, seus descendentes, os povos afro-americanos ou as mulheres e suas lutas. O cenário de dependência descrito foi fruto da integração ao capitalismo, anunciada em muitas páginas.

Nas páginas seguintes, países latinoamericanos foram citados em capítulos que não são específicos desta temática: o Paraguai foi destacado em texto sobre o Imperialismo no Século XIX; a ditadura neoliberal do chileno Augusto Pinochet foi marcada no capítulo sobre os últimos anos da Guerra Fria e, a Revolução Cubana dividiu capítulo com a China em “O Socialismo na China e em Cuba”. À medida que a obra avança pela clássica periodização da História até os últimos acontecimentos estudados no século XX, a América Latina se tornou mais presente do que no restante do livro. Guerra, golpe de Estado e revoluções ocorridas neste continente que estavam relacionadas ao contexto geopolítico de cada momento. Vale ressaltar que o mesmo ocorre com temas relacionados à Ásia. Seria o efeito da ideia de mundo em globalização na Idade Contemporânea que deixou a narrativa do manual menos centrada no continente Europeu? Ou, a busca pelas “mudanças imprescindíveis para um mundo melhor e mais justo” prometida, na Apresentação da obra pelo autor, significa estudo crítico dos conflitos e problemas sociais da contemporaneidade?

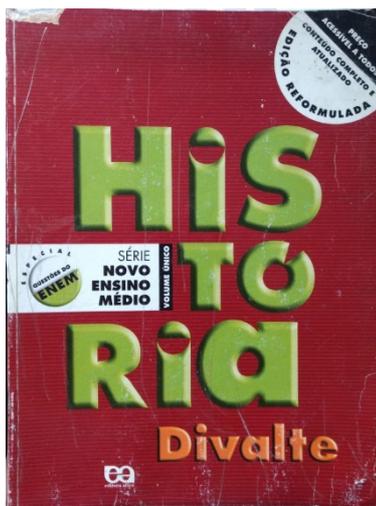
O último capítulo destinado à América Latina na obra “História Geral” de Cláudio Vicentino é “A América Latina e as Lutas Sociais”. Nesta unidade do livro que contempla assuntos da História contemporânea da segunda metade do século XX foi apresentado “o conturbado quadro político da América Latina” (p.453).

A caracterização de tal cenário conturbado incluiu tópicos como a Revolução Mexicana (1910) até o levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em 1994. A ditadura de Augusto Pinochet, uma vez citada em capítulo anterior, volta a ser descrita, com mais espaço e detalhes. A América Central foi apresentada como palco de muitas guerras, ditaduras e instabilidade. O destaque foi dado à Revolução Sandinista e intervenções estadunidenses no Haiti.

O duradouro estado de guerra na América Central reforça o contínuo processo de empobrecimento e miséria comum a toda a América Latina, ativando a ebulição político-ideológica, o anseio por transformações. De certa forma, a América Central representa o limite extremo da crise político-econômica por que passa o continente. (VICENTINO, p.459)

Todos os tópicos endossam a crítica do avanço da globalização econômica do sistema capitalista neoliberal por suas consequências na área social, principalmente em sua periferia: a América Latina.

## 2.4 Livro III – História Novo Ensino Médio, 2005.



Edição publicada em 2005 pela Editora Ática, História – Série Novo Ensino Médio de Divalte Garcia Figueira apresenta-se, na capa, como obra atualizada e que possui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma característica especial.

A “etiqueta” que chama a atenção, na capa, para a edição reformulada e uma sessão especial com questões do ENEM afirmam a tendência existente que se consolida nos anos que seguirão: as avaliações externas como objetivo final dos estudos do Ensino Médio e sua força, portanto, de pautar as discussões em sala de aula. Esta etapa do ensino adquire formas de curso preparatório para os processos seletivos concorridos e, conseqüentemente, excludentes, em direção ao ensino superior.

Importante ter sob o horizonte da observação do manual didático a lei 10.639, sancionada em 2003, que garantiu a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Esta alteração nas LDBEN é fruto de luta política do Movimento Negro em nome de uma escola que proporcione o ensino através de um currículo que contenha a diversidade que representa o povo brasileiro além de reparar as injustiças que, historicamente, este grupo social sofre.

O autor foi apresentado, no próprio material, como mestre em História pela Universidade de São Paulo e professor de História no Ensino Médio. É autor de livros didáticos

também para o ensino fundamental. Ainda que essa edição seja uma impressão comercializada, o referido autor possui obras nos Guias do PNLD para o Ensino Médio nos anos 2008, 2012 e 2015.

Quanto aos elementos pré-textuais, o prefácio oferece a apresentação de uma obra, em volume único, capaz preparar para as provas de vestibulares e ajudar na formação de cidadãos conscientes. No primeiro capítulo, como nas demais obras, a periodização clássica da História foi apresentada. Neste caso, no entanto, a informação foi sucedida da elucidação da insuficiência deste método no estudo do passado da Humanidade. Ao desconsiderar a linearidade da história e valorizar as diferenças entre as sociedades humanas, este manual se diferencia daqueles analisados até aqui.

Ainda que a periodização seja apontada como inadequada diante da pluralidade de Histórias existentes, a escolha por esse método de organização dos fatos históricos permanece, segundo o autor, por representar “uma forma didática de organizar o estudo do passado da humanidade”. (FIGUEIRA, 2005, p.09).

O manual, cuja edição é do ano de 2005, promete perpassar todos os assuntos desde a origem dos seres humanos até o presente, representado pela globalização e o governo de Luís Inácio Lula da Silva (que teve início em 2003). Para tanto, foi dividido em setenta e três capítulos distribuídos em doze unidades, dentre as quais, duas unidades indicam no título, tratar do continente americano:

Unidade VI – Era uma vez, na América  
24. As sociedades da Mesoamérica – p.127  
25. Povos da América do Sul – p.132

Unidade VII – A Colonização da América  
26. A América Subjugada – p.139  
27. Portugueses na América – p.146  
28. Açúcar e escravidão – p.151  
29. Os escravos – p.156  
30. Sob o domínio da Espanha – 161  
31. Inglaterra: revolução e hegemonia  
32. A colonização inglesa na América do Norte – p.170  
33. Depois da União Ibérica – p.175  
34. O ouro das Gerais – p.181  
35. O Novo mapa do Brasil – p.187

Além dessas aparições, o continente americano consta na unidade que trata do povoamento dos continentes com um capítulo destinado às teorias acerca das migrações que geraram as populações americanas; um capítulo na unidade intitulada “A Idade Moderna”; outra na unidade “Uma Era de Revoluções” com o capítulo número 41, “América, Rebelde América” e, por fim, na unidade referente ao período da Guerra Fria, o capítulo número 65, “A América Latina entre o populismo e o militarismo”.

É visível o aumento quantitativo de referências à América Latina nas páginas deste manual quando comparado aos exemplares até agora trabalhados. Esse aumento também foi verificado a respeito da História do Brasil. Além disso, a organização dos assuntos dentro da cronologia clássica (apresentada, criticada e justificada em seu uso pelo autor) parece demonstrar a intenção de “encaixar” a História da América na narrativa clássica europeia. Quer dizer, a periodização da história em cinco fases foi mantida e a América Latina incluída.

Quando se fala da Pré-História, um capítulo foi destinado ao estudo do povoamento do continente. Quando se fala de antiguidade e período medieval, não há menções aos americanos que voltam a aparecer na Idade Moderna. As sociedades mesoamericanas, bem como a população nativa da parte sul do continente recebeu capítulos próprios que antecedem os tópicos sobre a sua colonização. O espaço destinado a tais assuntos é valorizado, principalmente quando se tem a perspectiva comparada com as obras anteriores. Porém, é necessário verificar que houve a inserção destes assuntos em uma narrativa maior que continua utilizando a premissa da linearidade da História que possui uma origem comum e caminha em uma mesma direção evolutiva.

O livro didático conta com recursos visuais, como imagens, mapas e textos complementares e destacados dentro dos capítulos. No final de cada capítulo, são propostas questões e orientações de estudos, como a produção de resumos além da leitura de textos acompanhadas de questões que propõem reflexões em uma sessão chamada “Leitura e debate”. Sinais de uma preocupação maior com uma proposta pedagógica vinculada à ideia de construção do conhecimento.

Na conclusão do capítulo “O ser humano chega à América” (p.13), a sessão “Leitura e debate” oferece discussão sobre as diferenças no conceito de pré-histórica.

No continente americano, a definição de Pré-História tem como referência tradicional o período anterior à chegada dos europeus ao continente, em fins do século XV. Os europeus chamaram a sua presença na América de “História” e reservaram para todo o período que veio antes o termo “Pré-História”, ainda que hoje se saiba que se usava a escrita na América já antes da vinda dos colonizadores. (FIGUEIRA, 2005, p.16)

O texto é seguido de três questões que auxiliam na interpretação e contextualização histórica do conceito de “pré-história”. A terceira questão propõe que estudantes conversem com colegas e busquem as consequências da utilização desses diferentes conceitos para a identidade nacional dos brasileiros.

A perspectiva apontada pelo autor através do texto e atividade oferece uma interpretação distinta da tradicional vigente no ensino de história. Esta perspectiva busca problematizar a forma como a escrita da história foi feita e possui, ainda que sem usar os termos, a crítica ao eurocentrismo e suas consequências no entendimento de quem somos.

Porém, é pertinente questionar o motivo de tal problematização ocupar a parte final do capítulo, em um texto complementar. Assim colocada, a informação não integra o texto “oficial” do livro e a discussão pode se tornar secundária. Essa constatação é reafirmada quando no decorrer do texto do manual didático, em outras unidades de estudo, o tom crítico à historiografia tradicional não foi localizado. Por exemplo, a introdução da Unidade III, sob o título “A civilização Greco-romana”, justifica a importância dos povos da chamada antiguidade clássica com a valorização das diversas influências que “forneceram as raízes que fizeram do mundo ocidental o que ele é atualmente”. (p.36)

Trechos como este destacado demonstram que a inserção da América Latina, sua “aparição” em maior quantidade do que verificado nas obras anteriores, não garantiu a ruptura com a visão tradicional de História nascida na Europa. Afinal, se as referências políticas e filosóficas ocidentais são gregas e romanas, qual o papel das civilizações Americanas? Ou as civilizações americanas não são geograficamente ocidentais?

A introdução da unidade cinco - “A Idade Moderna” - anuncia a *modernidade*, este conceito que “atravessou os séculos e se projetou por toda a história contemporânea” (p.95) e a introdução do capítulo vinte apresenta o “primeiro passo no complexo processo de globalização do planeta” e o início do domínio de vasta região no globo. Esse momento histórico, de transferência do centro comercial do mediterrâneo para o Atlântico, é definido por Mignolo (2005) como o início da construção do que entendemos sobre civilização ocidental. A proclamação desta modernidade, desde a América colonizada, como foi realizada nas páginas descritas, “só concebe o sistema mundo moderno no ponto de vista de seu próprio imaginário, mas não do ponto de vista do imaginário conflitivo que surge com e da diferença colonial.” (MIGNOLO, 2005, p.36)

Mantendo este rumo, o capítulo vinte, nesta unidade, tem o título “América!” (p.106), e não trata da História do continente americano, mas das “grandes navegações” europeias em busca das especiarias orientais que levaram ao domínio dos europeus sobre essas terras e povos. É o anúncio do novo, do moderno, a partir da lógica ibérica. Ainda que não seja possível pensar na construção dessa modernidade sem o domínio de territórios e exploração de pessoas além mar, o colonialismo ou a colonialidade não são citadas nesta narrativa, que se torna “o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma.” (MIGNOLO, 2005, p.37)

A unidade VI, “Era uma vez, na América” tem como primeiras palavras: “Quando os europeus chegaram, em 1492” (p.126), deixa evidente o objetivo da Unidade: apresentar as sociedades a partir do encontro com os europeus. O território americano e as sociedades que nela habitavam, mais uma vez, aparecem no livro a partir do contato com o colonizador.

Na mesma página o mapa intitulado “povos pré-colombianos” expõe a América dividida a partir das etnias existentes antes do contato europeu, são 16 grupos étnicos apontados como os principais, de norte a sul no continente. O que se vê nas páginas seguintes não é o relato desta diversidade (apesar da palavra e sinônimos aparecerem no texto), mas sim dois capítulos destinados à apresentação das sociedades da Mesoamérica (olmecas, teotihuacanos, maias e astecas) e, no sul do território, os incas e os tupis.

O capítulo vinte e quatro, intitulado “As sociedades da Mesoamérica” parece estar deslocado na estrutura do manual didático. A obra que segue sequência cronológica, a partir da periodização clássica da história, apresenta a origem de sociedades que datam de épocas anteriores ao nascimento de Cristo após unidade de estudos sobre a Idade Moderna. “A distorcida realocização temporal de todas essas diferenças de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado.” (QUIJANO, 2005, p.127). É evidente a intenção de contextualizar o estudante sobre o território tomado pelos colonizadores europeus e essa é a razão para a presença dos chamados pré-colombianos no texto.

No início do texto sobre os mesoamericanos, um *box* convida à reflexão “Pare, Olhe, Reflita”. A imagem de um artefato asteca em exposição no Museu Nacional de Antropologia do México acompanha o questionamento: “Por que os astecas acabaram sendo dominados por um ‘punhado’ de espanhóis”? (p.127) Essa provocação antecede a apresentação das características das sociedades mesoamericanas. Os tópicos seguintes relatam o desenvolvimento de sociedades que datam até três mil anos atrás. O autor disserta sobre conhecimentos das civilizações sobre agricultura, organização política e de calendário, habilidades com a metalurgia e astronomia. A pergunta anteriormente citada, feita no *box*, antes dessa apresentação dos povos nativos, adianta o desfecho deles. A caracterização das sociedades nativas sucedida da informação de seu domínio por um “punhado” de colonizadores já pressupõe a sua inferioridade, fraqueza ou qualquer outro adjetivo que leve à conclusão do inevitável domínio do europeu. Esta inferioridade inerente aos povos nativos diante do colonizador ibérico compõe o que Quijano (2005) denomina “colonialidade do poder”:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.117)

Este capítulo apresenta, ainda, imagem de artefatos maias e outros quadros com textos complementares. No tópico sobre a civilização asteca dois quadros se destacam com textos sobre a educação das crianças e a invenção do chocolate, discussões que podem ser úteis na contextualização do assunto com as experiências do discente ou a aproximação dos estudantes do assunto estudado.

Dentre as atividades propostas o autor propõe a pesquisa sobre os grandes problemas que a população da Cidade do México enfrenta na contemporaneidade, fazendo alusão à antiga cidade de Tenochtitlán que é tema do texto complementar que encerra as atividades e o capítulo. A cidade Asteca foi apresentada como grandiosa e fonte de interesse comercial espanhol.

No capítulo vinte e cinco, destinado aos “Povos da América do Sul” (p.132) a introdução sobre as sociedades desta região chama a atenção. A ocupação do território foi definida como “irregular”. E, sobre os povos habitantes do atual Brasil, o povoamento foi determinado como “escasso”.

As páginas se dedicam a explicar a organização do Império Inca, na região andina e a “grande nação tupi”, os “primeiros habitantes que os portugueses encontraram ao desembarcar em terras americanas” (p.135). O texto, seguindo os padrões das demais páginas, é dividido em tópico que tratam de características sociais, culturais, econômicas e políticas de cada povo. Pouco ilustrado, o texto conta apenas com duas imagem de objetos de cerâmica no caso Inca e uma fotografia de crianças caiapós no século XX, ainda que o texto do capítulo não trate da questão indígena na atualidade. Há poucas relações com o presente. Os idiomas falados na ocasião do domínio europeu, como o quíchua e o tupi guarani, são apresentados com verbos conjugados no pretérito, dando uma ideia de idioma antigo e superado. Ainda que um box com texto “Diversidade Linguística” elucide que existem mais de uma centena de línguas originárias vivas. As comparações e relações com o presente aparecem nas propostas de exercícios. Em uma das questões, mais uma vez, o conceito de História foi problematizado solicitando a opinião do aluno sobre as duas variações de interpretação sobre o início da História do Brasil: quando foi iniciada, com os indígenas e seus ancestrais ou a partir do ano da chegada dos portugueses? Apesar de, na construção e organização da obra didática, o Brasil, bem como a América, ser apresentado sob a ótica da história da modernidade europeia, como apresentado, esta proposta de reflexão denota a presença de posicionamento teórico distinto, que tende a pensar América fora do contexto moderno/colonial.

Na leitura recomendada, um efeito das discussões sobre o ensino de História e as conquistas de movimentos sociais apresenta texto que visa desfazer o olhar preconceituoso sobre os tupinambás ao apresentá-los como pessoas calmas, comunicativas e respeitosas.

O capítulo foi finalizado com sugestão de pesquisa sobre a população indígena e seus hábitos “incorporados à sociedade” (p.137). Evidenciando, como dito, reflexo da legislação que, durante a primeira década do século XXI determinará o ensino de história indígena na educação básica.

O objetivo aparente da unidade de estudos sobre a América é descrever as sociedades denominadas pré-colombianas a partir da perspectiva da colonização. Ou seja, a apresentação das sociedades começa e se encerra com o seu domínio. Não há a história dos povos originários da América de forma independente da história dos colonizadores. Não parece haver, de acordo com a leitura do manual, conexão entre a sociedade atual e aquelas que ocuparam, sem a presença europeia, o continente até o século dezesseis. A não ser por relações estabelecidas entre uma cidade com problemas, como a Cidade do México atuais ou os textos destacados que apresentam informações em tom de curiosidades sobre um povo distante e desconectado com a cultura ou território de quem lê o texto.

A leitura da unidade sete, “A Colonização da América” (p.138) e o seu primeiro capítulo, de número vinte e seis e título: “A América Subjugada” (p.139) confirma o parecer anterior: se trata da História do desenvolvimento europeu. Quando se refere à América, o manual refere-se mais às ações implementadas pelos colonizadores a partir e seus significados para os países dominantes e menos sobre os feitos e efeitos de tal subjugação.

Ainda que o texto do livro contenha críticas ao colonialismo quando, por exemplo, apresenta o crescimento europeu e o desenvolvimento do capitalismo em detrimento da exploração do território americano e do extermínio dos povos nativos, o autor se ocupa da descrição das práticas administrativas do governo espanhol e da montagem da estrutura do domínio colonial mais do que das consequências, resistências e sobrevivências das populações da quase extinta *Abya Yala*. É a ausência da diferença colonial (MIGNOLO, 2005) marcada pela opção da história eurocêntrica.

Tendência que se repete constantemente. Após discorrer acerca da queda dos últimos governantes Asteca e Inca, as páginas do capítulo se dedicam à montagem da estrutura colonial sob a perspectiva da administração metropolitana. A construção de cidades é citada, sem mencionar o que ocorrera com as movimentadas cidades astecas citadas em páginas anteriores. A mineração, agricultura e pecuária foram elencadas como integrantes do mercantilismo europeu sob o domínio do pacto colonial. Porém, quando é citada uma economia de subsistência, não há informações sobre quais produtos se referem, o mercado interno ou, ainda, sobre culturas de gêneros agrícolas oriundos de práticas nativas que foram mantidas nos períodos de domínio europeu. Prevalece a ideia de construção do “Novo Mundo” sobre os destroços de um território que um dia existiu, mas foi completamente substituído pelo advento da modernidade.

A importância da Igreja Católica na justificativa para a expansão colonial europeia foi apresentada em um quadro destacado do restante do texto. Bem como a crítica que aponta a violência europeia neste processo como um genocídio e as condições sub-humanas do tráfico de pessoas africanas escravizadas. Mais uma vez, cabe questionar essa escolha de organização do texto. Os quadros destacados realçam a informação e denotam a intenção de chamar a atenção dos estudantes para aquele trecho? Ou, tais *boxes* aparecem como informações complementares, apartadas do texto do livro, adicionais que podem ou não ser lidos? É claro que, para além do entendimento da intenção do autor e da diagramação do material, cabe observar que dependerá, também, da utilização que professores e estudantes fazem da obra (informação que não possuímos neste trabalho).

A conclusão do capítulo relaciona a colonização espanhola ao mercantilismo. A conceituação do pacto colonial que garantia o monopólio espanhol sobre as colônias e a proibição da instalação de manufaturas no território dominado foi responsável por impedir o desenvolvimento econômico das colônias que tinham por razão de existir ser o complemento à economia europeia.

Quando o autor justifica a falta de desenvolvimento colonial com a prática mercantilista metropolitana fica subentendido que o desenvolvimento que seria positivo (porém negado pela dominação europeia) é o progresso das máquinas, da modernização que era verificada na Europa. A América, portanto, foi inserida na cronologia tradicional da História e já se colocava em desvantagem.

O texto do manual se encarrega de evidenciar a exploração do continente como fator que proporcionou o enriquecimento e industrialização europeia, e leva ao entendimento da importância desse processo colonial na consolidação da Modernidade. Porém, quando cita o atraso econômico da América parece incluí-la em uma linha evolutiva em que a América percorre a trajetória em busca da sua Modernidade.

A busca de uma modernidade para América significa a reprodução do sistema econômico que fora montado com os recursos naturais e humanos oriundos da exploração, ainda que isso tenha ficado claro em certo ponto da narrativa, não fica evidente que o continente americano possui elementos distintos que influenciam em sua situação material, em seu lugar de subdesenvolvimento diante do quadro econômico internacional. Este raciocínio não considera a organização política e econômica existente antes da dominação e suas formas de existir após a implantação do colonialismo.

Apontar um “atraso” de desenvolvimento das colônias como um problema, sem apresentar o que isso significa, leva à identificação com o sistema econômico e desenvolvimento europeu. Esta apresentação, ignora a geografia social do capitalismo (QUIJANO, 2005) que se funda com a classificação racial da população a partir do

colonialismo e estabelece o trabalho remunerado como próprio dos brancos (que se apresentam como sinônimo de europeus). O Europeu, enquanto categoria racial que ocupa posto de poder e protagonismo no sistema mundo nascente a partir do século XVI, existe em oposição a classificação racial da população colonizada (sejam indígenas, sejam africanos).

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p.119)

O tom arguidor do texto que aponta a exploração ibérica como culpada do atraso no desenvolvimento da América Latina se mostra crítico da situação de atraso, mas não da estrutura que garantiu o suposto desenvolvimento moderno/colonial que inaugurou essa estrutura de novo poder colonial.

O capítulo que trata, portanto, da consolidação da modernidade apresenta outros pontos de identificação com um modelo europeu de pensar. Dentre as atividades propostas, a sessão “Leitura e Debate”. Introduce o autor que “no começo do século XVI, o cronista Gonzalo Fernandes de Oviedo escreveu a versão oficial do que ocorreu durante a conquista espanhola na América.” (FIGUEIRA, 2005, p.145) O trecho que segue é apontado como uma demonstração de como foi difícil, inicialmente, a relação entre nativos americanos e europeus.

Vários índios, por prazer e passatempo, deixaram-se morrer com veneno para não atrapalhar. Outros se enforcaram pelas próprias mãos. E quanto aos outros, tais doenças os atingiram que em pouco tempo morreram. (...) Quanto a mim, eu acreditaria antes que o Nosso Senhor permitiu, devido aos grandes, enormes e abomináveis pecados dessas pessoas selvagens, rústicas e animais, que fossem eliminadas e banidas da superfície terrestre (...) (*apud* ROMANO, 1973, p.76)

Os questionamentos propostos para o debate da leitura acima reproduzida questionam sobre a opinião do autor sobre os nativos e as formas de resistência dos povos americanos ao domínio espanhol. A perspectiva do cronista espanhol é considerada oficial e o seu julgamento eurocêntrico sobre os povos é apontado como sua opinião. Etnocentrismo ou eurocentrismo não são conceitos trabalhados no capítulo e, portanto, o relato é apresentado como posicionamento pessoal do autor. Como no decorrer do texto do capítulo não há outra menção sobre formas de resistência indígena ao domínio colonial, este texto apresenta a única informação sobre o assunto.

Os demais capítulos que integram a unidade sobre colonização da América referem-se à presença portuguesa no atual Brasil, dos séculos XVI ao XVIII, além de um capítulo destinado à colonização inglesa.

A unidade oito anuncia o período das revoluções lideradas pelos ideais iluministas e protagonizadas pela burguesia. Nesta sessão, é abordada uma América rebelde. O texto dedicado às independências na América Espanhola (a independência brasileira possui um capítulo exclusivo) relaciona as emancipações políticas dos países da América Latina aos interesses da elite branca e aos acontecimentos externos, como o caso dos Estados Unidos, invasões napoleônicas e mudanças econômicas como a revolução industrial inglesa. O caso do Haiti foi classificado como radical, apresentado em quadro destacado do texto e seus líderes apresentados como ex escravos.

O texto informa que a maior parte da população latino-americana era constituída de “mestiços – pessoas livres e pobres -, indígenas – um contingente de cerca de dez milhões de pessoas, duramente exploradas em todos os tipos de trabalho -, e escravos de origem africana, concentrados sobretudo nas Antilhas” (p.219), entretanto a narrativa pouco cita estes grupos sociais que perdem espaço para ilustrações de Simón Bolívar e San Martín, e uma escrita que enumera diversos nomes de homens, datas e países que aderiam, pouco a pouco a “febre da independência” (p.219) contra uma Espanha impotente.

O manual chama a atenção para a emergência dos países americanos como livres a partir da consciência criolla (MIGNOLO, 2005) anglo-saxã ou ibérica que, representada nas obras por homens brancos da elite colonial, como Bolívar, nega a Europa como dominante, mas não a *europiedade* (MIGNOLO, 2005, p.44) em nome da autonomia política, ao mesmo tempo que manteve relações coloniais internas com os sujeitos não brancos deste território.

Direta ou indiretamente, foi a diáspora africana e não o hemisfério ocidental o que alimentou o imaginário dos revolucionários haitianos. Por outro lado, a veemência com que se colocava em Jefferson e em Bolívar a separação com a Europa era, ao mesmo tempo, motivada por se saberem e se sentirem, em última instância, europeus nas margens, europeus que não o eram mas que no fundo queriam sê-lo. Esta dupla consciência nativa branca, de intensidades distintas nos períodos colonial e nacional, foi a característica da intelectualidade independentista e seu legado à consciência nacional durante o século XIX. (MIGNOLO, 2005, p.44)

O mapa com a nova divisão política da América Latina ilustra o capítulo que constata as poucas alterações pós-independência verificadas do ponto de vista social graças ao domínio de uma elite que fazia eco aos ideais iluministas sem, no entanto, garantir que chegassem a todos. A obra reconhece o caráter radical da autodeterminação da revolução haitiana, não como exemplo de independência que se efetua mais próxima da origem do

termo em si, de emancipação da Europa e de seus referenciais. Mas é radical quando comparada ao modelo de autodeterminação tradicional executada pela consciência crioula branca. E este modelo, tradicional e colocado como oficial, foi capaz de manter a lógica moderno/colonial neste território.

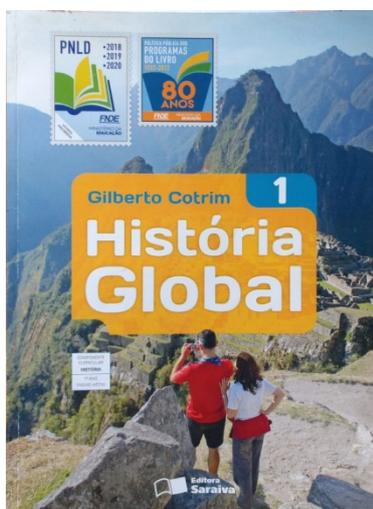
A História das independências, a despeito da citação dos nomes de líderes políticos, tratou todos os processos de forma generalizadora. Ocorreram sob as mesmas influências e resultaram no mesmo cenário: a alternância do domínio ibérico para a dependência econômica em relação à Inglaterra e, mais adiante, ao domínio político e econômico dos Estados Unidos.

As especificidades de alguns casos aparecem em outras páginas. A independência do Paraguai foi contextualizada em capítulo sobre a política externa no Segundo Reinado Brasileiro. A emancipação cubana foi caracterizada nas páginas sobre os acontecimentos durante o período da Guerra Fria.

Neste mesmo contexto, um capítulo dedica-se, em quatro páginas, à “América Latina entre o populismo e o militarismo”. Nestas páginas são elencadas interferências políticas estadunidenses voltadas para a latino-américa. E como resposta aos longos períodos de exploração colonial e a pobreza decorrente deste histórico são citadas e brevemente detalhadas, a Revolução Mexicana (1910), Revolução Nicaraguense (1979) e o golpe contra o presidente chileno Salvador Allende (1973).

A última aparição da América Latina ficou na unidade sobre atualidades no capítulo “Os países pobres e em desenvolvimento”.

## 2.5 Livro IV – História Global, 2016.



O quarto e último livro didático analisado neste capítulo é a terceira edição de “História Global” do autor Gilberto Cotrim da Editora Saraiva. O autor apresentado na folha de rosto como bacharel e licenciado em História na Universidade de São Paulo, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, professor na rede particular de ensino e, ainda, advogado. Sua lista de obras didáticas é extensa, tendo composto o Guia do PNL D para o Ensino Médio desde 2008. Cotrim possui um canal na plataforma de compartilhamento de vídeos<sup>17</sup> Youtube e, em um envio de outubro de 2016, apresenta, ele mesmo, o livro aqui investigado. Uma obra, segundo ele, preocupada com a interdisciplinaridade com atividades capazes de envolver o educando no processo de aprendizagem e prepará-lo para o ENEM.

A publicação do livro didático é contemporânea às agitações políticas que culminaram no controverso processo de impeachment da presidenta eleita Dilma Roussef em exercício do segundo mandato

A obra dedicada ao ensino médio é dividida em três volumes (para cada ano do segmento) e compõem o PNL D para os anos 2018, 2019 e 2020. Foi, portanto, a única obra que está em uso durante a elaboração deste texto e cujo acesso foi feito através de unidade escolar pública estadual.

Na apresentação do manual, o autor informa a proposta do material: refletir e participar do fazer histórico. Informa ainda que os temas escolhidos para a obra não são únicos e recomenda pesquisas para aprimorar a experiência que deve incluir questionamentos e debates. A introdução ao livro continua nas páginas seguintes, onde as sessões dos livros são explicadas. Grande presença de mapas e imagens, propostas de atividades de pesquisa, análise de fontes históricas e projetos temáticos interdisciplinares. Bem como a presença garantida de sessão destinada às questões de vestibulares e do ENEM.

A obra que se mostra, portanto, mais diversificada em relação aos métodos, quando comparada às demais, não apresenta ruptura com o modelo de apresentação dos temas a partir da periodização clássica. O primeiro volume foi dividido em quatro unidades intituladas: História e Cultura, Escrita e Memória, Identidade e diversidade, Contatos e confrontos que poderiam ser, respectivamente, Pré-História, História Antiga, Idade Média e Idade Moderna. Salvo a referência à América no capítulo de número três sob o título “Primeiros Povos da América”, cujas páginas se dedicam às hipóteses de povoamento do continente e aos sítios arqueológicos brasileiros na Unidade que trata do desenvolvimento dos primeiros seres humanas, a História da América aparece somente na Idade Moderna europeia, após os

---

<sup>17</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=t8SCVWaWIVk>

“Renascimentos e reformas” no continente europeu. E foi sobre esses capítulos que nos debruçamos para análise:

- Capítulo 16 – Povos da América
- Capítulo 18 – A Conquista da América

O capítulo sobre os povos da América informa que os povos que habitavam o continente eram chamados de Ameríndios e eram constituídos por diversidade étnica e cultural. O texto tem início com críticas ao eurocentrismo que atribuiu aos diversos povos designações generalizantes, como o termo “índios” fruto do equívoco de Colombo, sejam outros utilizados através do tempo como pré-colombianos ou, simplesmente nativo. O capítulo destina-se aos estudos sobre os tupis, maias, astecas e incas.

Os tupis possuem maior evidência, apresentados como habilidosos, aspectos da organização social, econômica e cultural foram descritos. O texto do capítulo utiliza como recursos mapas temáticos para propor a comparação da densidade populacional indígena nos séculos XV e XX, além de texto que propõe o diálogo com a antropologia com a posição, em destaque, de texto complementar acerca da classificação dos povos indígenas no Brasil. Discussão esta que continua na sessão de atividades, intitulada “oficina de História”. Em duas páginas foi realizada a descrição dos tupis e o convite para pensar no indígena no tempo presente foi realizado através do mapa. São informações resumidas, que não contemplam historicidade, contemporaneidade e diversidade dos povos ameríndios, categorias elencadas por Bittencourt e Bergamaschi (2015) para avaliação de livros didáticos de história “para um olhar mais coerente e respeitoso aos povos indígenas” (p.178). Comparativamente às demais obras analisadas, o espaço destinado à população originária permanece no contexto de uma História linear da lógica moderna/colonial. O curto espaço destinado à História da população ameríndia, mantém, a despeito da atualização da discussão sobre termos como “índios” e “descobrimento”, a ausência da historicidade desses sujeitos:

Ou seja, considerar a dinâmica cultural, as mudanças e permanências vividas ao longo dos séculos, a capacidade desses povos na produção da história. Em geral, os indígenas são vistos e retratados como povos do passado e quando suas transformações são reconhecidas, em geral são explicadas como “perda de cultura” ou aculturação”. (BITTENCOURT, BERGAMASCHI, 2015, p. 178).

As duas páginas seguintes resumem as três civilizações anunciadas na introdução. Com o mesmo padrão de recursos (imagens e mapa temático) e uma atividade de investigação: pesquisa sobre a cidade inca de Machu Picchu.

O livro instiga à pesquisa posto que, na sessão de exercícios, questionamento sobre a civilização astecas e seu domínio sobre os huastecas a partir da análise de imagem de escultura feminina deste povo, não possui relação com o texto do capítulo.

O capítulo seguinte, sobre expansão marítima, dá ênfase às navegações portuguesas e à chegada ao Brasil. As navegações espanholas, acompanhada de breve passagem que cita a figura de Américo Vespúcio como o responsável pelo nome moderno deste território, são descritas sem especificar o local que a esquadra de Colombo aportou, apesar de um texto complementar, em atividade “interpretar fonte” (p.242) relate o que teria sido o primeiro contato entre o europeu e o ameríndio. Ou seja, o capítulo que teve início apontando o problema da nomenclatura genérica para a diversidade de povos da *Abya Yala*, não faz outro movimento que busque auxiliar o estudante na desconstrução de tal abordagem superficial.

Na conclusão deste capítulo, dentre as atividades propostas para “vivenciar e refletir” (p.246) foi apresentado trecho de texto do filósofo búlgaro Tzvetan Todorov que apresenta a ideia de que “é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade” (TODOROV,2011 *apud* COTRIM, 2006, p.246) e estabelece o começo da era moderna a partir do colonialismo.

O autor do trecho em questão, ao propor diferente referencial para pensar nos períodos históricos é, segundo MALDONADO-TORRES (2019) opinião que dialoga com as bases do pensamento dos autores do giro decolonial. Perspectiva tal que estabelece a modernidade, desde a sua origem, colonial, ao invés de considerar o colonialismo como mais um dentre tantos aspectos das Era Moderna.

Isso leva a uma mudança no modo de se referir à modernidade ocidental: de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade. (p.32)

Levando-se em consideração que o autor, ainda que organize o manual atendendo à sequência da periodização nacional, não realize nenhuma discussão sobre o significado de “era moderna” ou modernidade, o debate apresentado dependerá da abordagem de professores. Ou os questionamentos feitos poderão não ultrapassar a noção de interpretação de texto, apenas.

Neste capítulo sobre as navegações pelo atlântico a expressão “descobrimento” foi utilizada algumas vezes, entre aspas. A utilização desse recurso gráfico junto de dita expressão parece uma forma de questioná-la, e isso se confirma nas páginas seguintes, no capítulo “A conquista da América” (p.248) onde ocorre a discussão entre os termos conquista e descobrimento. Ora, se a ideia de descoberta é apontada nessas páginas seguintes como uma prática que “dá ênfase aos ‘aspecto civilizador’ da chegada dos europeus à África, à

América, à Ásia e à Oceania”. (p.249) a escolha por manter a expressão, ainda que entre aspas, nos textos que narram as façanhas europeias pelo Atlântico, parece mais a permanência na lógica eurocêntrica do que o contrário.

Nas páginas deste capítulo, que começam com a obra do artista mexicano Diego Rivera<sup>18</sup>, o autor trabalha com o contraste entre o significado do início da colonização para povos europeus e ameríndios. Sérgio Buarque de Holanda, Tzvetan Todorov e Ruggiero Romano são referenciados no final do texto que debate as nomenclaturas do evento histórico sob a justificativa de que “a análise das ‘rotulações’ nos leva a perceber as intenções, ainda que latentes ou subjacentes.” (COTRIM, 2016, p.249) Assim, o texto identifica o eurocentrismo das expressões “descobrimento” e “novo mundo” posta a existência de pessoas por estas terras, milhares de anos, antes da chegada dos europeus. A crítica à visão eurocêntrica sobre a colonização da América permanece nas páginas seguintes como demonstra o texto complementar em destaque “Descobrimento e Renascimento” apresenta a nova mentalidade europeia, nascida a partir das “conquistas”, como a hierarquização das sociedades da barbárie à civilização. O texto aborda a construção e a imposição dos padrões europeus de religião, cultura e arquitetura sobre as sociedades e territórios americanos.

O texto deste capítulo apresenta a violência da colonização, informa que houve resistência e considera a influência da cultura indígena na Europa:

Vários setores da cultura europeia foram impulsionados com a conquista e a exploração da América. Como já estudamos, para as longas viagens marítimas, novos saberes e técnicas precisaram ser desenvolvidos e aperfeiçoados. Além disso, houve na Europa um processo de difusão de conhecimentos adquiridos no contato com os povos indígenas. (COTRIM, 2016, p.257)

As imagens que ilustram o texto ou que são apresentadas para interpretação como fonte história são registros de artefatos de povos mesoamericanos datados como anteriores à invasão espanhola, obras de arte de Jean Baptiste Debret e José Clemente Orozco que evidenciam a violência contra a população originária. Além de registros atuais, como fotografias da Catedral Metropolitana do México ou as ruínas no sítio arqueológico de São Miguel Arcanjo, no Rio Grande do Sul. O que torna perceptível a opção de um enfoque de valorização dos sujeitos colonizados.

A interdisciplinaridade é característica evidente, no diálogo com a biologia na discussão sobre a resistência imunológica dos ameríndios no contato com doenças

---

<sup>18</sup> (1886 – 1957) Artista plástico mexicano, conhecido pela autoria de murais que valorizavam a aspectos política e sociais de seu país.

desconhecidas; com a literatura em atividade que solicita a pesquisa sobre o poeta chileno Pablo Neruda e com a geografia, em questão que analisa o mapa “América Invertida” do artista Uruguaio Joaquín Torres-García.

A abordagem crítica às visões consideradas “tradicionais” da História se relaciona com o contexto político e social brasileiro. Esta edição do manual escolar de Gilberto Cotrim é publicada após a aprovação da lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História Africana, afrodescendente e indígena, bem como a ampliação do programa de cotas raciais para acesso à universidade pública. Tais marcos legislativos representam avanço nas discussões sobre educação étnico-racial com o ensino de história visto a partir das minorias.

As discussões, portanto, propostas por movimentos sociais alcançam (devagar e tardiamente) a academia, o debate sobre o ensino de história e a produção editorial para tal fim. A problematização que o manual de Cotrim apresenta aos estudantes do ensino médio pode ser oriundo deste movimento e de uma necessidade de se adequar às exigências legais. A escolha pela apresentação da “Conquista da América” a partir dos confrontos entre concepções de mundo e de leitura deste evento pela historiografia através do tempo, pode ser um sintoma disso. A questão a ser levantada aqui é a presença da abordagem crítica sobre o início do colonialismo moderno sem existir, no entanto, a presença considerável da História dos habitantes dessa terra antes do dito encontro. Não houve ampliação do conteúdo histórico sobre América, nem um debate mais consistente, em uma perspectiva latino-americana, que demonstrasse uma valorização da temática. As Histórias sobre Roma, Grécia e a Europa Medieval ocupam o maior espaço (o mesmo que nas obras anteriores) em detrimento de uma América que permanece sendo apresentada em função da narrativa europeia. Afinal, a discussão sobre América ocorre apenas quando aparece a discussão sobre expansão marítima na cronologia da História. Não existe uma América independente da história europeia?

O primeiro volume termina com suas sessões que apresentam contradições interessantes. Na primeira, propostas de atividades de pesquisas concluídas com elaboração de seminários sobre cultura e cidadania no Brasil. Os temas são: Brasil africano; diversidade cultural dos indígenas; a mulher na política; cultura e direitos dos jovens. O autor oferece fontes para pesquisa e tópicos como sugestão de abordagem. A contradição apontada por esta análise está em confrontar tais propostas com o conteúdo das páginas seguintes, as últimas, que encerram o primeiro volume do manual. Sob o título de “cronologia” está uma grande sequência de datas com breves indicações do evento histórico, como uma linha do tempo. A cronologia que começa na data de 1 milhão a.C. e a indicação sobre os primeiros homens termina no ano 1520 quando, segundo o autor, Martinho Lutero foi excomungado pelo papa Leão X. Os objetos de estudo dos projetos temáticos indicados anteriormente pouco

aparecerem nessa relação que inclui fatos como a expulsão de Átila da Gália em 451 e a pintura Mona Lisa de Leonardo da Vinci em 1503. A América surge em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo.

O segundo volume destinado à série seguinte do Ensino Médio possui, dentre seus vinte capítulos, apenas um destinado, exclusivamente, à História da América Latina. O capítulo “Independências na América Latina apresenta os aspectos comuns a todos os territórios da América Espanhola que levaram à separação política de sua metrópole.

As características dos países formados após as independências são conferidas apenas no capítulo vinte, que trata do continente americano no século XIX. Neste ponto, há a diferenciação entre o que seria a América Latina e a porção anglo-saxã do continente. Enquanto metade do capítulo se destina a explicar o desenvolvimento estadunidense (expansão territorial, guerra e política externa no século XIX) outra metade se destina aos aspectos gerais dos países latino-americanos (que mantém os problemas e dificuldades que o volume anterior já analisado.)

O recorte histórico destinado aos estudos sobre História no segundo ano do Ensino Médio compreende os eventos entre os séculos XVI e XIX. A ênfase à História do Brasil é anunciada na introdução da obra e a América aparece de maneira resumida e pouco relacionada às páginas sobre nossa história. As demais, que não tratam dos eventos nacionais, se encarregam de anunciar os novos tempos: iluminismo, revoluções e a emergência de uma potência na fora da Europa.

Já no volume destinado ao terceiro ano do Ensino Médio não há capítulo destinado à América Latina. O livro que se dedica ao século XX, trata da Revolução Cubana no contexto da Guerra Fria e possui uma menção ao Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em uma atividade de pesquisa no capítulo “Desigualdades e Globalização”.

Chegamos à última página, detalhada de forma minuciosa para atestar o aumento da presença da História da América Latina perceptível desde o manual de Serrano até os mais atuais. À medida que o ensino de História do Brasil é mais valorizado, a porção latina deste continente tende a aparecer mais, porém timidamente. Isolamento do Brasil perante a História dos países vizinhos, silenciamento das histórias que exteriores à narrativa europeia, enfim, “a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete” (QUIJANO, 2005, p.129) e, no caso das páginas aqui percorridas, a distorção promove uma América Latina injustiçada na busca da modernidade europeia sem reconhecer a sua colonialidade constitutiva. “Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.” (QUIJANO, 2005, p.130)



## CAPÍTULO III

### A História da América Latina para *sulear*

*America esta esperando  
Y el siglo se vuelve azul  
Pampas, rios y montañas  
Liberan su propia luz*

*La copla no tiene dueño  
Patrones no mas mandar  
La guitarra americana  
Peleando aprendio a cantar*

Mercedes Sosa  
Canción para mi América

A esperada ausência da História da América Latina, na análise das reformas curriculares e manuais didáticos, foi confirmada. Ademais, as menções à esta parte do continente, quando ocorridas, não deixaram de ser feitas mantendo o referencial da modernidade. Quer dizer, quando a América Latina é abordada no ensino de História, segundo os materiais analisados neste trabalho, é sob o olhar do colonizador que, insistentemente reproduzido através dos distintos períodos históricos, mantém a História da dita região presa à subalternidade em relação ao Hemisfério Norte (visto que o referencial de progresso e desenvolvimento se iniciou com Europa até que foi transferido para os Estados Unidos).

Conforme explicitado no primeiro capítulo, a organização da História como disciplina escolar não foi movimento ausente de disputas, e o resultado, a prescrição dos conteúdos para as salas de aula, seguiu a tendência historiográfica que privilegiou a História europeia como locomotiva do desenvolvimento e do progresso para alçar o ideal civilizatório, ambição deste país que se constituía enquanto nação politicamente independente no século XIX.

Coube à História da América o papel coadjuvante no ensino que enfatiza o desenvolvimento do sistema capitalista no ocidente. Assim, conforme discutido no capítulo dois, verificamos o “aparecimento” da América Latina, nos manuais escolares, de acordo com a narrativa baseada na tradicional divisão quadripartite da história. Salvo as singularidades já apresentadas e analisadas nas páginas anteriores, há a repetição deste “não-lugar” delegado ao continente que apenas se apresenta como o novo mundo europeu. Exemplifica tal constatação a sutil localização das páginas, nos livros didáticos, destinadas à caracterização da população originária: próximas dos capítulos que inauguram a modernidade com as navegações ibéricas pelo oceano Atlântico, quando são nomeados os povos pré-colombianos. Quer dizer, o espaço delegado às populações antes da dominação colonial, nas obras, atende à narrativa do desenvolvimento europeu, haja visto o título atribuído às populações existentes. Se o equívoco de Colombo ao nomear os habitantes de seu primeiro contato no “Novo Mundo” de índios foi apontado nas obras, a escolha da manutenção do nome do navegador genovês como referência temporal para as distintas sociedades com distintas organizações políticas, saberes científicos, manifestações artísticas e culturais independentemente desenvolvidas neste território denota a ausência de intenção de corrigir o tal erro. Há, ainda, o equívoco na organização dos assuntos nos manuais que, como explicitado, seguem a divisão quadripartite da História. Sendo assim, povos que desenvolveram a agricultura antes da europeia Era Cristã, se desenvolveram por centenas de anos “aparecem” na unidade da Modernidade quando, poderia esperar-se, por critério de coerência temporal, sua localização junto das primeiras sociedades anunciadas nos primeiros capítulos, no dado período da História Antiga.

A apresentada inquietação com o posicionamento do assunto dentre os capítulos é apenas um apontamento para reforçar a crítica sobre o manual e a ausência de esforços em considerar a História de um território independente de acontecimentos europeus. Não existe *Abya Yala* em tais obras, existe o novo mundo colonial e, apresentar esse território, antes de iniciar a colonização parece o necessário para atender a lógica da narrativa. Como ocorreu no livro didático de Vicentino, História Geral (1997) em que “os primórdios da América pré-Colombiana” integram a unidade de estudos intitulada “O Mundo Colonial”.

Reposicionar o capítulo sobre a História dos povos originários e colonizados na sequência quadripartite da periodização adotada tradicionalmente não é a defesa que se pretende fazer neste trabalho, ainda que tal questionamento seja importante para a identificação da estrutura eurocentrada que silencia *Abya Yala*, pois pode haver o argumento de que algumas organizações políticas deste continente alcançaram magnitude nos séculos XV, como foi o caso dos Mexicas (Astecas), e assim, caberia a localização desse povo em dada divisão do tempo, ainda que o espaço destinado para a caracterização das sociedades antigas da América Latina seja pequeno, como vimos anteriormente.

Por isso, além do evidenciado pouco espaço destinado às sociedades denominadas “pré-colombianas”, enfatizamos aqui a crítica acerca do tipo de abordagem quando o assunto é *Abya Yala*. A escolha pela abordagem a partir da construção e exaltação da Modernidade silenciou, nas salas de aula, as vozes habitantes dessa terra, as vozes trazidas violentamente e as formas de vivência oriundas desse processo.

As vozes silenciadas no currículo e manuais escolares permaneceram ativas em suas vivências e resistências. Os textos escolares que denunciam o extermínio de milhares de povos e culturas como consequência do colonialismo não se ocupam em, nas páginas seguintes, apresentar as sobrevivências daqueles que ficaram. Suas vozes permanecem ecoando neste continente, ao contrário da narrativa escolar que se dedica a mostrar a construção da administração colonial como a nova sociedade que nascia sobre os escombros de uma violência que uma vez existente, está no passado.

A partir do processo de colonização, o ensino de História resumiu a América Latina sob a ótica econômica que atendeu à construção da Modernidade Europeia, desde a colonização. A colonização é diferenciada por suas formas de exploração ou povoamento, em seus “ciclos econômicos” que se limitavam a diferenciar o Brasil agricultor de toda uma América Espanhola mineradora (que é característica marcante, especificamente, da exploração do norte da região andina). Quer dizer, não há o interesse de construção de uma identidade latina para os brasileiros e ocorre o forjamento de uma identidade para nossos vizinhos.

Portanto, reivindicar o ensino de História da América Latina significa eliminar o

isolamento cultural entre o Brasil os demais países do continente para “latino-americanizar as mentalidades” (MOTA NETO, 2016, p.330) com o intuito de superar crises inerentes das organizações política, social e econômica da colonialidade que vivemos.

A defesa do ensino de História da América Latina é compreendida como parte de uma prática educativa libertadora, comprometida com a transformação do mundo e das opressões constituintes da colonialidade. A transformação do mundo em questão não significa, porém, a correção de problemas que nos possibilitará usufruir do desenvolvimento sob os paradigmas da sociedade capitalista em que vivemos ou uma alternativa à condição que nos encontramos. A transformação implica em romper com este mundo, posto que não é possível delimitar alternativas inseridas nessa lógica da modernidade. Afinal, os sujeitos reclamados aqui como marginalizados do ensino, não compõe o ideal da modernidade, sendo necessário portanto, romper com esta condição, com esse mundo forjado pelo mito civilizatório

Para tal, busca-se o movimento que, a partir da educação popular (mas não apenas através dela) ambiciona a construção de uma sociedade outra a partir de paradigmas outros. O mundo tal qual conhecemos foi construído sobre bases que contaram com violências sobre o território e as pessoas que aqui habitavam – o colonialismo, e contou com a manutenção e reformulação dessas violências através dos tempos – a colonialidade. E, ainda assim, é possível encontrar sobrevivências que resistem com seus saberes, organizações sociais e corpos que vivem apesar da estrutura construída há mais de 500 anos atrás, desde a invasão do território da *Abya Yala*.

Não é nova a percepção de que a escrita da História no e do Brasil foi realizada em perspectiva eurocêntrica. Também não é inédita a defesa do estudo sobre a História da América Latina na educação básica. Tal movimento compõe, segundo MOTA NETO (2016) a dialética denúncia-anúncio em uma nova estruturação pedagógica através da “leitura crítica do mundo, recriando a educação popular a partir de outros territórios e em diálogo com outros sujeitos políticos” (MOTA NETO, 2016, p.323).

Catherine Walsh (2013) parte do conceito de pedagogia como as ações e estratégias que são construídas tanto na resistência dos povos ao colonialismo, quanto em suas insurgências e formas de afirmação no cenário de manutenção das estruturas da colonialidade. A pedagogia que acontece nas relações educacionais, mas, além disso, como as (sobre)vivências e projetos de re-existência, tem potencial pedagógico.

Tal entendimento sobre pedagogia foi influenciado, dentre outros, pela obra de Paulo Freire quanto ao entendimento político da pedagogia e o pedagógico da política. O trabalho teórico de Freire e, principalmente, prático em relação à defesa da educação popular e seus diálogos com o psiquiatra martinicano Franz Fanon, defende a educação libertadora com os oprimidos.

Freire nos chama a atenção para a necessidade de *sulear* os olhares e paradigmas vigentes. *Sulear*, expressão inexistente na língua portuguesa, é um neologismo com reivindicação ideológica. Proposto pelo físico Marcio Campos, citado na obra *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2015), questiona a conotação do termo *nortear* que, a partir de nossas experiências tornou-se sinônimo para o que vem de cima, de frente, do Hemisfério Norte primeiro mundo. Evoca a percepção de que o hemisfério sul, a América Latina, o sul global não está abaixo ou atrás de nós.

Todavia, o Sul, criado pela expansão colonial da Europa, coloca-se hoje no centro da “reinvenção da emancipação social”, protagonizando a globalização contra-hegemônica. Como contraponto ao “nortear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “*sulear*” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões. (ADAMS, 2017, p.386)

Aprender a partir e com o Sul, significa, portanto, criar outro projeto de vida em oposição e a partir das fissuras do sistema capitalista extrativista patriarcal moderno/colonial. As gretas, fissuras, brechas, que possibilitaram e possibilitam vivências outras que resistiram e resistem. Nesse sentido, faz-se necessário a aprendizagem para desaprender os valores da dominação colonial e reaprender *suleando*.

Por isso faz-se necessária a prática para a “criação e construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento” (OLIVEIRA, 2018) no espaço escolar (mas não apenas nele), quer dizer, a pedagogia decolonial. Em âmbito pós-colonial as obras de Paulo Freire, principalmente a *Pedagogia do Oprimido*, discutiu e propôs métodos para a “(...) construção da humanização dos povos subalternizados” (OLIVEIRA, 2018).

Pensar na humanização de homens e mulheres na América Latina, na perspectiva de Paulo Freire, significa pensar na identificação das situações de opressão que geram a combatida desumanização. A Modernidade é apresentada como destino dado, e se mantém como referência na sociedade que vive a sua face obscura, a colonialidade. A sociedade, fundada através de violências, explorações e silenciamentos, é constituída de indivíduos com a liberdade cerceada. A ausência da liberdade de ser nos apresenta sujeitos não livres, que não se reconhecem como atores da Modernidade (justamente por viverem em sua face escondida). Eis a condição da desumanização na colonialidade.

A superação da condição colonial, de subalterno, ocorre, nesta perspectiva, no reconhecimento da colonialidade como realidade bem como na percepção da existência da modernidade e o mito de sua inevitabilidade. A interpretação histórica fatalista da

Modernidade resulta na autodesvalia do oprimido que ambiciona viver o mundo do opressor. Se a colonialidade é outra face da Modernidade, optar por um ou outro não significará a superação de nenhum dos dois. Nem das opressões da colonialidade, nem do pretense desenvolvimento da Modernidade.

Debruçar-nos sobre a história da colonialidade, sobre o passado constitutivo das sociedades nativas do território americano, das populações escravizadas, dos saberes e modos de viver outros, será movimento efetivo se aliado à Pedagogia do Oprimido. O que significa congregar a reflexão em sala de aula sobre a identidade latino-americana com a ação da libertação de estudantes. Possibilitar a crítica da identidade latino-americana em sala de aula e junto aos educandos refletir sobre questões ligadas a própria identidade e da formação do território, possibilitará, segundo Freire (2019), o alargamento de percepção que permite mirar os seres antes despercebidos, que não foram alvo de reflexão. Estes percebidos destacados serão alvo de reflexão, agora mirados, serão alvos de ação e conhecimento pois “os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmo, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2019, p.56).

O giro decolonial não se apresenta com uma nova matriz ou teoria formatada para aplicação na sociedade. Ele entrelaça pensamentos, práticas, escritos e insurgências que tecem a crítica e anunciação de um mundo outro. Nesse sentido, o trabalho do psiquiatra martinicano Franz Fanon citado por Paulo Freire e Catherine Walsh é outra influência que dialoga com a pedagogia crítica que denuncia a desumanização dos condenados da terra<sup>19</sup> e evoca as construções de homens e mulheres novos a partir do rompimento com sua própria subalternização, pois “essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual se liberta.” (FANON, 2005, p.53)

O colonizado, oprimido, subalternizado, homens e mulheres da colonialidade serão, portanto, o ponto de partida para construção de outro sistema mundo. Pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente é movimento com intuito de proporcionar rupturas e desobediência em relação ao imposto pela modernidade/colonialidade. Os autores citados não são determinados como cânones do assunto, mas contribuições e esforços nas “distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para criticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta” (WALSH, 2013, p.63).

Assumir a ótica da decolonialidade, significa reivindicar o ensino de História da América Latina a partir dos saberes de América Latina, reconhecer a existência do

---

<sup>19</sup> Título do Livro de Franz Fanon publicado em 1961.

eurocentrismo em nossa sala de aula e a necessidade de, desde o Sul, elaborar possibilidades de novas miradas para a História do continente que pode ser entendida como a nossa História. E, a partir das interseções nas Histórias de resistência e opressões sobre os povos deste território e das distinções observadas nas diversas vivências, saberes e seres, anunciar a integração desses mundos outros possíveis para o rompimento com o mito civilizatório da modernidade.

A denúncia do ensino eurocentrado passa pelo reconhecimento da tendência homogeneizadora integrante dos discursos em prol da diversidade feitos sob o paradigma universalizante da modernidade. Essa tendência que estabelece uma tentativa de padronização cultural a partir da escola pode ser substituída por uma que, ao mesmo tempo que reconheça o multiculturalismo de uma sociedade, entenda que sua construção é constante e aberta (CANDAU, 2013). Em se tratando de América Latina, especificamente, tal multiculturalismo é atravessado por questões da desigualdade social e a racialização própria da colonialidade aqui repetidamente citada. Em diálogo com as leituras da pedagogia decolonial, Vera Candau elucida:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (2013, p.23)

Reconhecer o lugar da História da América Latina na História como disciplina escolar significa, portanto, colocar-se contra o eurocentrismo no ensino e o isolamento do Brasil em relação aos demais países a partir da perspectiva intercultural que reconhece a multiculturalidade da sociedade e suas manifestações dentro de sala de aula e no continente defendido e proporcionar a possibilidade de identificações, reconhecimentos acerca de nossas origens e projetos no presente para a o futuro.

### 3.1 Experiências de Ensino de América Latina no Brasil

Como já colocado anteriormente, a contestação da ausência de História da América é existente desde a concepção da História como disciplina escolar e moveu, portanto, projetos e intentos de modificação curricular e publicação de obras como o Compêndio de História da América na virada para o século XX.

Experiências com a História da América Latina na educação básica não são vastas no país, segundo Juliana Pirola da Conceição na pesquisa Ensino de História e consciência

Histórica latino-americana, apresentada como dissertação de mestrado em 2010. Na ocasião o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) era a única escola do país a possuir em sua grade uma disciplina obrigatória dedicada aos Estudos Latino-americanos (ELA). O contexto político da criação da disciplina é antecedido por projeto de pesquisa que possuía como pano de fundo a aproximação do Brasil de seus vizinhos que originaram, em 1991, na assinatura do Tratado de Assunção, o Mercosul. E, em dado período era desenvolvido projeto de intercâmbio entre o CA da UFSC com professores e alunos argentinos.

A disciplina foi implementada na 7ª série (correspondente ao atual 8º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio no ano de 2003, passando por alterações em 2008 quando a disciplina ELA foi transferida para o 1º ano do Ensino Médio. Seu objetivo era gerar reflexões sobre a América Latina, sua história, cultura e sociedade de maneira a problematizar as identidades locais e nacionais e suas relações com os projetos políticos e econômicos desta região. (CONCEIÇÃO, 2010).

A disciplina ELA foi criada por iniciativa dos professores, evidência da existência das possibilidades existentes e garantidas pelos dispositivos legais escolares e a liberdade usufruída por estes profissionais para agir de maneira criativa no espaço educacional.

A pesquisa de Conceição, ao analisar as produções de alunas e alunos da então 7ª série no ano de 2009 demonstraram que a disciplina ELA influenciou mudanças nas concepções dos estudantes acerca da América Latina, que foram capazes de identificar características das sociedades anteriores à invasão europeia e os processos coloniais sobre elas incididos, por exemplo.

Experiência semelhante ocorre no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que em 2015 implementou a disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA) no Ensino Fundamental (Anos Finais).

Estruturada sobre uma base transdisciplinar, a referida disciplina buscará analisar aspectos da cultura, da história e da geografia latino-americana. O conhecimento dos povos originários, os saberes populares e as reflexões de intelectuais e autores latino-americanos, serão a matéria prima para as reflexões que serão estabelecidas ao longo das aulas. (Colégio de Aplicação/UFRGS) <sup>20</sup>

Não foram encontradas publicações sobre o componente curricular, além do portal que apresenta a disciplina e compartilha bibliografias e sugestões de materiais sobre América Latina. A disciplina, voltada para os 8º e 9º anos, reúne professores da área das Ciências

---

<sup>20</sup> A apresentação da disciplina e de materiais de apoio para estudantes e professores está disponível no endereço <https://www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos/> (acesso em 10 de dezembro de 2020)

Humanas e propõe a discussão sobre América Latina no ensino básico. O componente curricular é organizado em eixos temáticos: espaço, ocupação humana e diversidade cultural na América Latina, para as turmas de oitavo ano e, para os nonos anos, América Latina no século XXI e organização e mobilização social e no endereço eletrônico no referido endereço eletrônico há materiais pedagógicos para cada um dos anos de escolaridade nos anos de 2018 e 2019. Dentre os materiais estão mapas com informações de socioespaciais do território, canções, matérias de jornal e trechos literários, todos divididos em três trimestres. As escolhas dos materiais denotam a escolha por uma percepção de estudos sobre o pensamento latino-americano que inclui o Brasil, portanto superando a concepção de AL até o momento identificada do ensino de História do Brasil e crítico a concepção eurocêntrica que tanto marca esta área de estudos no país.

O portal do componente escolar do CAP da UFRGS apresenta, ainda, atalhos para publicações e instituições que, segundo o enunciado do dito portal, objetiva estimular a autonomia nos estudos sobre América Latina e compartilhar o conhecimento elaborado por docentes e discentes sobre o tema.

Ambas as experiências, dialogam com este trabalho no objetivo de pensar na América Latina no contexto da educação básica como componente indispensável para repensar identidades e Histórias no continente americano e evidenciar a ação docente possível dentro para mudanças no contexto escolar. Ainda que os contextos apresentados, de colégios de aplicação de universidades federais, não seja o da maior parte das unidade escolares do país, tais experiências são motivadoras e evidências de como é possível utilizar as fendas da estrutura institucional.

### 3.2 Sobre qual América ensinar?

O reconhecimento da urgência da presença da América Latina na sala de aula, desde o giro decolonial, significa encarar que muitas Américas Latinas foram forjadas na disputa pela criação da identidade deste território e que não há projeto político pedagógico possível distante dos grupos marginalizados deste país, organizados e responsáveis pela aprovação das já mencionadas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, evidências de que a reivindicação da educação libertadora a partir do e com os oprimidos é movimento existente no Brasil.

O ensino de História da América Latina na educação básica, dessa maneira, deve ser antirracista, anti-patriarcal, multicultural e emancipador, em constante diálogo com as demandas próprias de nossas alunas e alunos e de todas as pessoas que historicamente requerem a educação intercultural em nome do rompimento dos silenciamentos impostos pelo

ensino de História universalizante e homogeneizador. Não se propõe aqui o diálogo entre os subalternos de Brasil e demais países de América Latina como recurso pedagógico de apresentação de um tema afastado das salas de aula. Mas uma abordagem de ensino de História que parta da convicção de que este país compõe o território de um continente constituído a partir do colonialismo e desmembrado com projetos de Estado-Nação importados da modernidade europeia.

Isto estabelecido, passamos para a reflexão e crítica da nomenclatura deste território. Ao longo dos textos deste trabalho, foi repetida muitas vezes a utilização de “América Latina”, sobretudo ao tratar-se do território do continente americano onde são faladas, principalmente, as línguas românicas— no caso, o espanhol, o português e o francês. Ou seja, o território colonizado. No entanto, quando se tratava de referenciar o território ocupado pelos povos originários, o título de *Abya Yala* foi utilizado. Considerando o ato de nomeação um ato demonstrativo de poder, há de se pensar em como, quando e porque escolher estes nomes em sala de aula.

O termo “América Latina”, por si só, é anunciante da colonização. Este nome mantém a ligação com o colonizador Vespúcio e a valorização da herança latina vinda do além mar. Sendo, assim, nomeação adequada se o intuito é intitular o projeto colonizador sob olhar moderno/colonial.

Os milhares de povos originários (carijós, caigangs, anymaras, tojolabales...) foram orientalizados como índios, enganosa alegoria que advém do lugar em que Colombo pensava ter chegado (equivoco que costuma ser reproduzido em salas de aula em tom anedótico). Este roubo de nomes próprios e a dissolução das infinitas nuances e conseqüente homogeneização identitária foi um passo fundamental na destruição das formas de conhecimento e da cosmovisão dos colonizados. Este despojamento também ocorreu com a população trazida da África, submetida à mesma identidade colonial e racial: negros. (LISBOA, 2014, p.103)

Interessante observar que ao mesmo passo em que a identidade colonial foi construída sobre a população originária e escravizada em nome do projeto de novo mundo para europeus, não lograram sucesso as tentativas de estabelecer um batismo, nova identidade, um título de reconhecimento para o subcontinente nascido no século XVI. O esforço homogeneizador foi suficiente para o ocultamento da diversidade aqui encontrada, no entanto não resultou na formação de uma unidade territorial, ou o consenso sobre o batismo que as terras dos colonizados do novo mundo receberiam.

A expressão América Latina, aqui tanto enunciada, teve sua origem a partir dos interesses da França em estabelecer a separação do território em relação ao norte anglo-saxão e seus desígnios expansionistas. Colocando-se como o estandarte da latinidade europeia em detrimento do enfraquecimento dos demais impérios (Portugal, Espanha e Itália), os franceses possuíam interesses no México no século XIX (exemplificados por invasões

ocorridas no nesta época). Nascia a América Latina em oposição àquela anglo-saxã.

O intento francês não logrou sucesso, tendo sido o termo identificado em algumas poucas publicações europeias e americanas no século XIX (BRUIT, 2002). Porém, o mesmo século XIX assistia à constituição dos Estados Unidos como a extensão de uma Europa que “deu certo”, abrindo para a imigração como a terra das oportunidades e a execução de um projeto político e econômico voltado para a industrialização. Assim, tornava-se o referencial de desenvolvimento. A América Latina, que mal reconhecia tal título, nascia em oposição à América Rica.

A popularização do termo ocorreu já na segunda metade do século XX através das publicações do “único país no mundo que não tinha nome: os Estados Unidos de norte-américa.” (BRUIT, 2002, p.01) O latino-americano, assim, é título que já havia sido tentado para a identificação de uma elite crioula que ao mesmo tempo que constituía uma consciência contra o Império Anglo-Ibérico, idealiza a mestiçagem capaz de branquear a população, superando as divisões de raça e construindo sua identidade. E, após a segunda guerra, oficializou-se como o nome pejorativo para o território e população pobre, instável e problemática do “subalterno do Norte, como um subgrupo subordinado aos verdadeiros americanos, os que dispensam adjetivações.” (LISBOA, 2014, p.512).

Ao longo do século XX, esta terminologia também representou a utopia de unidade continental contra o Imperialismo através de projetos políticos voltados para a solução dos problemas sociais e conviveu com a elaboração de outros títulos, seja a Nossa América de Martí ou a Pátria Grande das publicações de Darci Ribeiro.

O termo que definiu o território em questão é criado a partir de fora, é frágil e não encontra representação nas diversidades de seres e projetos de vida aqui existentes, no entanto foi ressignificado em alguns momentos históricos, tornando-se sinônimo de resistência ao imperialismo do Norte. A problemática em torno da nomenclatura pode ser colocada no contexto do ensino de História, não para eleger o nome ideal, mas para auxiliar na investigação dos educandos acerca de suas identidades e a da terra que ocupam.

A perpetuação do colonialismo, como visto, garantiu que o ser latino na América estivesse relacionado com o projeto de desenvolvimento que se ocupou em exterminar e silenciar sujeitos e saberes não eurocentrados. Categorias raciais impostas ao continente foram propagadas através dos tempos e mudanças políticas deslegitimando os conhecimentos elaborados fora do contexto de formação deste sistema-mundo marcado pela lógica universalista do desenvolvimento capitalista.

Entendendo que a apropriação do território passou por sua nomeação, movimentos sociais dos povos originários, principalmente do norte da América do Sul e América Central passam a identificar o continente como *Abya Yala* que significa terra de vida, terra madura na

língua kuna – nação indígena que atualmente vive no Panamá.

A escolha do nome *Abya Yala*, em idioma kuna, recupera a luta por afirmação dos territórios de que os Kuna foram pioneiros, com sua revolução de 1925, consagrada, em 1930, com o direito de autonomia da Comarca de Kuna Yala, com seus 320 mil e 600 hectares de terras mais as águas vizinhas do arquipélago de San Blas (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Longe de uma intenção essencialista de “retorno às origens”, renomear o território em questão integra movimento de desobediência epistêmica integrante de processo maior: a descolonização e a elaboração de uma realidade outra. Ao evocar a *Abya Yala* ao invés de América Latina, retomamos saberes e sujeitos que ultrapassam a agenda dos povos originários e propõe novos olhares – e, portanto, novas soluções, sobre os problemas e contradições destas terras e gentes.

Ao se colocar identitariamente como de caráter continental, potencializando os mais amplos processos de renovação, *Abya Yala* enfrenta a colonialidade que rege as relações neste hemisfério, leva a superar a divisão da América entre saxões e latinos, rompe com o domínio de uma sobre a outra. Hoje este milenar conceito conecta projetos descolonizadores nas mulheres e na população latina, afro e mestiça de Norte-América, perfazendo uma integração silenciosa com a luta anti-colonial do sul do continente. (LISBOA, 2014, p.523)

Garantir a presença, reconhecimento e investigação das denominações existentes nas Histórias deste território, como Tawantinsuyu para a região andina e Anáhuac para o México no ensino de História representa a humanização dos povos que não mais serão anunciados como “pré-invasores” ou apresentados como apêndices de uma cronologia colonizadora. Já propor a *Abya Yala* é a garantia da ruptura com o pensamento silenciador colonial que, como vimos, excluiu a população originária dos demais capítulos e aponta para sua existência hoje e seu lugar de destaque na constituição de uma sociedade outra através da sublevação da modernidade/colonialidade.

### 3.3 Pedagogia Decolonial no ensino de História

O movimento de rompimento com a colonialidade, sua desobediência e transgressão, que existe e persiste há 500 anos apesar da desumanização própria da modernidade possui caráter pedagógico em sua prática. Pensaremos aqui na pedagogia decolonial na sala de aula da educação básica através do ensino de História da América, como a ação de capacitação de subalternos para a construção de um mundo outro, justo e solidário com todos os seres.

Após considerarmos as justificativas discutidas anteriormente para o ensino de História da América e a importância do giro decolonial para tal, é necessário pensarmos no papel de professoras e professores neste processo.

A aproximação da pedagogia decolonial com os educadores populares Paulo Freire e Orlado Fals Borda<sup>21</sup> realizada por João Colares de Mota Neto na bibliografia amplamente referenciada neste trabalho fornece reflexões e propostas para auxiliar no entendimento sobre o papel do educador.

O autor pesquisou a decolonialidade do trabalho dos pensadores brasileiro e colombiano e, a partir dos elementos de convergência nas propostas dos autores e do giro decolonial, sustenta que a ação pedagógica “requer educadores subversivos”:

Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos com a sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimento ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas. (MOTA NETO, 2016, p.321)

É subversivo, por si só, tornar-se professor. Quando listamos questões como as condições de formação e trabalho dos profissionais da educação no Brasil. A desvalorização dos cursos de graduação em licenciaturas que mantém currículos congelados e defasados diante das demandas aqui especificadas, a baixa remuneração, as condições materiais deficitárias encontradas em muitas escolas públicas no país, a extensa carga horária assumida pelos profissionais que encaram a desvalorização, além de financeira, social e profissional. Sobre professores e professoras de História há, ainda, ataques existentes em meio ao ascendente conservadorismo anti-intelectual do país que, além de desqualificar as ciências humanas nos delegaram a pecha de doutrinadores.

Catherine Walsh (2013, 2017) defende o pensar e o fazer decolonial através das brechas desse sistema, das fissuras da estrutura por onde sobrevivem e recriam possibilidades e insurgências dos subalternos. O educador subversivo, indisciplinado age nas gretas que possibilitam o fazer pedagógico decolonial.

Quando o currículo indica o estudo da modernidade, ele pode ser feito pela perspectiva do dominado. Se o livro didático disponível reproduz a narrativa da modernidade, como os analisados no capítulo anterior, o material será mirado em perspectiva crítica.

É justo e necessário reivindicar mudanças curriculares (e questionar a própria

---

<sup>21</sup> Pesquisador, professor e sociólogo colombiano, está dentre os principais teóricos do método de pesquisa ação participativa.

existência do currículo), problematizar a homogeneização da prescrição curricular, garantir a atuação dos educadores na elaboração e escolha de manuais didáticos, promover a qualidade da educação popular nos preceitos abordados neste trabalho. É necessário e urgente se apropriar das rachaduras do sistema educacional.

Utilizar as fissuras no ensino de História não significa inserir novos capítulos aos grossos manuais escolares e extensas listas de conteúdos que enfatizam a ideia de transmissão de saberes, mas sulear o ensino. Colocar novas lentes sobre essas obras, sobre as discussões, desnudar a colonialidade camuflada pelo discurso da modernidade.

### 3.4 Ideias para sulear

A História da América Latina, de *Abya Yala*, de Pindorama, da Pátria Grande é vasta e complexa, com possibilidades de abordagens e periodizações que facilmente superam a divisão quadripartite que persiste no ensino de História.

A partir do material analisado, especificamente no tema de constituição da Modernidade e da invenção da América Latina sob a perspectiva colonizada homogeneizadora, é urgente levar para nossas salas de aula a existências de outros saberes que não ocupam simplesmente o espaço complementar de “boxes” com leituras adicionais à escrita oficial. É necessário, no ensino de História, direcionar olhares para conhecimentos e saberes que humanizem os sujeitos subalternos pela colonialidade.

Dessa forma, baseado na análise mencionada, propomos cinco atividades elaboradas desde diversificados materiais e fontes históricas. As atividades são ideias que serão ofertadas à professores de histórica como propostas que permitem o ensino de História distanciado do elogio da Modernidade, crítico da colonialidade através das vozes tradicionalmente silenciadas no material didático utilizado. O diálogo e a pesquisa são estimulados nos exercícios que foram pensados também como provocações aos educadores: é possível ensinar história em uma perspectiva latino-americana? Como *sulear* o currículo e a sala de aula que se mostra inerentemente eurocentrada?

As atividades propostas seguem a metodologia das aulas-oficinas (BARCA, 2004) que reconhece alunas e alunos como agente de sua formação, possuidores de ideias prévias acerca dos assuntos discutidos. Para pensar a educação como uma prática emancipatória, será necessário analisar como o pensamento colonial encontra representações no cotidiano escolar (HOOKS, 2013). Desde o autor que é lido na sala de aula até a postura assumida pelo docente, a cultura escolar, no seu cotidiano, na escrita e na didática da História tende a reproduzir o comportamento colonizador, não haverá espaço para um novo arranjo no ensino

que oportunize o reconhecimento da multiculturalidade do mundo. Sendo assim, as aulas cujos métodos empregados aproximam-se de conferências ou colóquios, devem ser abandonadas para a adoção de um esquema de favoreça o desenvolvimento do educando através de sua comunicação, trocas com colegas e professores, seu protagonismo na aprendizagem. Assim, educadores devem desempenhar papel de:

aprender a interpretar o mundo conceptual dos seu alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p.133)

Cada atividade propõe a análise de pelo menos um documento por professores e educandos em sala de aula. Documento entendido como fonte histórica que, mais do que ilustrar a matéria escolar ou servir de “prova real” ou testemunho indiscutível do passado, seja material possibilitador de construções, nas relações de ensino-aprendizagem, de associações e interpretações entre o presente e o passado. Estudantes, em conjunto (entre colegas e professores), trabalharão identificando fatos e personagens, registrando problematizações e hipóteses, executando pesquisas a partir de seus questionamentos e, principalmente, possibilitando a resignificação ou (re)conhecimento da História da América Latina e de seu cotidiano – e da relação entre ambos.

As cinco atividades apresentadas contarão com indicação de multimídias (músicas, cliques) que podem dialogar com os exercícios e seus possíveis desdobramentos, auxiliando no enriquecimento, também, do repertório estético acerca de *Abya Yala* para professores e alunos.

Os resumos das propostas seguem nos próximos tópicos com explanação das atividades e materiais utilizados para as intervenções a partir do que foi observado como ausente nas análises já feitas. No material em anexo, destinado a educadores, são apresentadas as atividades detalhadamente de acordo com o plano de aula oficina formulado por Barca (2004) com a indicação das competências, visão geral do tema, os principais conceitos e questões orientadoras e o desenvolvimento da atividade.

## Atividade 1: Popol Vuh como fonte histórica analisada – resistência epistêmica.

*Sendo elaboração dos homens, portanto linguagem da história e de suas respectivas*

*sociedades, os mitos manifestam a consciência que os homens têm de si, do tempo e do lugar, bem como daquilo que não é o humano existente, mas seu originador, o sagrado.*  
(KOLING, p.137)

O Livro do Conselho, ou o *Popol Vuh*, é a obra literária que guarda, através da cosmovisão dos povos originários da mesoamérica<sup>22</sup>, sua mitologia heroica e narração sobre a gênese humana.

O manuscrito, hoje traduzido em diversas línguas, foi escrito na língua quiché<sup>23</sup> através de caracteres latinos. Não se sabe ao certo quando ou quem fez o registro do sagrado texto maia, apenas que foi transcrito e traduzido pelo frei dominicano Francisco Ximenez entre os séculos XVII e XVIII.

Em suma o Popol Vuh que hoje conhecemos por intermédio do manuscrito setecentista de Ximénez sugere um singular amálgama verbal com diferentes funções e registros, anterior a conceituações literárias nos moldes ocidentais. Escrito por uma nobre quiche consciente das tradições mitopoéticas mesoamericanas, vindas desde a aurora das formas poéticas onde tudo começou, o texto revela uma amplitude histórico-mítico-filosófico e uma notável arte verbal que o aproximam dos grandes livros sagrados e de obras clássicas como *Ilíada* e a *Odisséia*.

O texto do Popol Vuh, portanto, marca um movimento de resistência diante das mudanças impostas pela violência da colonização. O potencial pedagógico do texto sagrado quiché como fonte histórica em sala de aula é vasto e sua utilização significa a opção pela narrativa originária em detrimento daquela forjada a partir do domínio Ibérico, posto que é documento que compartilha não só um olhar nativo acerca do mundo como marca seu esforço em defendê-lo diante das inúmeros ameaças. Rompe-se, dessa maneira, com o mito da conquista resumido à derrota de um Império (ou rei, líder) por um conquistador europeu e amplia a mirada sobre os papéis exercidos pelos sujeitos que, ora desumanizados e ocultados dos manuais didáticos, poderão fazer-se ouvir por meio de sua própria cosmogonia.

Dentre os objetivos da análise do Popol Vuh como fonte histórica estão conhecer a cosmovisão maia-quiché; identificar a escrita do Livro do Conselho como uma resistência à colonização; reconhecer a existência de percepções outras sobre a origem dos homens e mulheres.

Tais objetivos contemplam a competência específica número um para Ciências Humanas, parte da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio:

---

<sup>22</sup> Região marcada por características culturais semelhantes: parte do México, Guatemala, Belize, El Salvador e Honduras (PACHECO, 2019)

<sup>23</sup> Da família das línguas maias, é o segundo idioma mais falado na Guatemala, depois do espanhol.

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018)

Espera-se que conceitos previamente trabalhados (seja nos anos anteriores do Ensino Fundamental, conforme prevê o dispositivo legal curricular, seja em atividades prévias propostas por educadores) possam ser aplicados e problematizados na análise do trecho do Popol Vuh, como memória, modernidade e resistência e que possam, ainda, ser instrumentalizados, através de tais percepções do passado, para a discussão de resistências no presente, posto que:

A força da palavra como um elemento criacional central e decisivo para a formação e a manutenção do mundo pelos entes que criaram o *Popol Vuh* amplia a força da mesma palavra que hoje sai da boca indignada do Exército Zapatista de Libertação Nacional no México, ou da denúncia misturada com poesia feita pela k'iche' Rigoberta Menchú, prêmio Nobel da Paz em 1992, ou pelos milhares de poetas das línguas mayas. (PACHECO, 2019, p.36)

O milho, matéria-prima para a formação de homens e mulheres nos escritos do Popol Vuh, aparece nos murais do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) que se apresenta como os homens e mulheres de milho que lutam por seus direitos indígenas no México atual onde “recuperar sua identidade sociocultural faz parte do processo de descolonização e para a consolidação de outro paradigma onto-epistêmico” (BARBOSA, 2019, p.93).

Assim, a proposta de atividade se contrapõe aos manuais analisados neste trabalho por não silenciar a voz da população originária, reconhecer seus desejos de manutenção de memória e resistência para a transformação do meio que se encontra.

## Atividade 2: Somos latino-americanos?

*O observador distante poderia argumentar: por acaso todos vocês não são os descendentes da matriz indígena? Os resultantes da colonização ibérica? Não se emanciparam todos no curso de um mesmo movimento de descolonização? Ou não são os que, depois de independentes, hipotecaram seus países, sem distinção, aos banqueiros ingleses? Vocês se reconhecem ou não como os que foram e estão sendo recolonizados pelas corporações norte-americanas?*  
(RIBEIRO, 2017, p.42)

A segunda proposta de atividade tem como objetivo a discussão acerca da construção da identidade brasileira em oposição à (suposta) identidade latino-americana. Identidade, entendida aqui, como a construção daquilo que se é em oposição ao outro, àquilo que não se

é, ou seja, a diferença. A anunciação do que somos e daquilo que não somos (SILVA, 2014). Identidade e diferença apresentadas como construções que integram as disputas de poder nas sociedades onde ocorrem a imposição da normalização de uma identidade que se sobrepõe às demais. Nesta atividade, busca-se o questionamento das identidades nacionais elaboradas na América Latina. Identificar a normatização da supremacia branca em detrimento de identidades outras relegadas à subalternidade ou ao campo do “exótico” e “étnico”.

A sensibilização dos discentes para tal problematização pode ocorrer a partir da leitura e reflexões da matéria jornalística veiculada pelo site da BBC News – Brasil: “Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa”<sup>24</sup> em 2015.

Por se tratar de proposta indicada para estudantes no Ensino Médio, espera-se conhecimentos básicos sobre a geografia e história do continente. A matéria aponta possíveis motivos para o afastamento do Brasil de seus vizinhos latinos, como as práticas coloniais e idiomas distintos. Esses tópicos podem ser trabalhos em diálogo com o currículo tradicional.

Em segundo momento da atividade, é oferecido aos alunos e alunas a canção, acompanhada do videoclipe, “Latinoamerica”<sup>25</sup> da banda de Porto Rico, Calle 13. A canção, em espanhol, com uma breve introdução em quéchua e partes do refrão em português, oportuniza trabalho conjunto com outras disciplinas de linguagens.

Em sua letra, a canção da banda porto-riquenha perpassa por eventos históricos ligados à colonização e à contemporaneidade em países da América Latina, como a exploração da mão de obra camponesa e a Operação Condor no contexto das ditaduras militares na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Apresentada através de imagens diversas que contrastam pessoas jovens, idosas, de traços fenotípicos variados e paisagens naturais e urbanas, a banda propõe uma identidade latino-americana baseada na resistência e superação das inúmeras violências impostas às populações. Estudantes então, são convidados a entender os aspectos que constituem a identidade construída na canção.

Espera-se, com esse exercício, romper com essencialismos culturais e não impor uma identidade fixa para a região estudada, mas, desde os processos assimétricos de relações de poder entre nacionalidades e etnias que compõe o território da chamada América Latina, oportunizar a aproximação dos alunos do problema da identidade que forjou a distância do Brasil dos demais países (segundo a reportagem anteriormente citada).

Em oposição à identidade hegemônica, anuncia-se o hibridismo constituinte dos fluxos

---

<sup>24</sup> Disponível em [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217\\_brasil\\_latinos\\_tg](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg)

<sup>25</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

migratórios e território multiétnicos que impõem, em detrimento da homogeneização, diferenças e possibilidades de questionamentos da ordem social e econômica.

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. (SILVA, 2014, p.87)

A letra da canção, as línguas escolhidas e as imagens transmitidas possibilitarão a reflexão, questionamento e pesquisa sobre a existência de diferentes identidades que se aproximam e distanciam em fatores culturais, estéticos, históricos etc. Que não são fixadas, que se movem e são delegadas para lugar de marginalidade pela supremacia do mito civilizatório mantido pela colonialidade. Para, enfim, questionar: é possível uma identidade latino-americana?

As provocações propostas a partir da canção e artigo jornalístico e as discussões, pesquisas e elaborações, pelos alunos e alunas, de materiais sobre o tema, podem contemplar a o desenvolvimento da Competência Específica número dois da BNCC: “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.” (BRASIL, 2018, p.573).

### Atividade 3: O poeta que foi escravo

*Quando olho para o espaço percorrido  
Desde meu berço, e todo meu progresso,  
Estremeço e saúdo meu sucesso  
Mais por terror que por amor movido.*  
(MANZANO, 2015)

Biografias são utilizadas no ensino de História no Brasil desde o século XIX, quando os relatos sobre a vida de personagens considerados importantes eram utilizados como referencial de heróis nacionais, como exemplifica a publicação do título “História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis”, de Silvio Romero (SILVA, 2018). Dentre os heróis elencados para compor a História do Brasil, prevaleciam homens brancos envolvidos pelo mito das três raças que juntas fundaram a sociedade brasileira. Já na primeira metade do século XX as críticas à tal abordagem da História levaram ao enfoque macro-estrutural da constituição da sociedade (MENDEZ, MONTEIRO, 2012). O retorno da valorização do uso

das biografias, grosso modo, evidencia a possibilidade da investigação de contextos e dinâmicas sociais a partir de percursos individuais.

Assim posto, esta atividade utilizará como fonte histórica na sala de aula, a autobiografia de Juan Francisco Manzano. Nascido em Havana (Cuba) em 1797, foi homem, autodidata e poeta escravizado. Os manuscritos cubanos datam de 1835 e publicados em inglês cinco anos mais tarde por um abolicionista inglês. Estimulado a registrar passagens sobre sua trajetória pelos engenhos e casas de seus senhores entre as cidades de Havana e Matanza, o relato de vida de Manzano foi mais um dentre tantos outros reunidos e publicados por abolicionistas britânicos e norte-americanos, porém, até onde se sabe, é o único caso de autobiografia de uma pessoa escravizada na América Latina. Apenas após a conclusão da escrita sua liberdade foi comprada.

O manuscrito contém cinquenta e três páginas, arquivadas atualmente na Sala Cubana da Biblioteca Nacional José Martí, em Havana. Em 2015 foi traduzida para o português e publicada no Brasil. A digitalização da obra e outros materiais referentes ao autor e ao tradutor, também são encontradas em site que leva o nome do Poeta.

A autobiografia de do afro-cubano cujos relatos passam, entre outros espaços, nas casas de seus senhores e engenhos de açúcar oferece rica narrativa da complexidade do sujeito escravizado em uma sociedade colonizada e açucareira. As semelhanças com o cenário colonial brasileiro, os duros relatos de violência sofridos, o contexto da escrita de sua obra são fatores para rica investigação em sala de aula que tanto atende ao currículo prescrito para a disciplina de História como dá ouvidos à uma voz silenciada nos manuais didáticos em nome da educação anti-racista a partir do subalternizado em uma perspectiva latino-americana. Dessa forma, os demais países do continente deixam de ser alegorias que pouco se destacam ao logo dos manuais (como vimos) e aparecem em diálogo com o contexto nacional. Favorecer a aproximação da História do Brasil e de Cuba a partir dos estudos sobre a diáspora africana, quebra a tradição escolar de apenas citar a ilha caribenha quando o assunto é Guerra Fria ou Revolução.

Os objetivos da atividade, portanto, são identificar, na autobiografia de Juan Francisco, as violências do regime escravocrata, comparar as características da sociedade açucareira cubana em comparação com a sociedade colonial do Brasil e reconhecer a população escravizada no continente americano como sujeitos e sujeitas portadoras de saberes e integrantes das dinâmicas sociais de seu período.

Estudantes serão convidados a conhecer a História de Manzano que, a depender do tempo disponível poderá ser através de trecho selecionado ou do arquivo integral da autobiografia (neste caso, principalmente, é rica a possibilidade de interdisciplinaridade com a área de Literatura). A leitura do texto será acompanhada dos conhecimentos prévios dos

educandos acerca de uma sociedade colonial escravocrata o que, provavelmente, os levará a comparações com o cenário brasileiro que conhecem de estudos anteriores. Neste momento, é interessante o compartilhamento de imagens, compartilhadas pelo site organizado pelo tradutor, atuais de Cuba e de espaços em que Juan Francisco passou.

Após a leitura, interpretação e contextualização dos relatos de vida do poeta-escravo, em diálogo com a área de linguagens, os estudantes serão provocados a transportar para a arte, como fizera Juan, relatos de vida que se relacionem com os temas que atravessaram a narrativa estudada – escravidão, violência, racismo, resistências. Dessa forma, atendendo à competência número 4 da BNCC: “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BRASIL, 2018, p.570).

#### Atividade 4: Libertadoras da América

*“Se hay no hay hombres,  
aqui estamos nosotras, para afrontar al inimigo,  
y morir pela pátria.”*  
Manuella Eras y Gandarillas<sup>26</sup>

Todos os anos clubes de futebol da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela disputam a Copa dos Libertadores da América. Oficializada em 1959, a competição que conta com os clubes vencedores dos campeonatos nacionais, assim foi batizada “em homenagem aos heróis que cimentaram a criação das nações sul-americanas.”<sup>27</sup> Futebol, política, guerras: espaços que tradicionalmente parecem atribuídos exclusivamente aos homens brancos, esconde o papel exercido por outras sujeitas e sujeitos. Suas biografias, como citado na proposta de atividade número três, durante longo período, foram sinônimo de História nos livros didáticos.

Ainda que a abordagem histórica de enaltecimento de grandes heróis nacionais seja contestada e tenha originado histórias que partem dos “vencidos”, exemplos como a Copa Libertadores da América denotam o local simbólico que ocupam tais narrativas bem como os as inúmeros questões de gênero perceptíveis nas violências cotidianas, disparidades salariais e pessoas que ocupam os cargos de poder.

Esta atividade parte do título do campeonato esportivo como sensibilização para contestar a permanências de heróis nacionais na ocupação destes lugares através da

---

<sup>26</sup> URQUIDI, José Macedonio, *Bolivianas Ilustres. Las Guerrilleras de la Independencia*. La Paz, Ed. José Camarlinghi, 1957, p.160 in PRADO (1991)

<sup>27</sup> <https://www.conmebol.com/pt-br/copa-libertadores-2015-pt/historia>

investigação da história de mulheres integrantes de distintos processos emancipatórios no continente americano nos séculos XVIII e XIX.

Em uma palavra, foi esquecido ou ocultado que as mulheres participantes dos movimentos pela independência atuaram num circuito claramente identificado como o da política, motivadas por ideias, sentimentos e crenças que as levaram a romper com os padrões sociais e religiosos vigentes. Sua notável coragem - especialmente nos momentos trágicos da prisão e condenação indica que estavam preparadas para aceitar as consequências das escolhas efetuadas. (PRADO, 1991, p.90)

Essa proposta, portanto, parte, mais uma vez, da pesquisa de biografias, da história individual para os conhecimentos de dinâmicas e contextos sociais e políticos diversos. Para tal, a atividade propõe aos estudantes a investigação das histórias de vida de três personagens femininas da história da América Latina: María Remedios del Valle (Argentina), Micaela Bastidas (Peru) e Maria Felipa (Brasil).

Os objetivos da atividade são reconhecer a participação e importância de mulheres no processo de independência política de países da América Latina; romper com a concepção do herói nacional redentor e símbolo dos Estados nascentes no século XIX e questionar o conceito próprio de independência a partir de grupos sociais que cada uma dessas mulheres podem representar, como os povos de origem indígenas representados por Micaela Bastidas ou as mulheres negras representadas por María Remedios e Maria Felipa.

O desenvolvimento da atividade contará com a leitura de textos propostos e incentivo à pesquisa para aprofundamento da história de vida das citadas mulheres e a busca de outras e outros personagens que possam, ao olhar de estudantes, levar ao entendimento das lutas emancipatórias da região.

Ao final, alunos e alunas podem propor outra identidade visual ao campeonato citado na sensibilização da atividade.

## Atividade 5: Várias línguas, uma rima

*Si somos americanos seremos una sola canción  
Con el puño en lo alto al ritmo de un solo corazón  
Por mas que nos tapen los ojos nada se nos escapa  
Al decirse americanos de que diablos se trata  
Americanos somos todos de este lado  
No solamente los que se pusieron en la cima de un mapa.  
Los NIN – Americanos*

Dentre os silenciamentos identificados nos manuais didáticos analisados, conforme anteriormente explicitado, a construção da modernidade na disciplina de História revela a manutenção de uma crença na Modernidade e em seu potencial salvador. Ainda que, em

diferentes medidas, a violência da colonização seja apontada nos textos, os sujeitos alvos da violência pouco possuem lugar nas páginas de estudos destinadas ao nascimento do colonialismo.

Esta atividade propõe, através da música *rap* a investigação sobre a variedade linguística presente (e ameaçada) desde períodos anteriores à dominação europeia na América. Conhecer a diversidade linguística em sala de aula significa combater a narrativa homogeneizadora da História da América que silenciou seres e saberes.

O gênero musical *Hip Hop* com forte tradição entre afro-americanos nos Estados Unidos é considerada manifestação cultural de grupos marginalizados, em espaços urbanos, desigualdade social, racismo e violência policial, por exemplo.

Esta plasticidade inerente à música rap aliada ao fluxo cada vez maior de comunicação e interação entre as diferentes e mais longínquas populações do mundo é o que possibilita a apropriação desse estilo musical que, muito embora mantenha características facilmente reconhecíveis em qualquer região ou língua, assume nuances que retratam de forma mais próxima as histórias locais de quem o performa. Contestatório e opositivo por natureza, o rap encontra eco com mais força, não coincidentemente, entre os segmentos humanos marcados pela violência, pela discriminação racial e a consequente marginalização econômica, política e sociocultural, características constitutivas e inequívocas da colonização e de seus efeitos. (NASCIMENTO, 2014, p.107)

As bandas de *rap* escolhidas para essa atividade mesclam as batidas típicas do gênero musical com instrumentos e ritmos de suas culturas, utilizam suas línguas maternas, valorizam suas ancestralidades e reivindicam o lugar na sociedade do tempo presente.

As músicas escolhidas para atividade são “Chamakatsartasiry” do grupo Wayna Rap (jovem rap em Aymara) onde anuncia que sua voz, em quéchuá, vai iluminar a América Latina. Da comunidade de Monserrate, no Equador, o grupo Los Ni com o rap “Katary” que faz uso do quéchuá e espanhol e reivindica a identidade de seu povo. Do Brasil, no Mato Grosso do Sul o grupo de rapazes kaiowá formam o Bro’s MC e, de seu repertório, utilizaremos a música “Retomada”, como as demais, é uma composição híbrida: português, espanhol, kaiowá, batidas eletrônicas e flautas, chamam a atenção para a política de demarcação de terras. Assim como o rap “Xondaro Ka’aguy Reguá” do artista guarani Kunumi MC, de São Paulo, que apresenta a letra toda em seu idioma ancestral e um ritmo marcado pelas batidas eletrônicas

O objetivo da atividade é reconhecer a diversidade linguística da América Latina, questionar a homogeneização das populações nativas através do termo “índio” e o colonialismo; identificar, nas canções, as reivindicações dos povos originários na colonialidade.

O desenvolvimento desta atividade a partir dos estudos sobre a criação da

modernidade possibilitará, em sala de aula, narrativas outras que confrontem o apagamento indígena da história e os estereótipos construídos em volta destes grupos. Para tal, o educador pode iniciar a atividade, apresentando entrevista com o escritor e professor Daniel Munduruku concedida à BBC News Brasil e publicada em abril de 2019, quando o intelectual indígena questiona a legitimidade do “dia do Índio” comemorada no dia dezanove de abril (data em que foi veiculado o material) e explica sua defesa pelo título de indígena.

Com a diferenciação dos termos – índio e indígena, é possível explorar, em sala de aula, o olhar eurocêntrico do colonizador sobre a população nativa que, geralmente, aparece timidamente em caráter anedótico com a narração do equívoco de Colombo que acreditava estar chegando no Oriente. Esta discussão, utilizará os conhecimentos dos estudantes acerca o início da colonização e poderá levantar conversas acerca da colonização dos seres e dos saberes, empreendidas para além da exploração do território e recursos naturais.

Na sequência da Atividade e, em oposição ao criticado dia do Índio, é apresentado aos estudantes o mapa (anexado na atividade) que mostra a variedade linguística da América Latina, celebrada no Dia Internacional da Língua Materna, em 21 de fevereiro, de acordo com a UNESCO.

Ilustrando a discussão, e oferecida aos alunos os vídeos das canções selecionadas, acompanhadas da letra para os casos daqueles cuja legenda estão apenas em língua espanhola. Os alunos podem fazer a análise da letra e imagens em grupos ou individualmente, cabe ao professor distinguir, de acordo com o perfil de seus alunos, a melhor estratégia. Para concluir a atividade os jovens podem ser estimulados a criar *playlists* de protestos seguindo a tendência das discussões e registros realizados e elaborar uma letra de rap a partir dos assuntos da aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperada ausência da História da América Latina foi verificada. Histórias que, ausentes, deixam lacunas na narrativa da modernidade e fortalecem o mito de sua inevitabilidade. Eventos não citados, fatos não investigados, sujeitos e sujeitas silenciados que, no entanto, não deixaram de gritar, de existir e exigir espaço, justiça.

No capítulo um, a breve retrospectiva sobre a História como disciplina escolar reafirmou processos de reformas educacionais que garantiram mais a permanência do saber eurocêntrico, de propostas que incluíam ou retiraram temas (como tópicos relacionados à História da América) sem interferir na História das Civilizações que parece manter-se como espinha dorsal do currículo em detrimento de assuntos e abordagens outras que se colocam como adereços, complementos ou, como constatado acerca das Histórias dos povos originários em América Latina, são silenciados.

O capítulo dois, ao investigar como o currículo e reformas educacionais repercutiram na produção didática, pôde reforçar a premissa da marginalidade dos assuntos relacionados à América Latina e o aumento tímido das abordagens voltadas para as temáticas relacionadas aos povos originários e a população afrodescendente no país. As mudanças relacionadas à diagramação e a diversidade de elementos não textuais e complementares nas obras analisadas ofertam fontes históricas e revelam as possibilidades de abordagens sobre América Latina nos materiais didáticos. Porém, esse aumento de espaço destinado à narrativa não eurocêntrica é pequena diante da obra completa. A constituição e o elogio da Modernidade continua sendo o ponto de referência para o entendimento da história das sociedades enquanto a colonialidade é ocultada.

A conclusão que chegamos no último capítulo é a reafirmação da importância de *sulear* o ensino de História como sinônimo de uma educação libertadora. Reafirmamos porque é demanda urgente anunciada há tempos e que extrapola sua urgência no cenário atual brasileiro.

Esse trabalho foi concluído enquanto o mundo vive uma gigantesca crise humanitária. A pandemia causada pelo novo coronavírus impôs a necessidade de cuidados com a vida em uma conjuntura econômica, social e política que não inclui essa possibilidade. As aulas foram suspensas, alternativas foram exploradas por setores privados e os problemas estruturais da educação brasileira desnudados.

Este texto encerra-se cercado de discursos que defendem a reinvenção dos profissionais da educação e de suas práticas nos tempos de luto generalizado. Prevalece a pauta neoliberal e o imperativo de reinventar-se significa utilizar recursos próprios para

garantir um mínimo de conexão com alunos e alunas, arriscar-se em sala de aula sem perspectiva de imunização, dentre outras medidas adotadas que revelam o descaso com a escola e as vidas que a ocupam.

A reinvenção e a constituição de uma nova realidade são necessárias através da pedagogia decolonial com o convite para o *suleamento* do ensino de História. Que os gritos abafados pela História que se pretendeu universal, presente no elogio à modernidade dos currículos, sejam enfim ouvidos em seu potencial educador para a construção de uma educação outra.

Finalizamos esse texto colocando-o como o convite para o *novo normal* necessário. Que educadores rompam com o papel delegado de reprodutores de conteúdos e ocupem seus lugares de pensadores, pesquisadores e construtores juntos de estudantes. E que a *Abya Yala, Tawantinsuyu, Anáhuac, Pindorama*, América Latina sejam nosso ponto de origem para olhar, pensar e ser no mundo em nome de uma realidade outra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia. O ensino de História no contexto da Ditadura Militar – ajustamento e convivência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; ABUD, Katia Maria (Orgs). **50 anos da ditadura militar: capítulos de história no Brasil**. Curitiba: W&A Editores, 2014, p. 53 – 70.
- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017
- ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 06 set. 2019.
- ANPED. **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação**. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em 06 set. 2019
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. CURRÍCULO COMO MATERIALIZAÇÃO DO ESTADO GERENCIAL: a BNCC em questão. **MOVIMENTO - revista de educação - FEUFF-PPGEUFF**. ano 6, nº 10 - 2019. Disponível em <http://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663/18802>. Acesso em 31 ago. 2019.
- ATAIDE, Tristão de. Plano Cultural Interamericano. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: VOL. XVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1951 N.º 44, p. 134-156.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** , Brasília, n. 11, pág. 89-117, agosto de 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso). acesso em 05 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> .
- BARBOSA, Lia Pinheiro. O Popol Wuj na contemporânea luta indígena mesoamericana. *Tensões Mundiais*, v. 15, n. 28, p. 75-100, 26 ago. 2019. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/1280>.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. **Estud. hist.** (Rio J.), Rio de Janeiro , v. 22, n. 44, p. 289-321, Dec. 2009 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862009000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862009000200001&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 Junho 2019.
- BITTECOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História da América: reflexões sobre os problemas de identidades. **Revista Eletrônica da Anphlac**, n.4, 2005, p.5-15.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31 maio. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria F.. O percurso acidentado do Ensino de História da América. In: IOKOI, Zilda Márcia Gricoli; BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). **Educação na América Latina**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 203-218.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 7-16, 1992/1993.

BOMFIM, M. *A América Latina: males de origem* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. ISBN: 978-85-99662-78-6.

BRASIL, Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969. Brasília, DF: Senado Federal, 1969. Disponível em:

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Base Legal. Ensino Médio, Brasília, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 29 de mai. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 30 de mai. 2018.

BRITO, S. H. A.. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, J. C.. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. 1ed.Campinas: EDFE-UNICAMP, 2006, v. 1, p. 1-24.

BRUIT, Hector. A Invenção da América Latina. **Anais eletrônicos do V Encontro da ANPHLAC**. Belo Horizonte 2002.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Livro didático e conhecimento escolar: a proposta de Jonathas Serrano para o ensino de História. In. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, Brasília, 2017. ISBN: 978-85-98711-18-8. Disponível em [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502819349\\_ARQUIVO\\_Livrodidaticoec onhecimentoescolar\\_anpuh2017.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502819349_ARQUIVO_Livrodidaticoec onhecimentoescolar_anpuh2017.pdf)

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019

CELESTE FILHO, Macioniro. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. In: Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins. (Org.). **Educação, mídia e cognição**. 1ed. Bauru: Canal 6, 2010, p. 237-260.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, Dec. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 Set. 2019.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: Uma Falsa Evidência Histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, e099, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942020000100503&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942020000100503&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 Jul. 2020.

CONCEIÇÃO, J.P.; ZAMBONI, E. A Educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013 419

COTRIM, Gilberto. **História Global**. 3ª Edição. São Paulo, Saraiva, 2016.

DIAS, M. de. F. S.(Org), **História da América, ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DIAS, M. de. F. S., “A invenção da América” na cultura Escolar. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. Tese (Doutorado) Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77191>. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 20 de junho de 2019.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História série novo Ensino Médio – Volume Único**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Ática, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. REFORMAS CURRICULARES: COMO DESCONSTRUIR A SUBALTERNIDADE?. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 99-117, out. 2014. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24553>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256pp.

FREITAS, Itamar. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário

brasileiro (1913/1935). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10556>

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, Aug. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=en&nrm=iso) Acesso em 20 de junho de 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KRAWCZYK, Nora Ruth; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, v.1, n.1, p.10-17, 2010. Disponível em <http://saece.com.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>

KOLING, Paulo José OS HUMANOS NO POPOL VUH E NA LEYENDA DE LOS SOLES: abordagens das fontes e sua presença no ensino básico. **Espaço Plural**. Vol XII, num.25, julho-dezembro, 2011, pp. 136-146. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944367013>

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230063, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100250&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100250&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 jun. 2019.

LISBOA, Armando de Melo. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 23, n. 53/2, p. 501-531, July 2014. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>>. Acesso em: 31 Jul. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, 1 ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MANZANO, Francisco. A autobiografia do poeta-escravo. São Paulo: Hedra, 2015.

MARTÍ, José. **Nossa América = Nuestra América**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2011.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÉNDEZ, Natalia Pietra. Gênero, biografia e ensino de história. **Aedos**, n. 11, vol. 4, pp. 84-97, Porto Alegre. Set. 2012.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna Civitas - **Revista de Ciências Sociais**, vol. 14,

núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 66-80 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org)*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.71-103.

MIGNOLO, Walter. La idea de America Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y Emancipación, (2)**: 251-276, primer semestre 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 01 mar. 2020.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**. v. 22, n. 1, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>. Acesso em 31 jul. 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia de colonial na América Latina: reflexões em torno do Pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. – Curitiba: CRV, 2016.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. De Hist.**, São Paulo, v.13, nº25/26, p 143-162, set.92/ago.93.

NASCIMENTO, André Marques do. O Potencial Contra-Hegemônico Do Rap Indígena Na América Latina Desde A Perspectiva Decolonial. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 91-127, jan-jul., 2014

OLIVEIRA, Luiz Fernandez. **Educação e Militância Decolonial**. – 1ªed. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018, 152p.

PACHECHO, Daniel Grecco. Arte e Política no Popol Vuh. In: RECINOS, Ádrian. **POPOL VUH, O esplendor da Palavra Antiga dos Maias-Quiché de Quauhtlemallan: aurora sangrenta, história e mito**. São Paulo: Ubu Editora, 2019

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós colonial latino-americana. **Revista de Estudos e pesquisas sobre as Américas**, v.8, n.2, 2014, p. 181-199.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. Editora UFPR, 2009.

PRADO, Maria Ligia Coelho. A criação do termo América Latina. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino, ZAMBONI, Ernesta (org). **América Latina em perspectiva – culturas, memórias e saberes**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015, p.11 – 21.

PRADO, Maria Ligia. "Em Busca da Participação das Mulheres nas Lutas pela Independência Política da América Latina". **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.

12, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 227-278.

RALEJO, Adriana Soares. Érika Elizabeth Vieira Frazão. “Narrativas do ‘outro’ no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos”. IN MONTEIRO, Ana Maria (et al.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Muad x Faperj, 2014.

RAMALLO, Francisco; PORTA, Luis. Las Historias em la educación y los otros mundos posibles. **Revista Internacional Artes de Educar**. Rio de Janeiro. V.3. n.3 – pág. 238-271 (out/2017 – jan/2018):.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; MARTINS, Maria do Carmo. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de história. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 18, e045, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942018000100229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100229&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 Maio 2019.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. 3. Ed – São Paulo: Global, 2017.

SÁ, Patrícia Teixeira de; Lüdke, Menga. **A Socialização Profissional de Professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Rio de Janeiro, 2006. 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. *Visões do Brasil: Carl Frederic von Martius e Silvio Romero*. Caxambu; s.n; out. 1995. 29 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora História Do Ensino De História No Brasil: Uma Proposta De Periodização. **Revista História da Educação**, vol. 16, núm. 37, maio-agosto, 2012, pp. 73-91. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v.16, n.37, Maio/ago.2012, p.73-91. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> Acesso em 20 de junho de 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História do Brasil. **Revista Brasileira de História**, vol.24, núm.48, 2004, pp. 189-211. Associação Nacional de História. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26304809>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Trajetórias do Ensino de História no Brasil e os Manuais Didáticos de História da América. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**. Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade v. 13 n. 33 (2018). pp.19-37. Disponível em <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/784>.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. 16ª edição, Rio de Janeiro, 1934.

SILVA, Alexandra Lima da. Folhas de ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 263-284 - 2018

SILVA, Marcos Antônio da, Guimarães Fonseca, Selva, Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** 2010, 30. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122002>> Acesso em 20 de junho de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Carlos Gustavo Poggio. Uma política para o continente - reinterpretando a Doutrina Monroe. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 57, n. 2, p. 115-132, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292014000200115&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292014000200115&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 ago. 2019.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, Livia De; WARDE. Mirian Jorge. HADDAD. Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. América Latina – Ensino e Poder. In. DIAS, Maria de Fátima Sabino (org). **História da América: ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, p.101-124.

VICENTINO, Claudio. **História Geral – edição atualizada e ampliada**. São Paulo. Scipione, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. História transnacional da educação: (des)conexões entre Brasil e a New Education Fellowship (1920-1948). In: ARATA, Nicolás, PINEAU, Pablo. **Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza**. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 119 – 133

VOLPI, Jorge. **A insônia de Bolívar. Quatro considerações intempestivas sobre a América Latina no século XXI**. México: Debolsillo, 2010.

WALSH, Catherine: **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Vol. I. Abya-Yala: Quito, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Vol. II. Abya-Yala: Quito, 2017.



### **GUIA DIDÁTICO**

Elaboração: Anna Luiza Portugal Pereira Gomes

Orientação: Maria Angélica Cabral Coutinho

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Seropédica

2021

# ***SUMÁRIO***

Apresentação	3
Por que estudar História da América Latina?	4
Sobre qual América ensinar?	5
Atividade 1	7
Atividade 2	10
Atividade 3	14
Atividade 4	18
Atividade 5	22
Referências Bibliográficas	26

# APRESENTAÇÃO

Professoras e professores,

Este material é fruto de reflexões e pesquisa sobre a ausência da História da América Latina em nossas salas de aula e é parte da dissertação de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Nas páginas seguintes estão disponíveis propostas de atividades que atendem as competências específicas das Ciências Humanas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio com o objetivo de ampliar as discussões sobre América Latina em nossas salas de aula.

A elaboração das atividades foi realizada a partir da metodologia das aulas-oficinas (BARCA, 2004) que reconhece o papel de estudantes como agentes de sua formação, munidos de ideias prévias e nós, professores, instrumentalizadores, organizadores das atividades problematizadoras. É um convite aos discentes para a interpretação de documentos, compreensão contextualizada com seu presente e outras áreas do conhecimento e a comunicação, em diferentes meios, de suas compreensões.

Para isso, são apresentadas cinco propostas de atividades. Cada uma contém, pelo menos, um documento para ser analisado, breve resumo do tema oferecido, indicações para o desenvolvimento e conclusão dos exercícios.

Acompanham as sugestões de atividades “questões orientadoras” com o objetivo de auxiliar os jovens na análise dos materiais. A aplicação destas questões deve desafiar os educandos quanto a investigação dos documentos e, caso utilizadas e registradas, serão úteis para verificar a progressão de aprendizagem no decorrer da oficina.

O material ressalta, ainda, os diálogos possíveis com outras disciplinas da educação básica e assim, garantir estudos interdisciplinares sobre e a partir da América Latina.

Por fim, este material apresenta ideias, sugestões, provocações para *sulear* nosso espaço escolar. Então, não se trata de uma receita infalível que corrigirá o histórico lugar marginal que a América Latina ocupa na educação básica mas, um convite para pensarmos juntas (educadores, comunidade escolar, estudantes) em nome de uma educação popular que trabalhe pela transformação da nossa sociedade.

# POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA?

O ensino de História tradicional resumiu a América Latina a apêndice da História Europeia. Não é raro perceber que a evocação deste território em nossas aulas ocorre com as navegações ibéricas e as narrativas de dominação e conquista (e há quem ainda diga descobrimento). Assim, a América é apresentada junto de sua inerente característica: a colonização. Nos diferenciamos de nossos vizinhos através das formas de exploração, dos “ciclos econômicos” que se limitavam a distinguir o Brasil agricultor de toda uma América Espanhola mineradora (que é característica marcante, especificamente, da exploração do norte da região andina). A América Latina nasce a partir do contato com o outro europeu, não possuímos seres ou saberes distintos da lógica da **MODERNIDADE**.

A defesa do ensino de História da América Latina é parte de uma prática educativa libertadora, comprometida com a transformação do mundo e das opressões constituintes da **COLONIALIDADE**. Reivindicar esta História em nossas escolas significa eliminar o isolamento cultural entre o Brasil os demais países do continente para “latino-americanizar as mentalidades” (MOTA NETO, 2016, p.330) com o intuito de superar crises inerentes das organizações política, social e econômica que vivemos.

Expressão inexistente na língua portuguesa, *sulear*, é um neologismo que questiona a conotação do termo *nortear* que a partir de nossas experiências tornou-se sinônimo para o que vem de cima, de frente, do Hemisfério Norte, o primeiro mundo. Assumir que o hemisfério sul, a América Latina, não está abaixo ou atrás de nós e prender a partir e com o Sul, significa, portanto, criar outro projeto de vida em oposição ao sistema extrativista patriarcal moderno/colonial. Faz-se necessária a aprendizagem para desaprender os valores da dominação colonial e reaprender *suleando*.

O colonizado, oprimido, subalternizado, homens e mulheres da colonialidade serão o ponto de partida para o ensino de História da e pela América Latina. Portanto, Através do ensino de História antirracista, anti-patriarcal, multicultural e emancipador, em constante diálogo com as demandas próprias de nossas alunas e alunos e de todas as pessoas que historicamente requerem a educação intercultural em nome do rompimento dos silenciamentos impostos pelo ensino de História universalizante e homogeneizador. **Sulear é preciso!**

a MODERNIDADE tem início em 1492, com a invasão na América e fundou-se com a imposição dos padrões eurocêntricos considerados superiores e mais desenvolvidos. O ideal do civilizador é empregado contra as vítimas que sofrem inúmeras violências em nome de um suposto desenvolvimento. As vítimas são entraves à modernidade.



América Invertida (1943)  
Joaquín Torres García

COLONIALIDADE é o lado obscuro da modernidade. É o padrão de poder imposto a partir da colonização que se manteve após o fim do sistema colonial (entre suas consequências podemos listar o racismo, a desigualdade, o machismo etc.)

# ***SOBRE QUAL AMÉRICA ENSINAR?***

O termo “América Latina” é anunciante da colonização. Este nome mantém a ligação com o colonizador Vespúcio e a valorização da herança latina vinda do além mar. Parece uma nomeação adequada se o intuito é intitular o projeto colonizador sob olhar moderno/colonial.

Os milhares de povos originários (carijós, caigangs, anymaras, tojolabales...) foram orientalizados como índios, enganosa alegoria que advém do lugar em que Colombo pensava ter chegado (equivoco que costuma ser reproduzido em salas de aula em tom anedótico). Este roubo de nomes próprios e a dissolução das infinitas nuances e consequente homogeneização identitária foi um passo fundamental na destruição das formas de conhecimento e da cosmovisão dos colonizados. Esta espoliação também ocorreu com a população trazida da África, submetida à mesma identidade colonial e racial: negros. (LISBOA, 2014, p.103).

Ao longo do século XX, esta terminologia representou a utopia de unidade continental contra o Imperialismo através de projetos políticos voltados para a solução dos problemas sociais e conviviam com a elaboração de outros títulos, seja a Nossa América do cubando José Martí ou a Pátria Grande das publicações de Darci Ribeiro.

O termo que definiu o território em questão é criado a partir de fora, é frágil e não encontra representação nas diversidades de seres e projetos de vida aqui existentes. A problemática em torno da nomenclatura pode ser colocada no contexto do ensino de História, não para eleger o nome ideal, mas para auxiliar na investigação dos educandos acerca de suas identidades e a da terra que ocupam.

A apropriação do território passou por sua nomeação e, entendendo isso, movimentos sociais dos povos originários, principalmente do norte da América do Sul e América Central passam a identificar o continente como Abya Yala que significa terra de vida, terra madura na língua kuna – nação indígena que atualmente vive no Panamá.

A escolha do nome Abya Yala, em idioma kuna, recupera a luta por afirmação dos territórios de que os Kuna foram pioneiros, com sua revolução de 1925, com o direito de autonomia da Comarca de Kuna



Mural em galeria de Graffiti a céu aberto no Chile. “Latinoamérica” Artistas: JANO y BASTI.

Yala, com seus 320 mil e 600 hectares de terras mais as águas vizinhas do arquipélago de San Blas (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Longe de uma intenção essencialista de “retorno às origens”, renomear o território em questão integra movimento de desobediência epistêmica integrante de processo maior: a descolonização e a elaboração de uma realidade outra. Ao evocar a Abya Yala ao invés de América Latina, retomamos saberes e sujeitos que ultrapassam a agenda dos povos originários

Garantir a presença, reconhecimento e investigação das denominações existentes nas Histórias deste território, como Tawantinsuyu para a região andina e Anáhuac para o México no ensino de História representa a humanização dos povos que não mais serão anunciados como “pré-invasores” ou apresentados como apêndices de uma cronologia colonizadora. Propor o reconhecimento da Abya Yala é a garantia da ruptura com o pensamento silenciador colonial que, como vimos, excluiu a população originária dos demais capítulos e aponta para sua existência hoje e seu lugar de destaque na constituição de uma sociedade outra através da sublevação da modernidade/colonialidade.



# ATIVIDADE 1

## Popol Vuh e a resistência epistêmica

Tema:	Cosmovisão Maia e a colonização da América.
Competência BNCC	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018)
Principais conceitos:	Colonização; religião; cosmovisão; mitologia; resistência.
Duração: (sugerida)	100 minutos – duas aulas 50 min.

### Visão Geral do tema:

O Livro do Conselho, ou o *Popol Vuh*, é a obra literária que guarda, através da cosmovisão dos povos originários da Mesoamérica (parte do México, Guatemala, Belize, El Salvador e Honduras), sua mitologia heroica e narração sobre a gênese humana.

O manuscrito, hoje traduzido em diversas línguas, foi escrito na língua quiche (da família das línguas maias, é o segundo idioma mais falado na Guatemala, depois do espanhol) através de caracteres latinos. Não se sabe ao certo quando ou quem fez o registro do sagrado texto maia, apenas que foi transcrito e traduzido pelo frei dominicano Francisco Ximenez entre os séculos XVII e XVIII.

O texto do *Popol Vuh*, portanto, marca um movimento de resistência diante das mudanças impostas pela violência da colonização. Ou, como melhor podemos colocar: as violências da colonização, contra seus corpos, saberes e território.

Dividido em quatro partes apenas após a sua tradução, apresenta a criação, pelos deuses, da terra, céu, águas, montanhas e animais na primeira parte. A criação dos seres humanos passou por três tentativas de diferentes matérias primas: barro, madeira e, por fim, o milho que logrou sucesso. A última parte narra a migração dos primeiros homens e mulheres criados pelos deuses e explica como originaram-se, dessa forma, as diferentes “tribos”.

1



o diálogo com a **LITERATURA** pode oportunizar a ampliação de “repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas” (BRASIL, 2018, p.499) na América Latina.



em diálogo com a **GEOGRAFIA** há possibilidades de investigação sobre a paisagem e territorialidade da obra que, mitológica, representa o espaço de desenvolvimento da população. Que tal investigar as questões agrárias na América Latina com foco na produção do milho?

e a **BIOLOGIA** participa deste diálogo no estudos sobre as sementes transgênicas na produção do milho em detrimento da variedade genética deste alimento em solo americano, o milho crioulo.

<sup>1</sup> Divindade mesoamericana da água conhecida como *Tláloc* pelos mexicas ou *Chaac* para a cultura maia.

## Documento

RECINOS, Ádrian. **POPOL VUH, O esplendor da Palavra Antiga dos Maias-Quiché de Quauhtlemallan: aurora sangrenta, história e mito.** São Paulo: Ubu Editora, 2019

*Esta é a raiz da palavra antiga, aqui deste lugar chamado Quiché. Aqui vamos escrever, aqui vamos semear a palavra antiga, o princípio, e também o enraizamento, de tudo que se fez na cidadela de Quiché, na terra do povo quiché.*

*Vamos trazer aqui o ensinamento, o esclarecimento, o relato do que estava na sombra e foi trazido à luz por Tzacol (o Criador), Bitol (o Formador), chamados Alom (A-que-concebe), Qaholom (O-que-Gera), Hunahpú-Gambá, Huahpú-Coiote, Zaqui-Nimá (Grande Caititu Branco), Tziís (Quati), Tepeu (Majestade), Gucumatz (Serpente Emplumada), u Quz Cho (Coração do Lago, u Qux Paló (Coração do Mar), Ah Raxá Lac (O-do-Prato-Verde), Ah Raxá Tzel (O-da-Tigela-Azul), assim chamados, também descritos, também nomeados como Iyom (a Parteira) e Mamon (o Patriarca), cujos nomes são Ixpiyacoc e Ixmucané, a que ampara, o que protege, duas vezes Parteira, duas vezes avô, como é dito em palavras quiche, eles que a tudo deram voz, tudo fizeram, com lúcida existência e lúcida palavra.*

(...)

*Agora que escreveremos isso já permeados pela palavra de Deus, da Cristandade, agora. E o revelaremos porque não existe mais onde ver o Popol Vuh, o instrumento da claridade – que veio lá dos lados do mar – com o relato de nossas sombras, o instrumento sobre a aurora da vida, assim se diz.*

(...)

*Este é o princípio da concepção dos humanos, de quando se buscou o que devia compor a carne do homem. (...) De Paxil, Cayalá, esse é seu nome, vieram espigas de milho amarelo e as espigas de milho branco.*

*E estes são os nomes dos animais, dos que trouxeram a comida: Yac (Raposa Cinzenta), Utiú (Coiote), Quel (Periquito) e Hoh (Corvo). Esses quatro animais lhes deram a notícia das espigas de milho amarelo e das espigas de milho branco. (...)*

*Foi assim que eles encontraram o milho – o milho que compôs a carne da gente formada -, e a água, que se tornou o sangue, a linfa do ser humano. O milho entrou na composição por meio d’A-que-Concebe, d’O-que-Gera. (...)*

*E então puseram em palavras a criação, a formação de nossas primeiras mães, de nossos primeiros pais. De milho amarelo e de milho branco se fez sua carne; apenas de alimento se fizeram os braços e as pernas do ser humano. Esses foram nossos primeiros pais, os quatro homens, formados apenas com alimentos. (...)*

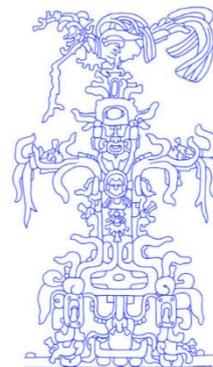
*E existiram suas companheiras, suas mulheres também existiram. Foram concebidas pelos mesmos deuses. E foi durante o sono que eles as receberam. (...) Com as mulheres a seu lado, eles finalmente despertaram. E no mesmo instante seus corações se encheram de alegria. (...)*

*Tornaram-se muitos na escuridão. O sol e a lua ainda não haviam sido criados quando eles se multiplicaram. Eram como um só, e eram muito numerosos em seu caminho lá no Oriente. (...) Havia gente de pele escura, gente de pele clara, gente de muitas faces, gente de muitas línguas, de todos os cantos, admirando a raiz do céu.*

(...)

*Aqui está, pois, a essência dos Quiché, porque já não há onde vê-la. Houve no princípio. Antigamente estava com os Senhores, mas se perdeu. Isso é tudo. Já está tudo acabado sobre os Quiché, que agora se chama Santa Cruz.*

A palavra quiche, queché ou quechelah significa floresta em várias línguas da Guatemala e provém de qui, quiy, muitos, e che, árvore, palavra maia original. Quiché, terra de muitas árvores, povoada de florestas, era o nome da nação mais poderosa do interior da Guatemala no século XVI.



Pé de milho nascendo de uma tigela com aspecto esquelético.



<https://chiapas-support.org/2020/09/09/top-the-war-against-the-ezln/>

## Primeiro Momento

Levantamento das ideias dos alunos sobre processo de colonização do nosso continente. As palavras colonização e conquista são apresentadas aos estudantes que (em conjunto, oralmente ou de forma escrita) compartilharão suas ideias relacionadas a este assunto. O registro deste levantamento de ideias, quando comparado aos registros do momento final desta atividade serão indicadores dos conceitos assimilados e ideias desenvolvidas.

## Desenvolvimento

Distribua ou projete para a turma o trecho extraído do texto do *Popol Vuh*. É importante a leitura autônoma dos educandos, sem interferências e então, a partir do estímulo do diálogo com os estudantes que podem compartilhar suas impressões e dúvidas, oferecer aspectos elucidativos da obra, como informações sobre os demais capítulos.

Solicite que alunas e alunos registrem suas percepções sobre o texto. Em seguida, apresente as questões orientadoras para auxiliá-los na análise do documento.

- Quais elementos compõem a narrativa da gênese humana na cosmovisão maia-quiché?
- Qual a provável intenção ao realizar o registro contido no Popol Vuh?
- Qual contexto Histórico justifica o registro contido no Popol Vuh?

## Síntese/Avaliação



Figura 1 – Foto: Anna Luiza (arquivo pessoal)

Projete ou compartilhe as Figuras 1 e 2 com os estudantes. São demonstrações da utilização do milho e a mitologia da gênese humana na reivindicação de pautas contemporâneas.

Na Figura 1, fachada de construção no Caracol Zapatista – Oventic, Chiapas/México. Em espanhol, lê-se: Que seu alimento seja sua medicina e que sua medicina seja seu alimento. Nossos sonhos não cabem em suas urnas, tampouco nossos pesadelos e tampouco nossos mortos. As mulheres e homens de milho. A referência ao Popol Vuh, aparece nos murais do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) que se apresenta como os homens e mulheres de milho que lutam por seus direitos indígenas no México atual.

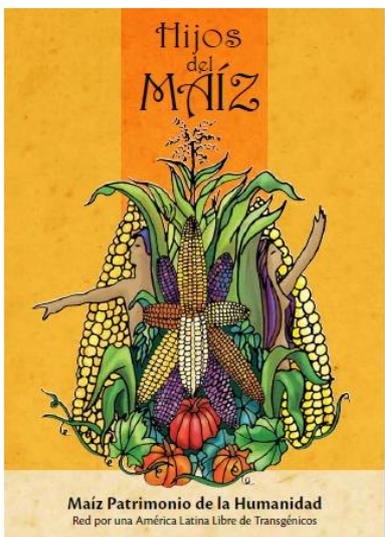


Figura 2 – Rede por uma América Latina Livre de Transgênicos – Quito/Equador. Disponível em <http://www.rallt.org/>.

Na Figura 2, capa de e-book “Hijos del Maíz. Maíz Patrimonio de la Humanida” lançado em 2012 pela Rede por uma América Latina Livre de Transgênicos, há a defesa da biodiversidade agrícola e da agricultura familiar na América Latina a partir da utilização do milho como símbolo histórico desta causa que se opõe a expansão das sementes transgênicas.

Solicite aos alunos que comparem as imagens com o trecho e análise do Popol Vuh e tracem semelhanças e diferenças acerca da utilização do mito da criação maia-quiché. Espera-se que os discentes identifiquem as distintas formas de resistência e reivindicação da identidade cultural em cada um dos 3 documentos.

Sugere-se que a avaliação seja realizada durante toda a execução da atividade e através do comparativo entre as primeiras ideias levantadas sobre colonização, conquista e resistência e a última solicitação de análise das figuras.



## ATIVIDADE 2

### Somos latino-americanos?

Tema:	Identidade nacional e América Latina.
Competência BNCC	“Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.” (BRASIL, 2018, p.573).
Principais conceitos:	Identidade; América Latina.
Duração: (sugerida)	100 minutos – duas aulas de 50 minutos.

#### Visão Geral do tema:

As independências políticas no continente americano ocorreram a partir de diferentes movimentos e cenários, mas que, grosso modo, resultaram na vitória do discurso nacionalista de inspiração europeia, na demarcação de novas fronteiras e no projeto de nação marcado por mais permanências (colonialistas) do que inovações.

Os processos de independência no continente americano, no século XIX, foram seguidos de projetos de nação que, a exemplo do Brasil, foram influenciados pelas tendências nacionalistas europeias. Construir um ideal de identidade nacional após a emancipação política significava traçar o perfil do sujeito político ideal para a nação que se almejava no futuro. Tais identidades, em busca da coesão nacional, estabeleceram padrões muitas vezes alinhados com o colonizador branco, portanto, excludentes: por não pensar na composição pluriétnica dos territórios e por garantir o afastamento entre as recém-formadas nações.

Identidade, de acordo com SILVA (2014), é a construção daquilo que se é em oposição ao outro, àquilo que não se é, ou seja, a diferença. A anúnciação do que somos e daquilo que não somos. Identidade e diferença apresentadas como construções que integram as disputas de poder nas sociedades onde ocorrem a imposição da normalização de uma identidade que se sobrepõe às demais.

Em oposição à identidade hegemônica, anuncia-se o hibridismo constituinte dos fluxos migratórios e territórios multiétnicos que revelam, em detrimento da padronização, diferenças e possibilidades de questionamentos da ordem social e econômica.

Perceber o território da América Latina a partir de sua pluralidade significa superar o olhar preconceituoso sobre um suposto outro latino-americano através de afastamentos e aproximações possíveis na investigação histórica acerca deste território e dos povos que o compõe.



o diálogo com a **GEOGRAFIA** oportunizará o reconhecimento de conceitos como territórios e fronteiras em América Latina e como a representação cartográfica mais difundida revela as estruturas de poder no mundo.



a **MATEMÁTICA** poderá apresentar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa proposta pela atividade bem como sua divulgação em estatísticas, porcentagens, gráficos etc.

## Documentos

artigo jornalístico

### Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa

Thiago Guimarães - @thiaguima

Da BBC Brasil em Londres

21 dezembro 2015/\*\*

Apenas 4% dos brasileiros se definem como latino-americanos, ante uma média de 43% em outros seis países latinos (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru).

E mais: quem mora no Brasil avalia que o país seria o melhor representante da América Latina no Conselho de Segurança da ONU, mas não quer livre trânsito de latinos por suas fronteiras nem priorizar a região na política externa.

No Brasil, o responsável pela iniciativa é o Instituto de Relações Internacionais da USP (Universidade de São Paulo), que aplicou 1.881 questionários no país.

Em uma das questões, os entrevistados deveriam apontar os gentílicos e expressões com os quais mais se identificavam. A principal resposta foi "brasileiro" (79%), seguida por "cidadão do mundo" (13%), "latino-americano" (4%) e "sul-americano" (1%).

O Brasil foi o único entre os sete países da pesquisa em que o adjetivo pátrio ficou entre as três principais opções dos entrevistados.

Argentinos, chilenos, colombianos, equatorianos e peruanos indicaram "latino-americano", "sul-americano" e "cidadão do mundo". E a segunda e terceira opção dos mexicanos depois de "latino-americano" foram, respectivamente, "cidadão do mundo" e "norte-americano".

O estudo também fez a seguinte questão aos participantes: em qual região do mundo seu país deve prestar mais atenção?

Na mesma linha do item sobre identidade, o Brasil foi o único na pesquisa a não priorizar a América Latina. Na opinião dos entrevistados, o foco da política externa deve ser a África (24%), depois América Latina (16%), seguida de perto por Europa (13%) e América do Norte (9,5%).

Nos outros países a opção pela América Latina predominou, com percentuais de 57% (Argentina) a 30% (Chile e Peru).

(...)

Disponível em [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217\\_brasil\\_latinos\\_tg](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg)



### Canção (tradução) e videoclipe

#### América Latina

*Eu sou, eu sou o que sobrou  
Sou todo o resto do que roubaram  
Um povo escondido no topo*

*Minha pele é de couro, por isso  
aguenta qualquer clima  
Eu sou uma fábrica de fumaça*

*Mão de obra camponesa, para o seu  
consumo*

*Frente fria no meio de verão  
O amor nos tempos do cólera, meu  
irmão!*

*Eu sou o Sol que nasce e o dia que  
morre*

*Com os melhores entardeceres  
Sou o desenvolvimento em carne  
viva*

*Um discurso político sem saliva  
As mais belas faces que conheci*

*Sou a fotografia de um desaparecido  
O sangue em suas veias  
Sou um pedaço de terra que vale a  
pena*

*Uma cesta com feijão, eu sou  
maradona contra a Inglaterra,  
marcando dois gols*

*Sou o que sustenta minha bandeira  
A espinha dorsal do planeta, é a  
minha cordilheira*

*Sou o que me ensinou meu pai  
O que não ama sua pátria, não ama  
a sua mãe*

*Sou América latina, um povo sem  
pernas, mas que caminha. Ouve!*

*Refrão: Você não pode comprar o  
vento*

*Você não pode comprar o Sol  
Você não pode comprar chuva  
Você não pode comprar o calor*

*Você não pode comprar as nuvens  
Você não pode comprar as cores  
Você não pode comprar minha  
alegria*

*Você não pode comprar as minhas  
dores*

*Tenho os lagos, tenho os rios*

*Eu tenho os meus dentes pra  
quando eu sorrio  
A neve que maquia minhas  
montanhas*

*Eu tenho o Sol que me seca e a  
chuva que me banha*

*Um deserto embriagado com cactos  
Um gole de pulque para cantar com  
os coiotes*

*Tudo que eu preciso, eu tenho meus  
pulmões respirando azul claro*

*A altura que sufoca  
Sou os dentes na minha boca,  
mascando coca*

*O outono com suas folhas caídas  
Os versos escritos sob as noites  
estreladas*

*Uma vinha repleta de uvas  
Um canavial sob o Sol em Cuba  
Eu sou o mar do Caribe, que vigia as  
casinhas*

*Fazendo rituais de água benta  
O vento que penteia meus cabelos*

<i>Sou, todos os santos pendurados em meu pescoço O suco da minha luta não é artificial Porque o adubo de minha terra é natural</i>	<i>Não pode comprar a minha vida (Vamos caminhando) A terra não se vende</i>	<i>Perdoo, porém nunca esqueço. Ouve!</i>
<i>(refrão)</i>	<i>Trabalho árduo, porém, com orgulho Aqui se divide, o que é meu é seu Este povo não se afoga com as marés</i>	<i>Vamos caminhando Aqui se respira luta Vamos caminhando Eu canto porque se ouve Vamos desenhando o caminhando (Vozes de um só coração)</i>
<i>Você não pode comprar o Sol Você não pode comprar chuva (Vamos caminhando) No riso e no amor (Vamos caminhando) No pranto e na dor (Vamos desenhando o caminho)</i>	<i>E se derruba, eu reconstruo Tampouco pisco quando eu te vejo Para que recordem do meu sobrenome A operação condor invadindo meu ninho</i>	<i>Vamos caminhando Aqui estamos de pé Que viva a América! Não podes comprar minha vida</i>

Videoclipe legendado em português disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=jW9\\_mFAGO0E](https://www.youtube.com/watch?v=jW9_mFAGO0E) acesso em 21 de janeiro de 2021.

## Primeiro Momento



Apresente aos alunos a expressão “América Latina” e solicite suas observações (origem, significado, ideias associadas).

Em seguida, ofereça a leitura e reflexões da matéria jornalística veiculada pelo site da BBC News – Brasil: “Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa” em 2015 (primeiro documento).

Por se tratar de proposta indicada para estudantes no Ensino Médio, espera-se conhecimentos básicos sobre a geografia e história do continente que podem ser trabalhados em aulas anteriores. Solicite, após a leitura do artigo jornalístico, que os alunos elaborem hipóteses para explicar o afastamento do brasileiro dos demais países da América Latina, apresentado no primeiro documento.

Caso julgue necessário, apresente as questões orientadoras para auxiliá-los na análise e desenvolvimento do tema proposto pelo artigo

- Quais os países compõem a América Latina?
- Qual a origem do nome “América Latina”?
- Existem semelhanças (culturais, econômicas e sociais) entre os países da América Latina?
- E diferenças?
- O Brasil compõe América Latina?
- Existe “identidade” latino-americana?

## Desenvolvimento

Apresente aos alunos e alunas a canção, acompanhada do videoclipe, “Latinoamerica” da banda de Porto Rico, *Calle 13*. Peça que realizem a análise da canção e das imagens do videoclipe e registrem, de acordo com a composição, quais elementos constituem a América Latina. Esta etapa pode ser realizada em equipes que, após a conclusão, deverão compartilhar suas considerações com colegas e professor. Espera-se que os registros evidenciem percepções variadas posto que a canção aborda muitos eventos históricos específicos (como a Operação Condor ou os gols do jogador argentino Maradona); características abrangentes relacionadas ao colonialismo (exploração de mão de obra camponesa e diversidade religiosa), aspectos geográficos etc.

Proponha a conclusão da discussão com o questionamento: “Qual a identidade latino-americana defendida na canção?”

## **Síntese/Avaliação**

A partir das discussões realizadas, convide os alunos a aplicar a pesquisa do artigo jornalístico em sua escola (estabeleça a abrangência da pesquisa – número de discentes, turmas, de acordo com a realidade de sua unidade escolar). A turma deve ser dividida em grupos e cada equipe elabora sua pesquisa, que pode incluir o questionamento sobre o reconhecimento ou não da identidade latino-americana ou demais perguntas sobre a região.

Esta atividade pode ser enriquecida com o diálogo com professores de outras áreas, como a matemática que poderá auxiliar na análise estatística da pesquisa e divulgação em gráficos e porcentagens.

Estabeleça um prazo para a elaboração da pesquisa e divulgação dos resultados de cada equipe para a turma.

Sugere-se que a avaliação seja realizada durante toda a atividade. E, a partir da conclusão das equipes na divulgação de suas pesquisas, sobre uma possível identidade latino-americana. Verifique as mudanças de concepções sobre América Latina entre o primeiro momento e a apresentação dos resultados das pesquisas.



## ATIVIDADE 3

### O poeta que foi escravo

Tema:	Escravidão nas Américas
Competência BNCC	“Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BRASIL, 2018, p.570).
Principais conceitos:	escravidão; diáspora africana; colonização; abolição.
Duração: (sugerida)	100 minutos – duas aulas 50 minutos

#### Visão Geral do tema

A autobiografia do afro-cubano cujos relatos passam, entre outros espaços, nas casas de seus senhores e engenhos de açúcar, oferece rica narrativa da complexidade do sujeito escravizado em uma sociedade colonizada e açucareira. As semelhanças com o cenário colonial brasileiro, os duros relatos de violência sofridos, o contexto da escrita de sua obra são fatores para rica investigação em sala de aula que tanto atende ao currículo prescrito para a disciplina de História como dá ouvidos à uma voz silenciada nos manuais didáticos em nome da educação antirracista a partir do subalternizado em uma perspectiva latino-americana. Dessa forma, os demais países do continente deixam de ser alegorias que pouco se destacam ao logo dos manuais (como vimos) e aparecem em diálogo com o contexto nacional. Favorecer a aproximação da História do Brasil e de Cuba a partir dos estudos sobre a diáspora africana, quebra a tradição escolar de apenas citar a ilha caribenha quando o assunto é Guerra Fria ou Revolução.

2

o diálogo com **LINGUAGENS** pode enriquecer a experiência desta atividade com a investigação da autobiografia como gênero textual e o acompanhamento da leitura da obra na íntegra.



<sup>2</sup> Recorte de fotografia que exhibe crianças entre portas e carro antigo. Havana/2018. Foto de Anna Luiza (arquivo pessoal).

## Documento

### A autobiografia de Juan Francisco Manzano

MANZANO, Francisco. A autobiografia do poeta-escravo. São Paulo: Hedra, 2015.

*O escravo Juan Francisco Manzano cultivou, com as dificuldades inerentes à sua condição, a amizade do distinto cubano Dom Domingo del Monte, a quem iam dirigidas as cartas que contém este livro. Dom Domingo del Monte, vivamente interessado em prol do escravo-poeta, promoveu uma coleta e resgatou a liberdade de Juan Francisco Manzano pela soma de 850 pesos que exigiu sua dona.*



Quando tinha doze anos, já havia composto muitas poesias de memória, porque meus padrinhos não queriam que aprendesse a escrever. Eu as ditava de memória, em particular a uma jovem morena chamada Serafina. Através de cartas em versos, mantínhamos uma correspondência amorosa. (...)

A verdadeira história de minha vida começa em 1809, em que a sorte começou a vir contra mim em grau de maior furor, como veremos.

Por qualquer travessura própria de rapaz, sofria eu trancado em uma carvoeira de chão de terra, por mais de vinte e quatro horas, sem ter com o que me cobrir. Eu era extremamente medroso e gostava de comer. Em meu calabouço, mesmo na maior claridade do dia, era preciso uma boa vela para enxergar qualquer objeto. Aqui, depois de levar açoites, eu era trancado com ordem e pena de grandes castigos para quem me desse até uma gota de água.

O que ali eu sofria, afligido pela fome e pela sede, atormentado pelo medo, em um lugar tão soturno quanto distante da casa, em um quintal junto a uma cavalaria e a uma lixeira fedorenta e evaporante, e a uma latrina infecta, úmida e sempre pestífera, do qual só estava separado por umas paredes cheias de furos, ninho de ratazanas disformes que, sem cessar, me passavam por cima.

Tanto se temia nesta casa a tal ordem que ninguém se atrevia a me dar nenhuma migalha, embora houvesse oportunidade. Minha cabeça ficava cheia das histórias de coisas ruins de outros tempos, de almas penadas e encantamentos dos mortos, que quando saía um tropel de ratos fazendo barulho me parecia ver aquele sótão cheio de fantasmas, e soltava gritos pedindo em altos brados misericórdia. Então, me tiravam de lá e me torturavam com tanto açoite até não mais poder, e me trancavam outra vez, e escondiam a chave no quarto da Senhora.

Em duas ocasiões, se destacaram a piedade do Senhor Dom Nicolás e seus irmãos, introduzindo de noite um pouco de pão torrado por uma grade ou abertura na porta e, com uma

cafeteira de bico longo, me dando um pouco de água.

Esta penitência era tão frequente que não passava semana em que não sofresse este tipo de castigo duas ou três vezes. No campo, tinha sempre martírio igual.

Atribuo minha pequenez de estatura e a fraqueza de minha natureza à amargosa vida que tenho desde os treze ou catorze anos. Sempre magro, fraco e extenuado, trazia em meu semblante a palidez de um convalescente, com enormes olheiras.

Não é de se estranhar que, sempre faminto, eu comesse o que encontrava e, por isso, me olhavam como se fosse o mais glutão. Não tendo horários regulares de refeições, eu comia vorazmente, engolindo a comida meio inteira, que assim me causava indigestões frequentes, pelo que, indo fazer certas necessidades, com frequência me tornava merecedor de outros castigos. Meus delitos comuns eram não atender à primeira vez que me chamassem ou deixar de ouvir alguma palavra, no momento de alguém me dar um recado. (...)

Soube minha sinhá que eu palavreava muito, porque os criados velhos de minha casa me rodeavam quando eu estava de bom humor e gostavam de ouvir minhas poesias, que não eram nem religiosas nem românticas, mas próprios produtos de minha inocência. Deu-se ordem expressa em casa para que ninguém falasse comigo, pois ninguém sabia explicar o gênero de meus versos, nem eu nunca me atrevi a recitar um, embora duas vezes isso tenha me custado uma boa surra.

Para praticar minhas coisas, que eu compunha de memória por carecer de escritura, eu falava sozinho, fazendo gestos e expressões segundo a natureza da composição. Era tal a torrente de falar que eu falava com a mesa, com o quadro, com a parede etc, e a ninguém dizia o que tinha comigo, e, por isso, somente quando podia me juntar com os sinhozinhos, eu lhes recitava muitos versos e lhes cantava contos de encantamento, que eu compunha de memória no resto do dia, cujo cantarzinho era todo alusivo à aflitiva imagem de meu coração.

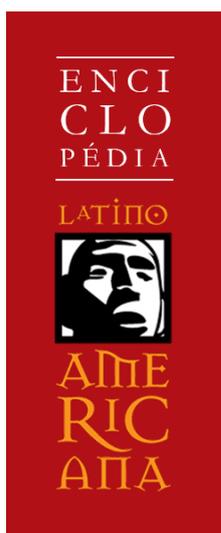
## Primeiro Momento

Distribua o trecho da obra “A Autobiografia do poeta-escravo” de Juan Francisco Manzano. Possibilite que os estudantes realizem a leitura (individualmente ou em equipes). A leitura será seguida do compartilhamento das primeiras impressões sobre o texto. Em seguida, compartilhe as questões orientadoras para que sejam respondidas.

Qual o status jurídico (pessoa livre, escravizada) do autor do texto? Quais elementos de sua narrativa permite chegar a essa conclusão?  
Quais formas de violência contra o autor são possíveis identificar em sua narração?  
Em quais tempo e espaço se passa o relato?

## Desenvolvimento

Solicite que discentes realizem pesquisa sobre o contexto político e econômico em que o autor viveu. Para isso, indique como referência para a pesquisa o verbete “Cuba” no portal da Enciclopédia Latino-americana e estimule a procura de diferentes fontes.



O lugar da Espanha entre as potências havia baixado bastante, e, quando uma grande expedição inglesa atacou no verão de 1762, conseguiu tomar Havana. Os britânicos ocuparam a região durante um ano, até que na Paz de Paris trocaram-na pela Flórida. Uma nova época começou antes do fim do século, a partir da extraordinária expansão da exportação de açúcar e café da ilha, núcleo da criação de uma nova formação social que transformou profundamente a sociedade do oeste e centro de Cuba. Entre 1787 e 1841, a população do país passou de 176 mil pessoas para um milhão, e na composição racial o número de brancos caiu de uma ligeira maioria para 41,5%, havendo então 43,3% de escravos e 15,2% de negros e mulatos livres (Instituto de História de Cuba, 1994). A exportação de açúcar pulou de 10.890 toneladas métricas para 169.886, e a de melado de 144 para 15.694 galões. A de rum passou de 388 mil para 5.188 mil litros (Moreno, 1978, p. 43-44). Cuba tornou-se uma das colônias mais modernas e “ricas” do mundo, primeira exportadora mundial de açúcar de cana, muito bem integrada ao capitalismo mundial e na ponta de novas tecnologias. Enquanto os patriotas venezuelanos lutavam no Congresso de Angostura e na batalha de Carabobo, a máquina de vapor se estabelecia nos grandes engenhos de Cuba. Sua ferrovia – que ampliou muito as terras virgens disponíveis – e, depois, o telégrafo e o telefone foram os primeiros da América Latina. Extraordinários avanços em técnicas empresariais, consumo sofisticado, pensamento sobre os problemas peculiares e trato com belas-artes conviveram com a mais selvagem e cruel exploração e aculturação maciça dos escravos, um regime de casta e um racismo oficializados, e a perda progressiva do poder político da classe dominante crioula diante de um despotismo colonial dirigido a obter boa parte da renda de Cuba.

Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/cuba>

Sugira que os resultados obtidos na pesquisa sejam organizados em categorias como:

Período Histórico	Aspectos Sociais	 Aspectos Econômicos	Aspectos Políticos

## Síntese/Avaliação

Apresente a poesia “Trinta anos” de Juan Francisco Manzano junto do contexto de sua escrita

Meus trinta anos

Quando olho para o espaço percorrido  
Desde meu berço, e todo meu progresso,  
Estremeço e saúdo meu sucesso  
Mais por terror que por amor movido.

Espanta-me o combate que eu, renhido  
Sustentei contra a sorte vil e fria,  
Se é que posso assim chamar a porfia  
De um ser tão infeliz e mal-nascido.

Trinta anos há que estou vivo na terra.  
Trinta anos há que, em gemedor estado,  
Triste sina em todo lugar me assalta.

Mas nada é para mim a dura guerra,  
Que em vão suspirar tenho suportado,  
Se a comparo, oh Deus!, com o que me falta.  
(tradução: Pablo Zumarán)

*Segundo uma tradição provavelmente apócrifa, esse poema, ao ser lido em voz alta pelo autor durante um sarau literário, tanto emocionou os participantes que decidiram fazer uma coleta e lhe comprar a liberdade.*

E proponha a organização de um Sarau Temático: a partir dos conhecimentos elaborados através das leituras, pesquisas e discussões sobre a vida e país de Manzano. Poemas, músicas e artes variadas podem ser criadas por alunas e alunos em homenagem a Juan Francisco Manzano e todos os poetas, pintores, alfaiates, advogados, médicos, reis e rainhas escravizadas na América Latina.

Realize a avaliação durante todas as etapas da atividade e, se possível, junto dos alunos, atentando para as mudanças de concepções acerca do assunto, desde o primeiro momento até a conclusão.



# ATIVIDADE 4

## Libertadoras da América

Tema:	Movimentos de Independência na América Latina
Competência BNCC	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Principais conceitos:	independência; emancipação; liberdade.
Duração: (sugerida)	50 minutos – uma aula.

### Visão Geral do tema

Todos os anos clubes de futebol da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela disputam a Copa dos Libertadores da América. Oficializada em 1959, a competição que conta com clubes vencedores e os mais bem colocados dos campeonatos nacionais, assim foi batizada em homenagem aos líderes de campanha política e militar pela independência de países sul-americanos.

Futebol, política, guerras: espaços que tradicionalmente parecem atribuídos exclusivamente aos homens brancos, esconde o papel exercido por outras sujeitas e sujeitos.

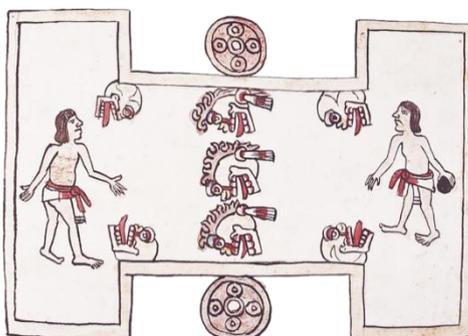
Os movimentos pela emancipação dos países latino-americanos foram plurais – em ideias e participantes. No entanto, nos estudos sobre o tema, permanece a valorização da narrativa dos grandes heróis salvadores.

Em uma palavra, foi esquecido ou ocultado que as mulheres participantes dos movimentos pela independência atuaram num circuito claramente identificado como o da política, motivadas por ideias, sentimentos e crenças que as levaram a romper com os padrões sociais e religiosos vigentes. Sua notável coragem - especialmente nos momentos trágicos da prisão e condenação indica que estavam preparadas para aceitar as consequências das escolhas efetuadas. (PRADO, 1991, p.90)

3



o diálogo com a **EDUCAÇÃO FÍSICA** poderá levar a discussão e a pesquisa ao movimento dos corpos e aos esportes na América Latina. Que tal um campeonato na escola? Um *Juego de pelota* Maia?



através da **SOCIOLOGIA** haverá o diálogo através da temática dos Movimentos Sociais, especificamente a questão do feminismo na América Latina.

<sup>3</sup> Figura ilustrativa do Juego de Bola, ritual praticado por sociedades mesoamericanas desde o denominado período clássico (antes de Cristo). Imagem disponível em <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antigo/sacrificaban-al-que-ganaba-en-el-juego-de-pelota> acesso em 21 de janeiro de 2021.

## Documento

*artigo publicado em Portal*

# Mulheres dentro e fora do campo, uma realidade no futebol da América do Sul

domingo, 2020, março 8 - 09:00

A Confederação Sul-Americana de Futebol comemora o Dia Internacional da Mulher mostrando os gols que as jogadoras fizeram na CONMEBOL Libertadores Feminina, nas transmissões oficiais da CONMEBOL Libertadores Masculina.

Durante os primeiros dias de março, na transmissão dos jogos oficiais da CONMEBOL LIBERTADORES, as mulheres foram reconhecidas na comemoração do Dia Internacional da Mulher, celebrado em 8 de março.

Nesta oportunidade CONMEBOL destaca a importância dos torneios femininos, que ano a ano, crescem em participação e popularidade. Hoje o futebol feminino é uma realidade em toda América do Sul e a energia das mulheres o mantém em constante crescimento.

No ano 2019 foram registradas mais de 20.000 jogadoras novas em todo o continente. Foram realizadas mais de 640 capacitações para árbitras e diretoras técnicas em todos os países associados. Recentemente, foi aprovado o Regulamento de Licença para os Clubes femininos que participaram na CONMEBOL Libertadores.

Para celebrar este grande momento da modalidade, nos intervalos das transmissões oficiais, serão mostradas algumas jogadas que resultaram nos gols da CONMEBOL Libertadores Feminina, disputada durante outubro de 2019, na cidade de Quito, Equador. Habitualmente, nesse espaço são mostrados os melhores momentos do primeiro tempo, agora serão acrescentados os melhores momentos do futebol feminino, em nível internacional.

Assim, as grandes audiências destes campeonatos, poderão valorizar o crescimento da modalidade feminina, observando e reconhecendo a qualidade de jogo demonstrado na competição internacional mais importante, em nível de clubes.

CONMEBOL trabalha incansavelmente para incentivar o futebol feminino em todo o continente, promovendo a participação das mulheres em todas as atividades da Confederação, porque com elas, dentro e fora do campo, é possível 'Acreditar Sempre' no futebol.

Disponível em <https://www.conmebol.com/pt-br/mulheres-dentro-e-fora-do-campo-uma-realidade-no-futebol-da-america-do-sul>



## Primeiro Momento:

Distribua ou faça a projeção do texto veiculado pelo portal da Conmebol. A leitura pode levantar questões sobre a presença feminina no futebol e sua valorização, o alcance do campeonato mencionado e os espaços ocupados por mulheres na América Latina.

Acrescente à discussão a seguinte imagem com o questionamento: Quem são os Libertadores da América, homenageados no título do campeonato?



Figura 3 - Da esq. para a dir. em pé: Pedro I (BRA), Bernardo O' Higgins (CHI), Simón Bolívar (VEN), José de San Martín (ARG), José Artigas (URU) e Fulgencio Yegros (PAR). Agachados: Francisco de Miranda (técnico, VEN), Tupac Amaru (PER), Eugenio Espejo (EQU), Andrés de Santa Cruz (BOL), Antonio José de Sucre (VEN) y Antonio Nariño (COL).

Disponível em <http://tudosimehistoria.blogspot.com/2013/02/a-guerra-de-independencia-na-america.html>

## Desenvolvimento

A partir do texto, imagens e discussões realizadas, somadas à pesquisa e aulas prévias sobre a América Latina no século XIX, solicite que os alunos e alunas, respondam às questões orientadoras.

- Por que a presença de mulheres “dentro e fora do campo” é assunto relevante como notícia divulgada em portal?
- Qual a origem do nome do campeonato mencionado no artigo?
- Quais fatores influenciaram no processo de independência política na América?
- Quais os limites da independência política alcançada pelos países latino-americanos no século XIX?
- Qual o papel da mulher no processo de independência dos países da América Latina?

A questão referente ao papel da mulher no processo de independência pode ocasionar mais dúvidas que as demais. Aproveite este momento para ampliar a discussão sobre a valorização de heróis nacionais e a ausência de mulheres nos estudos e narrativas sobre a independência.

Após a resolução das questões orientadoras, apresente à turma mulheres que cumpriram papéis de destaque em movimentos pela separação das colônias com as metrópoles europeias no século XIX.

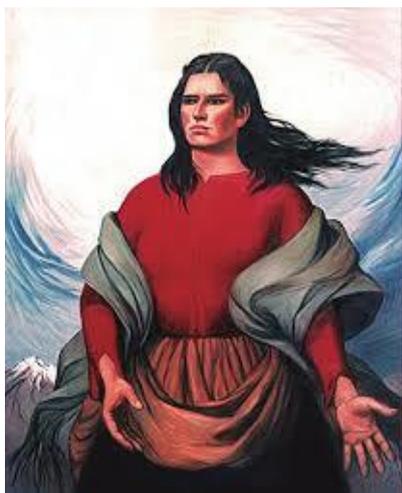


Figura 6 – Micaela Bastidas – Quadro Teodoro Núñez Ureta Disponível em <https://www.teodoronunezureta.com/oleos/>



Figura 6 – María Remedios del Valle – Ilustração disponível em <https://www.cultura.gob.ar/quien-fue-maria-remedios-del-valle-9732/>

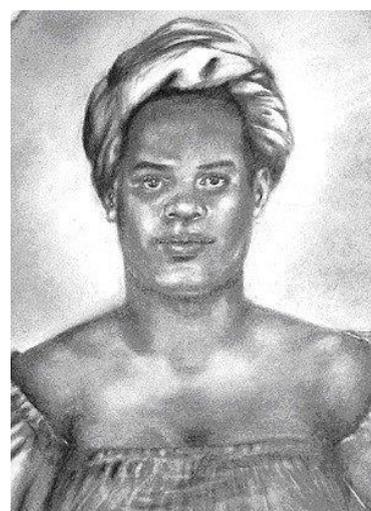


Figura 6 – Maria Felipa - Arquivo Público do Estado da Bahia – Disponível em <https://www.geledes.org.br/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>

## **Síntese/Avaliação**

Com a turma dividida em equipes, recomende atividade de pesquisa sobre as mulheres mencionadas. A apresentação das pesquisas pode ser acompanhada da elaboração de novo título e identidade visual para o campeonato da Conmebol com as libertadoras da América. E da reflexão: a emancipação política homenageada pelo campeonato sul-americano significou a liberdade de mulheres deste território?

Avalie o desenvolvimento dos conceitos durante a execução de toda a atividade com atenção as mudanças de percepção dos estudantes após as pesquisas e elaboração de questões para os debates.



## ATIVIDADE 5

### Em qual língua você rima?

Tema:	Diversidade étnica na América Latina
Competência BNCC	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018)
Principais conceitos:	eurocentrismo; colonialismo; indígena; originário.
Duração: (sugerida)	100 minutos – duas aulas de 50 minutos

### Visão Geral do tema

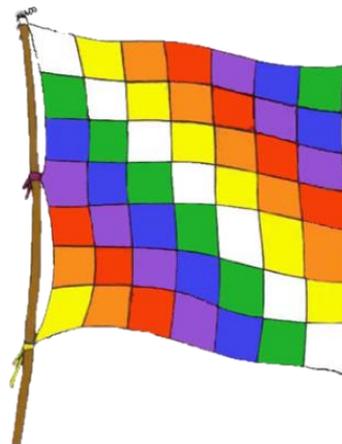
A construção da modernidade na disciplina de História revela a defesa e a crença em seu potencial salvador. Ainda que, em diferentes medidas, a violência da colonização seja apontada nos textos, os sujeitos alvos da violência pouco possuem lugar nas páginas de estudos destinadas ao nascimento do colonialismo. As populações originárias, portanto, seguem ocultas pela homogeneização imposta pelo colonizador desde sua chegada. A permanência da nomenclatura “índio” é uma evidência deste fato. É comum as obras didáticas apontarem a origem do termo no equívoco de do navegador que julgava chegar ao oriente, porém, quando o erro do colonizador será superado?

A investigação da variedade linguística presente (e ameaçada) em América Latina, desde períodos anteriores à dominação europeia, é parte deste movimento de correção. Combater a narrativa homogeneizadora da História da América que silenciou seres e saberes e enfim ouvir as vozes que resistem, em vários idiomas, há mais de 500 anos.

o diálogo com a área de **LINGUAGENS** poderá investigar as variações e preconceitos linguísticos no Brasil e o estudo do RAP como gênero textual. É rica, também, a possibilidade de investigação acerca das línguas estrangeiras presentes na atividade.



a **GEOGRAFIA** dos territórios presentes na atividade, em seus aspectos físicos e sociais oportunizará a pesquisa e aproximação com as paisagens que aparecem nos vídeos analisados.



4

<sup>4</sup> Whipala, nome dado à bandeira que representa povos de origem andina (principalmente aimarás e quíchuas). A origem de seu nome encontra-se na língua aimará *eiphay* (expressão de alegria), e *phalax* (sonho produzido por conduzir uma bandeira). Imagem disponível em <https://pueblosoriginarios.com/sur/andina/aymara/whipala.html>.

## Documento

### **Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku**

Amanda Rossi

Da BBC News Brasil em São Paulo

19 abril 2019

Doutor em educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, Daniel Munduruku defende que a palavra "índio" remonta a preconceitos - por exemplo, a ideia de que o indígena é selvagem e um ser do passado - além de "esconder toda a diversidade dos povos indígenas".

Por isso, "quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção", fala Munduruku, a respeito do 19 de abril. Reflexo disso são celebrações da data feitas por escolas, com uma "figura com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo". "É uma ideia folclórica e preconceituosa."



"A palavra 'indígena' diz muito mais a nosso respeito do que a palavra 'índio'. Indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros", defende Munduruku, que pertence ao povo indígena de mesmo nome, hoje situado em regiões do Pará, Amazonas e Mato Grosso.

Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>



## Primeiro Momento

Apresente a entrevista com o escritor e professor Daniel Munduruku concedida ao portal BBC News Brasil e publicada em abril de 2019, quando o intelectual indígena questiona a legitimidade do "dia do Índio" comemorada no dia dezanove de abril (data em que foi veiculado o material) e explica sua defesa pelo título de indígena.

A partir da diferenciação dos termos, é possível explorar, em sala de aula, o olhar eurocêntrico do colonizador sobre a população nativa que, geralmente, aparece timidamente em caráter anedótico com a narração do equívoco de Colombo que acreditava estar chegando no Oriente. Esta discussão, utilizará os conhecimentos dos estudantes acerca do início da colonização e poderá levantar conversas sobre a colonização dos seres e dos saberes, empreendidas para além da exploração do território e recursos naturais. Para auxiliar na discussão, apresente as questões orientadoras à turma.

- Qual a origem do termo "índio"? Quais críticas são realizadas sobre sua utilização?
- Quais preconceitos estão presentes na utilização do termo índio?
- Quem é denominado "Índio"?
- Como foi a relação constituída entre colonizadores e povos originários?

## Desenvolvimento

Na sequência da Atividade e, em oposição ao criticado dia do Índio, é apresentado aos estudantes o mapa que mostra a variedade linguística da América Latina, celebrada no Dia Internacional da Língua Materna, em 21 de fevereiro, de acordo com a UNESCO.



Figura 7 – Disponível em <https://twitter.com/SEGIBdigital/status/1098597835543580672/photo/1>

Atente para a existência de 186 línguas diferentes no Brasil. Estudantes reconhecem essa variedade? Sabem identificá-la, localizá-la?

## Síntese/Avaliação

Apresente os seguintes videoclipes para a turma:



“Chamakat Sartasiry” da grupo Wayna Rap (jovem rap em Aymara) onde anuncia que sua voz, em quechua, vai iluminar a América Latina. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YRwYjq7Kz-g>.



Da comunidade de Monserrate, no Equador, o grupo Los Nin com o rap “Katary” que faz uso do quéchuá e espanhol e reivindica a identidade de seu povo.

Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=7yLXfruOQAs>



Do Brasil, no Mato Grosso do Sul o grupo de rapazes kaiowá formam o Bro's MC e, de seu repertório, utilizaremos a música “Retomada”, como as demais, é uma composição híbrida: português, espanhol, kaiowá, batidas eletrônicas e flautas, chamam a atenção para a política de demarcação de terras.

Disponível

em

<https://www.youtube.com/watch?v=NrrpGHepXpc>



O rap “Xondaro Ka'aguy Reguá” do artista guarani Kunumi MC, de São Paulo, que apresenta a letra toda em seu idioma ancestral e um ritmo marcado pelas batidas eletrônicas

Disponível

em

<https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY>

As canções raps escolhidas para essa atividade mesclam as batidas típicas do gênero musical com instrumentos e ritmos de suas culturas, utilizam suas línguas maternas, valorizam suas ancestralidades e reivindicam o lugar na sociedade do tempo presente. Auxilie os alunos a analisar as músicas em três categorias: letra; elementos visuais e sonoro dos vídeos.

Quanto a Letra, quais as denúncias e reivindicações? Há elementos que remetem ao passado dos povos?

Quanto aos elementos visuais, como estão vestidos? Quais espaços ocupam?

Quanto aos efeitos sonoros, quais os instrumentos usados, as batidas mescladas?

Os alunos podem fazer a análise da letra e imagens em grupos ou individualmente. Para concluir a atividade os jovens podem ser estimulados a criar *playlists* seguindo a tendência das discussões e registros realizados e, ainda, elaborar uma letra de rap a partir dos assuntos da aula.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít. , Brasília, n. 11, pág. 89-117, agosto de 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso)>

BARBOSA, Lia Pinheiro. **O Popol Wuj na contemporânea luta indígena mesoamericana. Tensões Mundiais**, v. 15, n. 28, p. 75-100, 26 ago. 2019. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/1280>.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256pp.

LISBOA, Armando de Melo. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 23, n. 53/2, p. 501-531, julho 2014. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>>.

MANZANO, Francisco. **A autobiografia do poeta-escravo**. São Paulo: Hedra, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia de colonial na América Latina**: reflexões em torno do Pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. – Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, André Marques. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 91-127, jan-jul., 2014.

PRADO, Maria Ligia. **"Em Busca da Participação das Mulheres nas Lutas pela Independência Política da América Latina"**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 12, 1991.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. Editora UFPR, 2009.

RECINOS, Ádrian. **POPOL VUH**, O esplendor da Palavra Antiga dos Maias-Quiché de Quauhtlemallan: aurora sangrenta, história e mito. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.