

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

**Ensino de História à luz da teoria decolonial:
uma análise comparativa do conteúdo sobre a
colonização do Brasil em livros didáticos brasileiros e
manuais escolares portugueses (2022/2023)**

Luísa Moreira Palis Ventura

M

2023



Luísa Moreira Palis Ventura

**Ensino de História à luz da teoria decolonial:
uma análise comparativa do conteúdo sobre
a colonização do Brasil em livros didáticos
brasileiros e manuais escolares portugueses
(2022/2023)**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea, orientada
pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

A todos que já tiveram suas existências silenciadas.

Aos educadores que se empenham em promover essa reparação e fazem da construção de um mundo mais justo e igualitário o seu propósito.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução	11
1.A estrutura educacional portuguesa e brasileira e os livros didáticos	19
1.1 O sistema educacional português.....	19
1.1.1. As leis que fundamentam a educação portuguesa.....	19
1.1.2. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	22
1.1.3. As Aprendizagens Essenciais	25
1.1.4. A regulação e adoção dos manuais escolares	31
1.2. O sistema educacional brasileiro	34
1.2.1. As leis que fundamentam a educação brasileira: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	34
1.2.2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).....	38
1.2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	46
2. A teoria decolonial como uma nova base epistêmica para se pensar o ensino de História	57
2.1. O Grupo Modernidade/Colonialidade e a teoria decolonial.....	58
2.2 Dois conceitos fundamentais para se pensar um ensino decolonial: Colonialidade do Poder/Saber e Interculturalidade	63
2.2.1 Os conceitos de Colonialidade do Poder e do Saber, de Aníbal Quijano	63
2.2.2 O conceito de Interculturalidade de Catherine Walsh.....	69
2.3 Limitações do Grupo Modernidade/Colonialidade e especificidades da colonização brasileira.....	72
2.4 Por um ensino de História decolonial.....	75
3. A colonização do Brasil nos livros didáticos brasileiros e nos manuais escolares portugueses	81
3.1 O livro didático	84
3.2 A metodologia.....	88
3.3 As categorias de análise	92
3.4 Análise comparativa entre os conteúdos dos livros didáticos brasileiros e dos manuais escolares portugueses	95

Conclusão.....	116
Referências Bibliográficas	125
Fontes	125
Legislação	125
Documentos normativos	126
Livros didáticos.....	126
Bibliografia	127

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Rio de Janeiro, 10 de setembro de 2023

Luísa Moreira Palis Ventura

Agradecimentos

À minha família, especialmente à minha mãe, por ter sempre me fornecido todo amor e suporte que uma pessoa pode precisar para seu pleno desenvolvimento e ao meu pai, por todo apoio que tornou possível a realização desse mestrado.

Aos meus amigos, Max, Richardson, Beatriz e Thais, que me acompanharam e me acolheram durante toda essa jornada. Um agradecimento especial à Karoline, pela companhia durante os momentos de escrita na biblioteca e por toda a ajuda com a revisão da dissertação.

Aos amigos feitos em Portugal, Mayara, Carol, Bárbara, Bruno e João, por terem sido a minha família durante todo ano que estive longe de casa.

A todos os professores que atravessam meu caminho e contribuíram para a minha formação, em especial à minha orientadora Cláudia Ribeiro, por toda compreensão e apoio, ao professor Luís Alves, pelas aulas e conversas que suscitaram a ideia para esta investigação e ao professor Pedro Caldas, por todos os ensinamentos sobre a prática da pesquisa histórica ainda época da graduação.

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo analisar e comparar como a colonização do Brasil é apresentada atualmente nos livros didáticos brasileiros e portugueses utilizados por jovens em escolaridade obrigatória. A análise é realizada à luz da teoria decolonial, a partir de importantes conceitos que fundamentam essa matriz epistemológica latino-americana, mediante ao uso da metodologia de análise de conteúdo e da criação de categorias que possibilitam uma exame mais aprofundado do material presente nos manuais escolares.

Em virtude do objetivo apresentado, o primeiro capítulo da dissertação procura esclarecer o contexto de produção dos livros didáticos, apresentando a estrutura educacional brasileira e portuguesa. Para tanto, é feita uma análise da legislação e dos documentos curriculares que orientam o ensino de História em ambos os países. O segundo capítulo reflete sobre o papel do ensino de História a partir de importantes conceitos da teoria decolonial, apresentando a base teórica que fundamenta o presente trabalho. Por fim, o terceiro capítulo explica a metodologia adotada e as conclusões alcançadas a partir da análise do conteúdo sobre a colonização do Brasil nos livros didáticos brasileiros do 7º ano e dos manuais escolares portugueses do 8º ano do ensino básico.

Tendo a clareza que os manuais escolares não são apenas ferramentas pedagógicas, mas também políticas, a presente dissertação busca compreender qual papel o ensino de História tem desempenhado em ambos os países, se tem reforçado narrativas eurocêtricas tradicionais ou se tem promovido uma educação crítica que reforça valores democráticos.

Palavras-chave: Ensino de História; Teoria decolonial; Colonização do Brasil; Livro didático; Manual escolar.

Abstract

The present dissertation aims to analyse and compare how the colonization of Brazil is currently presented in Brazilian and Portuguese textbooks used by young students in mandatory education. The analysis is conducted in light of decolonial theory, using important concepts that underpin this Latin American epistemological framework, through the use of content analysis methodology and the creation of categories that enable a deeper examination of the material found in school manuals.

In pursuit of the stated objective, the first chapter of the dissertation seeks to clarify the production context of textbooks, presenting the educational structure in Brazil and Portugal. To do so, an analysis of the legislation and curriculum documents guiding the teaching of History in both countries is conducted. The second chapter reflects on the role of History education based on important concepts from decolonial theory, presenting the theoretical foundation that underlies the present work. Finally, the third chapter explains the adopted methodology and the conclusions reached from the analysis of content about the colonization of Brazil in Brazilian textbooks for the 7th grade and Portuguese school manuals for the 8th grade of basic education.

Recognizing that school manuals are not only pedagogical tools but also political ones, this dissertation seeks to understand the role that History education has played in both countries, whether it has reinforced traditional Eurocentric narratives or promoted a critical education that reinforces democratic values.

Key-words: History education; Decolonial theory; Colonization of Brazil; Textbook; School manual.

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (PORTUGAL)
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL)
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (PORTUGAL)
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (BRASIL)
LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (PORTUGAL)
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (BRASIL)
M/C	GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (BRASIL)
PA	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (PORTUGAL)
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (BRASIL)

Introdução

A presente pesquisa propõe-se a investigar como a colonização do Brasil aparece nos manuais escolares portugueses e brasileiros em uso, ou seja, correspondentes ao ano letivo 2022/2023. Para tanto será feita a análise e comparação acerca do conteúdo sobre os processos históricos da Expansão Marítima Portuguesa e da colonização do Brasil apresentados nos materiais didáticos de ambos os países, tendo como fundamentação teórica e crítica a teoria decolonial. Os manuais e os respectivos conteúdos analisados dizem respeito aos anos de escolaridade correspondentes aos jovens entre os 12 e os 13 anos de idade, sendo no caso brasileiro analisados os livros didáticos do 7º ano e no caso português os manuais escolares do 8º ano do ensino básico. É necessário esclarecer que ao longo da dissertação os termos “livro didático” e “manual escolar” serão utilizados como sinônimos, apenas dando preferência pela utilização do primeiro para se referir aos materiais brasileiros e ao segundo para se referir aos portugueses, uma vez que essas são as denominações utilizadas em cada país.

Parte-se da compreensão de que os livros didáticos não são apenas ferramentas pedagógicas, mas também têm a função de comunicar às gerações mais jovens conteúdos e textos que são também políticos, mas que na maioria das vezes são transmitidos enquanto verdades objetivas e incontestáveis. Portanto, a análise crítica de como certos passados sensíveis têm sido transmitidos para crianças e adolescentes se faz necessária para compreensão acerca do papel desempenhado pelo ensino de História, se está reforçando estereótipos e narrativas hegemônicas ou se está promovendo uma educação para a alteridade, que reforça valores democráticos, humanistas e estimula o pensamento crítico dos alunos. Assim, esses conteúdos foram analisados e interpretados à luz de importantes conceitos provenientes da teoria decolonial, que possibilita novas formas de se pensar a produção de conhecimento, a partir da crítica e superação das narrativas eurocêntricas.

Dessa forma, tendo em vista que problemas como o preconceito, a intolerância, o racismo e a xenofobia são questões históricas ainda atuais em ambos os países analisados, é relevante estudar como esses manuais escolares estão refletindo sobre a colonização e as suas consequências ainda presentes. Ademais, comparar a forma como um passado sensível como a colonização é ensinado no país colonizador e no país que foi colonizado

é uma tarefa complexa e enriquecedora, que permitirá refletir em que pontos as narrativas dos dois países se aproximam ou se diferenciam, e de que forma fomentam ou prejudicam a construção de uma consciência crítica nos alunos.

Para explicar a motivação por trás da elaboração dessa pesquisa é preciso retornar à escolha primordial que possibilitou a existência desse trabalho. A decisão em me tornar historiadora e professora de História esteve desde o princípio relacionada com a crença de que a educação e, sobretudo, o ensino de História, é uma chave fundamental para transformações sociais no presente. Dessa forma, defendo que muitos dos problemas sociais como o racismo e a xenofobia, poderiam começar a serem combatidos através da promoção de uma educação para a alteridade, que fomentasse a construção de uma consciência histórica crítica nos alunos, ao invés de reproduzir narrativas eurocêntricas que contribuem para a reafirmação desses preconceitos. Portanto, acredito que a presente investigação contribui para a construção de um ensino que enfrente esses problemas, através da observação de quais são os valores que estão sendo reforçados pela narrativa histórica adotada pelos materiais didáticos atualmente em uso.

Outro ponto importante referente a motivação e as escolhas realizadas ao longo da pesquisa diz respeito ao dilema que surge logo no início do processo de elaboração de uma dissertação: a escolha sobre a própria forma da escrita e da linguagem a ser adotada durante a redação do trabalho. Comumente associa-se um bom trabalho acadêmico à uma escrita rebuscada, hermética e muitas vezes de difícil compreensão para aqueles que não são da área. Contudo, sem incorrer na linguagem coloquial e mantendo o rigor científico, houve aqui uma preocupação em tornar os resultados obtidos pela investigação acessíveis, facilitando a compreensão através de uma escrita mais fluida. Reafirmo, portanto, que a adoção de uma escrita mais acessível foi uma escolha, inclusive como forma de ser coerente com os pressupostos da teoria decolonial que fundamentam a investigação, defendendo a democratização do acesso às pesquisas científicas para toda população. É imprescindível refletir sobre a importância do retorno dos conhecimentos produzidos dentro dos muros da universidade à sociedade, sobretudo no que tange às pesquisas sobre o ensino de História, não devendo ser um assunto limitado às torres de marfim da academia.

A partir do que foi exposto acima, é possível definir que o objetivo principal da investigação consiste em analisar, com base na teoria decolonial, como a colonização do Brasil é retratada atualmente nos livros didáticos brasileiros e nos manuais escolares portugueses para jovens em escolaridade obrigatória. Para tanto, buscou-se responder três perguntas principais, a serem respondidas por cada um dos capítulos da dissertação. A primeira questão de investigação reside em compreender e comparar a estrutura educacional de ambos os países, os documentos que orientam o conteúdo a ser ensinado em cada ano de escolaridade e o processo de regulação e seleção dos livros didáticos no Brasil e em Portugal, de forma a entender parte do contexto em que os manuais escolares estão inseridos. A segunda questão pretende responder sobre qual é papel do ensino de História à luz da teoria decolonial, refletindo sobre conceitos que fundamentam essa teoria e são relevantes para o campo da educação, a fim de possibilitar uma reflexão crítica sobre as narrativas apresentadas pelos materiais didáticos. A partir das reflexões suscitadas pelas respostas às questões anteriores, o terceiro capítulo atende à pergunta acerca de como o conteúdo sobre a colonização do Brasil aparece de fato nesses manuais escolares, comparando os resultados observados no caso brasileiro e português. Visando alcançar esses objetivos, optou-se pela utilização da metodologia de análise de conteúdo temática, através da divisão do conteúdo dos livros didáticos em diferentes categorias relevantes para o alcance dos propósitos da investigação.

Evidentemente, a principal fonte selecionada é o manual escolar. Apesar da autonomia pedagógica do professor, os livros didáticos são o instrumento mais utilizado pelos docentes em sala de aula, assim como pelos alunos para estudarem. Dessa forma, como o objetivo da presente investigação é compreender como o colonialismo está sendo ensinado, analisar os manuais escolares enquanto fonte é imprescindível. No caso português será feita a análise dos manuais escolares referentes ao 8º ano, tendo em vista que esse é o último ano em que os conteúdos sobre Expansão Marítima e colonização do Brasil são abordados de forma obrigatória no ensino básico. Já no caso brasileiro a análise será dos livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental, uma vez que é o momento em que essa mesma temática é abordada no ensino de jovens com idade semelhante aos portugueses. Os manuais portugueses analisados correspondem ao ano letivo de 2022/2023, enquanto no caso brasileiro serão utilizados os livros aprovados em 2020, que estão em uso nas escolas públicas até 2024.

Para além dos materiais pedagógicos, é importante também analisar a legislação que estrutura a educação em ambos os países, assim como os documentos normativos que orientam o conteúdo a ser ensinado pelos livros didáticos, se tratando no caso português do Perfil Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE) e no caso brasileiro correspondendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Dessa forma, a análise desses documentos possibilita compreender se determinadas escolhas feitas pelos autores dos livros didáticos estão respaldadas no que é exigido por essas normativas ou não. É importante ter em mente que o próprio currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento, mas ele próprio reflete relações de poder e visões particulares da história. Portanto, analisar o conteúdo que apresentam é fundamental para compreendermos o tipo de história que se pretende ensinar nos materiais didáticos de cada país.

Em virtude dos objetivos traçados e do *corpus* documental selecionado, mostra-se necessário indicar alguns apontamentos sobre o Estado da Arte acerca das pesquisas em ensino de História e, especialmente, sobre as investigações que tem o livro didático como objeto de estudo. As pesquisas em ensino de História tradicionalmente receberam maior atenção de áreas mais focadas no próprio ensino, como as Ciências da Educação e a Pedagogia, do que da própria área da História. Entretanto, com a publicação de trabalhos de importantes historiadores como o alemão Jörn Rüsen e o inglês Peter Lee, esse debate passou a ter cada vez mais destaque dentro do campo da História. Esse movimento pode ser notado tanto na academia brasileira quanto na portuguesa, com a fundação em ambos os países de diversos núcleos de pesquisa fundamentados no conceito de Educação Histórica e respaldados na matriz epistemológica cunhada por Rüsen.

Devido ao crescimento do campo de pesquisa em ensino de História, foi possível notar também um aumento no número de investigações que tem os livros didáticos como objeto de estudo. Assim, ao realizar uma pesquisa bibliográfica nos principais bancos de dados portugueses e brasileiros, foi possível encontrar facilmente um número extenso de pesquisas sobre essa temática publicadas nas últimas décadas. Contudo, é preciso salientar que em cada um dos países foi possível perceber que alguns temas são mais frequentemente trabalhados que outros. Em Portugal há muitas publicações sobre o ensino da História da colonização da África e da Guerra Colonial Portuguesa. Apesar de

não ter realizado uma investigação profunda sobre os motivos dessa temática ser mais recorrente, uma hipótese é que esteja relacionado ao fato deste ser um passado ainda recente e sensível em Portugal, uma vez que teve fim há menos de 50 anos, sendo algo que ainda está presente na memória nacional e que marcou a história de muitos pesquisadores e de suas famílias, justificando seu interesse. Além disso, há muitas investigações sobre os manuais escolares estadonovistas ou sobre como o conteúdo sobre o Estado-Novo é apresentado nos manuais atuais. Traçando um paralelo com o contexto brasileiro, que também passou por um regime autoritário em sua história recente, é possível encontrar facilmente muitas investigações que refletem sobre o ensino acerca da Ditadura Militar no Brasil. Também há muitos trabalhos brasileiros que debatem sobre o ensino de questões étnico-raciais, analisando o conteúdo sobre a História indígena ou africana.

Contudo, como foi indicado, muitas dessas investigações estão baseadas nos pressupostos teóricos da Educação Histórica, sendo escassa a produção de trabalhos que reflitam sobre o ensino a partir da teoria decolonial, como é o objetivo da presente dissertação. Além disso, muitas pesquisas adotam como metodologia a realização de entrevistas com professores e alunos, não tendo como enfoque a análise dos conteúdos dos livros didáticos em si, mas sim examinar como esse conteúdo está sendo utilizado em sala de aula.

Não obstante, foi possível encontrar trabalhos que se relacionam de forma mais direta com a temática proposta nesta investigação, tendo muitos deles sido fundamentais para a elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação. Faz-se necessário começar apresentando o livro *Os contornos do Eurocentrismo – Raça, história e textos políticos* de Marta Araújo e Silvia Maeso, uma das primeiras obras acerca da temática com que tive contato e cujas reflexões foram essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. O livro é fruto do projeto coordenado por ambas¹ denominado “Raça e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história”, que analisou entre 2008 e 2012 os manuais de história do 3º ciclo do Ensino Básico.² As autoras buscaram

¹ Além das duas pesquisadoras, o projeto contou com a participação de outros investigadores, a saber: Maria Paula Meneses, José João Lucas, Héia Santos, Ana Rita Alves, Bruno Andrade e Rita Rigueira.

² Para mais informações, acessar o site do projeto: <https://www.ces.uc.pt/projectos/rap/pages/pt/projeto/descricao-do-projeto.html>

refletir sobre o eurocentrismo enquanto paradigma global de construção do conhecimento que se tornou hegemônico, focando na análise das relações entre conhecimento, raça e poder nos debates sobre o ensino de História, fundamentando-se em importantes conceitos da teoria pós-colonial. Assim, criticam a despolitização do debate sobre o ensino de História, que naturaliza as relações de poder na interpretação do colonialismo e do seu legado. Apesar de não ser uma obra escrita por historiadoras, o trabalho tem o manual escolar de História como fonte e contribui de forma significativa para reflexão acerca da reprodução de narrativas eurocêntricas por esses materiais didáticos. Contudo, é importante destacar que o foco principal foi a análise de conteúdos sobre a colonização de países africanos, abordando apenas em momentos pontuais a colonização do Brasil.

Um segundo trabalho relevante de Marta Araújo, nesse caso produzido em conjunto com o historiador brasileiro Amílcar Pereira é o artigo "Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas". O trabalho estabelece um diálogo entre os debates políticos e acadêmicos sobre raça e ensino de História nos contextos brasileiro e português, tendo o colonialismo como um dos temas analisado. Para tanto, os autores analisam a relação entre o mito da democracia racial brasileira e a ideia de uma vocação nacional para interculturalidade em Portugal, buscando explicar como essas ideias mobilizadas politicamente e tão difundidas no passado ainda se faziam presentes nos manuais escolares da época (2017). Portanto, considerando que a educação é um espaço privilegiado para o combate das desigualdades, os autores concluem que o ensino de História deve ser repensado e que as análises comparativas entre os contextos brasileiros e português, tanto no que tange às lutas políticas quanto à educação, são essenciais para que se consiga avançar nos debates acerca da promoção de uma sociedade mais democrática e justa.

Outra obra que merece destaque e que complementa as conclusões do trabalho supracitado é o artigo "Educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo: imagens de livros didáticos (Portugal e Brasil)" de Luciane Gonçalves, que contribui para os debates sobre o ensino dos legados coloniais no Brasil e em Portugal ao analisar de que forma a escravidão, os escravizados e o continente africano são ilustrados nos livros didáticos em ambos os países. Focando na análise das imagens desses materiais pedagógicos, a autora conclui que em ambos os países os africanos são retratados de forma desumanizada, estereotipada e inferiorizada, mostrando como algumas concepções

eurocêntricas foram cristalizados nas representações dos materiais pedagógicos tanto no país colonizador quanto no colonizado. Esse trabalho contribui para a presente investigação na medida em que complementa a análise dos textos dos livros didáticos que será realizada, apesar de abordar apenas à história dos africanos e não de todos os envolvidos na colonização do Brasil.

Mais um trabalho que se mostra relevante por comparar o conteúdo presente nos manuais escolares de História portugueses e brasileiros é o capítulo “Manuais didáticos de História e o conceito de escravidão: estudo comparativo entre Brasil e Portugal” escrito por Ana Paula Squinelo, Glória Solé e Isabel Barca e que compõe o livro *O manual escolar no ensino de História*. As autoras traçam um estudo comparativo entre a forma como o conceito de escravidão aparece nos livros didáticos de História no Brasil e em Portugal. Após a análise, concluem que as narrativas dos manuais escolares portugueses reproduzem uma narrativa mais clássica da historiografia sobre o tema, não refletindo sobre a atuação e a resistência da população escravizada, enquanto os livros didáticos brasileiros se aproxima mais dos debates propostos pelos movimentos sociais contemporâneos. Apesar de ser um trabalho bastante relevante e ter afinidade com o tema da presente investigação, é uma pesquisa que se restringe apenas a temática da escravidão africana, não refletindo sobre os diferentes elementos da colonização do Brasil. Além disso, utiliza como referência teórica os conceitos de Rüssen, não dialogando com a teoria decolonial, como é aqui proposto.

Se o primeiro trabalho citado foi um livro que analisava apenas o contexto português, a última pesquisa a ser apresentada reflete apenas sobre o ensino de História no Brasil. O artigo “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos” de Giovani Silva e Marinelma Meireles é um trabalho bastante atual e relevante por propor reflexões não apenas sobre os livros didáticos de História, mas também sobre os currículos e a formação de professores no Brasil à luz da teoria decolonial. Assim, problematizam o fato do ensino de História no Brasil ainda reproduzir uma narrativa eurocêntrica e procuram apresentar alternativas para se pensar um ensino de História que combata o racismo e faça a população afro-brasileira e indígena ter orgulho de suas origens.

A partir do breve Estado da Arte apresentado, fica evidente que não é difícil encontrar estudos sobre como a escravidão aparece nos livros didáticos brasileiros e manuais escolares portugueses, inclusive comparando-os. Contudo, não é feita a análise sobre como o tema da colonização do Brasil como um todo aparece nesses materiais em ambos os países, além de serem raros os trabalhos fundamentados nos pressupostos da teoria decolonial. Dessa forma, a presente investigação complementa os trabalhos acima apresentados, refletindo sobre como os diferentes aspectos do colonialismo português em território brasileiro estão sendo retratados nos manuais escolares, comparando como a temática é abordada tanto no país colonizador quanto no que foi colonizado. Além disso, a dissertação é pertinente para o atual panorama historiográfico por estabelecer uma ponte entre a teoria decolonial e o ensino de História, não apenas no campo teórico, mas principalmente através da análise prática dos conteúdos dos livros didáticos à luz de importantes conceitos decoloniais.

1. A estrutura educacional portuguesa e brasileira e os livros didáticos

Neste primeiro capítulo pretende-se apresentar um panorama geral sobre as estruturas dos sistemas de ensino em Portugal e no Brasil, principalmente a partir das leis que versam sobre a educação, bem como através dos currículos e dos programas que regulam os manuais escolares. Com isso procura-se compreender os diferentes fatores que determinam o conteúdo presente nesses materiais de ensino, assim como sua regulamentação, seleção e distribuição.

1.1 O sistema educacional português

1.1.1. As leis que fundamentam a educação portuguesa

O ensino em Portugal é regulado pelo Governo através do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Regido pela Constituição de 1976, o sistema educativo português também é determinado por decretos-lei que são promulgados pelo Poder Executivo. O artigo 73º da Constituição de 1976 aborda as áreas da educação e cultura, estabelecendo que:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (PORTUGAL, 1976).

Já a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) atualmente em vigor foi implementada em 1986 e determina a organização e os objetivos principais do sistema educacional. Entre os princípios gerais da educação apresentado no Artigo 2º, destaca-se que a educação é responsável pela promoção de um “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

O artigo 6º da mesma lei estabelece que “o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”, compreendendo alunos entre os 6 e os 15 anos de idade. Enquanto o artigo 8º esclarece sobre a divisão e organização desses anos, definindo que “o Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos”, assim como esclarece que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico”. Posteriormente, entretanto, a escolaridade obrigatória foi ampliada pelo Artigo 2.º da Lei nº 85/2009, que passa a estabelecer que a escolaridade obrigatória tem duração de 12 anos ou até o aluno chegar aos 18 anos de idade, incluindo dessa forma os três anos do Ensino Secundário.

Assim, como está estabelecido atualmente, o sistema educativo em Portugal tem início na Educação pré-escolar, com um ciclo de frequência opcional dos 4 aos 6 anos de idade³. Continua com o Ensino Básico obrigatório, que está dividido em: 1º ciclo que engloba o 1º, 2º, 3º e 4º anos, com idade esperada entre 6 e 9 anos de idade; 2º ciclo que corresponde ao 5º e 6º ano, com idade esperada de 10 e 11 anos de idade; 3º ciclo, que corresponde ao 7º, 8º e 9º ano, com idade esperada entre 12 e 14 anos. A última etapa do sistema educacional obrigatório é o Ensino Secundário, que corresponde ao 10º, 11º e 12º ano, sendo frequentado idealmente por jovens entre 15 e 17 anos.

Depois da Lei de Bases, diversas leis e decretos foram sendo homologados e revogados como tentativas dos diferentes governos de regulamentar, estruturar e organizar o currículo, os conteúdos e as aprendizagens que deveriam ser ensinadas. Essas constantes mudanças evidenciam a falta de uma política estrutural, uma vez que foram feitas constantes alterações, aprovações e revogações de decretos a depender das diretrizes políticas dos governos que estavam no poder, levando a substituição de muitos documentos (SOLÉ, 2021, pp.49-50). Irei, portanto, fazer um breve resumo da trajetória desses documentos normativos que foram moldando a estrutura educacional portuguesa, dando um foco maior, evidentemente, aos que estão atualmente em vigor e, portanto,

³ De acordo com a última atualização feita pela Lei nº 65/2015, de 3 de julho que antecipou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

interferem de alguma forma na elaboração dos manuais escolares que são o objeto de estudo da investigação.

Pouco tempo após a aprovação da Lei de Bases foram implementados programas para as disciplinas dos diferentes ciclos, em regime de experiência pedagógica, visando estruturar os conteúdos que deveriam ser ensinados. Esse processo durou de 1989 a 1994, sendo que o Programa de História para o 3º Ciclo foi aprovado em 1991 (PINTO; LAGARTO, 2022, p.4). Esse documento se manteve vigente por 30 anos, tendo sido revogado apenas em 2021, através do despacho 6605-A/2021, juntamente com outros documentos normativos que serão apresentados a seguir.

Já em 2001 é homologado o Decreto-Lei- n.º 6/2001 que tinha como objetivo estruturar e reorganizar o Ensino Básico através da promoção de um currículo nacional que indicasse o conjunto de aprendizagens e competências que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos durante os anos de escolaridade básica. É publicado, então, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, propondo uma nova organização dos conteúdos programáticos e promovendo um ensino relacionado com a aquisição de competências, como o próprio nome indica. Visando operacionalizar e facilitar a implementação do Currículo Nacional, é publicado em 2010 o documento orientador Metas de Aprendizagem.

Entretanto, devido à mudança de governo no ano seguinte, o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais é revogado pelo Despacho n.º 17169/2011 e as Metas de Aprendizagem são excluídas do portal do Ministério da Educação, onde estavam publicadas. Para substituir os documentos revogados, o governo de então implementou no ano letivo de 2013/2014 as Metas Curriculares, que apontavam as aprendizagens essenciais para os alunos de cada ano, sendo organizadas por Domínios e Subdomínios, reforçando o peso dos conteúdos e da sua avaliação. As Metas Curriculares de História se baseavam principalmente no Programa de História de 1991 para definir os conteúdos fundamentais que deveriam ser ensinados, tendo sido um grande referencial para os professores e um objeto fundamental para a estruturação do ensino da disciplina (AFONSO; ALVES, 2018, p.110).

Tanto as Metas Curriculares quanto o Programa de História do Ensino Básico foram posteriormente revogados pelo Despacho 6605-A/2021, tendo sido os últimos dos

documentos acima mencionados a serem suspensos. Entretanto, tendo em vista que só foram revogados em 2021, os mesmos ainda estavam em vigor quando foram elaborados documentos atualmente vigentes, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, que irei analisar posteriormente. Logo, mesmo revogados, foram documentos que serviram de base e influenciaram normativas que ainda estão em vigor.

1.1.2. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Mais recentemente, devido a mais uma mudança de governo, foram feitas novas alterações no currículo do Ensino Básico, levando a uma nova reorientação da política educativa com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) publicado no Despacho nº 6478/2017. O PA foi criado com o objetivo de ser um referencial educativo único que permite assegurar a coerência do sistema educacional, a despeito da diversidade de percursos escolares. Portanto, constitui-se como um documento de referência para a organização de todo o ensino obrigatório, contribuindo para a articulação das decisões a respeito do desenvolvimento curricular no que tange aos estabelecimentos de ensino e organismos responsáveis pelas políticas educativas, ao mesmo tempo em que auxilia a definição de estratégias e metodologias na prática letiva. O PA busca, então, assegurar a qualidade da educação no âmbito do currículo, de forma integrada a uma educação para a cidadania, que objetiva formar indivíduos autônomos e cidadãos ativos. Dessa forma, como aponta o próprio documento, a referência a um “perfil” não é uma tentativa uniformizadora de pensar um ideal ou um mínimo aceitável, mas sim propor uma reflexão sobre o que é desejável, dentro de alguma flexibilidade (PORTUGAL, 2017, p.5).

O PA é um documento de 30 páginas, dividido em quatro partes: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios que justificam e dão sentido às ações educativas, assim como a visão que se pretende que os alunos tenham adquirido ao fim da escolaridade obrigatória. Num segundo momento, apresentam-se os valores, entendidos como características éticas que definem quais crenças, comportamentos e ações são desejáveis e, por fim, as competências a serem desenvolvidas.

Acredito ser relevante destacar o que o documento apresenta no campo denominado “Visão”, uma vez que explicita as capacidades que os jovens devem desenvolver enquanto cidadãos até o fim da escolaridade obrigatória. Pretende-se, assim, que o aluno se torne um cidadão:

munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (PORTUGAL, 2017, p.15).

A partir do exposto podemos perceber a relevância do papel desempenhado pelo ensino das Humanidades, tendo em vista que a maior parte do que se objetiva que o aluno tenha como capacidade no final do percurso escolar obrigatório é ensinado, principalmente, pelas disciplinas que compõem esse campo, no qual a História tem grande destaque. Assim, é relevante observar a defesa de características entendidas como importantes para a formação de cidadãos críticos, autônomos, ativos e conscientes para conseguirmos analisar se o que é proposto nos documentos reguladores da educação e nos próprios manuais escolares contribui ou não para que essas capacidades sejam desenvolvidas.

Na sequência é publicado o Despacho n.º 5908/2017 que autoriza, em regime de experiência pedagógica, a adoção do projeto Autonomia e Flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário, conferindo às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular. Depois desse período de experiência o projeto foi de fato homologado através do Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece a Lei de Autonomia e Flexibilidade, possibilitando as escolas gerirem até 25% da carga horária semanal inscrita

nas matrizes curriculares-base, além de terem sido criadas duas novas disciplinas complementares: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Desenvolvimento (CD), cabendo à escola decidir sobre a forma de implementar essas disciplinas. Assim, apesar do sistema educativo português ser altamente centralizado no Governo e no Ministério da Educação, essa foi uma tentativa de descentralização, dando mais poder às escolas para gerirem o currículo.

A partir desse decreto, passa a ser da responsabilidade das escolas reorganizar os tempos letivos, a partir de uma carga horária mínima estipulada para disciplinas das mesmas áreas, da forma que considerarem mais adequada, podendo inclusive decidir por uma gestão semestral das disciplinas ou mantê-las sendo lecionadas ao longo de todo o ano letivo. Esse fato, somado à criação da disciplina Cidadania e Desenvolvimento representa uma ameaça de diminuição dos tempos letivos de História, uma vez que no 3º ciclo História, Geografia e Cidadania e Desenvolvimento compõem a área de Ciências Sociais e Humanas e a adição de uma nova disciplina nessa área implica uma diminuição do tempo que antes era dividido apenas entre duas disciplinas.

De acordo com o anexo III do Decreto lei 55/2018, que estabelece a matriz curricular do 3º ciclo, a área de Ciências Sociais e Humanas no 8º ano teria como carga horária mínima 225 horas ou 5 tempos semanais, adicionando apenas 25 minutos em relação ao Decreto-Lei n.º 139/2012 que estabelecia 200 horas para essa área, na época composta apenas por História e Geografia. Assim, com essa nova organização, a História acabou por ver seu espaço curricular diminuído. Tal diminuição da carga horária da disciplina acaba por colocar em causa a viabilidade das Aprendizagens Essenciais, uma vez que buscou-se liberar tempo para o desenvolvimento dos processos cognitivos e das competências que deveriam ser adquiridas pelos alunos, através da diminuição do conteúdo apresentado no currículo, mas isso acabou por promover a redução dos tempos das disciplinas, diminuindo seu espaço e relevância no processo educativo (PINTO; LAGARTO, 2022, p.18).

Além disso, se pensarmos na matriz curricular das grandes áreas de ensino: Português (200 horas semanais), Línguas Estrangeiras (250 horas semanais para duas disciplinas), Ciências Humanas e Sociais (225 horas semanais para três disciplinas), Matemática (200 horas semanais) e Ciências Físico-Naturais (300 horas semanais para

duas disciplinas), podemos perceber que a área de Ciências Humanas e Sociais é que possui a menor carga horária levando em consideração que esta engloba três disciplinas. Como aponta Afonso e Alves: “nas últimas décadas, a área das ciências sociais e humanas tem perdido importância nos currículos escolares e na sociedade” (2018, p.115). Isso evidencia que esta é uma área vista como menos importante em comparação com as outras, pelo menos no que tange a matriz curricular, o que é contraditório com os objetivos apresentados no Perfil dos alunos, uma vez que boa parte das capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos são prioritariamente papel do ensino de Ciências Humanas e Sociais.

1.1.3. As Aprendizagens Essenciais

O mesmo Decreto-Lei n.º 55/2018 também estabelece a lei das Aprendizagens Essenciais (AE), que é definida pelo artigo 3º como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (PORTUGAL, 2018).

Dessa forma, as AE se tornaram o documento curricular base para a organização, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para alcançar as competências propostas no PA. É importante também destacar que as AE foram constituídas a partir dos documentos curriculares existentes até então: Programas das disciplinas, Metas de Aprendizagem e PA, sendo que os dois primeiros foram revogados recentemente em 2021 pelo Despacho nº 6605-A/2021, como mencionado anteriormente. À vista disso, apenas as AE e o PA são documentos curriculares atualmente em vigor, que instrumentalizam o ensino das disciplinas.

No que diz respeito à estrutura na qual se apresentam as AE, em cada disciplina é expressa a tríade: conhecimentos, capacidades e atitudes, responsáveis por explicitar, respectivamente, os conteúdos que os alunos devem aprender, os processos cognitivos

que devem realizar para conseguir aprender sobre esse conteúdo e a ação de conseguir mostrar o que aprendeu, num determinado ano de escolaridade.

No caso da disciplina de História são apresentadas competências específicas que remetem para três grandes domínios: a interpretação de fontes, a compreensão histórica e a comunicação de narrativas históricas. O documento é composto por um quadro que, no canto esquerdo, apresenta grandes temáticas que organizam os conteúdos principais a serem ensinados sob o título de “organizador de temas”. Ao lado possui uma coluna intitulada “AE: conhecimentos, capacidades e atitudes” que identifica os conteúdos específicos dentro desses grandes temas que os alunos devem aprender. Em seguida são apontados as “ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos”, que exemplificam ações a serem desenvolvidas na disciplina, finalizando no canto direito com os “Descritores do Perfil dos Alunos” que apresentam quais áreas de competências apresentadas no PA estariam sendo estimuladas com essas ações.

Antes de apresentar e analisar os conteúdos estabelecidos pelas AE do 8º ano, acredito ser importante explicar como é organizado o ensino de História nos três ciclos, para compreendermos de que forma esse conteúdo está dividido e estruturado nos diferentes anos de escolaridade. A disciplina de História é ensinada em todos os três ciclos do Ensino Básico, mas se apresenta de formas diferentes em cada um deles. No 1º ciclo a História compõe, junto com outras disciplinas como a Geografia e as Ciências Naturais, uma disciplina denominada Estudo do Meio, que busca ensinar sobre as inter-relações entre Natureza e Sociedade. Já no 2º ciclo, a História é ensinada juntamente com Geografia na disciplina História e Geografia de Portugal. Assim, é apenas no 3º ciclo que a História vai aparecer enquanto uma disciplina autónoma.

O conteúdo do ensino de História ao longo dos três ciclos parte do mais particular, próximo, local e nacional para o mais geral, distante e mundial. Assim, através do Estudo do Meio os alunos do 1º ciclo são estimulados primeiramente a refletir sobre o passado familiar, fazendo referências ao passado local da sua região, posteriormente alargando esse conhecimento para entender o passado nacional através da compreensão de acontecimentos importantes da história de Portugal, como os que marcam os feriados nacionais, além dos símbolos nacionais e identitários portugueses (SOLÉ, 2021, p.31).

Já no 2º Ciclo, a disciplina de História aparece integrada com a de Geografia tendo como foco a história e o território de Portugal. Com isso objetiva-se que os alunos compreendam a evolução histórica do seu país, desde os primeiros habitantes da Península Ibérica, passando pela formação de Portugal enquanto nação e culminando na atualidade, perspectivando os acontecimentos nacionais cronologicamente. Acredito ser relevante mencionar que os conteúdos referentes à colonização do Brasil que serão analisados nos manuais escolares do 8º ano já são ensinados de forma mais superficial no 2º ciclo, fazendo parte do conteúdo apresentado nas Aprendizagens Essenciais do 5º ano:

Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães; Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos; identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, rota, colonização, escravo, etnia e migração (PORTUGAL, 2018a, pp. 10-11).

A partir dessa passagem podemos perceber um viés nacionalista, que mantém uma narrativa colonialista, ao apontarem para o reconhecimento apenas dos contributos das viagens que culminaram na colonização, valorizando apenas pontos positivos dessa empreitada que acabou por matar, torturar e escravizar populações indígenas e africanas. Assim, não condiz com uma atitude que estimule o pensamento crítico e democrático focar nas partes positivas que as viagens proporcionaram apenas para portugueses a custo de muito sofrimento para outros povos. Apesar disso, podemos também reconhecer no trecho acima que há uma preocupação em levar os alunos a refletirem sobre temas mais sensíveis, como a escravidão e o tráfico negreiro. Contudo, a própria forma que está escrita “submissão violenta” também é passível de crítica, uma vez que submissão remete a uma ideia de obediência e subalternidade, reproduzindo a narrativa eurocêntrica que vê apenas europeus como sujeitos históricos. Com isso, esses povos são tradicionalmente apresentados enquanto objetos passivos, não sendo ensinado sobre as diferentes formas de resistência que adotaram contra a dominação europeia, assim como também não há preocupação em ensinar sobre a estrutura social dessas sociedades em períodos anteriores a chegada dos europeus.

A colonização também aparece no conteúdo que deve ser ensinado no 6º ano:

Evidenciar a importância do Brasil para a economia portuguesa neste período, nomeadamente enquanto centro de exploração de ouro e de outros recursos naturais e receptáculo de produtos manufaturados portugueses e europeus; relacionar os movimentos migratórios livres e forçados (comércio de escravos) com a cultura do açúcar e com a exploração mineira (PORTUGAL, 2018b, p. 5).

Em relação a essas aprendizagens, é possível perceber que o Brasil só é pensado a partir dos interesses econômicos portugueses, sem apontar a necessidade de se estudar as condições dessa exploração e se quer fazem referência aos povos originários que viviam nessa terra, sendo o país apresentado apenas como um território a serviço dos interesses portugueses.

Finalmente, é apenas no 3º ciclo que a História se apresenta como disciplina autônoma, sendo também o último momento em que é ensinada enquanto disciplina obrigatória, tendo em vista que a depender do curso escolhido no Ensino Secundário os estudantes não terão mais essa matéria no currículo. Logo, para muitos o último ano do 3º ciclo representa o fim do contato com a disciplina de História. Nesse ciclo os temas são muito semelhantes aos do ciclo anterior, mas são ensinados a partir de uma visão alargada, mais complexa e global do que anteriormente, aprofundando o conteúdo e as fontes analisadas. Como é possível constatar na AE do 8º ano, busca-se, assim, “dar aos alunos uma consciência de outras realidades espaciotemporais, relacionando a história de Portugal com a história da Europa e do Mundo.” (PORTUGAL, 2018c, p. 2).

A respeito do 3º ciclo irei destacar e analisar apenas as AE referentes ao 8º ano, tendo em vista que é apenas nesse ano que se ensina sobre a Expansão Marítima e a colonização do Brasil, conteúdos que são objeto de análise desta investigação. O currículo do 8º ano pretende dar conta de conteúdos que vão desde a expansão europeia no século XV até o desenvolvimento da civilização industrial no século XIX. Como podemos perceber, a divisão de conteúdos indica que sejam ensinados cinco séculos de história em apenas um ano, provocando escolhas que limitam ou apagam o ensino de determinados conteúdos em privilégio de outros, impossibilitando que alguns temas sejam debatidos e apresentados de forma mais complexa. Assim, muitos conteúdos precisam ser ensinados de forma mais superficial por conta do tempo, desestimulando uma maior reflexão crítica dos alunos, essencial para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Dentre as competências específicas da disciplina de História apresentadas nas Aprendizagens Essenciais do 8º ano, que considero relevante para o presente trabalho por poderem ser alcançadas a partir do ensino sobre a colonização, estão:

Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos; Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade étnica, ideológica, cultural e sexual; Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; (PORTUGAL, 2018c, pp. 3-4).

Apesar do conteúdo do 8º ano se estender até a sociedade industrial do século XIX, irei aqui dar destaque apenas ao primeiro grande tema organizador trabalhado neste ano letivo, denominado “Expansão e as mudanças nos séculos XV e XVI”. Dentro desse tema, o documento das AE destaca os principais conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de desenvolver ao aprender sobre esse conteúdo, sendo eles:

Referir as principais condições e motivações da expansão portuguesa; Demonstrar a importância que o poder régio e os diversos grupos sociais tiveram no arranque da expansão portuguesa; Reconhecer rumos e etapas principais da expansão henriquina; Relacionar a política expansionista de D. João II e a assinatura do Tratado de Tordesilhas com a estratégia ibérica de partilha de espaços coloniais; Identificar as principais características da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul; Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus; Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões; Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão; Identificar as rotas intercontinentais, destacando os principais centros distribuidores de produtos ultramarinos; Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais; Identificar/aplicar os conceitos: navegação astronómica; colonização; capitão-donatário; império colonial; *mare clausum*; monopólio comercial; feitoria; tráfico de escravos; aculturação/ encontro de culturas; missão; globalização. (PORTUGAL, 2018c, pp. 6-7, grifo meu)

Pelos principais assuntos destacados neste documento é possível perceber que se mantém uma visão pouco crítica da colonização, o que é mais compreensível quando o

tema é trabalhado pela primeira vez no 2º ciclo, mas se torna problemático quando o mesmo está sendo revisado pela última vez de forma obrigatória aos alunos e teoricamente com maior profundidade. Podem-se destacar as capacidades sublinhadas como demonstração disso, uma vez que os territórios invadidos aparecem apenas como relevantes a partir do contato com os portugueses, não havendo menção aos séculos de história do continente africano antes da colonização, ou mesmo quando o principal conteúdo relacionado à colonização diz respeito às trocas comerciais, pensando principalmente através de uma lógica de interesses econômicos, sem apontar para críticas e reflexões em relação à forma como esse comércio era feito.

Também questiono o uso do termo “aculturação” ou “encontro de culturas” para se falar do processo de colonização, de invasão, submissão, genocídio, tortura e trabalho forçado, remetendo à narrativa lusotropicalista de que a colonização foi um grande encontro de culturas e que o povo português teria uma facilidade inata para a interculturalidade. É passível de crítica a escolha pelo uso do termo “encontro de culturas” quando essa relação se dá a partir do uso da força, com uma cultura sendo vista como inferior e a outra como possuindo a missão de civilizar esses povos que seriam bárbaros. Assim, como afirma Solé (2021, p.38) a respeito do conteúdo de história ensinado no 3º ciclo: “continua a dominar a história nacional inserida numa história europeia e pontualmente mundial, que se circunscreve a uma perspectiva eurocêntrica e nacionalista”.

Com isso, dificulta-se até mesmo que alguns objetivos do PA sejam alcançados, como rejeitar formas de discriminação e valorizar a diversidade cultural, pois a falta de conhecimento respaldado em uma reflexão crítica sobre as relações de poder e de dominância sobre outros povos e culturas é um dos elementos que estimula justamente atitudes preconceituosas, discriminatórias e intolerantes. Acredito, portanto, que a forma como esses conteúdos são apresentados acaba não colaborando para o cumprimento da própria função da História apresentada das AE, que seria a aquisição por parte do aluno de uma consciência histórica que lhe possibilite ter uma posição crítica e participativa na sociedade, sendo a História uma disciplina fundamental para promoção da responsabilidade e da autonomia, a partir da análise crítica do passado. Neste capítulo, portanto, busca-se mostrar como os próprios conteúdos apresentados nos documentos

normativos já apresentam um viés mais nacionalista, eurocêntrico e pouco crítico, porém a análise mais aprofundada sobre como esses temas são de fato apresentados será feita no terceiro capítulo, quando os manuais escolares forem devidamente analisados.

Apesar de terem sido homologadas em 2018, as AE foram implementadas por fases, tendo começado a valer para o 8º ano no ano letivo de 2019/2020. Portanto, os manuais escolares do ano letivo de 2022/2023 que serão analisados são os primeiros escritos após a implementação desse documento, sendo a primeira vez que poderão ser utilizados para investigar de que forma essas aprendizagens estão sendo aplicadas na prática.

1.1.4. A regulação e adoção dos manuais escolares

Feita uma explicação geral sobre o funcionamento do sistema educativo português, chegou o momento de dar maior atenção ao objeto de estudo da investigação: os manuais escolares. A LBSE de 1986 já indica no artigo 41º a importância dos manuais escolares ao colocá-los em primeiro lugar na lista de recursos educativos que devem ser privilegiados, entendendo-os como meios materiais utilizados para realização da atividade educativa. Em seguida, o Artigo 44º aponta para a criação de leis que regulamentem o papel da administração central na garantia da qualidade pedagógica e técnica dos diferentes materiais didáticos, inclusive dos manuais escolares.

Para assegurar a qualidade científica, pedagógica e didática dos manuais, atestar sua conformidade com os documentos curriculares em vigor e garantir que constituem instrumento adequado de apoio ao ensino, o Ministério da Educação determinou a partir da Lei 47/2006 os princípios orientadores que definem o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Além disso, definiu o regime dos preços dos manuais escolares e estabeleceu os princípios da ação social escolar relativamente ao seu acesso.

Outro ponto importante dessa legislação reside na definição do que é um manual escolar, que segundo o Artigo 3º deve ser entendido enquanto:

recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de

apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (PORTUGAL, 2006).

Neste sentido, segundo essa definição, o manual não deve ser entendido a partir de uma perspectiva restritiva e exclusiva, mas sim em diálogo com diferentes recursos. Ademais, é pensando principalmente como um instrumento capaz de fomentar o desenvolvimento de capacidades nos alunos que os auxilie na construção autónoma de conhecimentos, assim como um instrumento que contém sugestões e orientações para o trabalho dos professores.

Esse Decreto-lei também serviu de base para elaboração de diversos documentos normativos, necessários para a regulamentação dos objetivos propostos por ele. Distintas leis foram criadas e revogadas, mas aqui irei dar destaque às mais importantes para a estruturação dos manuais escolares e que estão atualmente em vigor. No que tange a avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares, a legislação vigente é o Decreto-Lei n.º 5/2014, que revogou o Decreto-Lei n.º 261/2007, atualizando e simplificando as metodologias adotadas para operacionalizar a certificação dos manuais escolares, buscando tornar esse processo mais eficiente.

Uma parte importante desse decreto diz respeito à agilização do processo de acreditação das entidades que se candidatam para serem responsáveis pela avaliação e certificação dos manuais escolares. Diferentes organismos podem se candidatar a acreditação dos manuais, dentre eles: instituições de ensino superior público, privado ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos; associações profissionais de professores; sociedades ou associações científicas; associações ou consórcios constituídos para o efeito entre quaisquer das entidades referidas anteriormente. A escolha das entidades creditadas é determinada por ciclo e por disciplina, sendo válida por um determinado período e podendo ser renovada. No caso dos manuais do 8º ano adotados no ano letivo de 2022/2023, metade foi certificada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e a outra metade pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Depois de estabelecidas as entidades creditadas para avaliar os manuais escolares, os autores e os editores entram diretamente em contato com essas entidades e acordam sobre os prazos e o pagamento pela avaliação. A editora, então, informa eletronicamente a Direção-Geral da Educação (DGE) sobre a entidade escolhida. Concluído a avaliação dos manuais, a entidade informa a DGE se o manual escolar analisado mereceu receber a menção de “certificado” ou “não certificado” e apontam possíveis retificações que devem ser feitas.

Aqui gostaria de apontar que o fato de as editoras escolherem as entidades que irão avaliar seus livros e estabelecerem esse contato diretamente, inclusive no que diz respeito ao pagamento, apesar de agilizar e facilitar o processo, abre margem para questionarmos a neutralidade dessa avaliação, uma vez que não há mediação do Ministério da Educação, que poderia organizar as avaliações para serem feitas de forma anônima, garantindo uma análise mais imparcial e objetiva.

Sobre o procedimento em si de avaliação, são analisados quatro componentes globais: “Organização e Método”, “Informação e Comunicação”, “Caraterísticas Materiais” e “Adequação ao Projeto Educativo de Escola”, que são subdivididas em componentes de análise específica. Assim, cada item é analisado a partir de uma menção qualitativa, podendo ser avaliada como: Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente. Esse procedimento visa garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais e sua conformidade com os documentos curriculares vigentes.

Depois da certificação dos manuais, parte-se para a escolha dos manuais por parte das escolas. Respeitando o princípio de liberdade e autonomia dos agentes educativos que orienta a Lei n.º 47/2006, a escolha dos manuais a serem adotados pela escola é feita pelos docentes em Conselhos Pedagógicos. Entretanto, segundo a Portaria n.º 81/2014, as escolas só podem adotar manuais certificados, abrindo exceção apenas para os casos de disciplinas cujos manuais não tenham, ainda, sido submetidos ao processo de avaliação. Assim, os professores de cada escola devem selecionar, entre os manuais já previamente certificados, aqueles que melhor se adequam ao projeto educativo da sua escola, comunicando posteriormente à DGE sobre a escolha do Conselho Pedagógico.

A respeito do tempo que o manual escolar fica em uso, o Artigo 4º da Lei 47/2006 estabelece que a vigência dos manuais escolares do Ensino Básico deverá ser de seis anos, podendo ser alterado mediante despacho do Ministro da Educação. Tendo isso em consideração, deveriam ter sido adotados novos livros didáticos de História para o 8º ano no ano letivo de 2020/2021, uma vez que os últimos haviam sido elaborados para o ano letivo de 2014/2015. Entretanto, o Despacho n.º 4947-B/2019 estendeu o prazo para certificação de novos manuais escolares, de forma a possibilitar o desenvolvimento de um sistema de avaliação que se adeque aos então recém homologados documentos normativos das AE e o PA. Portanto, referente ao 8º ano, estabeleceu-se que deveriam ser adotados novos manuais escolares de todas as disciplinas apenas no ano letivo de 2022/2023. Com isso, os manuais que serão analisados nessa investigação são os mais atuais e foram recém-publicados.

Por fim, a lei mais recente que considero relevante apresentar, uma vez que diz respeito à acessibilidade dos manuais escolares, é a Lei n.º 96/2019, que estabelece a gratuidade dos manuais escolares na escolaridade obrigatória na rede pública do Ministério da Educação. Cabe destacar que essa é uma lei muito recente e até então os manuais deveriam ser comprados pelos responsáveis dos alunos, havendo também políticas sociais que distribuíam gratuitamente os manuais para famílias de baixa renda. Essa nova medida, portanto, agora universaliza e facilita o acesso aos manuais escolares, sendo um passo importante para a democratização e universalização do ensino. Através da plataforma MEGA os responsáveis pelos alunos têm acesso a vales que os permitem adquirir os manuais escolares gratuitamente nas livrarias cadastradas, podendo estes serem novos ou já utilizados por outros alunos, tendo em vista a política de devolução dos manuais escolares no final dos anos letivos para que possam ser reutilizados.

1.2. O sistema educacional brasileiro

1.2.1. As leis que fundamentam a educação brasileira: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

O sistema educacional brasileiro é regido por diversas leis, sendo as principais a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996. A Carta Magna do país, elaborada junto com o

processo de redemocratização após a Ditadura Militar, destina um capítulo especial para a educação, sendo este composto por dez artigos.

Na chamada “Constituição Cidadã” a educação ganhou seu devido destaque como um direito social e um dever do Estado brasileiro. A seção I do capítulo III intitulada “Da Educação” abrange os artigos 205º a 214º e define os pontos cruciais da educação em relação a organização dos sistemas de ensino, aos deveres e responsabilidades do Estado, aos recursos públicos destinados à área e aos seus objetivos. Como podemos perceber no Artigo 205º, que afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

A partir desse artigo, portanto, destaca-se o fato de a educação ser apresentada como um direito universal e um dever do Estado e da família, tendo como principais objetivos formar pessoas capazes de exercer sua cidadania e que sejam qualificadas para o trabalho. Já no artigo 206º são apresentados os princípios que servem de base para o ensino, entre os quais destaco:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (BRASIL, 1988).

Assim, podemos perceber que a educação é entendida enquanto um dever público que deve ser gratuito e precisa garantir igualdade de acesso, liberdade de pensamento e valorizar a diversidade de ideias e concepções pedagógicas.

Outro artigo interessante de destacar é o 210º , pois indica a necessidade de elaboração de um currículo mínimo que assegure uma formação básica comum, que mais tarde culminaria na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que será apresentada mais adiante. Além desse, o artigo 211º também é relevante por indicar que a educação não será centralizada, devendo ser organizado um regime de colaboração dos sistemas de ensino entre a União, os Estados e os Municípios.

Apesar da educação ocupar uma parte importante da Constituição Federal é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Atualmente está em vigor a terceira LDB, que foi homologada pela lei nº 9394 de dezembro de 1996, já tendo existido outras duas: Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A versão atual avança nos quesitos sociais da educação ao regulamentar o funcionamento do sistema educacional brasileiro se baseando nos princípios e direitos presentes na nova Constituição Federal. Assim, esta é uma lei que exhibe com detalhes os direitos educacionais, sistematiza aspectos gerais da educação e organiza a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino em todo país.

Um dos principais avanços da atual LDB diz respeito à implementação do conceito de Educação Básica, que corresponde aos primeiros anos de educação escolar obrigatórios, se diferenciando do ensino superior, que seria complementar e optativo. Quando a lei foi criada em 1996 foi estabelecido como obrigatório apenas o Ensino Fundamental, com duração de oito anos e o Ensino Médio, etapa final da educação obrigatória, com duração de três anos, resultando em um Ensino Básico de onze anos. Entretanto, em 2006 o Ensino Fundamental foi ampliado pela Lei nº 11.274, passando a ter a duração de nove anos e devendo ser iniciado aos seis anos de idade. Posteriormente, houve um novo alargamento a partir da Lei nº 12.796 de 2013, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo o ensino de crianças com quatro e cinco anos de idade como obrigatório. A partir dessa alteração, então, a educação pública, obrigatória e gratuita passa a ser dos 4 aos 17 anos, tendo uma duração total de 14 anos.

Atualmente, portanto, a Educação Básica obrigatória no Brasil está dividida em três níveis: a Educação Infantil, que vai dos 4 aos 5 anos de idade; o Ensino Fundamental, que vai do 1º ao 9º ano, com idade esperada entre 6 e 14 anos de idade, sendo dividido em anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, com duração de três anos, com idade esperada entre 15 e 17 anos.

Outro ponto importante da LDB, também relacionada com a divisão dos níveis apresentados acima, diz respeito à regulação das responsabilidades e obrigações de cada esfera administrativa: a União, os Estados e os Municípios. A LDB dividiu as competências e estabeleceu a colaboração entre essas esferas governamentais, como

aponta o Artigo 8: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, diferente do que vimos anteriormente sobre Portugal e seu sistema educacional centralizado no Governo e no Ministério da Educação, no Brasil é delegado aos governos estaduais e municipais parte das atribuições da educação, algo que se faz necessário pela extensão territorial e populacional do país. Portanto, temos uma legislação que reparte as responsabilidades entre as diferentes esferas administrativas da federação, numa proposta plural e descentralizadora.

De acordo com a legislação vigente, aos Municípios compete atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Já os Estados e o Distrito Federal se responsabilizam tanto pelo Ensino Fundamental, em colaboração com os municípios, quanto pelo Ensino Médio, de forma prioritária, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estas obrigações estiverem plenamente atendidas.

Enquanto isso, cabe à União organizar o sistema de educação superior e coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). Determina também a elaboração de diretrizes e princípios nos quais toda a educação nacional deverá ser pautada, assim como o estabelecimento dos conteúdos a serem ensinados, inclusive como forma de garantir a qualidade e a igualdade no ensino regulado por diferentes Estados e Municípios. O Artigo 9 determina como dever da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Aqui é interessante destacar a utilização dos termos “competências e diretrizes” no texto de 1996, evidenciando que a LDB desloca o foco dos conteúdos mínimos que devem ser ensinados, como havia aparecido na Constituição Federal, para propor uma reflexão pautada no desenvolvimento de competências e alcance das aprendizagens pretendidas.

Em 2013 essa indicação é complementada pela Lei nº 12.796, que propõe alterações na LDB e indica que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum”. Além disso, afirma

que esta base deve ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, deixando evidente que a diversidade de cada região e a autonomia de cada instituição escolar devem ser respeitadas. Aqui, portanto, já está previsto os fundamentos para criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendida como referência obrigatória para a organização dos currículos estaduais e municipais e como uma contribuição decisiva para melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo a parte final do presente capítulo dedicada a sua análise.

A partir da LDB a descentralização do poder é exercida não apenas a partir da divisão de atribuições entre Governo, Estados e Municípios, mas também através da defesa da construção coletiva e da autonomia pedagógica das escolas, tendo sido uma lei que abriu espaço para o fortalecimento do princípio da gestão democrática da educação. Assim, apesar do debate sobre autonomia e flexibilidade curricular ser algo mais recente em alguns países, como é o caso português, que como vimos só aprovou uma legislação a respeito em 2017, desde a LDB de 1996 essa defesa já estava presente na legislação brasileira, como indicado no Artigo 14º que determina: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades”, contando com a participação tanto dos profissionais da educação quanto das comunidades escolares e locais nos conselhos escolares. A esse respeito o Artigo 15º também assegura “progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” às unidades escolares públicas de Educação Básica.

1.2.2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Tendo em vista que o objeto de análise da presente investigação é o livro didático, não poderia deixar de apresentar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela avaliação e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma regular e gratuita às escolas públicas de Educação Básica. O PNLD, conforme o conhecemos hoje, é resultado de um significativo processo de formulações e

reformulações propostas por diferentes governos em diferentes épocas. A seguir irei traçar uma breve trajetória do Programa,⁴ indicando os principais marcos, para então culminar na análise do PNLD de 2020, responsável por avaliar os livros didáticos brasileiros que serão utilizados como fonte no terceiro capítulo.

Observando-se a cronologia das ações do governo brasileiro em relação ao livro didático, constata-se que, embora a estruturação de um programa de avaliação como condição para o processo de compra e distribuição dos materiais didáticos seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta à criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929. Posteriormente foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, com objetivo de organizar e controlar a produção e circulação dos livros didáticos no Brasil. Durante o período da Ditadura Militar novas mudanças foram feitas, sendo importante lembrar o contexto internacional da Guerra Fria que motivou o apoio estadunidense à ditadura brasileira como forma de controlar e evitar a possibilidade da disseminação do comunismo na América Latina. Essa relação pode ser constatada a partir do acordo estabelecido em 1966 entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de administrar ações referentes à produção, edição e distribuição dos livros didáticos, garantindo o controle sobre o conteúdo ideológico ensinado nas escolas. É evidente que, dado o contexto político da época, os conteúdos dos livros didáticos foram marcados por manipulações, censuras e controle ideológico, buscando formar mentes acríticas e não cidadãos ativos (MIRANDA; LUCA, 2004, p.125).

Já em 1971, o INL lança o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), implementando um sistema de contribuição financeira dos estados brasileiros para o Fundo do Livro Didático. Depois, em 1976, o próprio INL é extinto e a responsabilidade pela execução do programa do livro didático passa à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), antes subordinada ao INL. Os recursos para realização

⁴ Para mais informações sobre a cronologia do PNLD acessar: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>.

do programa provêm apenas do FNDE e das contribuições feitas pelos estados da federação, uma vez que esse ano também é marcado pelo fim do convênio MEC/USAID. Devido à insuficiência de recursos, esse período é marcado pela dificuldade em atender a maioria dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública.

O fim da ditadura militar em 1985 impactou toda a política nacional, inclusive no âmbito da educação. Em agosto do mesmo ano foi criado, através do Decreto nº 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que assume o lugar do PLIDEF e tem como objetivo promover a universalização e melhoria do Ensino Básico, através da seleção, aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos para os alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas públicas de todo o país. O novo programa trouxe inovações, como a participação dos professores na análise, avaliação e indicação dos livros a serem adotados pelas escolas. Além disso, pôs fim ao livro descartável ao propor a utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, o que implicou na preocupação com o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade dos materiais (AMARAL, 2012, p. 35).

Entretanto, foi apenas em 1996 que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD, resultando na primeira publicação do “Guia de Livros Didáticos”. Esses livros foram avaliados pelo MEC através de comissões compostas por professores, de acordo com sua área do conhecimento e conforme critérios previamente discutidos, sendo depois divulgado uma classificação desses livros como excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalva ou recomendados. A partir de então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas estaria sujeita à inscrição e avaliação prévia, seguindo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados e o processo foi sendo aperfeiçoado, até chegarmos ao modelo que temos em vigor atualmente.

Depois desse breve resumo da trajetória das políticas públicas dos livros didáticos, resta explicar sobre o que representa e como funciona o PNLD atualmente, pois como pode ser observado, é um programa que está em constante transformação. Começando pela sigla, que apesar de se manter a mesma desde 1985 passou a representar a abreviação de outro nome a partir de 2017, quando o Decreto nº 9.099 unificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Isso posto,

atualmente PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, abrangendo agora a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, jogos educacionais, materiais de reforço, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Assim, segundo a definição apresentada no Portal do MEC, o PNLD atualmente é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação “destinado a avaliar e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de Educação Básica”.⁵

Agora que entendemos a trajetória e a definição do PNLD, resta explicar de que forma essa operação funciona atualmente na prática. O processo se inicia com a adesão das escolas ao programa através de uma plataforma *online* na qual os diretores manifestam formalmente seu interesse em participar do programa e comprometem-se a executar as ações do programa conforme a legislação, selecionando as etapas de ensino e o tipo de material que desejam receber. Ao mesmo tempo é publicado um edital pelo MEC que especifica regras sobre a produção dos livros didáticos, no que tange a qualidade técnica e pedagógica dos materiais. Seguindo o prazo estabelecido no edital, as editoras interessadas devem então inscrever suas obras no PNLD. Depois de encerrado o período de inscrição, as obras passam por uma avaliação feita por Comissões Técnica específicas, integrada por docentes das redes públicas e privadas de ensino superior e da Educação Básica, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC, que posteriormente elaboram resenhas dos livros aprovados e publicam no Guia do Livro Didático, que serve como base para orientar a futura escolha dos professores. Após analisarem esse guia, os professores de cada escola escolhem quais livros desejam adotar e os diretores comunicam a preferência através de um sistema *online*. Para cada componente curricular, deverão ser escolhidas uma primeira e uma segunda opção, de editoras diferentes, pois caso não seja possível a contratação da editora da primeira opção, serão distribuídos os livros indicados na segunda. O FNDE então fica responsável pela negociação com as editoras, por adquirir os livros selecionados e posteriormente distribuí-los através de uma

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 25/05/2023.

parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que transportam os livros das editoras diretamente para as escolas.

Esse é um processo que ocorre de forma alternada para cada segmento do Ensino Básico, tendo em vista que o livro didático é reutilizável, devendo o aluno devolver o material no final do ano letivo para que possa ser reaproveitado no ano seguinte. Assim, a reutilização do livro didático, já estabelecida desde 1985, passou a durar quatro anos a partir de 2019. Como o Ensino Básico é dividido em quatro segmentos (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), todo ano é realizado um edital do PNLD para um ciclo diferente.

Uma vez que um panorama geral sobre o programa já foi traçado, podemos agora nos debruçar mais detalhadamente sobre o PNLD de 2020, responsável pela avaliação dos livros didáticos de todas as disciplinas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Como vimos, uma diferença importante entre o programa de 2020 e as edições passadas envolve o tempo de utilização das obras, sendo este o primeiro ano em que o ciclo de utilização do livro passa de 3 para 4 anos. Entretanto, essa não é a principal novidade se compararmos o PNLD de 2020 com os anteriores. A mudança mais substancial, sem dúvidas, é a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, como documento delineador e base orientadora para avaliação dos livros, sendo este o primeiro PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental desde a publicação da BNCC. Sobre a importância da BNCC, o edital do PNLD 2020 diz que a avaliação dos livros didáticos e literários “objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”

Depois de publicado o Edital, as editoras interessadas cadastraram seus livros para serem avaliados por uma Comissão Técnica, que posteriormente emitiu pareceres indicando se a obra estava aprovada, aprovada condicionada à correção de falhas pontuais ou reprovadas. No PNLD 2020 foram avaliadas treze obras do componente curricular História, tendo sido aprovadas onze. As que foram aprovadas são apresentadas no Guia de Livros Didáticos de História do PNLD 2020, disponível para facilitar o trabalho dos professores na hora da escolha sobre qual livro adotar. A estrutura do Guia é dividida em

quatro partes, sendo a parte principal composta por resenhas sobre as obras aprovadas, que buscam apresentar os livros para os docentes, suas especificidades, pontos positivos e fragilidades. Outra seção indica os princípios e critérios nos quais a avaliação se pautou, buscando garantir transparência sobre o processo avaliativo. Em seguida é apresentado o modelo das fichas de análise como forma de auxiliar os professores no método de estudo das obras, finalizando o guia com um hiperlink que permite o acesso dos profissionais aos livros na íntegra para uma análise mais completa.

No que tange à seção dedicada a garantir a transparência do processo avaliativo, o Guia descreve um conjunto de critérios eliminatórios, de forma que as obras nas quais estes elementos estiveram ausentes, foram excluídas do PNLD. As obras precisam atender aos seguintes critérios:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; 2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica 4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; 6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; 7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; 8. Qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, 2019, p.10).

Em seguida, cada um dos critérios acima é explicado de forma detalhada, indicando elementos para o seu cumprimento. Aqui gostaria de destacar os fundamentos do segundo critério, intitulado “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, por entender que a disciplina de História se destaca entre as demais quando o foco é a construção de uma cidadania ética, sendo relevante compreender quais são os critérios utilizados na avaliação para assegurar-se de que esse objetivo será cumprido. O livro didático, deve, portanto:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua

participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes; f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país; g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países; h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças. (BRASIL, 2019, pp.11-12).

Com isso, fica nítida a defesa de que a garantia de princípios éticos para formação de uma cidadania republicana se dá através do combate aos preconceitos, discriminações e violências de todos os tipos, dando maior ênfase às questões raciais e de gênero, ao mencionar a tarefa de promover uma imagem positiva que valorize o protagonismo de afrodescendentes, de indígenas e das mulheres. Além disso, é notória que a boa convivência social se dá a partir do conhecimento e respeito à diversidade, uma vez que é exigido ter nos livros representações das diferenças culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas não só dentro do Brasil, mas também em relação a outros povos e países.

Outro ponto importante de mencionar são as reflexões que o Guia apresenta sobre o papel do livro didático de História. Ao constatar que não há um livro didático ideal capaz de dar conta das diferentes narrativas históricas produzidas ao longo do tempo, afirma que:

o que se busca, por meio do livro didático, é oferecer ao(a) estudante um conjunto de perspectivas e de leituras de mundo, de fontes históricas diversas produzidas em diferentes tempos, culturas e sociedades, bem como propor atividades que incentivem a articulação do passado em estudo com questões socialmente sensíveis na atualidade (BRASIL, 2019, p.5).

Para finalizar as reflexões sobre o PNLD é relevante apontar o quanto esse programa é essencial para a estrutura da Educação Básica brasileira, o que não significa que não tenha desafios, limites e contradições. Como podemos perceber, este é um programa de grandes dimensões, que envolve diferentes etapas e processos para que os

materiais didáticos cheguem aos quase 40 milhões⁶ de alunos matriculados nas escolas públicas de Ensino Básico. Podemos dizer, portanto, que é bem-sucedido, principalmente considerando as dificuldades para administrar políticas públicas em um país de dimensão continental como o Brasil e tendo em conta que sem essa distribuição gratuita dos materiais, boa parte dos alunos não teriam acesso a eles. Constitui, logo, estratégia chave para as políticas públicas educacionais, por ser um programa compromissado com o ensino gratuito, obrigatório e de qualidade, se responsabilizando pelo atendimento geral da população escolar em todos os cantos do país e sendo um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é um programa que merece reconhecimento por garantir o anonimato e a neutralidade da avaliação, uma vez que é intermediado pelo MEC, que se certifica de que as obras inscritas sejam enviadas para os avaliadores de forma descaracterizada. Assim, a equipe responsável pela análise e aprovação dos livros não tem acesso ao nome da obra, da editora ou dos autores do material, garantindo que seja analisado somente seu conteúdo, prevenindo fraudes e mantendo a integridade do programa. Ademais, o estabelecimento da avaliação dos livros por uma comissão técnica trouxe como resultado uma melhora na forma e conteúdo desses materiais. Se tratando da área de História, Miranda e Luca (2004, p.127) afirmam que é notória a transformação dos livros após a criação do PNLD, uma vez que houve a mudança de um contexto em que predominavam “obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática”.

Contudo, a despeito de representar grandes avanços para as políticas públicas educacionais, o programa também apresenta limites e desafios que não podem ser ignorados. A segmentação entre o MEC, responsável pelo planejamento do programa e o FNDE, instância administrativa e responsável pela negociação, compra e distribuição das obras, acaba por causar problemas na operação do sistema, que resulta em atrasos na edição e distribuição do Guia do Livro Didático, divergências entre a escolha feita pelos

⁶ Segundo o Inep/Censo Escolar 2018-2022, 38.382.028 alunos estavam matriculados em redes de ensino público de Educação Básica no ano de 2022.

professores e as obras que são enviadas pelo FNDE, assim como atrasos na recepção dos livros por parte das escolas (MIRANDA; LUCA, 2004, p.126). Para além disto, tendo em vista o valor dos recursos governamentais investidos na compra dos livros didáticos, é de se imaginar que o setor editorial brasileiro se tornou em grande medida dependente do programa. As editoras, portanto, se adaptam aos critérios de avaliação do PNLD para continuarem vendendo seus livros e se sustentando, uma vez que não ter a obra aprovada gera grandes prejuízos financeiros. Se por um lado isso ajudou a melhorar a qualidade dos livros didáticos, por outro fez com que os livros fossem muito parecidos, seguindo sempre o padrão mínimo estabelecido nos editais para garantir sua aprovação. Isso se intensificou após a criação da BNCC, uma vez que muitas editoras passaram a seguir exatamente o que é sugerido, inclusive na ordem exata em que está registrado na Base, sem pensar em propostas diferentes e igualmente didáticas para apresentar determinados conteúdos ou alcançar os objetivos de aprendizagem. Essa padronização acaba não permitindo que os professores tenham diferentes opções e possam de fato escolher livros que se adequem melhor ao seu contexto regional e cultural e ao seu método pedagógico, uma vez que há pouca diversidade entre os materiais apresentados.

1.2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Após as reflexões desenvolvidas acima sobre o PNLD, fica evidente a necessidade de apresentarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que um dos objetivos do programa é assegurar que os livros didáticos estejam de acordo com essa normativa. Dessa forma, uma investigação que se propõe a estudar os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2020 ficaria incompleta se não se debruçasse sobre a Base. A BNCC, portanto, é um documento de carácter normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica. Através desse documento, construído colaborativamente por especialistas de todo o Brasil, pretende-se reduzir as desigualdades de aprendizado, tendo como principal objetivo ser balizador da qualidade da educação no país, através do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes brasileiros têm direito, independentemente de sua classe social, raça, gênero ou local de origem. Dessa forma, possibilita que redes e sistemas de ensino adequem seu

currículo tendo a BNCC como referência, levando em conta as necessidades e especificidades de seus estudantes. Com isso, promove também a superação da fragmentação das políticas educacionais, o que garante uma maior igualdade e qualidade ao ensino brasileiro. Assim, a BNCC pode ser comparada às já apresentadas Aprendizagens Essenciais portuguesas, uma vez que ambas desempenham um papel orientador da educação e dos currículos, por definirem as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada disciplina em todos os anos da educação escolar.

A BNCC tem o papel, portanto, de nortear a formulação dos currículos dos sistemas de ensino em todo o país, sem anular a autonomia dos professores de escolher a metodologia e a forma como irá abordar esses conteúdos ou promover o desenvolvimento dessas habilidades e competências. Desse modo, a base tem como foco especificar o que se espera que o aluno aprenda, não como o professor deve ensinar. Contudo, sabemos que o principal instrumento de apoio ao ensino utilizado por alunos e professores é o livro didático e, como vimos anteriormente, não seguir o indicado na BNCC é critério eliminatório para os livros inscritos no PNLD, gerando uma padronização no principal instrumento de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, isso não anula a autonomia dos professores, por outro é evidente que a limita, devido à ausência da possibilidade de escolher entre livros que apresentem conteúdos, metodologias, abordagens e até mesmo cronologias diferentes.

Entretanto, antes de partirmos para a análise da atual versão da BNCC, é importante contextualizar sua elaboração. A necessidade de uma base comum curricular já estava prevista no artigo 210º da Constituição Federal de 1988, que afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Essa indicação é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no artigo 9º define como dever da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Nesse trecho, além de prever a criação da base nacional, fica evidente a defesa de uma concepção curricular referenciada no ensino de competências, algo comum no currículo de diferentes países, como vimos no caso português, sendo também

o enfoque adotado nas avaliações internacionais de organizações como a UNESCO e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Apesar de já estar prevista desde 1988, o processo de estruturação da Base só foi ter início em junho de 2015, quando ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que instituiu a comissão de especialistas para elaboração da mesma. A primeira versão foi publicada meses depois, em setembro do mesmo ano, sendo seguida de uma grande mobilização nas escolas para debater este primeiro documento e propor alterações e melhorias. Depois de meses sendo discutida por professores de todo o país, é disponibilizada a 2ª versão da BNCC em maio de 2016. Nos meses seguintes o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas e foram promovidos diversos seminários estaduais com professores, diretores e especialistas para que essa versão fosse analisada e pudesse ser iniciado o processo de elaboração da terceira versão da base. O CNE também coletou contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo Brasil, propondo sugestões de aprimoramento da Base. Em dezembro de 2017, então, foi homologada a atual versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No ano seguinte foi homologada a BNCC para a etapa do Ensino Médio, tendo agora o país uma Base com aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Sobre como foi composto o grupo que elaborou a BNCC, cabe destacar que nas duas primeiras versões foi formada uma equipe de professores e especialistas com experiência em currículo indicados pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Para a versão final, foi formado um Comitê Gestor constituído por profissionais vinculados a órgãos e entidades do MEC, que propôs as diretrizes para redação do documento final e indicou um grupo de especialista que ficou responsável pela revisão das versões anteriores com base no que foi debatido nas consultas públicas, nos seminários e nos pareceres técnicos. Assim, é evidente a preocupação com o caráter democrático no processo de elaboração da base, contando com a participação de entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, professores e especialistas em educação.

A partir da homologação da versão final, foi definido que o prazo para implementação da Base seria de dois anos. Para tanto, o MEC iniciou um processo de apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração de novos currículos escolares adequados, assim como a formação e capacitação de professores. Foi instituído também o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), através de um site que dá acesso a ferramentas e materiais de apoio visando facilitar a adoção da Base pelas redes de ensino de todo o Brasil. Além disso, garantiu a adaptação do material didático através da inserção da BNCC como referência nos editais do PNLD.

Uma vez que já compreendemos o que é a BNCC, seu processo de elaboração e implantação, cabe refletir sobre como a disciplina de História aparece na atual versão da Base, assim como compreender um pouco das transformações entre cada versão, para entendermos o que estava em debate durante seu desenvolvimento. Sobre a estrutura do documento, a última versão é composta por 600 páginas, sendo dividido em 5 partes: Introdução, Estrutura da BNCC, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio.

Dentro desse documento nos interessa principalmente a etapa do Ensino Fundamental, especificamente no que tange a disciplina de História. A parte do ensino de História nessa etapa se inicia com um texto introdutório que defende a importância do estudo dessa disciplina, apresentando os principais objetivos que se busca alcançar com o seu ensino. Aqui, o documento destaca que “um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento” (BRASIL, 2018, p.400). Depois dessa introdução, define e explica os processos que marcam o estudo da História, sendo eles: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Logo após, lista competências específicas de História para o Ensino Fundamental. Em seguida, o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano). Ambas as partes começam com um texto que resume os objetivos de ensino daquela etapa, seguido por um quadro, que em seu canto direito indica as unidades temáticas, ou seja, os temas principais que devem ser ensinados, no centro apresenta os objetos do conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e processos que devem ser estudados relacionados a esse tema e no canto esquerdo aponta as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o estudo daqueles conteúdos. Essa estrutura, até

mesmo visualmente, se assemelha muito às AE portuguesas, pois em ambas no início do quadro apresenta-se o tema geral e os conteúdos específicos que devem ser estudados e depois indica-se as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver através desse estudo.

Entretanto, diferente de Portugal, no sistema educacional brasileiro a disciplina de História é ensinada de forma autônoma e obrigatória em todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Até 2017 o ensino de História também era obrigatório em todo o Ensino Médio, até o fim da escolaridade básica. Contudo, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, que antes era organizado de forma semelhante ao Ensino Fundamental, com o ensino de todas as disciplinas de forma obrigatória, passando agora a ofertar diferentes possibilidades de itinerários formativos à escolha dos estudantes. Esses itinerários nada mais são do que um conjunto de disciplinas, projetos e oficinas dentro de uma área específica do conhecimento, sendo elas: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com isso, o Novo Ensino Médio brasileiro passa a funcionar de forma semelhante ao Ensino Secundário português e, portanto, dependendo da escolha do estudante, o último contato com a disciplina de História poderá ser no Ensino Fundamental. Cabe destacar que esse projeto ainda está em fase de implementação e tem sido alvo de grande debate entre especialistas, causando incertezas sobre como se dará sua adoção na prática.

Semelhante à explicação feita anteriormente sobre o caso português, agora será explicado de forma breve como o currículo de História está dividido ao longo dos anos de ensino obrigatório, indicando os temas principais que devem ser abordados em cada etapa. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) o objetivo primordial do ensino de História é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, havendo uma ampliação da escala e da percepção, partindo do reconhecimento de referências próximas ao aluno, da sua família, sua comunidade, sua cidade, até a noção de vida em sociedade e os grupos que a compõe. Nos últimos anos dessa etapa já é apresentando o surgimento do ser humano no continente africano e sua expansão pelo mundo, entendendo os processos migratórios. Além disso, debate-se sobre as formas de organização social e política, apresentado o conceito de Estado e refletindo sobre o papel da cultura, das

religiões e a importância do respeito à diversidade. Outro conteúdo importante dessa etapa é a reflexão proposta sobre memória, tradições orais, escrita e fontes.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) há uma preocupação maior com os conteúdos, tentando explicar a história desde a antiguidade até a época atual, com um recorte que privilegia a história da Europa, das Américas e da África. No 6º ano são recuperados aspectos das aprendizagens da etapa anterior, refletindo sobre as formas de registro e os procedimentos próprios da História. Estuda-se também a construção da Antiguidade Clássica, privilegiando as sociedades gregas e romanas, sem excluir os egípcios, os mesopotâmicos e as sociedades pré-colombianas nas Américas. Em seguida avança para o estudo da Idade Medieval europeia.

Seguindo a concepção linear e cronológica, no 7º ano é ensinado sobre a Idade Moderna, destacando movimentos como o Humanismo e o Renascimento. Aborda-se também as conexões entre Europa, América e África a partir da expansão marítima e conquista da América. A partir disso debate-se as lógicas comerciais e mercantis, assim como as resistências indígenas e o tráfico de escravizados. Aqui, faz-se necessário apresentar de forma mais aprofundada como o conteúdo relacionado a colonização do Brasil aparece na BNCC, tendo em vista que esse é o recorte temático da presente pesquisa.

Os objetos de conhecimentos listados para o 7º ano que correspondem ao tema da investigação podem ser divididos em três abordagens principais. A primeira diz respeito ao ensino sobre o contexto histórico dos povos africanos e ameríndios antes da chegada dos europeus, indicando que o aluno deve aprender sobre os “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”, “as lógicas internas das sociedades africanas” e “as formas de organização das sociedades ameríndias”. Dessa forma, dá-se continuidade ao que já foi ensinado no 6º ano sobre esses povos na Antiguidade, não tendo sua história sido valorizada apenas no momento do contato com os europeus.

Outro conjunto de assuntos a serem ensinados apresenta uma abordagem mais clássica e consolidada, apenas indicando alguns dos conteúdos comuns abordados ao se estudar esse período, sendo eles: “as descobertas científicas e a expansão marítima”, “as lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental” e “a

escravidão moderna e o tráfico de escravizados”. As habilidades a serem desenvolvidas ao se estudar esse último tópico não fazem nenhuma referência às estratégias de resistência de africanos escravizados, apenas apontam para a capacidade de “discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval e “analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados”.

O último grupo de conteúdo a ser ensinado é fruto de um debate mais recente que aponta para a necessidade de refletir sobre as dinâmicas de poder durante o período colonial, apresentando os povos indígenas enquanto sujeitos históricos e não apenas como vítimas passivas da dominação europeia. Assim, deve-se estudar “resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” e “a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação”, sendo que sobre esse último ponto são apontadas duas habilidades que acredito ser relevante destacar: “descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências” e “analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência”. Apesar de esses conteúdos representarem um claro avanço na forma como os povos originários são apresentados no currículo brasileiro, é importante questionar por que a população africana não é retratada também dessa forma, uma vez que não falta na historiografia exemplos de resistência da população escravizada, apontando para o protagonismo e a luta desses povos, que são tradicionalmente marginalizados e tratados como objetos e não sujeitos históricos.

Posteriormente, no 8º ano é a crise do Antigo Regime e a formação do mundo contemporâneo que recebem destaque, passando pelo Iluminismo, Revolução Industrial e Revolução Francesa. Também é ensinado sobre os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro. Em seguida o foco passa ser o Brasil Império e o mundo no século XIX, com destaque para o imperialismo europeu e conceitos como nacionalismo, racismo e darwinismo social. No 9º e último ano do ensino obrigatório de História aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo questões políticas, culturais e sociais, além do protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. No âmbito mundial estudam-se

os grandes conflitos como Primeira e Segunda Guerra, o fascismo, nazismo, colonialismo, Revolução Russa e a questão palestina, culminando na criação da ONU e na reflexão sobre a importância do debate sobre Direitos Humanos. Finaliza-se o estudo com a história mais recente da Guerra Fria, ditaduras na América Latina, processos de descolonização na África e Ásia e a globalização.

A partir do exposto, fica evidente que a atual versão da BNCC privilegiou uma abordagem cronológica da História, apresentando acontecimentos relevantes principalmente para História Ocidental, seguindo a divisão quadripartida, inventada pelos europeus há quase dois séculos, que divide o ensino entre Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Todavia, nem todas as versões da BNCC se apresentaram dessa forma. A primeira versão publicada em 2015 procurou romper com essa narrativa mais tradicional, na qual a História europeia é apresentada como a História da humanidade e da civilização, ocupando maior espaço que a história da América, da África ou do próprio Brasil. Nessa proposta os acontecimentos não seguiam uma ordem cronológica e uma linha evolutiva, além de ter dado mais destaque para a história brasileira, deixando de fora acontecimentos europeus considerados relevantes para essa visão de História única e universal. Essa versão, entretanto, foi alvo de críticas de todos os lados, principalmente de historiadores mais tradicionais, que defendem a primazia da narrativa eurocêntrica da História e afirmaram que se estaria combatendo o eurocentrismo com um “brasilcentrismo”, ou seja, a história europeia não poderia ser marginal para os alunos, mas a do próprio país sim (SILVA; MEIRELES, 2017, p.15). A esse respeito é importante apontar que os países do Norte Global tradicionalmente apresentam currículos de história mais nacionalistas, voltados para história e identidade nacional, sem que isso gere grandes questionamentos. Entretanto, aos países do Sul a mesma abordagem, quando proposta, é duramente criticada, uma vez que os acontecimentos que marcaram a história desses países tidos como mais evoluídos e civilizados não podem ser desprezados, pois representariam a verdadeira História da Humanidade, uma história linear, evolucionista e eurocentrada, que acaba por reforçar as narrativas colonialistas. Contudo, essa primeira versão também foi reprovada por historiadores mais críticos que advogam pelo rompimento com essa visão hegemônica, mas criticaram que a proposta feita, apesar de estar no caminho certo por ser menos eurocentrada, ainda precisava ser debatida para ser melhor pensada e organizada.

Devido aos embates entre os próprios integrantes da comissão e deles com o MEC, muitos acabaram abandonando o projeto. A segunda versão da BNCC proposta pelos que ainda permaneceram no grupo, entretanto, foi modificada por um grupo paralelo indicado pelo MEC, que para evitar adversidades e polêmicas acabou por retomar a organização mais tradicional e já conhecida do ensino de História (SILVA; MEIRELES, 2017, pp.17-18).

Para a terceira e atual versão da Base foram removidos ainda mais conteúdos entendidos como polêmicos ou sensíveis, evidenciando que acabou prevalecendo uma ideia de ensino baseado na reprodução de conhecimentos e não pautada em estimular debates e reflexões críticas nos alunos (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p.17). Assim, a elaboração de uma Base Nacional Comum, que poderia representar uma oportunidade de questionamento do currículo tradicional e proposição de novas possibilidades no ensino de História, dando protagonismo para sujeitos e grupos tradicionalmente colocados à margem, na verdade acabou apenas por reproduzir o currículo já consolidado nos materiais didáticos anteriores a BNCC.

Há quem argumente não ser possível estudar a História do Brasil sem seguir essas referências tradicionais, uma vez que o país foi colonizado por europeus e herdou sua língua e costumes. Mas privilegiar só essa parte da História, enxergando o país apenas como um produto da chamada expansão europeia, é marginalizar o papel e o protagonismo histórico de indígenas e africanos na formação do país, principalmente se considerarmos que a maioria da população brasileira se declara preta, parda ou indígena.⁷ Com isso, não se está propondo a substituição de uma história por outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre as outras (SILVA; MEIRELES, 2017, p.12).

Apesar das críticas, não podemos deixar de destacar e valorizar o aumento do espaço no currículo dedicado ao ensino da África e das populações indígenas, devido principalmente à mobilização social que culminou na promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. A primeira, aprovada em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do

⁷ Juntos, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas somam 51,37% segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

ensino da História e cultura afro-brasileira e a segunda, de 2008, alterou a anterior incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e cultura indígena também.

Entretanto, o que se verifica muitas vezes nas escolas é a apresentação desses conteúdos de forma isolada e superficial, como em projetos da “Semana da Consciência Negra” ou do “Dia do Índio”. Assim, apesar seguirem as leis ao abordarem essas temáticas, conferem um lugar de “apêndice” para essas histórias, o que acaba por induzir à folclorização, ao exotismo e à estereotipagem das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, ao invés de apresentar esses grupos como protagonistas históricos, papel que se mantém reservado aos europeus (SILVA; MEIRELES, 2017, pp.9-11). No próprio Guia de Livros Didáticos do PNLD os avaliadores apontam que:

as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Ademais do que já foi contemplado nas coleções didáticas de História, faz-se necessário tratar, durante a elaboração dos textos didáticos, de questões como valorizar autores africanos, afrodescendentes e indígenas e abordar os saberes indígenas, africanos e afrodescendentes em suas especificidades, não os retratando como exóticos ou inferiores à racionalidade científica (BRASIL, 2019, pp.23-24).

Outra crítica a ser traçada diz respeito às habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Após a análise quantitativa dos verbos que enunciam essas habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, Oliveira e Caimi constataram que as habilidades mais frequentes são aquelas que se referem a operações cognitivas de menor complexidade, como “identificar”, “descrever” e “caracterizar”, totalizando 57 dentre as 99 habilidades apresentadas. Além dessas, são apontadas outras 14 habilidades um tanto genéricas, como “discutir”, “conhecer” e “reconhecer” (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, pp.9-10). Com isso podemos perceber que mesmo nos últimos anos de ensino de História, onde o estudante já está mais velho e com uma capacidade maior de realizar operações de pensamento mais sofisticadas e complexas, como “analisar”, “explicar”, “comparar”, “aplicar” e “estabelecer relações causais”, prevalece a promoção de competências mais simples.

Sobre essa questão, os avaliadores do PNLD também comentam no Guia do Livro Didático sobre a fragilidade das obras analisadas em atender a competências e habilidades relacionadas a raciocínios históricos mais complexos (BRASIL, 2019, p.23). Os livros aprovados conseguiram, portanto, dar conta da habilidade de identificar e descrever acontecimentos, focando na memorização dos conteúdos, ao mesmo tempo em que falharam em desenvolver competências como interpretar, analisar, comparar, ou seja, nas reflexões que poderiam ser elaboradas a partir desses conteúdos. Esse problema, entretanto, tem origem na própria BNCC que, como vimos acima, indica para o Ensino Fundamental mais habilidades relacionadas a operações cognitivas de menor complexidade do que aquelas que estimulam reflexões críticas mais sofisticadas.

Outra crítica feita pelos avaliadores do PNLD 2020 que também tem origem na própria estrutura da BNCC de História diz respeito ao fato das coleções aprovadas manterem “um formato ainda marcadamente eurocêntrico. Isto é, são os acontecimentos iniciados na Europa que delineiam a seleção dos processos históricos estudados” (BRASIL, 2019, p.22). Esse é um ponto importante, uma vez que ao analisar o PNLD e a BNCC em conjunto, não é de se estranhar que os livros didáticos avaliados se mantenham dentro da tradição historiográfica eurocêntrica (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p.12). Assim, apesar da BNCC garantir certa autonomia acerca da ordem e da forma como os conteúdos e as competências podem ser desenvolvidas nos livros didáticos, na prática o que se constatou foi que em todas as coleções didáticas aprovadas a organização de suas unidades e capítulos se apresentavam exatamente conforme a estrutura curricular recomendada pela BNCC de História, o que resultou na homogeneização das coleções (BRASIL, 2019, p.22).

A partir do exposto acima sobre a atual versão da BNCC, assim como dos comentários publicados pelos avaliadores no Guia do Livro Didático 2020, é possível ter um panorama geral sobre como a disciplina de História aparecerá nos livros didáticos do 7º ano. Entretanto, a análise mais detalhada desse material, juntamente com a dos manuais escolares portugueses do 8º ano ficará para o terceiro capítulo da presente dissertação, após a reflexão sobre o papel do ensino de História e sobre importantes conceitos desenvolvidos pela teoria decolonial no próximo capítulo, que permitirá uma investigação mais aprofundada e completa dos conteúdos que constam nesses materiais de ensino.

2. A teoria decolonial como uma nova base epistêmica para se pensar o ensino de História

Esse capítulo é dedicado a apresentar reflexões fundamentais sobre a teoria decolonial, que se mostra relevante na medida em que possibilita a análise dos conteúdos presente nos livros didáticos de História a partir de uma nova base epistemológica, em oposição à abordagem eurocêntrica mais comum. Assim, respaldada por essa teoria latino-americana, é possível fazer uma leitura mais crítica e complexa dos materiais de ensino, analisando como certas narrativas que normalmente são apresentadas e lidas como neutras, universais e até inclusivas, na verdade apresentam uma abordagem que coloca a Europa como centro do mundo e a produção de conhecimento europeia como a única legítima, inferiorizando e deslegitimando outras culturas e saberes. Aqui procura-se demonstrar que a defesa de uma suposta neutralidade dentro da produção de conhecimento na verdade age em favor da manutenção da epistemologia eurocêntrica hegemônica, rejeitando outras formas de conhecimentos por serem vistas como excessivamente políticas e ideológicas, uma vez que a única ciência neutra, universal e legítima seria a produzida no Norte global. Partindo dessa abordagem, são propostas neste capítulo reflexões sobre o campo do ensino de História, principalmente no que tange às questões relacionadas ao ensino sobre os processos de colonização, buscando entender a forma como esse evento histórico e as violências por ele gerada são apresentadas.

Portanto, o que se propõe aqui não é uma oposição a todo o conhecimento produzido no Norte global, mas sim o questionamento do porquê só o que é lá produzido é visto como ciência, como teoria, recebe reconhecimento e legitimidade, enquanto o que é produzido no Sul é visto como apenas “pensamentos” ou militância, não podendo ser incluído na categoria de ciência. Toda teoria é feita a partir de algum lugar, é produzida por sujeitos que têm gênero, raça, nacionalidade, toda teoria serve para algo ou para alguém, mas só as produzidas no Sul são vistas como identitárias, uma vez que a identidade e a ciência europeias seriam universais. Assim, não é sobre negar todo conhecimento produzido na Europa, mas apontar para a necessidade de se produzir conhecimento a partir de outros lugares, que possam ampliar e pluralizar o debate.

É evidente que esse é um debate extenso e complexo, que não pretende ser aqui esgotado. Ao contrário, busca-se apresentar um panorama inicial visando defender a

importância de se pensar a educação a partir de outras epistemologias, incentivando esse diálogo entre teoria decolonial e ensino de História, algo ainda incipiente no Brasil e, principalmente, em Portugal. Sobre esse tema de pesquisa em Portugal, Araújo e Maeso (2016, pp.134-135) afirmam que:

A discussão do eurocentrismo e do racismo tem sido marginal e superficial na investigação e nos debates sobre os manuais escolares e a história, normalmente orientados para a correcção e/ou inclusão. A primeira continua centrada na intervenção cirúrgica relativamente aos conteúdos dos manuais escolares para remover estereótipos e representações preconceituosas, enquanto a segunda se dirige à integração do “outro” (“imigrantes”, “minorias étnicas”) na narrativa mestra.

Buscando alcançar os objetivos expostos acima, a primeira parte do capítulo será dedicada a contextualizar a formação do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), explicando sua trajetória e seus principais fundamentos. Em seguida, será dada maior atenção a alguns conceitos fundamentais, como os de “Colonialidade do poder” e “Colonialidade do saber” de Aníbal Quijano e o de “Interculturalidade” de Catherine Walsh, uma vez que, além de serem basilares na teoria decolonial, se mostram especialmente relevantes para análise crítica dos conteúdos dos materiais didáticos. Na terceira parte, entretanto, serão apontadas algumas críticas e limitações da teoria decolonial, principalmente no que tange às especificidades da experiência histórica brasileira. Para suprir essa falta, portanto, serão apresentadas reflexões de teóricos brasileiros que estão dentro do acabouço teórico metodológico decolonial, mesmo que não pertencentes ao grupo M/C. Por fim, alguns apontamentos serão feitos sobre a relação entre o ensino de História e a teoria decolonial, pensando qual deve ser o papel do primeiro se baseado na segunda.

2.1.O Grupo Modernidade/Colonialidade e a teoria decolonial

Primeiramente, é importante começar apresentando o contexto de produção dos pensamentos decoloniais, traçando a cronologia dessa nova vertente teórica e explicando suas inspirações, sua origem e seus principais teóricos. Como argumenta Ballestrin (2013, p.89), o grupo Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990 por

intelectuais latino-americanos, representou uma renovação crítica das ciências humanas e sociais através da radicalização do argumento pós-colonial. Portanto, se faz necessário primeiro compreender a teoria pós-colonial para então entender de que forma a teoria decolonial se fundamentou a partir de uma relação dialética de inspiração e crítica àquela.

O termo “pensamento pós-colonial” se refere a contribuições que ganharam mais destaque a partir dos anos 1980, provenientes principalmente dos estudos literários e culturais. Apesar de haver debates sobre quais seriam considerados os clássicos que inspiraram a literatura pós-colonial, há certo consenso no que tange a importância seminal da tríade composta por Albert Memmi, com sua obra “Retrato do colonizado precedido retrato do colonizador” (1947), Aimé Césaire, com seu texto “Discursos sobre o colonialismo” (1950) e Franz Fanon, com seu livro “Os condenados da terra” (1961). Com suas obras, esses autores passaram a refletir sobre a dimensão epistêmica do colonialismo, que não se encerrou com o fim da colonização, mas que até à época servia como forma de legitimar a narrativa de uma superioridade europeia, refletida no maior poder econômico e político que exercia em relação ao resto do mundo (BALLESTRIN, 2013, pp.90- 92). A esses pode-se somar o palestino Edward Said, que com sua obra “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” (1978) buscou evidenciar o caráter profundamente ideológico com que o Ocidente procurou exercer o seu domínio colonizador através da invenção do Oriente como um “outro” (MENDES, 2022, p.44). Dessa forma, esses quatro autores contribuíram para o questionamento e a transformação na própria base epistemológica das ciências sociais, que inspiraria muitos pensadores ao redor do mundo a também refletir sobre a hegemonia do discurso colonial.

Inspirado nas teorias pós-coloniais, outro importante movimento veio reforçar esse debate epistêmico sobre o colonialismo. O Grupo de Estudos Subalternos formado principalmente por pensadores indianos, como Gayatri Chakravorty Spivak e Homi Bhaba, se organizaram em torno ao historiador Ranajit Guha, na Universidade de Sussex, Inglaterra, para analisar questões do colonialismo britânico no sul asiático (MENDES, 2022, p. 44). Esse grupo se destacou por refletir sobre a dimensão epistemológica do colonialismo, denunciando o papel das ciências humanas e sociais de reprodução e legitimação de uma episteme eurocêntrica e colonial. Esse pensamento inspirou a criação de um movimento semelhante na América Latina, que originou na década de 1990 nos Estados Unidos o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos.

Esse grupo, entretanto, é dissolvido pouco tempo depois, em 1998, devido a divergências teóricas que giravam em torno principalmente do apoio a pensadores europeus, tendo em vista que parte do grupo defendia a necessidade transcender epistemologicamente a produção de conhecimento europeia (BALLESTRIN, 2013, p.96). Assim, uma parte do grupo mantinha preferência pelo uso de teóricos europeus, como Foucault, Derrida e Gramsci, enquanto outra criticava que essa escolha implicava na manutenção de uma visão eurocentrada no conhecimento e traía o objetivo inicial da produção de estudos subalternos, denunciando que o grupo estaria mais fundamentado no pós-estruturalismo francês do que na longa história do pensamento anticolonial produzido nos países do Sul Global. No mesmo ano da dissolução do grupo, alguns dos membros que criticavam o apoio à teóricos europeus passaram a se reunir com outros pensadores latino-americanos, realizando encontros que possibilitaram a criação do Grupo Modernidade/Colonialidade, tendo Walter Mignolo, que já pertencia ao extinto grupo, como figura central da fundação desse novo coletivo.

Dessa forma, a partir da defesa da construção de uma base teórica própria para os estudos sobre a América Latina, professores e pensadores latino-americanos se uniram na formação do Grupo M/C. Aqui é importante indicar o caráter coletivo, heterogêneo e transdisciplinar do que se tornou uma grande rede, cuja diversidade de membros possibilitou a criação de vários núcleos em diferentes universidades em todo continente americano (MENDES, 2022, p.45). Entretanto, apesar de heterogêneo, as questões políticas e epistemológicas que aproximam seus intelectuais são maiores que as divergências, podendo o grupo ser definido como um programa coletivo e em construção (MOTA NETO, 2015, p.63)

O Grupo Modernidade/Colonialidade foi então sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, publicações e diálogos entre seus integrantes, além de parcerias estabelecidas entre as diferentes Universidades a que estavam vinculados, unindo esses pensadores em torno do debate decolonial (BALLESTRIN, 2013, p.97). Ainda no ano de 1998 foi realizado um importante evento na Universidad Central de Venezuela, apoiado pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Desse evento surgiu a publicação coletiva mais importante, que se tornou um marco seminal do grupo M/C: o livro “Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales.”, organizado por Edgardo Landier e publicado em Buenos Aires no ano de 2000, contando com

contribuições de Quijano, Escobar, Mignolo, Dussel, Castro-Gómez, entre outros. Ao capítulo de Quijano será dada maior atenção na próxima seção, quando será apresentado de forma mais detalhada seu conceito de colonialidade do poder.

Essa rede, portanto, é formada principalmente por teóricos latino-americanos, muitos vinculados a universidades estadunidenses. As principais figuras que compõem o grupo são: o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.17). Apesar desse esforço em apresentar os principais integrantes do grupo, é importante ressaltar dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato desses intelectuais transitarem entre diversas áreas do conhecimento, tendo sido indicado acima apenas o seu principal campo de atuação. O segundo refere-se ao fato de que a proposta teórica do Grupo M/C tem alcançado cada vez mais teóricos e adquiriu uma autonomia que se expandiu para além desse núcleo inicial de autores. Assim, apesar de indicar aqui a trajetória de formação desse grupo que fundamentou as bases da teoria decolonial, é importante afirmar que esse pensamento se tornou um marco indispensável nas ciências sociais e humanas latino-americanas, sendo alimentado por uma grande constelação de autores, mesmo que sem relação direta com o Grupo M/C (MENDES, 2022, p.45).

Agora que o contexto de fundação do grupo já foi apresentado, é importante explicar algumas ideias centrais que estruturam o seu pensamento. Um conceito amplamente utilizado por seus teóricos, que inclusive dá nome ao grupo, diz respeito à compreensão de que o colonialismo é o lado obscuro e indispensável da modernidade, entendendo que é impossível pensá-la dissociada do colonialismo, ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.17). Apesar deste ser um pensamento que foi construído coletivamente por diversos teóricos dentre os acima citados, aqui serão destacadas as contribuições de Dussel e Mignolo a respeito desse conceito.

Nessa direção, Dussel (2005, p. 29) aponta para os elementos que constituem o mito da modernidade, que estaria baseado na ideia de que a civilização moderna europeia seria superior às demais e, por isso, possuiria um dever moral de auxiliar no desenvolvimento das sociedades inferiores. Entretanto, como as sociedades supostamente bárbaras e ignorantes se opõem ao processo civilizador, há de se recorrer ao uso da violência, que é entendida enquanto um ato inevitável e parte dos custos do processo de modernização. Assim, a modernidade é inocentada, pois a culpa recairia sobre as próprias vítimas por resistirem ao processo civilizatório.

Já o principal argumento de Mignolo (2017, p.2) reside na defesa de que o colonialismo foi o lado mais sombrio da modernidade, tanto no sentido de ter sido a parte mais negativa, quanto de ser algo obscuro e comumente apagado da narrativa higienizada e elogiosa da modernidade. Assim, apesar do colonialismo ser uma dimensão constituinte da modernidade, é sempre minimizado. A modernidade, portanto, é apresentada enquanto uma narrativa que constrói a civilização ocidental celebrando suas conquistas e seus avanços políticos, econômicos, sociais e científicos, enquanto esconde outra parte fundamental: o colonialismo. Assim sendo, defende que “a modernidade anda junto com a colonialidade e, portanto, que a modernidade precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” (MIGNOLO, 2017, p.4).

Outro conceito basilar para teoria decolonial é o da “Geopolítica do Conhecimento”, que aqui será apresentado juntamente a outro complementar: o de “Ponto Zero”. A geopolítica do conhecimento enfatiza a dimensão epistemológica da colonialidade, que tem o eurocentrismo como lógica fundamental de sua reprodução. O eurocentrismo aqui é entendido enquanto uma perspectiva de elaboração do conhecimento que entende como superior e legítimo apenas o conhecimento produzido dentro dos cânones europeus (BALLESTRIN, 2013, p.103). Assim, denuncia a invisibilização epistêmica dos conhecimentos produzidos fora da Europa.

Esse conceito dialoga diretamente com outro, denominado de “Ponto Zero” que diz respeito justamente a uma concepção da ciência europeia iluminista enquanto neutra e absoluta, sendo reflexo de uma verdade universal. Assim, a epistemologia europeia estaria num suposto ponto neutro, um ponto de observação imparcial, desconsiderando que o sujeito que produz esse conhecimento também possui gênero, raça, etnia, classe,

língua e está inserido dentro de relações de poder (BALLESTRIN, 2013, p.104). Esse é, portanto, um conceito que antes de tudo denuncia os perigos do discurso de uma suposta neutralidade e universalidade do conhecimento que tem sido produzido no Norte e para o Norte, servindo para fundamentar e justificar toda a dominação, exploração e colonização dos povos tidos como inferiores, além de marginalizar o conhecimento por eles produzido (BALLESTRIN, 2013, p.109). É importante ressaltar que essa reflexão não é originalmente desenvolvida pelo Grupo M/C, mas muitos dos seus integrantes se dedicaram a aprofundar essa crítica a um racismo epistêmico, assim como incentivaram um movimento de descobrimento e revalorização das epistemologias do Sul Global, que tem crescido cada vez mais.

Por fim, não podemos terminar essa seção sem esclarecer sobre o uso do termo teoria “decolonial”, utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade e adotado na presente investigação, e não “descolonial”. O termo é resultado da sugestão feita por Catherine Walsh, que defende que a eliminação da letra “s” marcaria que o que está sendo discutido não é a descolonização, fruto dos processos de independência, mas sim a denúncia do projeto colonial que ainda se mantém presente na sociedade, partindo da compreensão de que decolonizar a própria teoria do conhecimento é um passo importante para decolonizar o poder (BALLESTRIN, 2013, p.108). Com isso, os teóricos decoloniais denunciam a permanência de relações desiguais de poder entre pessoas, culturas e nações, originadas com a colonização, mas que não tiveram fim junto com ela, defendendo a necessidade de subverter o padrão persistente de poder colonial (MOTA NETO, 2015, p. 68). Portanto, o colonialismo, apesar de mais antigo, é menos profundo e duradouro que a colonialidade, pois se o primeiro teve fim com os processos de independência, a segunda permanece presente, sendo o alvo das críticas da teoria decolonial.

2.2 Dois conceitos fundamentais para se pensar um ensino decolonial:

Colonialidade do Poder/Saber e Interculturalidade

2.2.1 Os conceitos de Colonialidade do Poder e do Saber, de Aníbal Quijano

Um conceito fundamental para a compreensão da teoria decolonial e para o debate sobre eurocentrismo é o de “colonialidade do poder”, originalmente desenvolvido por Aníbal Quijano em 1989 e amplamente presente nas discussões do grupo M/C. Se

fundamenta na constatação de que as relações de colonialidade nas esferas política, econômica, social e epistemológica não findaram com os processos de independências e o fim da colonização clássica, denunciando, assim, que as zonas periféricas ainda estão em uma situação colonial, mesmo que não mais subordinadas a uma administração colonial (BALLESTRIN, 2013, pp.99-100). Aponta, portanto, para um padrão global de poder que, apesar de nascido com a colonização da América, determina até hoje as assimetrias entre os diferentes povos e nações.

Quijano, portanto, defende em seu capítulo originalmente intitulado “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” que compõe o livro “Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales.”, já citado anteriormente, que um elemento basilar desse padrão de poder é a classificação da população mundial segundo uma ideia de raça. Seu argumento se baseia na constatação de que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América e foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Logo, o conceito de colonialidade do poder está diretamente relacionado com a criação de uma ideia de raça como elemento biológico que marcaria a inferioridade dos povos conquistados perante os conquistadores, naturalizando e legitimando a dominação. Desta maneira, os povos dominados foram colocados numa posição naturalizada de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos, sua cultura e seus conhecimentos (QUIJANO, 2005, p.108). Assim, a raça foi utilizada como instrumento de classificação social da população, o que marcaria a América como o primeiro espaço desse padrão de poder que depois se espalharia pelo mundo (QUIJANO, 2005, p.107).

Essas novas identidades históricas produzidas a partir da ideia de raça também foram associadas aos papéis a serem desempenhados na nova divisão global do trabalho, sendo um traço dessa nova tecnologia de dominação a associação entre raça e determinado tipo de trabalho. Assim, os brancos assumiam postos na administração colonial e recebiam salários, enquanto o trabalho não pago era associado às raças dominadas, por serem consideradas inferiores (QUIJANO, 2005, pp.108-109).

Essa reflexão possibilita um diálogo direto com o campo do ensino de História, na medida em que incentiva o debate sobre as permanências entre passado e presente, provocando questões e propondo reflexões sobre os motivos que levam a sociedade a ser

como é. Assim, pensar sobre essa divisão racial do trabalho nos permite refletir sobre fatores que levam até hoje a população negra, indígena ou cigana a receber salários menores que a população branca pelo mesmo trabalho exercido, ou até mesmo porque ainda hoje associamos a população racializada a trabalhos braçais enquanto o trabalho acadêmico e intelectual é predominantemente realizado por pessoas brancas. Desse modo, ao ensinar sobre essa época, é interessante propor a reflexão sobre as características herdadas e ainda presentes na sociedade atual, algo essencial se não quisermos naturalizar esses papéis e reproduzir a visão colonial. A isso se junta a necessidade de os livros didáticos apresentarem o debate sobre racismo, mostrando que as relações de dominação que se estabeleceram na época estavam também relacionadas a uma visão dos povos racializados como inferiores, o que serviu de justificativa para escravidão, por exemplo. É necessário, portanto, que o ensino de História não silencie essas questões, mas sim traga à tona reflexões sobre essas relações de poder e os preconceitos a elas associados, caso contrário não será possível combater a raiz da discriminação ainda presente na sociedade.

Para além disso, a Europa também foi bem-sucedida em estabelecer uma hegemonia sobre as formas de controle da subjetividade, da cultura e, principalmente, da produção de conhecimento (QUIJANO, 2005, p.110). A partir dessa afirmação, Quijano se debruça então sobre outra dimensão da colonialidade: a colonialidade do saber. Esse também é um conceito recorrente nas publicações do grupo M/C e está diretamente relacionado à crítica ao eurocentrismo. Como aponta Oliveira e Candau, a colonialidade do saber seria uma forma de repressão das diferentes formas de produção do conhecimento não-europeias, silenciando e negando o legado intelectual e histórico dos povos colonizados, por serem vistos como primitivos e irracionais. A afirmação dessa hegemonia eurocêntrica seria, portanto, uma forma de racismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.20).

Uma operação mental essencial para o estabelecimento da colonialidade do saber e, conseqüentemente, do eurocentrismo como padrão de poder mundial é o estabelecimento de uma nova perspectiva cronológica da História a partir da criação de uma linha temporal evolutiva na qual os povos colonizados, assim como sua história e cultura, estariam em estágios anteriores, localizados no passado de uma trajetória única que culminaria na Europa (QUIJANO, 2005, p.111). Assim, os europeus seriam os mais avançados da História da Humanidade e os mais evoluídos na trajetória civilizatória,

enquanto os povos colonizados seriam raças atrasadas e, portanto, mesmo que contemporâneos, estariam em uma posição anterior nessa linha cronológica. Dessa forma, esse mito está também associado a uma classificação racial das populações mundiais, ao condenar certas raças como inferiores e primitivas por supostamente não serem racionais e civilizadas, o que inclusive as transforma em sujeitos domináveis e exploráveis (QUIJANO, 2005, p.118).

De acordo com essa perspectiva, só os europeus seriam modernos, racionais e civilizados e a relação entre a Europa e o resto do mundo seria vista a partir das dicotomias entre civilizados-primitivos, racionais-irracionais, míticos-científicos, sendo essas diferenças entendidas como raciais e, portanto, naturais (QUIJANO, 2005, p.111). Com isso, Quijano apontou dois mitos fundamentais do eurocentrismo: a visão da História da Humanidade como uma linha evolutiva que partiria do estado de natureza primitivo e culminaria na civilização europeia e a afirmação de que as diferenças entre a Europa e o resto do mundo seriam naturais/raciais e não resultado de dinâmicas de poder, exploração e dominação.

A partir disso, Quijano aponta que o mais notável não é o fato dos europeus se afirmarem como superiores ou protagonistas da história, uma vez que o etnocentrismo não é exclusividade europeia, mas o fato de terem conseguido tornar sua perspectiva mundialmente hegemônica, se sobrepondo a todas as outras racionalidades e saberes, inclusive sendo capazes de internalizar essa visão nos próprios grupos dominados (QUIJANO, 2005, p.112). Assim, foram bem-sucedidos no processo de colonização da própria forma de pensar dos povos dominados, de suas perspectivas cognitivas e do seu imaginário subjetivo, fazendo com que eles admirassem a cultura e o conhecimento produzido na Europa, vendo-se a si próprios como inferiores. Com isso, o êxito do eurocentrismo residiria em fazer os sujeitos socialmente oprimidos pela diferença colonial a pensarem epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.19).

De forma a resumir o que foi acima explicado e buscando apresentar sua definição de eurocentrismo, Quijano (2005, p.115) afirma que:

a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno,

capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa.

Em seguida o autor aponta o que defende serem os três elementos mais importantes do eurocentrismo:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida realocização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p.116).

As questões apresentadas acima sobre o eurocentrismo se mostram especialmente relevantes para investigação dos conteúdos dos livros didáticos, uma vez que permitem analisar em que medida eles podem estar reforçando ou combatendo essa narrativa hegemônica. Assim, é possível questionar sobre a presença ou ausência de conteúdos nos livros didáticos a respeito dos povos na América e na África antes da chegada dos europeus, sobre seus universos epistemológicos e simbólicos, seus conhecimentos, suas tecnologias, sua ciência, assim como sua forma de ver e interpretar o mundo. Podemos, então, analisar se os livros didáticos reforçam ou se opõem ao mito de que não existiria história, ciência e conhecimento para além do místico e do folclórico nos territórios colonizados antes da chegada dos europeus. Também é importante investigar as populações indígenas e africanas aparecem como sujeitos históricos, como atuantes, ressaltando sua atuação e sua resistência ou se são apresentados como povos passivos, objetos que apenas sofreram ações perpetradas pelos europeus, que seriam os verdadeiros protagonistas.

Para além de todo o debate sobre eurocentrismo, é relevante também apontar algumas reflexões de Quijano sobre a constituição dos Estados-Nação na América, uma

vez que é a partir desse processo que o autor divide e diferencia a trajetória dos países latino-americanos. Além disso, é importante mencionar que este é um dos poucos momentos em que o caso brasileiro é abordado por autores do grupo M/C. Quijano indica, então, as dificuldades enfrentadas no processo de estabelecimento da democracia em países que, apesar da maioria da população ser indígena e/ou negra, o poder político é controlado principalmente por brancos. Assim, a colonialidade do poder seria um empecilho ao processo de democratização dessas sociedades e ao exercício pleno da cidadania por parte de seus habitantes, uma vez que a construção dessas nações foi um processo que se realizou contra a maioria da população (QUIJANO, 2005, p. 124).

A partir disso, Quijano divide a América Latina em quatro diferentes trajetórias no que tange ao processo de democratização desses países. O primeiro grupo teria passado por um processo limitado, porém real, de democratização e descolonização através de revoluções radicais, como seria o caso do México e da Bolívia. O segundo teria vivido um processo parcial de homogeneização racial através do genocídio da população indígena, como é o caso do Chile e Argentina. O terceiro teria sofrido uma tentativa frustrada daquilo que o segundo conseguiu ser mais bem sucedido, representando países que falharam ao buscar a homogeneização cultural através do genocídio da população indígena e negra, como no Peru e Equador. E o quarto, onde estaria incluída a experiência brasileira, juntamente com a colombiana e venezuelana, diz respeito à “imposição de uma ideologia de “democracia racial” que mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros”, afirmando que “difícilmente alguém pode reconhecer com seriedade uma verdadeira cidadania da população de origem africana nesses países” (QUIJANO, 2005, p.124).

Assim, o autor denuncia que o mito da democracia racial atua em favor da manutenção da colonialidade do poder, uma vez que inibe o debate sobre a discriminação e, conseqüentemente, o enfrentamento dessa questão pelo Estado. Contudo, é importante mencionar que esse texto foi publicado originalmente em 2000 e desde então o Estado brasileiro adotou medidas de combate mais direto a discriminação e ao racismo, como a Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 11.645 de 2008, que afirmam a obrigatoriedade de ensino da história da africana e indígena, apresentadas no capítulo anterior, e a Lei nº 14.532, que equipara o crime de injúria racial ao de racismo, aprofundando o combate à discriminação. Isso não significa, entretanto, que

esse seja um assunto esteja solucionado, sendo necessário ainda percorrer um longo caminho na busca pela igualdade.

2.2.2 O conceito de Interculturalidade de Catherine Walsh

Depois da apresentação dos conceitos de colonialidade do poder e do saber de Quijano, essa seção será dedicada a refletir sobre o conceito de interculturalidade cunhado por Catherine Walsh que, apesar de dialogar com os já analisados, apresenta uma dimensão mais prática da teoria decolonial, pensando sua relação com a pedagogia e o ensino. O capítulo escrito por Walsh e aqui utilizado para apresentar o conceito foi originalmente intitulado “Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial” e foi publicado pela primeira vez em Bogotá, em 2007, como parte do livro “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global” organizado por Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez. Nesse texto, Walsh dialoga com importantes teóricos decoloniais como Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Enrique Dussel e Walter Dignolo, trazendo experiências do movimento indígena equatoriano para pensar uma produção de conhecimento para além dos centros geopolíticos tradicionais, a partir de uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias. Portanto, Walsh busca atuar como uma espécie de mediadora entre o movimento indígena e os conceitos-chave do grupo Modernidade/Colonialidade já abordados.

É importante compreender que a interculturalidade aqui apresentada é, por si só, uma configuração conceitual “outra”, uma vez que representa um processo de construção de conhecimento outro, que se opõe às perspectivas eurocêntricas de modernidade. Assim, se configura como um novo paradigma por ser pensado fora dos centros geopolíticos de produção acadêmica e em conjunto com a ação política e os movimentos étnico-sociais, com destaque para o movimento indígena equatoriano (WALSH, 2019, p.9). Dessa forma, Walsh defende a ideia de uma interculturalidade epistêmica, que se oponha à hegemonia geopolítica do conhecimento e à colonialidade do saber, construindo um projeto alternativo ao eurocentrismo hegemônico (WALSH, 2019, pp.10-11).

Interculturalidade, dessa maneira, não seria apenas um novo conceito para se referir ao já conhecido contato entre o Ocidente e outras civilizações e culturas, nem a

busca por promover uma noção de responsabilidade e preocupação, defendendo o respeito e a tolerância com o outro marginalizado. Aponta, pelo contrário, para uma ruptura epistêmica que denuncia o passado ainda presente de dominação, exploração e marginalização de culturas consideradas inferiores, partindo do conhecimento produzido no interior dessas próprias culturas, sem se basear na epistemologia do Norte global (WALSH, 2019, p.14). A esse respeito, Walsh afirma:

a interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (WALSH, 2019, p.18).

Assim, a interculturalidade é um conceito que defende que a chave para superação do conhecimento hegemônico se dá através do reconhecimento das estruturas que legitimam essa hegemonia e do fomento a um pensamento “outro”, que decolonize as estruturas políticas, sociais, culturais e epistemológicas que padronizam o pensamento eurocêntrico como universal (WALSH, 2019, pp.15-16). Dessa forma, o conceito se propõe a ser uma resposta de combate a essa realidade de dominação.

É importante salientar a diferença defendida pela autora entre o que denomina de interculturalidade e multiculturalismo. Esse segundo conceito, que se baseia em um discurso em prol da diversidade e da tolerância, acaba por sustentar os interesses hegemônicos, uma vez que defende apenas um melhor convívio entre diferentes culturas, sem questionar a estrutura de poder que causa essas diferenças entre o que é legitimado e valorizado e o que é marginalizado e inferiorizado. Seria então um conceito confortável para o poder dominante, por não o questionar e, justamente por isso, é um discurso tão facilmente adotado e difundido (WALSH, 2019, pp.20-21).

Walsh adverte, então, para os perigos que essa concepção de multiculturalismo tão difundida representa para a educação. A autora afirma que sob esse prisma do

multiculturalismo muitos livros didáticos respondem à demanda por uma maior representatividade apenas incorporando informações e imagens sobre os povos marginalizados, como indígenas e negros, que muitas vezes acabam apenas por reforçar estereótipos e auxiliar na justificativa do processo de subordinação colonial, apresentando esses grupos enquanto bárbaros, exóticos e atrasados. Acreditam, portanto, que já estão fazendo seu papel em fornecer um tratamento superficial da história desses povos, muitas vezes dentro do prisma do folclórico e místico, sem valorizar esses povos enquanto reais produtores de conhecimento e ciência (WALSH, 2019, pp.21-22).

Assim, a defesa do multiculturalismo pelo discurso hegemônico é uma forma de incorporar certas demandas dos grupos subalternos, sob um véu de inclusão, preservando intactas as estruturas que reproduzem e mantêm essas desigualdades e esses grupos enquanto marginalizados. Há, portanto, um silenciamento e uma despolitização acerca das relações de poder, ofuscando a subordinação colonial e suas consequências ainda presentes (WALSH, 2019, pp.23-24). Nesse sentido, é possível constatar que Walsh

expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27)

Esse debate se mostra especialmente relevante para a presente investigação na medida em que possibilita a reflexão crítica sobre a forma como os livros didáticos abordam a diversidade, se através de uma lógica de inclusão do “outro”, na qual apresentam uma nação oficial baseada na herança europeia, adicionando apenas alguns conteúdos e curiosidades sobre outros povos ou se concebem a diferença como constitutiva da nação e da sociedade, não marginalizando a história e a cultura de parte da população. Assim, é importante estar atento se o discurso apresentado nos livros didáticos está no campo da interculturalidade defendida por Walsh ou do multiculturalismo por ela criticado. Entretanto, já é possível constatar, a partir da legislação apresentada no primeiro capítulo, que muitas políticas educacionais são pensadas a partir do viés do multiculturalismo, pregando a tolerância e apenas acrescentando alguns conteúdos sobre os grupos marginalizados, sem questionar e refletir

sobre o porquê desses grupos serem marginalizados em primeiro lugar. Assim, só incluem informações sobre o “outro”, sem perceber que para existir um “outro” é porque existe um “eu” nacional, não questionando sobre porque um é apresentado como oficial, hegemônico, universal, legítimo e o outro é apenas “outro”, diferente e exótico, que deve ser tolerado e incluído.

2.3 Limitações do Grupo Modernidade/Colonialidade e especificidades da colonização brasileira

Apesar de toda a transformação que o Grupo Modernidade/Colonialidade representou para o campo das ciências humanas e sociais, com contribuições fundamentais para o desenvolvimento de uma nova epistemologia a partir da teoria decolonial, é importante também apontar algumas limitações do grupo.

Uma crítica reside no fato de que muitos teóricos pertencentes ao grupo M/C sequer mencionam o caso brasileiro, privilegiando a análise da América Hispânica e ignorando as particularidades desse que é o maior país da América Latina. Assim, as reflexões do grupo muitas vezes apresentam análises apenas dos países que sofreram colonização espanhola, generalizando essa experiência como se tivesse sido a de todo o subcontinente (BALLESTRIN, 2013, p.111). Além disso, quando chegam a mencionar a colonização portuguesa, há uma tendência a tratá-la dentro de uma concepção de “colonização luso-hispânica”, desprezando suas especificidades. Juntamente a essa crítica, é significativo o fato de não haver nenhum pesquisador brasileiro associado ao grupo, podendo essa ser, em parte, tanto a causa como a consequência da ausência de interesse pelo caso brasileiro.

Outra questão é que, sem deixar de valorizar o papel do grupo M/C e dos encontros que promoveu entre pensadores de diferentes países latino-americanos que possibilitaram a estruturação de uma rede organizada de produção de conhecimento, seria incorreto apresentá-los como os únicos fundadores da teoria decolonial. É importante, portanto, marcar a existência de um pensamento decolonial anterior a criação do grupo M/C, principalmente a partir de pensadores negros, muitas vezes não referenciados pelos teóricos pertencentes ao grupo, que são vistos como fundadores de uma teoria que na verdade é resultado de um longo debate que já acontecia na área das ciências humanas e

sociais. Dessa forma, apesar de não usarem o termo “teoria decolonial”, já era possível encontrar a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. Como exemplo temos autores como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston e bell hooks (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.17).

Além disso, há publicações de diversos pesquisadores brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento decolonial na academia brasileira, como é o caso de Lélia González, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, para citar apenas alguns que pensaram a condição do negro na sociedade brasileira a partir da diferença colonial (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.20). Portanto, apesar de existirem gerações de intelectuais brasileiros que se preocuparam em transcender a epistemologia eurocêntrica, suas contribuições foram muitas vezes invisibilizadas e deslegitimadas pela historiografia hegemônica. Contudo, esses intelectuais têm retornado como referências em pesquisas atuais que recuperam esses estudos decoloniais anteriores (SANTOS, 2022, p.536). Para complementar essa observação, após uma análise bibliográfica de artigos, teses e dissertações brasileiras sobre pedagogia decolonial, Oliveira e Miglievich-Ribeiro (2022, p.6) constataram que muitos autores brasileiros recuperam pensadores anteriores ao coletivo M/C que também teriam produzido um pensamento decolonial, por pensarem sobre práticas educativas não eurocêntricas, como é o caso de Paulo Freire.

Outro ponto importante está relacionado ao fato que de aqueles que desejam seguir a proposta epistemológica da teoria decolonial precisam respeitar as particularidades das experiências de diferentes sujeitos do Sul Global para não cair na mesma tentativa de universalização do eurocentrismo e acabar reproduzindo a mesma estrutura da academia eurocêntrica que criticam. Assim, a teoria decolonial “não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos chaves, nem se constitui numa espécie universalismo abstrato” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.20).

Agora que já foi apontado que uma limitação do pensamento do grupo M/C está relacionada à ausência de reflexões sobre as especificidades da experiência brasileira, cabe um esforço por apresentá-las aqui brevemente. Na experiência brasileira é singular

a manutenção do vínculo com o país colonizador mesmo após a independência, enquanto a maioria dos países da América Espanhola passaram por guerras que resultaram em um rompimento mais definitivo com a antiga metrópole. Além disso, após a independência, o Brasil não instaurou uma República como a maioria dos países latino-americanos, mas adotou a Monarquia como regime, tendo assumido o papel de imperador o filho do monarca português. Tudo isso interferiu no processo de independência do Brasil, que mesmo após do fim da dominação colonial ainda manteve relações de subordinação à antiga metrópole.

Outra especificidade do caso brasileiro está relacionada a teoria lusotropicalista, desenvolvida pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que se popularizou nas sociedades brasileiras e portuguesas e que precisa ser combatida no processo de decolonização do conhecimento. As ideias de Freyre foram amplamente disseminadas no Brasil e ganharam destaque entre as elites políticas e acadêmicas portuguesas principalmente a partir da década de 1950, em um contexto político de pós-Segunda Guerra Mundial, em que o país estava sofrendo pressão das Nações Unidas para a concessão das independências de suas colônias na África. Assim, como apontam Pereira e Araújo:

A tese de Freyre sobre um Portugal multicontinental e multirracial, devidamente adaptadas ao contexto político da altura, permitiam afirmar a vocação particular do povo português para o relacionamento amigável com os povos dos trópicos, o encontro e miscigenação de culturas, assim como o não-racismo, noções ancoradas numa narrativa do colonialismo português como sendo de certa forma benevolente (PEREIRA; ARAÚJO, 2017, p.146).

Portanto, o esforço por decolonizar a produção de conhecimento a respeito da colonização do Brasil passa diretamente pela crítica ao discurso lusotropicalista, sendo relevante para a presente investigação analisar se há resquícios desse pensamento nas narrativas apresentadas nos livros didáticos brasileiros e portugueses.

Sem a pretensão de trazer soluções para todas as questões apontadas, esta seção buscou ser um incentivo ao diálogo entre a teoria decolonial produzida na América Latina e a produzida no Brasil, buscando evidenciar que esse pensamento não teve origem e nem se esgotou com o grupo Modernidade/Colonialidade, havendo ainda um longo caminho

a ser percorrido no que tange a compreensão das especificidades do processo de colonização e de formação da sociedade brasileira.

2.4 Por um ensino de História decolonial

Essa seção é dedicada a pensar o ensino de História a partir da teoria decolonial, visto que a educação é um espaço privilegiado tanto para a reprodução como para o combate a preconceitos e discriminações, faz-se necessário analisar em qual das duas direções esse ensino tem se colocado. Assim, primeiro será apresentada uma breve reflexão a respeito da trajetória das pesquisas sobre ensino de História, apontando para uma mudança ocorrida nas últimas décadas. Depois é analisada a forma como a História tem sido ensinada tradicionalmente, criticando os perigos da adoção de uma narrativa única, hegemônica e eurocêntrica. Por fim, baseando-se em reflexões sobre ensino de História, assim como em tudo que já foi debatido até então no capítulo, são apontadas algumas considerações sobre o que caracterizaria um ensino de História decolonial, que rompa com o discurso hegemônico e combata preconceitos.

O ensino de História como tema de pesquisa recebeu, tradicionalmente, mais atenção das áreas das Ciências da Educação e da Pedagogia do que da própria área de História, o que dificultava que essas investigações levassem em consideração o repertório epistemológico específico da ciência histórica. Entretanto, a partir de reflexões teóricas fundamentadas principalmente nos conceitos desenvolvidos pelo alemão Jörn Rüsen e pelo inglês Peter Lee, esse debate passou a ganhar destaque entre os historiadores, movimentando o campo de pesquisa sobre ensino de História. Assim, foi possível observar uma tentativa de enfrentamento do abismo entre teoria e prática, entre a História acadêmica e a História que se ensina, entre a figura do historiador e a do professor de História, buscando-se cada vez mais refletir sobre o papel do ensino de História dentro do próprio campo historiográfico (BORGES, 2018, p.36). Esse movimento influenciou as pesquisas sobre ensino de História tanto na academia brasileira como na portuguesa e consolidou a ideia de que o ensino de História faz parte do conhecimento histórico e não deve ser pensado como um campo separado.

Foi, então, a partir das décadas de 1970 e 1980 que os debates sobre Educação Histórica ganharam destaque dentro da academia, se consolidando posteriormente como

uma área respeitada de investigação tanto no Brasil, com a criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR, coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban, quanto em Portugal através dos trabalhos de Isabel Barca, Marília Gago e Glória Solé. Como apontam Schmidt e Urban, um dos principais méritos desse novo campo foi o estabelecimento de um “diálogo entre a ciência da História e as demandas práticas do seu ensino” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p.10).

Dessa forma, apesar das pesquisas nessa área em ambos os países normalmente se aproximarem dos conceitos desenvolvidos por Rüsen e sua Didática da História, essa não será a abordagem da presente pesquisa, por entender que esses conceitos ainda são elaborados a partir de uma matriz eurocêntrica. Sobre essa crítica, Borges aponta a contradição do conceito de cultura histórica de Rüsen, que ao mesmo tempo em que é apresentado como um processo elementar do pensamento humano, é um fenômeno próprio da modernidade. Com isso, povos não modernos não possuiriam cultura histórica, por supostamente lhes faltar a capacidade científica de lidar com o passado (BORGES, 2018, p.46). Com isso, percebemos que o pensamento de Rüsen ainda está fundado em uma epistemologia eurocêntrica que se afirma como universal, que entende a ciência moderna europeia como a verdadeira forma de produção de conhecimento e que deveria ser o objetivo final de todos os povos que queiram alcançar a consciência histórica. Dessa forma, Borges defende que essa ideia de que só haveria cultura histórica na modernidade seria uma forma de perpetuar a colonialidade do poder e do saber, ignorando a possibilidade de se pensar outras formas de lidar com as experiências do passado para além da eurocêntrica. Portanto, apesar de todos os avanços que o debate sobre Didática da História trouxe para o campo do ensino de História, é importante apontar também suas limitações, principalmente por ser uma abordagem eurocêntrica que acaba reproduzindo uma visão colonizada que desconsidera outras possibilidades epistemológicas, para além do que é entendido pela Europa e pela modernidade como racional e científico (BORGES, 2018, p.52).

Feita essa primeira contextualização, é necessário agora refletir sobre os elementos que caracterizam o ensino de História na atualidade. Assim, fundamentada na teoria decolonial latino-americana, busca-se aqui problematizar o modo como o ensino de História tem sido teorizado e praticado no contexto português e brasileiro. Antes de tudo, é preciso reconhecer a escola e a educação como um campo de disputas, entendendo

que os currículos refletem relações de poder, de inclusão e exclusão. Como defendem Moreira e Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2022, pp.7-8).

Desse modo, como o currículo serve de referência para elaboração dos livros didáticos e acaba influenciando o que será ensinado nas aulas, podemos considerar essas reflexões também para a análise dos materiais didáticos e para pensar o próprio ensino de História. Não é possível, portanto, pensarmos o ensino de História como imparcial, pois ele também reflete disputas de poder, valores e ideologias. Com isso, parafraseando uma importante questão levantada por Paulo Freire (1974) ao pensar sobre o ensino: não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica, a questão principal é se essa base é inclusiva ou excludente. É preciso, então, analisar se a narrativa presente nos livros didáticos reforça o discurso hegemônico excludente ou se propõe uma abordagem inclusiva que combata estereótipos e preconceitos e valorize o conhecimento produzido por diferentes povos.

Apesar disso, ainda há na academia e na sociedade a defesa de uma suposta neutralidade no ensino de História, que acaba apenas por favorecer quem é privilegiado pelas relações de dominação e subordinação que caracterizam a sociedade, impedindo o fomento de reflexões que se oponham ao discurso hegemônico que marginaliza e menospreza a história e cultura de parte da população. Essa despolitização dos debates em torno do ensino de História, assim como o esquivamento de reflexões sobre questões raciais e relações de poder historicamente configuradas são características comuns tanto à realidade escolar portuguesa quanto brasileira (PEREIRA; ARAUJO, 2017, p.155). Além disso, tradicionalmente o ensino de História foi visto como sinônimo de memorização e de acúmulo de informações, acontecimentos e datas, o que contribuiu para a sua despolitização. Dessa forma, aprender História estava mais relacionado com a capacidade de decorar e descrever acontecimentos, do que de fato refletir, compreender e analisar esses processos (BORGES, 2018, pp.37-38).

Outro ponto importante diz respeito à tendência dominante de reprodução da perspectiva eurocêntrica no ensino de História. Assim, podemos constatar que o ensino de História foi, e ainda é, em grande medida baseado na epistemologia eurocêntrica, que invisibiliza os conhecimentos, as histórias e as culturas dos povos indígenas, africanos, ciganos, quilombolas etc. Isso é possível constatar na própria escolha dos temas e conteúdos a serem ensinados, assim como na divisão cronológica que é apresentada, tendo os europeus sempre como protagonistas. Portanto, se não há uma problematização dessa narrativa hegemônica, o ensino de História acaba contribuindo para perpetuação de práticas discriminatórias, ao invés de combater o preconceito, que deveria ser uma das funções do ensino dessa disciplina.

Assim, como aponta Ramallo, a História como disciplina escolar tende a reproduzir um discurso hegemônico e eurocêntrico, que se propõe como único e universal, mas que na verdade é marcado pela marginalização de certos povos:

De este modo entendemos que la historia como disciplina escolar abarca un conjunto de saberes que a partir de sus discursos hegemónicos es creadora de profundas subordinaciones y marginalizaciones; que muchas veces ocultan posibilidades de sentir/pensar/hacer un mundo diferente y más allá de la colonialidad. En donde todos los seres humanos, sobre todo los “condenados” y los “oprimidos” (frecuentemente denominados “otros”), tengan posibilidades de existencia y de reconocimiento. (RAMALLO, 2017, p.3)

Nesse sentido, é notório que o ensino de História se constituiu reproduzindo os impasses da Modernidade/Colonialidade já apresentados nas sessões anteriores. Além disso, o eurocentrismo esteve presente não apenas na educação europeia, mas também na dos países latino-americanos, que buscaram adequar seus sistemas educativos e suas formulações pedagógicas aos supostos padrões civilizatórios hegemônicos. Portanto, a América Latina também se vê atravessada por uma colonialidade pedagógica, que não consegue reconhecer e valorizar a realidade multiétnica e pluricultural do próprio continente (MENDES, 2022, p. 51).

Frente a esse contexto se apresentam desafios que devem ser enfrentados para o estabelecimento de um ensino de História decolonial. Um primeiro objetivo está relacionado com a necessidade de se apresentar o debate historiográfico para os alunos, explicando que a História é um campo de disputas de narrativas e interpretações,

desmistificando a existência de uma narrativa neutra e única, que refletiria o que efetivamente ocorreu. Assim, esse é um ponto fundamental para que se questione o discurso eurocêntrico e hegemônico como a única verdade, além de permitir que os alunos compreendam de fato como funciona o processo de produção historiográfica, entendendo que qualquer interpretação pode ser posteriormente reavaliada, refinada ou mesmo refutada. Isso pode ser um desafio se pensarmos nos primeiros anos de ensino de História, quando o aluno ainda é muito novo para compreender essa dimensão do trabalho historiográfico, mas sem dúvida é algo possível e desejável nos anos finais da escolaridade básica.

Uma outra dimensão importante para um ensino de História decolonial reside em refletir sobre o fato de que a realidade que conhecemos não ser algo natural e imutável, mas que na verdade foi historicamente construída assim. Isso é um importante instrumento no combate a preconceitos, a partir da compreensão de que populações marginalizadas não estão nessa condição por qualquer característica natural que justifique isso, mas que foram subordinadas a relações de poder e de dominação que as colocaram nesse lugar. Também ensina que é possível transformar essa realidade, se ela foi historicamente construída dessa forma, é possível atuar na construção de uma outra sociedade mais igualitária.

É preciso, igualmente, pensar um conhecimento histórico escolar que considere as epistemologias, a cultura, a história e o protagonismo de outros povos que não somente o europeu, sendo esse um caminho necessário para a promoção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Por isso, é importante construir uma educação outra referenciada na matriz teórica decolonial, principalmente em conjunto com os pensadores latino-americanos, uma vez que, apesar de haver diferenças e especificidades, são inegáveis as semelhanças que aproximam as experiências históricas da América Latina, principalmente a respeito da crítica comum que é possível tecer à colonialidade e ao pensamento eurocêntrico (BORGES, 2018, p.48).

A partir do exposto, podemos perceber a necessidade de se questionar a narrativa única e tradicional da História, assim como a epistemologia e os valores que sempre foram apresentados como universais, mas na verdade são apenas europeus. É preciso, portanto, pensar em um ensino de História que denuncie as violências coloniais e suas

consequências ainda presentes, que explique e questione as relações de poder historicamente estabelecidas e valorize outras epistemologias, culturas e histórias que não somente a europeia. É importante que os debates sobre Colonialidade do poder e do saber como conceituado por Quijano sejam exploradas no ensino de História, assim como sejam pensadas novas metodologias e práticas pedagógicas fundamentadas na Interculturalidade como defendida por Walsh. Todas essas questões e reflexões levantadas até aqui fundamentarão, portanto, a análise dos livros didáticos no próximo capítulo, buscando investigar em que medida o conteúdo neles presente reforça essa narrativa eurocêntrica ou estimula esses debates propostos pela teoria decolonial.

3. A colonização do Brasil nos livros didáticos brasileiros e nos manuais escolares portugueses

Após ter sido apresentado o contexto em que os livros didáticos estão inseridos, através da explicação sobre a estrutura educacional brasileira e portuguesa, assim como as leis e documentos normativos que regulam os conteúdos, a produção e a distribuição desses instrumentos pedagógicos, passamos para a reflexão sobre a teoria que fundamenta essa investigação, buscando debater o que caracterizaria um ensino de história decolonial. Agora chegou o momento de analisar de fato os conteúdos presentes nos manuais escolares de ambos os países. Para tal, o capítulo começará justificando a seleção tanto dos manuais escolares, quanto do conteúdo a ser analisado. Em seguida, serão apresentadas reflexões sobre o conceito de livro didático e sobre sua função à luz de uma abordagem decolonial, apontando as questões centrais que fundamentaram e nortearam a investigação. Depois será apresentada a metodologia escolhida para a elaboração da dissertação, assim como as categorias de análise criadas durante a investigação. Por fim, será apresentada a análise comparativa do conteúdo sobre colonização do Brasil nos livros didáticos e manuais escolares selecionados.

No projeto inicial da pesquisa, a ideia era analisar todos os onze livros didáticos brasileiros de história aprovados em 2020 e todos os seis manuais escolares portugueses de história utilizados no ano letivo de 2022/2023. Entretanto, ao decorrer da investigação tal material se mostrou demasiadamente extenso para análise. Assim, decidiu-se adotar como objeto de análise apenas os dois manuais escolares mais utilizados em cada país por três principais motivos. Primeiro, por uma compreensão de que poderia não ser coerente analisar quase o dobro de livros brasileiros se comparado aos portugueses, uma vez que existiam onze livros brasileiros e apenas seis manuais portugueses. Segundo, devido ao fato de os livros didáticos brasileiros do 7º ano serem quase inteiramente dedicados a colonização, o que representa um volume extenso de páginas a analisar. Terceiro porque, ao analisar os dados sobre a distribuição dos manuais, foi possível perceber que se somássemos os dois livros mais utilizados chegaríamos a um alcance em torno da metade do total de alunos de cada país, mostrando que a análise desse material seria suficientemente representativa. Portanto, a análise dos dois livros mais utilizados em cada país possibilitaria uma investigação mais justa e coerente, por examinar o mesmo

número de livros dos dois países, além de tornar possível que a investigação fosse feita de forma mais detalhada e completa, devido a redução do número de páginas a serem analisadas.

O passo seguinte foi, então, descobrir quais foram os dois livros que chegaram a um número maior de alunos em cada país. No caso brasileiro é importante lembrar que estamos analisando apenas o material didático distribuído pelo governo federal para as escolas públicas, estando fora da análise o material utilizado pelas escolas particulares. Assim, é possível obter essa informação no site do governo sobre o PNLD, que possui uma seção dedicada aos dados estatísticos do programa de 2010 até o mais recente de 2023⁸. Na parte referente ao PNLD de 2020⁹ há um link denominado “valores de aquisição - anos finais do ensino fundamental” que leva a uma tabela do Excel onde aparecem todos os livros didáticos aprovados, de todas as disciplinas, para cada um dos anos finais do ensino fundamental, indicando quantos exemplares de cada coleção foram comprados, assim como o valor unitário de cada livro e o valor total gasto pelo governo na compra desse material. De acordo com essa tabela, o livro de história mais utilizado por alunos do 7º ano do ensino público foi “História Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, que teria alcançado 933.313 alunos. O segundo livro a alcançar o maior número de alunos foi o “Araribá Mais” de Ana Cláudia Fernandes, publicado pela editora Moderna, alcançando 458.090 estudantes. A partir desses dados, é possível constatar que a análise desses dois livros se mostra suficiente para uma compreensão geral de como a colonização do Brasil aparece nos livros didáticos brasileiros, uma vez que o total de livros de história distribuídos para alunos do 7º ano em 2020 foi de 2.625.684, ou seja, esses dois livros juntos alcançaram quase 53% dos alunos de escola pública.

Já no caso português, o caminho para obtenção dessas informações foi um pouco mais longo, visto que os dados estatísticos a respeito da adoção dos manuais escolares não são públicos. Em um primeiro momento procurou-se obter essa informação no site

⁸Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

⁹ Apesar do recorte da pesquisa ser o ano letivo de 2022/2023, os livros didáticos brasileiros dos anos finais do ensino fundamental comprados em 2020 pelo governo serão utilizados no período entre 2020 e 2024, como explicado no primeiro capítulo.

da DGE¹⁰, onde se encontra um arquivo de Excel que apresenta uma lista de todas as escolas do país, indicando qual manual cada instituição adotou para todos os anos e todas as disciplinas. Contudo, é difícil chegar ao número exato de quantas instituições escolheram cada livro, pois a tabela não é uniforme, havendo livros em que no título há indicação sobre qual ano ele se refere e outros não. Somado a isso, os livros fazem parte de coleções, possuindo o mesmo nome para todos os anos, sendo inviável contar apenas o número de vezes que cada título aparece, porque não necessariamente ele corresponderá ao 8º ano do ensino básico. Mesmo que conseguíssemos contar por quantas escolas cada livro foi escolhido, não saberíamos exatamente quantos alunos cada livro alcançou, uma vez que não existe um padrão do número de alunos por escola.

A solução, portanto, foi entrar em contato com a DGE a partir de um formulário de apoio *online* disponível em seu site, através do qual foi explicado o projeto de investigação e requisitada às informações sobre a adoção dos manuais escolares no ano letivo de 2022/2023. O pedido foi prontamente respondido com o envio de uma tabela em que constava os seis livros de História do 8º ano e a indicação do número de escolas e de alunos que foram alcançados por cada um deles. Com isso foi possível descobrir que o manual escolar mais utilizados por alunos em Portugal foi o “HSI: História Sob Investigação” de Bárbara Alves, Cláudia Amaral, Olanda Vilaça e Tiago Tadeu, publicado pela Porto Editora, tendo sido utilizado por 25.612 alunos. Em segundo lugar temos o livro “Vamos à História” de Ana Margarida Caraméz, Ana Margarida Maia, Cristina Maia e Jorge Pereira Araújo, também publicado pela Porto Editora, que alcançou 24.161 alunos. Somando o número de alunos usuários de todos os livros, obtivemos um total de 108.739 alunos matriculados no 8º no ano letivo de 2022/2023. Assim, ao somarmos os dois manuais mais adotados, é possível constatar que estes foram utilizados por quase 47% dos alunos matriculados nesse ano de escolaridade.

Agora que a escolha dos livros didáticos analisados já foi justificada, é importante que o recorte do conteúdo dos livros de cada país seja explicado. Como o objetivo é investigar apenas alguns aspectos relevantes dos livros didáticos e não todos os elementos e conteúdos que os compõe, o foco não será uma análise aprofundada sobre cada livro,

¹⁰ Para mais informações acessar: <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>

explicando sua organização, estrutura e seu projeto pedagógico, mas será privilegiada a seleção, categorização e análise dos conteúdos que dizem respeito a colonização do Brasil. Como no caso dos livros brasileiros esse tema ocupa um espaço muito mais extenso, sendo ensinado desde as Grandes Navegações até a Independência do Brasil, o recorte apresentado nos manuais escolares portugueses foi utilizado como parâmetro para que fosse possível a comparação entre os dois. Assim, o conteúdo dos livros brasileiros será analisado apenas até o final do século XVI, com o início da consolidação da economia açucareira, que é quando termina o conteúdo sobre colonização do Brasil nos manuais portugueses.

3.1 O livro didático

É inegável que os manuais escolares são um importante recurso para as práticas educativas, assumindo o papel de principal veículo de apresentação prática e concreta das orientações curriculares prescritas. Os livros didáticos possuem, portanto, uma dupla função legitimadora, tanto por legitimar pedagogicamente qual seria o conhecimento adequado para ser ensinado nas escolas, quanto por legitimar as ações dos docentes, que seguem as indicações presentes nos manuais, reproduzindo muitas vezes dinâmicas educacionais mais tradicionais e abrindo menos espaço para práticas mais diversas e críticas (MOREIRA; DUARTE, 2021, pp. 113-116). Além disso, o manual escolar também é um importante veículo ideológico e cultural, especialmente se tratando dos manuais de História, que possuem uma grande influência no desenvolvimento de competências que podem conduzir a formação de cidadãos ativos e conscientes (MAIA, 2017, pp.8-9). Assim, sua análise também pressupõe avaliar como questões sociais, raciais e as relações de poder estão sendo debatidas e ensinadas, uma vez que os manuais escolares não são textos neutros e refletem as disputas políticas e ideológicas presentes nas sociedades em que estão inseridos.

A análise dos livros didáticos, portanto, não pode ser feita de maneira ingênua, acreditando que esse é apenas um veículo objetivo de transmissão de conhecimento. É necessário compreender a relevância e o papel político, cultural e social dos manuais escolares e entendê-los enquanto recursos pedagógicos que podem ser instrumentalizados por interesses de grupos dominantes, sendo utilizados para reforçar narrativas

hegemônicas, excludentes e discriminatórias. Dessa forma, os livros didáticos por vezes acabam por negligenciar conhecimentos acerca de minorias étnicas ou políticas, usando como argumento a defesa de uma suposta neutralidade, negando que a educação possa ter qualquer influência política, ideológica ou cultural. Entretanto, esse discurso só impede o questionamento do *status quo*, servindo para reforçar o poder hegemônico (MOREIRA; DUARTE, 2021, p.115). Tendo como base essas premissas, cabe ao investigador analisar esses materiais enquanto instrumentos políticos, ideológicos e sociais, que de fato são.

Apesar da importância que esse recurso educativo assume na sala de aula, não podemos deixar de reconhecer a autonomia dos professores na formulação dos saberes escolares, algo inclusive reforçado pelas legislações educacionais de ambos os países, como apresentado no primeiro capítulo. Portanto, analisar como o conteúdo se apresenta nos livros didáticos não é a mesma coisa que examinar a forma como esse conteúdo será ensinado pelos professores e entendido pelos alunos. Contudo, devido a necessidade de se fazer escolhas e recortes ao longo da investigação, o presente trabalho se restringe apenas a análise dos conteúdos apresentados nos manuais escolares, podendo posteriormente essa pesquisa ser aprofundada com a análise empírica de como esse recurso pedagógico-didático é utilizado na prática tanto por professores quanto por alunos.

Dessa forma, como o objeto principal de análise da investigação é o livro didático, busca-se agora refletir especificamente sobre alguns elementos que caracterizariam um livro didático decolonial, em diálogo com as reflexões, apresentadas no capítulo anterior, a respeito da construção de um ensino de História decolonial. Essa abordagem permitirá analisar os conteúdos apresentados com o olhar atento sobre os efeitos e as consequências de determinadas escolhas e construções narrativas, e não a partir de uma visão binária e reducionista sobre se o que está sendo apresentado é verdade ou mentira (MÜLLER; FERREIRA, 2018, p.4).

Uma característica importante de um livro didático decolonial reside na promoção de reflexões aprofundadas sobre os conteúdos apresentados, partindo de uma preocupação em desenvolver habilidades nos alunos para além da mera memorização. Entretanto, é possível observar que muitos livros didáticos de História priorizam a transmissão de conteúdos extensos, transformando-se quase em uma enciclopédia,

deixando em segundo plano o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. É importante analisar de forma crítica essa tendência, reforçando a necessidade de produção de materiais didáticos que coloquem os alunos como efetivos agentes educativos, capazes de construir seu conhecimento e de desenvolver o pensamento crítico e autônomo (MOREIRA; DUARTE, 2021, pp.126-127).

Além disso, é fundamental que um livro didático que se proponha decolonial seja pensado a partir de outras epistemologias, através de narrativas e conhecimentos que questionem e desafiem a narrativa histórica hegemônica tradicional. Assim, não é suficiente que os livros sigam a narrativa tradicional, apenas acrescentando conteúdos informativos sobre os grupos tradicionalmente marginalizados. É necessário, portanto, que apresentem debates que estimulem questionamentos que desconstruam a abordagem eurocêntrica clássica.

Como parte do processo de questionamento dessa narrativa tradicional, é esperado que os livros didáticos contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, retratando debates entre diferentes interpretações históricas, ao invés de apresentar abordagem única e consensual da História. É necessário, portanto, que sejam apresentadas narrativas controversas, interpretações discordantes que partam de referências e enfoques diversos e fontes que mostrem pontos de vistas diferentes sobre um mesmo acontecimento, possibilitando que o aluno tenha contato com a pluralidade e a divergência e, assim, compreenda parte do trabalho historiográfico.

Outro elemento essencial para que o manual escolar consiga promover um debate decolonial reside na capacidade de estabelecer paralelos com o presente, indicando relações entre os acontecimentos passados que estão sendo estudados e questões sociais contemporâneas. Isso possibilita que o aluno entenda mais facilmente a relevância e a aplicabilidade do que está aprendendo, além de compreender como muitos dos problemas atuais têm raízes históricas profundas.

Com o exposto acima, objetivou-se indicar a perspectiva que guiará a investigação, uma vez que a análise de como a colonização do Brasil é apresentada nos livros didáticos brasileiros e portugueses poderia ser feita a partir de diversas questões e respondida baseada em diferentes perspectivas. Assim, tendo em vista que a pesquisa está fundamentada nos pressupostos da teoria decolonial, o estudo procurou responder a

diversas questões de investigação, que serão apresentadas abaixo divididas em três grandes grupos.

O primeiro grupo de questões possui um caráter mais conteudista e diz respeito à forma como os manuais escolares abordam a Expansão Marítima portuguesa e o processo de colonização do Brasil em relação à ocupação, administração e exploração econômica, buscando comparar o conteúdo de ambos os países no que tange as seguintes questões: como caracterizam as motivações e as condições que possibilitaram o pioneirismo português nas Grandes Navegações? Como a chegada dos portugueses no Brasil é explicada e quais termos usam para se referir a esse acontecimento? De que forma a exploração econômica do território brasileiro no século XVI é explicada? Como caracterizam a administração colonial nesse mesmo século?

Um segundo conjunto de perguntas diz respeito à forma como africanos e indígenas aparecem nos livros didáticos e a forma como a relação entre esses povos e os europeus é retratada. Procura-se responder as seguintes questões: como é abordada a atuação de populações normalmente marginalizadas da narrativa histórica como indígenas e escravizados? Eles são apresentados como sujeitos históricos, sendo evidenciadas suas ações e formas de resistências ou o protagonismo histórico é exclusivamente europeu? Os livros didáticos apresentam e valorizam conhecimentos e saberes produzidos fora da Europa, por indígenas e africanos, apresentando as lógicas próprias desses grupos, a forma como viam o mundo, como lidavam com a espiritualidade, suas relações sociais, familiares etc? Quais são os termos empregados para se referir aos indígenas e aos africanos escravizados? Os livros propõem debates e reflexões sobre o conceito de raça e de racismo, mostrando que as relações de dominação da época estavam relacionadas a uma visão dos povos africanos e indígenas como selvagens, inclusive para justificar a dominação desses povos? Os livros reproduzem de alguma forma a narrativa lusotropicalista, apresentando a colonização como um encontro amigável entre culturas, reforçando uma imagem de uma vocação natural do povo português para interculturalidade?

O terceiro e último grupo de questões está relacionado a atualidade do conteúdo analisado e também a compreensão do próprio processo de construção de conhecimento histórico. Assim, são perguntas que buscam analisar se os livros refletem sobre as

permanências do passado no presente e sobre o próprio ofício do historiador. Em síntese, procuramos responder as seguintes questões: os livros traçam paralelos com a atualidade, mostrando o quanto algumas consequências do processo de colonização ainda se fazem presentes na sociedade, refletindo sobre questões sociais atuais? Apresentam debates historiográficos ou trechos escritos por pesquisadores que possuem interpretações discordantes? Apresentam fontes que trazem diferentes pontos de vista de um mesmo acontecimento, ou ao menos questionam o local de produção dessas fontes, não sendo usadas apenas para exemplificar o conteúdo apresentado?

3.2 A metodologia

Para responder as questões supracitadas, optou-se pelo emprego da metodologia de análise de conteúdo temática, que se estrutura a partir da organização do conteúdo analisado em categorias. Contudo, antes de explicar sobre essa metodologia e a forma como foi aqui adotada, é importante indicar algumas dificuldades e limitações da investigação que tem os livros didáticos como principal objeto de análise. Como afirma Maia (2017, pp.11-12), do ponto de vista teórico, é possível perceber limitações devido à falta de uma reconhecida teoria do Manual Escolar. Já do ponto de vista metodológico, não há um conjunto único de métodos e instrumentos de avaliação que possibilite o desenvolvimento das categorias de análise necessárias. Assim, por ser um objeto que passou a receber maior atenção do campo da História mais recentemente, como foi explicado no capítulo anterior, ainda não há uma metodologia consolidada para sua análise. Dessa forma, apesar das investigações serem frequentemente elaboradas a partir da análise do discurso ou da análise de conteúdo, essas metodologias não dão conta de toda a complexidade desse material didático-pedagógico e de suas especificidades, como a presença das fontes escritas e iconográficas, as atividades e questões direcionadas aos alunos, o projeto pedagógico que justifica sua organização e estrutura, entre outros elementos que estão interligados e juntos compõe esse material complexo que é o manual escolar.

Isso posto, partiremos agora para explicação da metodologia adotada, sem perder de vista que, apesar da mesma apresentar limitações, se apresenta como a melhor escolha para responder as questões dessa investigação. A metodologia que fundamenta esta

investigação está baseada no capítulo intitulado “Análise de conteúdo” de Manuela Esteves, que compõe o livro “Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses” organizado por Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco, por ser um capítulo que condensa de forma clara os principais fundamentos desse tipo de análise.

De acordo com Esteves (2006, p.107) a análise de conteúdo tem como objetivo extrair de comunicações extensas um conhecimento que não seria possível através apenas da leitura superficial de todo esse material. Dessa forma, é um esforço em reduzir e sistematizar as informações, comprimindo numerosas palavras em poucas categorias de análise, a fim de possibilitar uma compreensão aprofundada do que está sendo analisado. A operação central da análise de conteúdo é a categorização, que consiste em reduzir e classificar o material selecionado, reconfigurando o conteúdo visando alcançar os objetivos da investigação (ESTEVES, 2006, p.109).

Apesar de existirem diferentes tipos de análise de conteúdo, irei me concentrar na que Esteves (2006, p.111) apresenta como análise categorial, cunhada por Bardin (1977), que corresponde a análise de conteúdo temática, se utilizarmos a terminologia de Ghiglione e Matalon (1978), por ser a que se adequa melhor às investigações na área de educação em geral e à minha pesquisa em específico. Assim como Esteves, Maia também sugere que a análise de conteúdo organizada a partir da classificação em categorias é o melhor método para analisar os manuais escolares. A autora cita Bardin para afirmar que analisar o conteúdo desses materiais é codificá-los e essa categorização, seguindo regras precisas e bem definidas, permite atingir uma representação do conteúdo que possibilita a sua interpretação. Essa forma de análise se fundamenta na convicção de que a categorização, ou seja, a organização das informações brutas em dados organizados, não implica em desvios no material, mas sim permite-nos alcançar informações que estavam invisíveis nos dados brutos (BARDIN, 1979, pp. 103-105;119 *apud* MAIA, 2017, p.17).

As categorias que agrupam as informações presentes no material analisado podem ser criadas através de dois tipos fundamentais de procedimentos, chamados de fechados ou abertos. O primeiro é usado nas situações na qual o pesquisador já possui uma lista prévia das categorias apropriadas para classificar os dados analisados, ou seja, utiliza-se de categorias já criadas por outros pesquisadores que são pertinentes para o objeto analisado. Já o procedimento aberto, mais comum na investigação na área de ensino e que

será adotado pela presente investigação, trata-se da formulação de categorias a partir da leitura prévia do material analisado, sendo um processo fundamentalmente indutivo (ESTEVES, 2006, pp.109-110).

Sobre os elementos que compõe a categorização a ser feita, para além das categorias e subcategorias, temos a unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro seria o elemento que usamos para classificar e atribuir a uma dada categoria, podendo ser formal ou semântica. Quando falamos de unidade de registro formais estamos nos referindo a determinadas palavras, categorias gramaticais ou um item/objeto. Já as unidades de registro semânticas ou temáticas são unidades de sentido mais abrangentes que não dependem das palavras específicas que foram expressas na mensagem analisada (ESTEVES, 2006, p.114). No caso da presente investigação serão utilizadas unidades de registro temáticas, uma vez que serão selecionadas frases e/ou parágrafos dos livros didáticos que abordam o tema indicado naquela categoria, independente das palavras específicas utilizadas.

Já as unidades de contexto são um segmento do discurso mais abrangente do que a unidade de registro e pode ser o parágrafo, a entrevista ou o livro no qual a unidade de registro formal está inserida. Cabe ao investigador, portanto, decidir qual unidade de contexto é mais relevante para o seu trabalho. Costuma-se atribuir códigos a essas unidades de contexto (como letras e números) e as unidades de registros costumam indicar o código de qual unidade de contexto elas pertencem (ESTEVES, 2006, p.115). Dessa forma, as unidades de contexto da investigação foram criadas para facilitar a identificação do material, principalmente no que tange a comparação entre os conteúdos dos manuais portugueses e brasileiros. Assim, os materiais foram codificados a partir da letra B, para os livros brasileiros e a letra P para os portugueses, sendo cada letra seguida por um número de forma que o número 1 corresponda ao livro mais utilizado naquele país e o número 2 o segundo. Dessa forma temos: B1: “História Sociedade & Cidadania”; B2: “Araribá Mais”; P1: “HSI: História Sob Investigação”; P2: “Vamos à História”.

Além disso, existem as unidades de enumeração para os casos em que o analista considera pertinente quantificar determinadas ocorrências, como por exemplo contar as unidades de registro, para assim sabermos quantas vezes determinado tema aparece e comparar a frequência entre as diferentes categorias (ESTEVES, 2006, p.115).

Entretanto, na presente investigação não seria muito preciso contabilizar a frequência com que determinadas categorias aparecem nos livros, posto que por vezes aquele tema pode ser abordado por uma frase curta, outras vezes por um longo parágrafo.

Agora que o processo de categorização foi explicado, é importante indicar os princípios que fundamentam uma boa categorização. É importante que a categorização siga seis preceitos fundamentais: exclusão mútua, ou seja, o conteúdo de cada categoria não se sobrepõe ao conteúdo de outra; homogeneidade, o que significa que todas as categorias são organizadas baseadas em um único princípio de classificação comum; exaustividade, uma vez que a categorização criada inclui todas as unidades de registro pertinente para a investigação, sem exceção; pertinência e, portanto, necessita ser relevante perante as questões da investigação; produtividade, ou seja, fornece resultados férteis; objetividade, o que significa que uma determinada unidade de registro deve pertencer sempre a uma mesma categoria, independente do analista que faz a codificação, mostrando que esta é uma classificação objetiva e não subjetiva a depender de quem a faça (ESTEVES, 2006, p.122).

Relacionado a esse último princípio, acredito ser relevante comentar sobre as críticas que esse tipo de metodologia recebe, principalmente no que tange a sua suposta falta de objetividade. Sobre esse assunto, Esteves (2006, p.108) afirma que até a metade do século XX havia uma predominância do paradigma positivista que prezava sempre pela objetividade, mesmo se tratando de estudos na área das ciências humanas, o que vigorava também no campo da análise de conteúdo, valorizando essa técnica investigativa enquanto uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo analisado. Entretanto, principalmente a partir dos anos 1950 e 1960, aparece cada vez mais autores que valorizam a perspectiva qualitativa e, conseqüentemente, mais subjetiva da análise dos dados, assim como passam a defender que a análise de conteúdo não apenas deveria servir para descrever o que foi expresso, mas também deveria interpretar esse conteúdo e buscar explicações para os fenômenos implícitos e explícitos no que foi comunicado. Com essa valorização do aspecto subjetivo e interpretativo da análise de conteúdo, inaugura-se uma nova discussão sobre a legitimidade científica desse método, através da crítica à sua suposta falta de objetividade, uma vez que diferentes analistas interpretariam de diferentes formas os textos examinados.

A esse respeito, concordo quando Esteves (2006, p.109) afirma que esse problema precisa ser revisto nos termos em que é colocado, uma vez que toda investigação possui uma dimensão subjetiva, pois decorre das perguntas que o investigador escolhe colocar, assim como do recorte que ele faz e do conhecimento prévio que tem sobre o assunto. Dessa forma, diferentes investigadores pesquisando um mesmo tema sempre terão formas de tratamento e interpretações diferentes e isso faz parte das investigações em ciências humanas. O que é importante para manter o rigor científico da análise de conteúdo é que, seja qual for a interpretação construída, o analista defina com clareza cada categoria e o que ela significa, para que posteriormente a pesquisa possa ser sujeita ao processo de crítica, contestação e verificação de sua validade, uma vez que todas as decisões tomadas e os argumentos em que foi fundamentada estarão explicitados. É justamente a essa explicação que será dedicada a próxima seção.

3.3 As categorias de análise

As categorias foram pensadas de forma que sua análise possibilitasse responder as questões de investigação anteriormente apresentadas, comparando como essa temática aparece nos livros didáticos portugueses e brasileiros. Assim, foram criadas cinco categorias principais, sendo que quatro delas estão divididas em subcategorias, que serão explicadas e justificadas a seguir. A primeira categoria, representada pela letra A, é denominada “Expansão Marítima portuguesa” e está dividida nas subcategorias: A.1 Condições; A.2 Motivações; A.3 Termos utilizados. Já a categoria B aborda a temática da “colonização do Brasil” e é formada pelos subtemas: B.1 Chegada ao Brasil; B.2 Exploração do território brasileiro no século XVI; B.3 Administração do Brasil no século XVI. A terceira categoria, representada pela letra C e denominada “Indígenas”, está dividida em: C.1 Escravização; C.2 Missões jesuíticas; C.3 Cultura, costumes, história e tradições indígenas; C.4 Formas de resistência; C.5 Paralelos com a atualidade; C.6 Termos utilizados. A categoria D, intitulada “Africanos no Brasil” engloba os seguintes subtemas: D.1 Escravização e tráfico negreiro; D.2 Formas de resistência; D.3 Paralelos com a atualidade; D.4 Termos utilizados. A última categoria é a única que não possui subcategorias, sendo denominada “Relações culturais entre portugueses, africanos e indígenas” e representada pela letra E.

Além de citar os nomes das categorias é importante definir, explicar e justificar cada uma delas. Como o objetivo dessa pesquisa é comparar como a colonização do Brasil é apresentada nos manuais escolares brasileiros e portugueses, é importante analisar como os livros didáticos de ambos os países apresentam o processo que possibilitou a colonização, averiguando se apresentam as condições e as motivações da Expansão Marítima Portuguesa da mesma forma, dando destaque aos mesmos fatores. Também é relevante perceber qual termo usam para caracterizar esse momento, se é denominado de Expansão Marítima, Grandes Navegações ou Descobrimentos. É isso que se objetiva com a primeira categoria, denominada “Expansão Marítima Portuguesa”.

Já a segunda categoria, “Colonização do Brasil”, tem como objetivo investigar como cada livro aborda a colonização do Brasil propriamente dita, com foco no primeiro século de exploração, tendo em vista que o conteúdo sobre o Brasil se encerra no final do século XVI nos manuais portugueses. Com isso, busca-se compreender como a chegada ao Brasil é explicada, comparando como o material didático de cada país fala sobre a exploração do Brasil, principalmente no que tange ao pau-brasil num primeiro momento e posteriormente a cana-de-açúcar. Também é analisado como apresentam as diferentes formas e tentativas de administração do Brasil por parte dos portugueses no século XVI, a saber: a doação das capitanias hereditárias e o estabelecimento do Governo-Geral.

A categoria “Indígenas” busca analisar como os povos originários são retratados nos livros didáticos, a partir de diferentes temáticas. Uma primeira abordagem está relacionada às violências que sofreram por parte dos europeus, analisando como as tentativas de catequização por parte dos jesuítas e a escravização dos indígenas são apresentadas. Além disso, é importante compreender se os manuais escolares apresentam as lógicas próprias desses povos, sua cultura, costumes, história, tradições, a forma como viam o mundo, suas crenças e relações sociais, não retratando-os apenas a partir da visão europeia. Soma-se a isso a necessidade de analisar se a narrativa construída nos livros mostra os povos indígenas como sujeitos históricos, refletindo sobre as diferentes formas de resistência adotada pelos mesmos contra a colonização. Outra questão relevante está relacionada aos livros didáticos traçarem paralelos com a atualidade, refletindo sobre questões sociais contemporâneas e as consequências da colonização presentes na vida desses povos até hoje. De um ponto de vista mais objetivo, são indicados os termos utilizados pelos autores para se referir aos indígenas, se usam a palavra “índio”, a mesma

usada pelos colonizadores e que possui uma conotação pejorativa ou se adotam os termos pelos quais esses grupos se autodenominam, como indígenas, povos originários ou nativos.

A quarta categoria, denominada “Africanos no Brasil” procura analisar como as populações africanas trazidas à força pelos europeus para o Brasil são retratadas, a partir de abordagens parecidas com a já apresentada sobre os indígenas, devido ao fato de terem recebidos tratamentos similares, mas com algumas especificidades. Uma primeira subcategoria busca analisar como o tráfico negreiro e a escravização de africanos é abordada pelos livros didáticos e se são propostas reflexões sobre esse tipo de violência colonial. Assim como na categoria dos povos indígenas, aqui também é relevante compreender se os africanos escravizados são apresentados como protagonistas da sua história, se as diferentes formas e lógicas de resistência são exploradas ou se são apresentados apenas como uma população que sofreu com ações dos europeus. Também é importante analisar se traçam paralelos com a atualidade, se politizam e contextualizam questões como o racismo e a subordinação colonial e suas consequências ainda presentes. Por fim, cabe apontar se o livro utiliza o termo escravizado ou escravo, refletindo sobre a escolha por cada um desses termos. Nesse ponto se faz necessário justificar brevemente a falta de uma subcategoria que analise o conteúdo sobre cultura, costumes, história e tradições africanas, como é proposto no caso dos Indígenas. Essa escolha se deu pelo fato de todos os livros analisados abordarem essa temática quando falam da África antes da chegada dos europeus, fazendo parte de seções que não serão analisadas na presente investigação por estarem fora do recorte temático aqui proposto. Além disso, muitas reflexões sobre os costumes e tradições africanas no Brasil já serão analisadas na parte dedicada às formas de resistência, pois os escravizados criaram meios de adaptar sua cultura à vida imposta em terras brasileiras, buscando preservar elementos de sua identidade original.

Já a última categoria, denominada “Relações culturais entre portugueses, africanos e indígenas”, foi pensada em um primeiro momento como um subtema que estaria dentro das categorias de indígenas e africanos. Entretanto, no processo de análise e categorização, constatou-se que muitos livros abordavam o encontro dos portugueses com esses povos juntos, não sendo possível fazer a análise separadamente. Por isso optou-se por colocar esse tema como uma categoria à parte, que abarcasse o encontro dos

portugueses tanto com indígenas como com africanos. Nessa categoria busca-se compreender se os livros reproduzem de alguma forma a visão lusotropicalista, apresentando a colonização como um encontro entre culturas, reforçando uma imagem de uma vocação natural do povo português para interculturalidade, despolitizando a relação de dominação e as violências perpetradas pelos portugueses.

3.4 Análise comparativa entre os conteúdos dos livros didáticos brasileiros e dos manuais escolares portugueses

Antes de apresentar a análise dos conteúdos dos manuais escolares, é importante esclarecer que na maioria das categorias será feita uma análise do conteúdo de forma conjunta dos dois livros didáticos brasileiros comparando-os com o conteúdo dos dois manuais escolares portugueses, tendo em vista que os livros do mesmo país apresentam conteúdos e narrativas muito similares, devido a necessidade de seguirem as leis educacionais e os currículos nacionais dos seus países, como já apresentado no primeiro capítulo. Não é relevante, portanto, apresentar separadamente o conteúdo de cada livro em todas as categorias, uma vez que o objetivo da investigação é compreender de que forma está sendo apresentada aos alunos a narrativa sobre essas temáticas nos materiais didático-pedagógicos de ambos os países de maneira geral. Entretanto, nos casos em que houver uma diferença relevante entre o que é apresentado em cada um dos manuais de um mesmo país isso será destacado na análise.

No processo de categorização não é necessário que todas as categorias tenham o mesmo peso e relevância para a pesquisa. Dito isso, é importante ressaltar que as duas primeiras categorias possuem um peso menor se comparadas às demais, por abordarem questões mais informativas e terem menos relação com as análises propostas pela teoria decolonial, sem que isso signifique que sejam descartáveis, uma vez que são essenciais para compreensão plena de como o processo de colonização do Brasil se apresenta nos materiais didáticos.

No que diz respeito à primeira categoria “Expansão Marítima Portuguesa” e o subtema sobre as condições que possibilitaram essa expansão, os livros didáticos brasileiros e portugueses possuem uma abordagem semelhante e apontam elementos em comum, como a localização geográfica de Portugal, a experiência com a pesca e o

comércio marítimo, a estabilidade política, o apoio dos reis às atividades marítimas e o aperfeiçoamento das embarcações, com a criação da caravela. Entretanto, apesar dos livros de ambos os países ressaltarem o desenvolvimento de técnicas e instrumentos de navegação como parte das condições que possibilitaram a expansão portuguesa, apenas os manuais escolares portugueses indicam que isso foi possível devido tanto à presença e influência de mulçumanos e judeus na Península Ibérica, quanto ao contato com povos do Oriente. Já os livros brasileiros apresentam como se o desenvolvimento dessa ciência náutica fosse mérito apenas dos portugueses. Nessa questão os manuais portugueses adotam uma narrativa mais decolonial se comparada aos brasileiros, por evidenciar a importância de outros povos não europeus no desenvolvimento da ciência náutica, valorizando o conhecimento científico e técnico destes e explicando que, apesar dos portugueses terem sido pioneiros nas Grandes Navegações, isso foi facilitado pelos conhecimentos produzidos por esses outros povos. Essa reflexão permite que o aluno compreenda melhor os processos históricos, ao entender que os conhecimentos são produzidos por diferentes povos ao longo do tempo e inovações técnicas e científicas normalmente estão baseadas ou são influenciadas por outros conhecimentos anteriores que a possibilitaram existir naquele momento. Já os livros brasileiros reforçam uma narrativa eurocêntrica ao omitir que as técnicas e instrumentos utilizados pelos portugueses foram influenciados pelos conhecimentos desenvolvidos pelos mulçumanos, judeus e orientais, colocando apenas os portugueses como produtores de um conhecimento que na verdade foi construído a partir e em conjunto com outros.

Na subcategoria seguinte, que analisa o conteúdo sobre as motivações que impulsionaram as Grandes Navegações, é possível constatar que os quatro livros analisados apresentam fatores econômicos e religiosos como os motivos principais que estimularam as navegações portuguesas. Contudo, enquanto os livros brasileiros resumem esse tópico apenas a isso, os manuais portugueses dão destaque também para motivações políticas, assim como evidenciam que esse era um projeto nacional ao indicar os interesses que levavam diferentes partes da sociedade, como a nobreza, burguesia, povo, clero e a Coroa a incentivar a Expansão Marítima. Dessa forma, os manuais portugueses mostram uma visão mais completa, dando destaque também para a história política e social, não apenas econômica e religiosa, ao indicar a importância do apoio da Coroa e do povo.

Em relação aos termos utilizados pelos livros para definir esse processo é possível constatar que apenas os manuais portugueses utilizam o termo “Descobrimentos”, mesmo que em alguns casos sendo colocado entre aspas no próprio livro. Já os livros brasileiros utilizam termos como “Expansão Marítima”, “Expansão Ultramarina” e “Grandes Navegações”, sendo possível constatar a presença da palavra “Descobrimentos” apenas em fontes. Aqui é importante problematizar o uso do termo “Descobrimento” pelos manuais portugueses, algo que já foi muito debatido na historiografia por reforçar uma ideia de que as terras onde os portugueses aportaram estavam vazias e por isso teriam sido descobertas, sendo uma forma de desvalorizar e apagar a existência de povos nativos naquele território. Para os europeus daquela época, o território que hoje chamamos de Brasil estava sendo descoberto por Portugal, que chegou nele antes dos espanhóis, franceses, ingleses ou holandeses, mas se considerarmos e valorizarmos os Indígenas enquanto sujeitos e não pensarmos apenas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, é evidente que a terra não foi descoberta. Portanto, entendendo que aquelas terras já eram ocupadas, é importante que sejam usados outros termos, de forma que não seja reforçado o apagamento e a desvalorização dos povos indígenas na narrativa histórica.

No que tange ao segundo tema, “Colonização do Brasil”, e a subcategoria sobre a chegada dos portugueses a esse território, é possível observar que os manuais escolares portugueses e brasileiros começam a descrever esse acontecimento de formas similares, indicando que a armada comandada por Pedro Álvares Cabral que seguia rumo à Índia sofreu um desvio para sudoeste, de forma acidental ou intencional, chegando ao território que hoje é denominado de Brasil, que recebeu esse nome justamente pela abundância de pau-brasil lá encontrado. Entretanto, se os manuais portugueses nesse momento não mencionam nada além do pau-brasil como algo encontrado pelos portugueses, os livros brasileiros reforçam que essas terras já eram ocupadas por povos indígenas, o que pode ser observado no seguinte trecho: “os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do povo Tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia” (B1, p.127).

A respeito da temática da exploração do Brasil durante o século XVI, é comum aos livros de ambos os países a indicação de que em um primeiro momento o novo território não despertou grandes interesses dos portugueses, limitando-se a exploração de pau-brasil. Uma diferença importante entre a narrativa apresentada nos manuais de cada país reside no fato de os livros brasileiros, ao mencionarem a exploração do pau-brasil,

apresentarem quem eram os responsáveis por essa atividade, indicando que a extração da madeira era feita pelos indígenas, como podemos observar no trecho: “Na floresta, a madeira era explorada no regime de escambo. Por meio dele, os indígenas cortavam a madeira e a carregavam até os navios em troca de diferentes produtos, como peças de tecido, contas coloridas, canivetes, facas e espelhos” (B2, p.116). A ausência dessa informação nos livros portugueses contribui para o apagamento histórico dos povos indígenas, omitindo os papéis que desempenharam durante a colonização e suas lógicas próprias de funcionamento, uma vez que essa era uma atividade que realizavam movida pelo interesse em adquirir objetos que lhes eram úteis.

Já em um segundo momento, são apontados diferentes motivos por cada um dos livros para justificar a decisão pela ocupação do Brasil e o cultivo da cana-de-açúcar. Se o manual P1 indica que a razão para isso seria a crise do comércio marítimo português no Oriente, P2 se restringe a apontar as condições climáticas favoráveis ao cultivo da cana como justificativa para essa se tornar a principal atividade econômica desenvolvida no Brasil. Já os livros brasileiros apontam mais motivos, sendo indicado em B1 três motivos principais: solo e clima favoráveis, a experiência que já possuíam com o cultivo de cana na ilha da Madeira e em Cabo Verde e o fato de o açúcar ser um produto valorizado na Europa. Além de citar esses motivos, B2 é mais completo e apresenta também o medo de perderem o território devido as investidas francesas, sendo a ocupação do território uma forma de garantir sua posse.

Ao analisar a última subcategoria dentro desta temática, cujo enfoque é a administração do Brasil durante o século XVI, foi possível constatar que os quatro manuais apresentam uma narrativa muito semelhante, que aborda a tentativa de ocupação do Brasil através da divisão do território em capitânias-hereditárias entregues a capitães-donatários. Em seguida, apontam os motivos do fracasso desse sistema que levou a Coroa a tomar a decisão de centralizar o poder e a administração do território em uma única pessoa, criando assim o Governo-Geral, tendo sido Tomé de Sousa o primeiro a assumir esse cargo. A única diferença aqui reside no fato dos livros brasileiros darem mais detalhes sobre esses processos e incluírem também informações sobre a criação das Câmaras Municipais e os pré-requisitos para se tornar vereador, cargo que só poderia ser ocupado por proprietários de terras e de escravizados que tivessem “pureza de sangue”, ou seja, não eram aceitos descendentes de negros, nem de judeus, temas esses ausentes nos

manuais portugueses. Cabe destacar que em ambos os países essa temática é tratada a partir de uma abordagem conteudista e informativa, não sendo propostas grandes reflexões.

Agora partiremos para a análise das três categorias mais pertinentes para a investigação, principalmente por serem aquelas que permitem examinar mais profundamente aspectos de uma narrativa histórica eurocêntrica e elaborar reflexões importantes para a construção de materiais de ensino de História decolonial. Dentre essas categorias de maior relevância, a primeira a ser apresentada é a que aborda a temática indígena, possuindo como primeira subcategoria a escravização dessas populações. A esse respeito todos os livros indicam que no início da produção açucareira foi utilizada mão de obra escrava indígena, que posteriormente foi substituída pela mão de obra de pessoas escravizadas trazidas da África, sendo estas afirmações importantes para contrariar uma visão equivocada do senso comum de que os portugueses não escravizaram ou escravizaram poucos indígenas no território brasileiro.

A segunda subcategoria analisada dentro da temática indígena diz respeito às Missões Jesuíticas. Por se tratar de um tema complexo que é abordado de formas diferentes por cada um dos manuais escolares, aqui se dará mais destaque a forma com que cada livro apresenta esse conteúdo. Entretanto, serão separados em dois grupos de análise, primeiramente sendo analisada a narrativa dos livros que apresentam esse tema a partir de uma visão eurocêntrica, que romantiza a atuação dos jesuítas, apagando e relativizando a violência colonial sofrida pelos indígenas (P2 e B1) e depois será analisado o conteúdo dos livros que possuem uma abordagem mais decolonial, evidenciando o quanto essa prática foi, em diferentes âmbitos, violenta para os indígenas (P1 e B2).

O manual português que pertence a esse primeiro grupo apresenta a missionação de forma superficial e acrítica, informando que foi algo imposto, mas que trouxe benefícios para os indígenas dominados, como podemos observar no trecho: “Na América, os padres jesuítas obrigaram os povos ameríndios a converterem-se ao Cristianismo, embora também tenham desenvolvido a sua instrução e, por vezes, tenham tido um importante papel na defesa destas comunidades.” (P2, p.35). Além disso, em outro trecho afirma que muitos nativos teriam aceitado voluntariamente a nova religião e

os novos valores. Dessa forma, ao não denunciar a violência dos processos de conversão, essa narrativa corrobora com uma abordagem eurocêntrica que desconsidera o sofrimento dos povos indígenas nesse processo e valoriza a atuação dos europeus que teriam protegido e instruídos esses povos menos desenvolvidos.

Uma abordagem parecida com a criticada acima é adotada por um dos livros brasileiros (B1), que apresenta a Companhia de Jesus como uma ordem religiosa que possuía rigorosa disciplina, elevado nível de instrução e buscava divulgar o catolicismo na Ásia, África e América e que no Brasil teria se dedicado ao ensino da religião cristã, a formação de crianças e a criação de missões. Ao explicar sobre as missões, esses grandes aldeamentos indígenas controlados pelos jesuítas, se limita a indicar as atividades que os indígenas lá exerciam, como os tipos de alimentos que cultivavam e os objetos que produziam, ressaltando que ainda tinham tempo de lazer e estudo. Assim como P2, B1 também reforça uma visão romantizada da missionação, apagando da narrativa histórica a perspectiva indígena desses acontecimentos, assim como omitindo toda a violência sofrida pelos indígenas nesse processo de conversão forçada, ao terem suas crenças e tradições desrespeitadas.

Já entre os livros que adotam uma abordagem decolonial, por destacarem o quanto esse foi um processo violento para os indígenas, o outro manual português apresenta trechos de uma carta de um padre do século XVI que faz a seguinte afirmação sobre os indígenas: “É gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhe dizem. [...] Decidimos ir viver [com os índios] e aprender com eles a sua língua e doutriná-los a pouco e pouco” (P1, p.32). Em seguida o livro contrasta essa fonte com trechos de dois historiadores brasileiros, o primeiro afirmando que os padres, devido à dificuldade em doutrinar o nativo adulto, passaram a separar as crianças indígenas de suas famílias, levando-os para internatos onde aprenderiam o catecismo e a cultura europeia e o segundo historiador explica que os índios tinham sim fé e adoravam várias divindades, indicando algumas delas. Além disso, esse mesmo livro indica que, apesar de alguns padres jesuítas defenderem os indígenas contra a escravização, ao cristianizar esses povos, suas crenças e costumes não eram respeitados. Assim, a despeito desse manual não dedicar tantas páginas ao conteúdo sobre as missões jesuíticas, a forma como é apresentado é interessante por contrastar visões preconceituosas da época com estudos atuais que nos permitem compreender as crenças e simbologias próprias dos povos

indígenas e, dessa forma, dimensionar melhor as violências sofridas no processo de missionação. Ademais, não reproduz uma visão romantizada e positiva das missões, ao denunciar o sequestro de crianças indígenas e o desrespeito com as tradições dos povos nativos.

O último livro a ser apresentado na análise do conteúdo sobre missionações adota uma abordagem decolonial ao apresentar a Companhia de Jesus como um importante instrumento da expansão do Império português e de seu projeto colonizador, desenvolvendo ações missionárias na Ásia, África e América. Em relação ao Brasil, indica que chegaram junto com o primeiro governador-geral com a missão de catequizar as populações indígenas e os filhos dos colonizadores. Tal ação foi incentivada pela Coroa portuguesa, por ser uma forma de garantir a posse dessas regiões e a pacificação desses grupos hostis, expondo assim os interesses do Império e não caindo na reprodução de um discurso romantizado sobre a atuação dos jesuítas ter sido motivada apenas por bondade e desejo de proteger esses povos. Sobre as missões, indica que “nesses aldeamentos, os jesuítas trabalhavam para que os indígenas adotassem o modo de vida cristão e a adoração a um só Deus, deixando de lado a nudez, o politeísmo, as práticas poligâmicas, enfim, seus costumes ancestrais” (B2, p.181). Assim, evidenciam que a ação missionária impactou profundamente o modo de vida dos povos indígenas que viviam no território brasileiro, como também podemos observar no trecho: “os catequizadores alteraram a estrutura social desses povos ao desvalorizar a função dos pajés e ao substituir seu tipo de moradia” (B2, p.182). Indica também que a permanência dos nativos nas missões trazia um risco maior de contágio pelas doenças trazidas pelos europeus, tendo a varíola sido a causa de morte de milhares de indígenas aldeados. Não nega, por outro lado, o importante papel desempenhado pelos jesuítas na proteção dos indígenas contra os colonos interessados em escravizá-los. Também destaca o trabalho do Padre José de Anchieta, que compôs várias peças religiosas que eram representadas nas aldeias por meio de músicas e cantos, além de ter sido autor da primeira gramática da língua Tupi. Não deixa de apresentar, portanto, uma faceta humanitária das missões, porém sem romantizar a atuação dos jesuítas, denunciando a violência colonial praticada no processo de missionação e evidenciando o quanto essa prática de dominação impactou negativamente a vida dos indígenas.

No que diz respeito ao terceiro subtema analisado, os manuais escolares portugueses abordam de forma muito resumida e superficial a cultura, costumes, história e tradições dos povos indígenas. Enquanto um dos manuais (P2) não faz qualquer referência a esse tema, o outro (P1) apenas afirma que tribos seminômades viviam no território brasileiros e que essas tribos tinham formas de organização política e econômica mais simples do que as europeias, vivendo de caça, coleta e agricultura. Assim, é possível constatar um apagamento da história e cultura indígena nos manuais portugueses, não sendo ensinado sobre como esses povos se organizavam, suas lógicas próprias de funcionamento, suas tradições e costumes. Tal fato corrobora para a construção de uma narrativa eurocêntrica da história, na qual apenas os valores, a cultura e as tradições europeias são legítimas de serem ensinadas.

Quanto aos materiais brasileiros, aqui novamente um dos livros assume uma abordagem mais completa e detalhada do que o outro. O livro B1 aborda o tema de forma mais simplificada, dando maior atenção aos povos Tupis, por habitarem o litoral e terem tido mais contato com os portugueses nessa época, descrevendo apenas seus hábitos alimentares. Destaca os mantos produzidos pelos povos Tupinambás, sua forma de confecção e seus diferentes usos, mostrando a importância que possuía na tradição e cultura Tupi. Também informa que a mandioca, tão presente na dieta brasileira atual, foi domesticada pelos povos Tupis amazônicos, sendo esse alimento, contudo, a única herança indígena apresentada pelo livro.

Já o livro B2, apesar de também dar um destaque maior para os povos Tupis, reforça que cada um dos grupos indígenas possuía rituais, crenças, mitos e formas de organização social próprias. Também informa o número estimado de nativos que habitavam o território no momento da chegada dos portugueses, quantos povos existiam e quantas línguas eram faladas, explicando os quatro principais troncos linguísticos. Esse é um conteúdo importante na medida em que se opõe a uma generalização estereotipada de que todos os indígenas eram iguais, narrativa que acaba por ser reforçada quando não é dada atenção a essas diferenças e singularidades. Sobre os Tupis, o livro apresenta detalhes sobre seus costumes, hábitos alimentares, suas moradias, sua organização familiar, política e social e a forma como eram estabelecidos os laços de solidariedade entre esses grupos. Ainda dedica uma parte do conteúdo à reflexão sobre como a cultura Tupi lidava com as guerras e explica o ritual antropofágico a elas associado. Essa prática

não é abordada a partir de valores e julgamentos eurocêntricos, mas é explicada a partir da lógica própria de funcionamento desses povos, convidando os alunos a compreenderem essa tradição e o que ela significava para os indígenas que a praticavam, como é possível observar no trecho: “Isso porque, para os Tupi, os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais. Aqueles que comiam a carne do inimigo acreditavam que, assim, incorporariam a força, a coragem e o espírito do valente guerreiro” (B2, p.114). Dessa forma, é possível constatar que esse livro adota uma narrativa decolonial sobre o tema, por se preocupar em explicar os rituais e símbolos de algumas culturas indígenas a partir de suas lógicas próprias de funcionamento, além de se preocupar em não cair em generalizações, indicando que havia importantes diferenças entre os povos, inclusive na língua falada por eles.

No que tange ao conteúdo sobre formas de resistência indígena, esse é outro tema pouco abordado pelos manuais escolares portugueses. Se novamente um dos livros (P1) não faz qualquer referência ao tema, o outro (P2) apenas menciona que uma dificuldade dos capitães donatários era lidar com “as revoltas dos índios contra a escravização e o domínio colonial” (P2, p.31), sem entrar em detalhes sobre as lógicas e as formas como se davam essas resistências, abordando esse assunto apenas a partir da ótica do colonizador, como uma dificuldade a ser enfrentada no processo de colonização.

Os livros brasileiros, por outro lado, apresentam essas formas de resistência a partir da lógica dos próprios indígenas. Contudo, o livro B1 apresenta novamente uma narrativa mais simplificada, que aborda basicamente as guerras contra os colonizadores e as alianças estabelecidas tanto entre os povos indígenas quanto com outros invasores europeus como formas de fragilizar a hegemonia portuguesa no território. Apesar de breve, esse conteúdo coloca em evidência os indígenas enquanto sujeitos históricos, que escolheram a quem se unir de acordo com interesses próprios e não por terem sido enganados ou obrigados pelos europeus a lutarem uma guerra que não era sua.

Já o outro livro brasileiro (B2), além de apresentar essa forma mais tradicional de oposição à colonização, se aprofunda em outras formas e lógicas de resistência, informando sobre as fugas, os ataques e assaltos às vilas dos colonos, a recusa e sabotagem ao trabalho e até mesmo a escolha pelo suicídio quando não conseguiam escapar da escravização. Também menciona um tipo específico de resistência que

consistia em reunir elementos das mitologias indígenas com o cristianismo, como forma de enganar os portugueses e manter seus rituais e tradições, apesar da imposição do catolicismo. Além disso, o livro dá especial destaque a Confederação dos Tamoios, associação organizada por povos Tupinambás como parte de uma estratégia para resistir às tentativas de escravização empreendidas pelos portugueses, se aliando aos franceses nas batalhas no litoral carioca e paulista. Aqui o livro apresenta comentários de dois pesquisadores especialistas no assunto que questionam o fato de que a maioria das fontes que temos acesso sobre essa Confederação são portuguesas e não indígenas e que “por isso, é necessário atenção ao examinar essas fontes, pois elas expressam um ponto de vista unilateral” (B2, p.119). Essa é uma reflexão fundamental para se pensar um ensino de História decolonial, pois questiona o lugar de produção das fontes e o fato de muitas vezes ser difícil ter acesso à visão própria dos indígenas sobre os acontecimentos, por suas fontes não terem sido preservadas e sua população ter sido dizimada, sendo essa também uma faceta da violência colonial. Assim, propõe a reflexão sobre o fato de muitos dos acontecimentos estudados pela historiografia estarem sendo analisados a partir de fontes que contam apenas um lado da história.

Os dois manuais escolares portugueses analisados não possuem qualquer conteúdo sobre a questão indígena na atualidade, sendo essa uma ausência que corrobora para uma narrativa que minimiza a importância dessas populações atualmente, como se sua existência estivesse restrita ao passado colonial e a relevância do seu estudo se limitasse ao momento de encontro com os colonizadores. Não reflete, portanto, sobre as formas de existência e resistência desses povos atualmente e sobre as consequências ainda presentes da dominação colonial.

Já os livros brasileiros traçam paralelos entre o passado colonial e a causa indígena atual. Em um dos livros (B1) isso é debatido a partir de um texto escrito em 2012 pela líder indígena Kaluanã Tupinambá, que apresenta o seu ponto de vista sobre a invasão do território e a morte de seu povo, assim como a existência de uma dívida histórica e a persistente resistência dos povos indígenas, como é possível observar no trecho:

Há quinhentos anos atrás os portugueses invadiram nossas terras, deram o nome de Brasil a nosso território. [...] Hoje estamos exigindo nossos direitos, que sabemos que temos desde muito tempo, bem antes da invasão. [...] Governo, fazendeiros e coronéis não falam dessa dívida que têm com o povo Tupinambá de Olivença (B1, p.162).

Enquanto isso, o outro livro (B2) afirma que os povos indígenas ainda resistem através da reafirmação de suas identidades e da defesa pela preservação e reconhecimento de suas culturas. Exemplifica, portanto, a atualidade dessa luta através de uma reportagem da ONU de 2017 que denuncia a expansão das indústrias extrativistas e do agronegócio como uma das principais ameaças atuais para a maioria dos povos indígenas, por resultar na invasão e expropriação de terras, despejos forçados e falta de acesso aos meios de subsistência, bem como na perda de locais de importância espiritual. Com isso, o livro mostra que os povos indígenas ainda precisam lutar para ter seus direitos garantidos, evidenciando que as tentativas de dominação, as violências e os desrespeitos contra os povos nativos, que tiveram início com a colonização do Brasil, ainda não tiveram fim.

Quanto aos termos empregados para se referir aos povos originários, os manuais portugueses utilizam apenas os termos “índio” e “ameríndio”, enquanto os livros brasileiros utilizam com mais frequência os termos “indígena” e “nativo”, utilizando também com menor frequência o termo “ameríndio”. A esse respeito, três dos quatro livros (com exceção apenas de um manual escolar português) explicam que a denominação “índio” foi dada por Cristóvão Colombo ao chegar à América, por acreditar estar na Índia, resultando na escolha desse termo para denominar os habitantes que encontrou no território. Além disso, um dos livros brasileiros (B2) apresenta um texto do escritor indígena Daniel Munduruku para refletir sobre o controverso uso do termo “índio”, que foi um apelido dado pelos europeus, defendendo que a forma correta de se referir a essa população seria utilizando o termo indígena, que significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. A manutenção do termo colonial “índio”, portanto, é algo que precisa ser revisto para que se construa um ensino decolonial e respeitoso com os povos originários.

Em relação à escravização de africanos e ao tráfico negreiro, os manuais escolares portugueses possuem narrativas similares e por isso serão inicialmente apresentados em conjunto. Entretanto, como um dos manuais (P1) dedica um espaço maior a reflexões sobre essa temática, será indicado posteriormente algumas especificidades de seu conteúdo. O mesmo será feito em seguida com os livros brasileiros, que também possuem partes do conteúdo em comum, porém um dos livros (B1) apresenta a temática de forma

mais aprofundada. Os dois manuais portugueses reproduzem uma narrativa que associa a falta de adaptação dos indígenas ao trabalho forçado a substituição da mão-de-obra dos engenhos de açúcar pelo trabalho de africanos escravizados. Colocar a questão nesses termos pode ser problemático, tendo em vista que omite as diferentes razões que levaram os portugueses a investirem no tráfico atlântico de escravizados e situa os africanos numa posição de um povo mais passivo, adaptável e menos resistente ao trabalho forçado, como se escravizá-los fosse mais fácil por uma característica inata a eles. Desse modo, não aborda as diferentes estratégias e violências usadas pelos europeus para garantir a subordinação da população africana, como o fato de serem sequestrados e tirados do seu local de origem, onde poderiam ter uma capacidade maior de resistência e organização. Além disso, não apresenta razões e motivações dos próprios portugueses para essa substituição, como a questão apresentada na categoria anterior a respeito da tentativa dos padres jesuítas de proteger os indígenas da escravização por acreditarem que eles ainda podiam ser convertidos, enquanto não faziam qualquer oposição a escravização de africanos, assim como o interesse dos comerciantes portugueses no lucro gerado pelo tráfico atlântico. Outro ponto em comum em ambos os manuais é a associação entre a prática da escravatura e a necessidade de garantir mão de obra para os trabalhos agrícolas nas colônias, explicando que foi uma prática amplamente aceita devido ao peso econômico que desempenhou na colonização.

Ao apresentar reflexões mais aprofundadas sobre o tema, o manual P1 exibe um trecho de uma reportagem da Revista National Geographic que afirma que: “o tráfico de escravos africanos pode ser considerado o movimento migratório forçado mais violento e volumoso da História” (P1, p.36) e ao lado expõe um gráfico com os números de africanos enviados como escravos por diferentes países europeus, como Portugal, Reino Unido, França, Espanha e Holanda, nos períodos entre 1492 e 1870. Pelo gráfico podemos perceber que Portugal foi o maior responsável pelo tráfico de africanos escravizados, totalizando 3.646.800 pessoas transportadas nessas condições. É importante essa informação ser destacada nos materiais de ensino de História em Portugal, por mostrar a atuação e a responsabilidade do país nesse processo violento que foi a escravização da população africana. Além disso, o livro adota uma postura crítica que destaca a desumanidade dessa prática, ao afirmar que:

O tráfico de escravos foi uma das realidades mais cruéis da expansão [...]. Milhares de pessoas foram separadas à força das suas famílias e das suas comunidades para trabalharem sem que lhes fossem garantidos quaisquer direitos. Este tráfico visava o lucro, e as pessoas eram tratadas como mercadorias ou “produtos”, sem qualquer respeito pela sua segurança e dignidade humana (P1, p.37).

Diferente da abordagem dos manuais portugueses sobre os motivos que levaram a substituição da mão de obra indígena pela africana escravizada nos engenhos, os livros brasileiros não apontam qualquer relação com características inatas aos indígenas ou africanos, mas explicam que isso se deu por diferentes motivos, como: a falta de indígenas nessas regiões devido a fuga ou a morte por doenças e maus-tratos, o interesse comercial no tráfico atlântico de escravizados e a experiência dos africanos com a plantação de açúcar e o domínio da metalurgia do ferro. Se mostra relevante destacar essa diferença de narrativa em relação aos manuais portugueses, uma vez que os livros brasileiros apontam as violências sofridas por esses povos, os interesses comerciais dos portugueses e os conhecimentos que já haviam sido desenvolvidos pelos africanos. Sobre esse último tópico, um dos livros (B2) descreve as atividades realizadas pelos africanos escravizados, apontando que muitas só eram possíveis pelos conhecimentos que já possuíam, como podemos observar na frase: “muitos desempenhavam atividades especializadas, pois possuíam conhecimentos e técnicas que foram desenvolvidos pelos povos do continente africano, como a metalurgia, o artesanato e a arte da construção de objetos e edificações” (B2, p.157). Essa é uma informação importante por valorizar os conhecimentos técnicos e científicos dos povos africanos e mostrar que eles foram importantes para a construção e desenvolvimento do Brasil em diferentes âmbitos.

Ainda em relação a esse tema, os livros brasileiros afirmam que a economia colonial dependia do trabalho dos escravizados e que a procura por trabalhadores nos engenhos levou ao aumento do comércio escravista, tendo se tornado uma atividade mercantil extremamente lucrativa para os portugueses e a mola propulsora do sistema colonial brasileiro. Outro ponto abordado de forma semelhante pelos dois livros brasileiros diz respeito ao trabalho forçado e as violências sofridas pelos escravizados. Dedicam uma parte do conteúdo para descrever a jornada extenuante e as condições desumanas de trabalho forçado às quais os escravizados eram submetidos, além dos diferentes tipos de atividades e funções que desempenhavam. Explicam que a vida da

população escravizada foi marcada por diferentes formas de violência, precárias condições de trabalho, uma alimentação pobre e insuficiente e castigos físicos frequentes, usados não apenas para punir os escravizados, mas também para servir de exemplos para os demais, sendo utilizado para isso diferentes instrumentos de tortura.

Assim como ocorre com os manuais portugueses, aqui também é possível perceber que um dos livros brasileiros aborda essa temática de maneira mais aprofundada. O livro B1 dá mais detalhes sobre o tráfico atlântico, descrevendo os navios negreiros e as péssimas condições de viagem, afirmando que os africanos recebiam comida de má qualidade e os navios iam superlotados, fazendo com que muitas pessoas morressem durante a travessia. Os que sobreviviam chegavam subnutridos, doentes, confusos e eram vendidos nos mercados dos principais portos do Brasil. O livro também aponta o número aproximado de africanos escravizados trazidos para o Brasil e indica de qual região da África eles eram e para qual parte do Brasil foram. Também afirma que os falantes das línguas kicongo, kimbundu e umbundu foram os mais atingidos pelo tráfico atlântico, o que explica porque essas línguas influenciaram fortemente o português falado no Brasil. Essas reflexões são importantes primeiramente por reforçar as violências coloniais já presentes no momento do tráfico atlântico, o que permite pensar sobre as condições em que os africanos chegavam no Brasil. Também é interessante por destacar as diferentes regiões da África, se contrapondo a uma narrativa generalizante que se refere a todo o continente como uma coisa só. Tendo em vista que o Brasil foi formado também por esses povos, é relevante mencionar de onde vieram essas pessoas, ou seja, qual é a ascendência da população negra brasileira, do mesmo jeito que quando se fala das imigrações europeias é especificado de quais países vinham, se eram portugueses, espanhóis, italianos ou alemães, não generalizando todos sob o termo único “europeu”. Além disso, destaca a influência que os povos africanos exerceram na formação do Brasil, inclusive no português falado pelos brasileiros.

O conteúdo a respeito das formas encontradas pelos africanos escravizados no Brasil para resistir as violências coloniais quase não aparece nos manuais escolares portugueses. Se um manual (P2) não faz qualquer referência a essa temática, o outro (P1) fala de forma superficial sobre os quilombos e a capoeira, apenas apresentando essa arte como uma expressão cultural que se desenvolveu também como uma forma de defesa pessoal contra as ameaças de invasões portuguesas às comunidades onde grupos de

escravizados fugitivos viviam, que eram os quilombos. A ausência nos manuais portugueses de uma reflexão maior sobre as diferentes formas de resistência reforça uma narrativa eurocêntrica que apresenta apenas os europeus como protagonistas da história, colocando os africanos na posição de coadjuvantes que apenas sofreram com as ações perpetradas por outros. Assim, não são representados como protagonistas de lutas contra a violência colonial na narrativa presente nos manuais portugueses, não sendo retratados enquanto sujeitos históricos.

Já os livros brasileiros abordam o tema através de reflexões mais extensas, apresentando narrativas semelhantes que refletem sobre as diferentes formas encontradas pelos escravizados para resistir. Algumas formas de resistência apresentadas pelos livros estão no campo subjetivo, lúdico e religioso, como através da preservação da identidade e dos laços culturais que os uniam à África. Os livros também listam diferentes expressões culturais, artísticas e religiosas que configuraram formas de resistência, como a capoeira, o congado, o reisado e o jongo. Ainda explicam que as práticas religiosas africanas eram vistas pelos europeus como feitiçaria e, para evitar a perseguição dos católicos, os africanos desenvolveram a estratégia de associar suas entidades a santos católicos, permitindo-os em parte fugir da repressão e preservar suas tradições.

Os livros também mencionam outras formas de resistência mais práticas e diretas, como não trabalhar direito, quebrar ferramentas, incendiar plantações, agredir ou assassinar feitores e senhores, suicidar-se, evitar ter filhos ou fugir e formar quilombos, que eram agrupamentos de pessoas fugidas da escravidão. Em relação aos quilombos, ambos os livros dão um destaque maior ao Quilombo dos Palmares por ter sido o maior, mais conhecido e mais duradouro quilombo brasileiro. Entretanto, um dos livros (B2) aborda esse assunto de forma mais superficial, apenas mencionando que esse quilombo chegou a reunir mais de 20 mil pessoas e, pela ameaça que representava para o regime escravista, foi destruído pelas autoridades portuguesas, que também assassinou seu líder, Zumbi, e expôs sua cabeça em praça pública, como uma ameaça a outros escravizados que pensassem em fugir.

Já o livro B1 dá mais detalhes sobre como era a vida dentro dos quilombos e destaca a importância da figura de Zumbi, explicando os motivos que fizeram com que o dia da sua morte, 20 de novembro, fosse a data escolhida para ser o dia Consciência Negra

no Brasil. Além de dar mais detalhes sobre os quilombos, o livro B1 também aborda uma forma de resistência que não é apresentado no outro livro brasileiro, as irmandades negras, que eram um tipo de associação entre pessoas escravizadas. Essa era uma forma de resistir dentro da legalidade, pois eram associações autorizadas pela Igreja Católica que se transformaram em espaços associativos de ajuda mútua e de manutenção de uma identidade negra, promovendo assistência entre seus integrantes, seja através de ajuda financeira ou espiritual, além de juntarem dinheiro para a compra de cartas de alforria.

Em relação a subcategoria que busca analisar de que forma os livros didáticos traçaram paralelos entre a vivência colonial dos africanos escravizados e questões sociais atuais, cada um dos manuais aborda essa temática de forma distinta, o que justifica a decisão por apresentar a narrativa de cada um deles separadamente. O manual escolar P1 faz referência a questões atuais apenas através da constatação de que a escravidão é ainda uma realidade em diferentes lugares do mundo. Assim, apresenta um trecho de um relatório da UNICEF de 2021 que mostra que a escravatura não é algo do passado e afirma que as campanhas organizadas para pôr fim à escravidão começaram no final do século XVII, mas que este é um caminho que ainda não está concluído, pois em muitos lugares ainda é comum a existência de trabalho forçado, afirmando em seguida que a igualdade de direitos humanos ainda não é algo garantido em todo mundo. Essa é uma abordagem que foge do debate sobre as consequências atuais da violência colonial para as populações afrodescendentes, ao relacionar a falta de direitos humanos apenas a existência de trabalhos análogos a escravidão. Assim, não reflete sobre questões como o racismo e a xenofobia, consequências da dominação colonial presentes ainda hoje em países em que, apesar dos direitos humanos e trabalhistas serem assegurados por lei, o preconceito e a violência contra a população negra é algo recorrente, como é o caso de Portugal e do Brasil.

O livro P2, por outro lado, faz uma abordagem bastante aprofundada e crítica a respeito de questões sociais e raciais atuais. O livro estabelece uma relação direta entre as violências coloniais e o racismo contemporâneo, ao afirmar que os genocídios, a destruição de culturas e a escravatura perpetrada pelos europeus:

deixaram marcas profundas ainda muito visíveis no Mundo atual, como o racismo associado aos africanos e a ideia de superioridade cultural europeia. Em muitas regiões do Planeta, a igualdade e os Direitos Humanos ainda são uma realidade por conquistar, quer em termos

legais, quer na mentalidade das pessoas. [...] Portugal não é exceção a esta realidade. Temos de perceber a origem destas atitudes racistas e combatê-las, para aceitarmos um Mundo em que somos todos iguais e todos diferentes (P2, p.35).

Esse trecho propõe a reflexão sobre as consequências ainda atuais das violências coloniais e a necessidade de se combater o racismo, constatando que essa é uma realidade que não está distante do aluno, pois afirma ser presente na sociedade em que ele está inserido. Diferente do outro manual que restringe a temática apenas ao trabalho forçado, esse aborda a importância da garantia dos direitos humanos não apenas em termos legais, mas também com a mudança na mentalidade das pessoas, uma vez que, apesar de necessária, apenas a existência de leis não garante uma sociedade livre do racismo. É importante também destacar que o manual tece uma crítica ao eurocentrismo ao falar sobre a ideia de superioridade cultural europeia como uma das marcas da colonização ainda presente.

Somado a isso, o manual escolar P2 também exibe fotos de protestos antirracistas de junho de 2020 junto a uma matéria do Diário de Notícias do mesmo ano que descreve as manifestações contra a violência policial que matou George Floyd em maio de 2020 e afirma: “O mundo continua racista... Cada vez mais vozes se juntam para gritar e cantar contra o racismo” (P2, p.35). Esse trecho, localizado em uma seção do capítulo intitulada “os europeus trataram bem os africanos e os índios?”, a despeito de se referir a um acontecimento nos Estados Unidos, estimula o debate sobre o racismo em geral, ao afirmar que essa é uma realidade mundial.

Os livros didáticos brasileiros abordam a atualidade desse tema de formas diferentes. O livro B1 destaca a necessidade de se refletir sobre o racismo ainda presente no Brasil e buscar formas para superá-lo, mencionando o dia Nacional da Consciência Negra como algo que marca no calendário nacional a importância desse debate. Também informa sobre a existência de comunidades remanescentes de quilombos atualmente e que, apesar da Constituição Brasileira garantir o direito à terra para esses descendentes, conseguir documentar a posse do terreno tem sido muitas vezes um desafio, mostrando que a luta por direitos ainda é uma realidade presente na vida dessa população.

Seguindo a linha de abordar diferentes formas através da qual a população afro-brasileira ainda resiste, o livro B2 destaca a luta e resistência do movimento negro brasileiro e apresenta uma curta biografia da atuação de Abdias Nascimento, um prestigiado sociólogo, político e ativista do movimento negro, que desempenhou um importante papel na luta contra o racismo e pela criação de políticas afirmativas para a população afrodescendente. É significativo que os livros brasileiros tenham destacado figuras relevantes e mencionado questões sociais atuais relevantes para a população negra, porém esse é um assunto que poderia ser abordado de forma mais profunda, propondo reflexões mais complexas sobre o racismo estrutural, uma herança da época colonial que ainda é uma realidade na sociedade brasileira.

Quanto aos termos utilizados, os manuais escolares portugueses usam apenas a palavra “escravo”, enquanto os livros didáticos brasileiros utilizam mais frequentemente o termo “escravizado”. Contudo, é possível encontrar o termo “escravo” nos livros brasileiros também, normalmente em frases como “trazidos como escravos”, “trabalhar como escravos”, “pessoas na condição de escravo”, não sendo utilizado para se referir diretamente às pessoas escravizadas de fato. O debate sobre a substituição de determinados termos que carregam concepções preconceituosas ou pejorativas por outros mais inclusivos, críticos e que respeitem as diferentes identidades é algo que tem sido discutido na sociedade e na academia, partindo de uma concepção de que a decolonialidade perpassa também pela linguagem. Assim, o uso do termo “escravo” vem sendo criticado por naturalizar essa condição, como se fosse algo intrínseco aos sujeitos escravizados, como se a sua identidade se resumisse a ser escravo, reforçando uma ideia de estabilidade e manutenção, é aquilo que o sujeito é. Já o termo “escravizado” indica uma situação temporária a qual o sujeito está submetido, o que também denuncia o processo de violência, uma vez que o sujeito foi escravizado por alguém. Dessa forma, o uso do termo “escravo” para se referir aos africanos escravizados ajuda a naturalizar essa condição, fixando-a como parte da identidade daquelas pessoas. Portanto, na busca por combater o racismo e construir um ensino de História decolonial, é importante defender a adoção do termo “escravizado”.

A respeito da última categoria, que busca analisar as relações culturais entre portugueses, africanos e indígenas é importante destacar que nenhum livro aborda o encontro cultural entre indígenas e africanos, sendo um tema sempre pensado a partir dos

portugueses em relação a esses povos. Um dos manuais escolares portugueses (P1) afirma que o contato entre portugueses e africanos, apesar de ser baseado em uma relação comercial, também trouxe como consequência interinfluências culturais, afirmando que: “o encontro de culturas levou à partilha de conhecimentos e a um processo de aculturação que se fez sentir, sobretudo nos domínios da religião e da língua” (P1, p.29). Em seguida assume uma narrativa que aponta pontos positivos e negativos desse encontro cultural, afirmando que: “muitos hábitos alimentares e características culturais, desde a música, a dança ou artesanato, foram sendo alterados pelos contactos entre os povos. Mas, por um lado mais negativo, houve também uma relação de submissão e exploração humana” (P1, p.29). Apesar de denunciar a submissão e a exploração humana como parte desse encontro, é criticável a construção de uma narrativa que apresenta uma divisão entre pontos positivos e negativos da colonização, uma vez que tudo faz parte de um único processo que foi extremamente violento com as populações africanas e indígenas. Da mesma forma que não seria aceitável abordar pontos positivos e negativos de outros crimes contra a Humanidade, é injustificável que seja naturalizada a adoção desse tipo de narrativa para a colonização e a escravidão também. É preciso apresentar uma visão crítica sobre todo o processo colonial, evitando uma abordagem reducionista, onde se apontam as vantagens proporcionadas aos europeus, minimizando a exploração e a escravidão, ao citá-la apenas como o lado negativo desse processo todo.

O mesmo manual define aculturação enquanto um “conjunto de mudanças que se dão num povo, ou num grupo, quando mantém contactos frequentes com outros” e encontro de culturas como: “convivência entre povos que leva à partilha de hábitos, costumes e conhecimentos” (P1, p.29). São utilizados, portanto, esses dois termos para definir a relação dos portugueses com indígenas e africanos. Essa abordagem, entretanto, omite as relações de poder e a violência da colonização ao fazer referência apenas ao contato e a convivência entre diferentes culturas, não abordando que o contato foi estabelecido a partir da exploração e submissão desses povos, assim como da tentativa dos europeus de impor sua cultura sobre as outras.

Ainda sobre essa temática, o outro manual escolar português afirma que “os Portugueses e os Espanhóis, ao “descobrirem” novos mundos, novos continentes e novas gentes, desencadearam o encontro de culturas, processo de contacto entre diferentes culturas a que se dá o nome de aculturação” (P2, p.37). A frase em si é contraditória, uma

vez que o livro opta por utilizar o verbo descobrir, mesmo que entre aspas, mas em seguida comenta justamente sobre o fato de ter ocorrido um encontro de culturas, constatando que já havia povos e culturas naqueles territórios. Essa narrativa que apresenta a chegada dos europeus nesses territórios como uma descoberta, perpetua uma visão eurocêntrica que entende apenas os europeus enquanto sujeitos históricos e, uma vez que eles não tinham conhecimento da existência daquelas terras, teria sido uma descoberta alcançá-las. Entretanto, é um discurso que desvaloriza a existência prévia de povos e culturas naqueles territórios, colocando-os em um lugar de menor importância histórica. Também afirma que: “uma outra troca cultural observa-se nas influências linguísticas. Prova disso é o facto de dois dos idiomas mais falados na América Central e do Sul continuarem a ser o espanhol e o português” (P2, p.37). O exemplo aqui apresentado, contudo, não descreve uma troca cultural, que pressupõe uma transferência mútua, pois não indica de que forma as línguas indígenas ou africanas influenciaram o português ou o espanhol falado nesses países. Além disso, esses idiomas foram impostos às antigas colônias, não sendo um exemplo de troca cultural e sim da dominação e do controle exercido por essas antigas metrópoles europeias. Por um outro lado, o mesmo manual adota certa postura crítica ao lembrar que “o encontro de culturas nem sempre foi positivo, uma vez que os Europeus desenvolveram práticas de submissão dos povos africanos e ameríndios. Muitas vezes, os Europeus efetuaram massacres para submeterem mais facilmente as populações” (P2, p.35). Entretanto, incorre aqui na mesma questão levantada sobre o manual anterior, de adotar uma narrativa que coloca a colonização em termos de pontos positivos e negativos.

Já os livros brasileiros abordam essa temática com um enfoque maior nas relações entre indígenas e portugueses. Assim, o livro B1 não aborda as relações culturais entre portugueses e africanos, mas traça um breve comentário sobre o primeiro encontro entre portugueses e indígenas e o estranhamento sentido por ambos os lados. Levanta o questionamento, portanto, sobre qual poderá ter sido o pensamento dos tupiniquins ao avistar a chegada dos portugueses e afirma: “os tupiniquins estranharam quase tudo: as enormes embarcações, as roupas, as botas, os chapéus, as armas de fogo e a língua daqueles homens de pele branca e face rosada. Os portugueses, por sua vez, também estranharam os tupiniquins” (B1, p.154). Apesar do tema ser apresentado de maneira superficial, é interessante comentar que destaca a ótica e o estranhamento por parte dos

indígenas, refletindo sobre sua perspectiva desse acontecimento que normalmente é abordado apenas a partir do ponto de vista dos europeus.

Seguindo essa mesma linha, mas abordando o assunto de forma mais aprofundada, o outro livro didático brasileiro (B2) comenta sobre o grande estranhamento que indígenas e portugueses devem ter sentido ao se encontrarem pela primeira vez, apresentando em seguida um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha que, além de descrever características físicas dos indígenas, afirma: “ali por então não houve mais fala nem entendimento com eles, por ser a barbaria deles tamanha que se não entendia nem ouvia ninguém. Acenamos-lhes [para] que se fossem. Assim o fizeram e passaram-se além do rio.” Depois o livro dirige as seguintes questões aos alunos: “É possível dizer que, nesse relato, Caminha faz um julgamento dos indígenas expressando alguma ideia de superioridade dos europeus? Por quê?” (B2, p.115). Essa é, portanto, uma abordagem interessante do ponto de vista do ensino decolonial, pois leva o aluno a refletir sobre o lugar de produção das fontes, entendendo que elas refletem os valores de quem as produziu e não podem ser analisadas como neutras. Também questiona o sentimento de superioridade dos europeus, que viam os indígenas como bárbaros e selvagens. Em outro momento do livro, é afirmado que no início da colonização a relação entre portugueses e indígenas foi pacífica e através desse contato os indígenas ensinaram os europeus a se orientar nas matas, fabricar canoas e incorporar em sua alimentação produtos da dieta indígena, como o milho e a mandioca. Assim, o livro aponta e valoriza diferentes ensinamentos transmitidos pelos indígenas aos portugueses, não dando enfoque apenas aos conhecimentos trazidos pelos europeus.

A partir de toda análise exposta acima, é possível elaborar algumas conclusões gerais sobre as narrativas apresentadas nos livros didáticos brasileiros e nos manuais escolares portugueses, apontando algumas reflexões sobre conteúdos que poderiam ser melhor desenvolvidos no ensino sobre a colonização do Brasil em ambos os países. Também é pertinente indicar desafios ainda a serem enfrentados para a construção de um ensino de História decolonial, que não reproduza uma narrativa eurocêntrica da história e dê igual importância e valor aos diferentes sujeitos históricos envolvidos nesse processo. Esses pontos, portanto, serão abordados na próxima seção.

Conclusão

Em virtude de todos os aspectos explorados ao longo dos capítulos que compõe a presente dissertação, é possível constatar que o principal objetivo da investigação foi alcançado, posto que consistia em analisar e comparar, com base na teoria decolonial, a forma como a colonização do Brasil é retratada atualmente nos livros didáticos brasileiros e nos manuais escolares portugueses. De forma a lograr esse propósito, o primeiro capítulo consistiu em apresentar de forma comparativa os sistemas educativos brasileiro e português, assim como os documentos curriculares e o processo de regulação e distribuição dos materiais didáticos em ambos os países. No segundo capítulo, foram propostas reflexões sobre o papel do ensino de História, recorrendo a teoria decolonial para possibilitar uma análise mais crítica e sensível das narrativas reproduzidas nos materiais de ensino. Por fim, o terceiro capítulo detalha a metodologia adotada e é feita a análise comparativa dos conteúdos dos livros didáticos de ambos os países, buscando indicar quais as narrativas reforçavam ou se opunham a uma abordagem eurocêntrica da História. Com isso, procurou-se refletir sobre o quanto algumas narrativas presentes nos livros didáticos podem ser mais decoloniais, antirracistas ou apresentarem um discurso intercultural, segundo a definição de Walsh, atuando na promoção de uma sociedade mais crítica e igualitária e o quanto outras podem acabar reforçando estereótipos de inferioridade e desvalorização de determinados sujeitos, reproduzindo uma visão eurocêntrica na qual apenas os europeus são protagonistas. Sobre a análise comparativa entre os materiais didáticos brasileiros e portugueses, serão indicadas a seguir as principais conclusões observadas.

Antes disso, contudo, é importante lembrar que os manuais escolares portugueses dedicam menos páginas ao conteúdo sobre a colonização do Brasil, abordando o tema em apenas um dos quatro capítulos que compõem os manuais do 8º ano, enquanto no caso brasileiro o tema da colonização perpassa todos os capítulos dos livros didáticos do 7º ano. Apesar de isso ser em certa medida compreensível, uma vez que esse tema fala sobre a formação do Brasil e logicamente receberia maior atenção dos livros brasileiros, é importante compreender que a colonização perpetrada por Portugal também faz parte da história da antiga metrópole, não sendo menos significativa para a nação por ter sido algo que ocorreu fora do território que hoje compreende Portugal.

Portanto, é um conteúdo que merecia receber uma maior atenção dos manuais escolares, que acabam privilegiando apenas os acontecimentos históricos que ocorreram dentro do território europeu. Contudo, ainda que optando-se por dar a esse tema o espaço de apenas um capítulo, ele poderia ser abordado de forma crítica, a partir de uma perspectiva intercultural, mesmo que de forma breve e resumida.

Partindo agora para as conclusões alcançadas através da análise comparativa dos conteúdos presentes nos livros didáticos brasileiros e portugueses, é perceptível que os quatro materiais didáticos analisados apresentam uma narrativa semelhante no que tange à temática sobre as Grandes Navegações, sendo relevante apenas destacar que os manuais portugueses possuem uma abordagem menos eurocêntrica ao reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelos orientais, mulçumanos e judeus como contributos essenciais para o desenvolvimento que possibilitou o pioneirismo português.

Já no tocante ao início da colonização do Brasil, é possível constatar um silenciamento da história indígena nos manuais portugueses, uma vez que denominam a chegada ao território brasileiro de “descobrimento” e não abordam nesse momento a existência de povos nativos na terra alcançada, assim como não mencionam que os indígenas eram os responsáveis pela extração do pau-brasil que era levado para Portugal. Os livros brasileiros, por outro lado, destacam a existência, a atuação e a percepção dos indígenas no momento da chegada dos europeus em seu território.

Aprofundando-se na temática acerca dos povos originários, nota-se que os dois manuais portugueses, em geral, reforçam uma abordagem eurocêntrica que silencia e restringe o papel dos povos indígenas na narrativa histórica, não os apresentando enquanto sujeitos. Assim, só abordam os indígenas a partir da relação com o europeu, quando mencionam a escravização ou as missões jesuíticas, não citando suas lutas de resistência à colonização, as histórias, tradições e culturas desses povos e nem traçando paralelos com o presente para debater a causa indígena atual. Com isso, é possível constatar que os manuais reproduzem uma ideia de que esses povos só tem relevância no momento em que os europeus os encontram, sendo pensados apenas a partir desse contato e pelo ponto de vista dos colonizadores. É uma forma também de desumanizar esses sujeitos, não apresentando sua atuação, seus costumes e crenças ao serem retratados apenas enquanto objetos que sofreram ações realizadas pelos europeus, seja a

escravização ou a catequização. Com isso, não são retratados enquanto sujeitos históricos, cujas tradições, crenças, valores, lutas, resistência e existência atual são importantes e relevantes, o que corrobora para a construção de uma narrativa eurocêntrica da história, na qual apenas as culturas europeias são legítimas de serem ensinadas. Além disso, utilizam o termo “índio”, que é o mesmo utilizado na época colonial e carrega uma conotação pejorativa, sendo desrespeitoso com os povos originários que na verdade se autodenominam “indígenas”.

No caso dos livros brasileiros, é possível perceber que dedicam um espaço maior para o conteúdo sobre a história e cultura indígena. Entretanto, há uma diferença significativa entre os dois livros. Enquanto B1 apresenta uma narrativa intercultural, por se aprofundar nas reflexões sobre as tradições indígenas e suas diferentes formas de resistência, denunciando as violências coloniais enfrentadas por esses povos, B2 apresenta esses temas de maneira mais simplificada e acrítica, reproduzindo uma narrativa eurocêntrica em que o protagonismo é europeu. Um ponto a se destacar é que, no que tange às lutas indígenas atuais, ambos os livros abordam o tema de maneira superficial. É um tema que deveria ser mais bem trabalhado, principalmente levando-se em consideração que os indígenas brasileiros ainda hoje precisam resistir e lutar pelos seus direitos, sendo uma questão sensível que precisa ser debatida para que possa ser solucionada na construção de uma sociedade mais igualitária.

No que tange ao ensino sobre a população africana no Brasil, os manuais portugueses abordam a escravidão e tráfico negreiro de maneira superficial, apresentando um discurso que associa a escolha pela mão-de-obra africana escravizada a uma suposta falta de adaptação dos indígenas ao trabalho forçado. Assim, adotam uma narrativa que simplifica uma escolha complexa e omite a violência e a desumanização infligidas a ambos os grupos sociais nesse processo, inferiorizando-os ao apresentar os indígenas como indolentes e os africanos como apáticos e submissos, como se os escravizar fosse mais fácil por características inatas a eles. Os manuais portugueses, assim como em relação aos indígenas, também omitem as lutas e rebeliões dos povos africanos e afrodescendentes contra a colonização, mantendo apenas os europeus na posição de protagonistas da narrativa apresentada. Dessa forma, colocam os povos colonizados apenas no papel de coadjuvantes passivos, que sofreram com as ações praticadas pelos

europeus, reforçando novamente uma narrativa na qual apenas os europeus são sujeitos históricos.

Assim como no caso indígena, os manuais portugueses utilizam novamente aqui um termo já criticado por movimento sociais e pela própria historiografia recente, ao se referirem aos africanos escravizados como “escravos”, termo que naturaliza e fixa a condição de escravizado como algo intrínseco a esses sujeitos. Para a construção de um ensino que busca combater o racismo e promover a igualdade, é importante que haja a substituição pelo termo “escravizado”, que indica que essa é uma situação temporária e denuncia a violência perpetrada por um outro indivíduo, que está escravizando aquele sujeito. Entretanto, no tangente às questões atuais relacionadas a população negra e afrodescendente, P2 se destaca por apresentar um discurso bastante crítico, que estabelece uma relação direta entre as violências coloniais e o racismo contemporâneo, salientando que esse é um problema vivido também na sociedade portuguesa.

Os livros didáticos brasileiros, por outro lado, denunciam as violências coloniais e não fazem qualquer referência a características inatas aos indígenas ou africanos para explicar a escolha pela mão de obra africana escravizada para o trabalho nos engenhos. Apresentam reflexões mais profundas sobre as diferentes formas encontradas pelos escravizados para resistir à colonização, inclusive no campo subjetivo e religiosos, privilegiando o papel do negro como agente e protagonista dessa sociedade. Além disso, utilizam o termo “escravizado” que, como já foi explicado, é o modo mais respeitoso e crítico para se referir aos africanos que estavam nessa condição. Entretanto, de forma inversa ao que constatamos sobre a temática indígena, aqui é o livro B1 que aborda o conteúdo de forma mais aprofundada, propondo reflexões mais críticas e complexas. Apesar da abordagem decolonial sobre a escravidão e a resistência africana, no que tange às questões atuais, os dois livros brasileiros tratam do assunto de maneira superficial, assim como aconteceu no conteúdo sobre os povos indígenas. Seria importante, contudo, que os livros propusessem reflexões mais complexas sobre as lutas ainda enfrentadas pela população afrodescendente e sobre o racismo estrutural, herança da época colonial que é uma realidade presente na sociedade brasileira e um tema que precisa ser ensinado e debatido nas escolas.

No tocante às relações culturais entre portugueses, indígenas e africanos, os manuais portugueses abordam o tema a partir dos termos “aculturação” ou “encontro de culturas”. Essa perspectiva, entretanto, omite que o contato foi estabelecido a partir a partir de uma relação de poder, exploração e subjugação desses povos, norteados também pelo empenho dos portugueses em impor sua cultura, crenças e religião. Os dois livros também apresentam uma narrativa superficial e acrítica, citando pontos positivos (para os europeus) e negativos (para os colonizados) desses encontros. Com isso, é possível constatar a permanência do imaginário lusotropicalista na narrativa apresentada nos manuais portugueses, mesmo que de maneira sutil que outrora, ao descreverem essas relações coloniais através da ideia de um encontro de culturas, reforçando uma suposta aptidão portuguesa para se relacionar com diferentes povos.

Já os livros brasileiros refletem apenas sobre as relações estabelecidas entre indígenas e portugueses, abordando de uma maneira superficial o estranhamento causado por esse encontro a ambas as partes. Novamente, se tratando da temática indígena, o livro B2 apresenta uma postura mais crítica e reflete de forma mais aprofundada, questionando sobre a visão de superioridade dos europeus que enxergavam os nativos enquanto bárbaros e primitivos, além de dar destaque aos diferentes ensinamentos transmitidos pelos indígenas aos portugueses, valorizando os conhecimentos produzidos por esses povos. Contudo, é um assunto que também poderia ser mais bem explorado, aprofundando as reflexões sobre as dinâmicas de poder do contato estabelecido entre portugueses e africanos também.

Para além das categorias de análise criadas, também buscou-se analisar se os livros didáticos, ao abordarem os conteúdos indicados nas categorias, apresentavam reflexões sobre o processo de construção do conhecimento histórico. Com isso, intencionou-se examinar se os manuais apresentavam debates historiográficos ou se questionavam o lugar de produção das fontes e interpretações históricas exibidas, de forma a exemplificar que a História não é uma narrativa única de fatos passados, mas que existem diferentes interpretações para um mesmo acontecimento dependendo das fontes selecionadas, da abordagem e do lugar de onde esse historiador parte. Explicar esse processo é, portanto, fundamental para o rompimento com a ideia de uma narrativa única, hegemônica e eurocêntrica.

Entre os manuais portugueses, P1 foi o único que refletiu sobre essa questão ao apresentar trechos de uma fonte do século XVI que afirmava que os indígenas não tinham crenças e por isso poderiam ser mais facilmente doutrinados, contrapondo essa afirmação com dois trechos de historiadores brasileiros, um que aponta as dificuldades em catequizar indígenas adultos e outro que explica sobre os povos indígenas adorarem a diferentes divindades. Já entre os livros brasileiros, apenas B2 reflete sobre essa dimensão do trabalho historiográfico, fazendo isso em duas alturas distintas. Em um momento, o livro apresenta uma reflexão de especialistas em História indígena, que comentam sobre as dificuldades de se ter acesso às fontes indígenas, o que faz com que haja apenas o ponto de vista dos portugueses sobre determinados acontecimentos. Assim, destacam a necessidade de sempre ser feita uma análise crítica das fontes para não acabar reproduzindo a visão colonial da época. Em outro momento, o livro exibe um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha e questiona ao aluno se é possível perceber que o mesmo expressa uma ideia de superioridade europeia ao comentar sobre os indígenas. Essas reflexões são relevantes principalmente por questionar o lugar de produção das fontes históricas e apontar para essa dimensão crítica do trabalho historiográfico.

De maneira geral, em relação aos livros didáticos brasileiros, foi possível constatar que eles alternam a depender da temática, tendo por vezes narrativas mais eurocêntricas e por outras adotam uma narrativa mais intercultural. Assim, no caso da história indígena, por exemplo, B2 se destaca por apresentar o conteúdo de forma mais intercultural, enquanto em relação aos africanos no Brasil, B1 é que adota uma narrativa mais crítica e decolonial. Seria muito enriquecedora, portanto, a elaboração de um material didático que juntasse a narrativa dos dois livros, que, a respeito da abordagem decolonial, são complementares.

Já no caso dos livros portugueses não há essa complementariedade, ficando evidente que em todos os temas analisados, um dos livros (P2) reforça uma narrativa eurocêntrica, que relativiza a violência colonial e omite diversos aspectos da história indígena e africana, só apresentando os portugueses como sujeitos históricos. Já P1 em alguns momentos apresenta uma abordagem mais crítica, apontando reflexões relevantes para a teoria decolonial, como o debate sobre o racismo contemporâneo ser uma herança da época colonial ou o momento em que apresenta argumentos de historiadores brasileiros para questionar uma fonte da época colonial que afirmava que os indígenas não possuíam

crenças. Entretanto, também reproduz em diversos momentos uma abordagem eurocêntrica, que destaca apenas a atuação dos portugueses, colocando a história indígena e africana em segundo plano, principalmente no que tange ao silenciamento a respeito da atuação desses povos na resistência contra a colonização.

A partir do exposto é possível afirmar que de modo geral os manuais portugueses apresentam uma narrativa mais eurocêntrica, seguindo a História tradicional hegemônica, enquanto os livros didáticos brasileiros analisados apresentam uma maior afinidade com enfoques historiográficos mais recentes, que procuram romper com essa abordagem eurocêntrica tradicional e valorizam cada vez mais aspectos da história das populações negras e indígenas no Brasil, sem que isso signifique, contudo, que não sejam necessárias transformações e melhorias para que se adote um ensino efetivamente decolonial.

Em virtude de tudo o que foi enunciado ao longo da dissertação, pode-se afirmar que a presente investigação contribui para a área de pesquisa em ensino de História por indicar reflexões respaldadas na teoria decolonial sobre o ensino acerca da colonização do Brasil nos dois principais países envolvidos nesse processo, as antigas metrópole e colônia. Assim, ao fazer a leitura desse material de forma crítica e atenta aos fundamentos da teoria decolonial, foi possível perceber como determinadas abordagens que à primeira vista podem parecer neutras ou até mesmo inclusivas, ajudam, na verdade, a reproduzir uma visão eurocêntrica da história, que silencia os sujeitos já tradicionalmente marginalizados nessa história, como os africanos e os indígenas.

O contributo dessa pesquisa, portanto, não está na apresentação de uma resolução final e definitiva sobre como a colonização do Brasil deve ser ensinada nos manuais escolares, mas se dá através da avaliação das narrativas presentes nos materiais que já estão em uso nas escolas, percebendo de que forma determinados discursos podem contribuir ou não para a formação de uma sociedade mais igualitária, inclusiva, democrática e livre de preconceitos. A compreensão dos problemas constatados nas narrativas dos livros atuais é um passo essencial para a construção de novas abordagens que possam resolver essas questões. Buscou-se, com isso, constituir um trabalho que também fosse relevante para futuras edições de materiais didáticos, assim como para a atuação dos professores do ensino básico, ao levantar questões que possam auxiliá-los a

refletir sobre as narrativas apresentadas nesses manuais escolares e a melhor forma de abordar a temática em sala de aula.

Dessa forma, propôs-se aqui trabalhar com uma dimensão mais prática da pesquisa histórica, refletindo sobre a forma como o conhecimento produzido na academia está sendo ensinado aos alunos em escolaridade obrigatória. Não basta que dentro da academia o debate decolonial ganhe cada vez mais espaço, com pesquisas que desafiam a narrativa eurocêntrica da História, se isso não chega à sociedade através de um ensino decolonial, que debata e reflita sobre questões sociais latentes, como o racismo e a xenofobia, entendendo que esse é um passo fundamental para que sejam superados. Essa dissertação é, portanto, um incentivo ao estabelecimento de pontes entre o conhecimento produzido dentro da academia e aquele ensinado nas escolas, para que o avanço do debate historiográfico possa também representar avanços sociais relevantes, principalmente no tangente ao combate às diferentes formas de preconceito.

Apesar dos objetivos terem sido alcançados, é necessário apontar alguns limites da pesquisa apresentada, seja por dificuldades teóricas e metodológicas, seja pela limitação do tempo. Um aspecto pouco explorado foi a análise das estruturas gerais dos livros didáticos selecionados. Acredito que seria enriquecedor para pesquisa apresentar de forma mais detalhada as diferenças entre as formas como os livros brasileiros e os manuais portugueses estruturam seu conteúdo, analisando o *layout* dos livros e as diferentes sessões que os compõe. Também não foi feita uma análise iconográfica das imagens apresentadas pelos livros didáticos, algo que demandaria um estudo mais aprofundado sobre a metodologia de análise desse tipo de fonte. Outro ponto que poderia ter sido explorado diz respeito à complementação da análise qualitativa realizada com uma análise quantitativa, algo que foi pensado no momento da elaboração do projeto de pesquisa, mas que depois de examinada as fontes e criadas as categorias, se mostrou algo inviável. Primeiro foi pensada a possibilidade de contabilizar a frequência com que as categorias apareciam em cada livro. Contudo, o fato de por vezes um tema ser abordado em uma frase curta e por outras em um longo parágrafo impossibilitou que essa quantificação fosse de fato relevante. Outro caminho seria comparar a quantidade de páginas dedicadas a cada um dos temas, porém isso se mostrou impraticável, uma vez que com frequência uma mesma página abordava dois ou mais temas.

É importante também indicar que existem questões em aberto, que podem ser melhor desenvolvidas e aprofundadas em trabalhos posteriores. Para além de uma análise mais completa dos livros didáticos, incluindo sua estrutura, sua organização, seus elementos iconográficos, as atividades e questões neles propostas, poderia ser interessante complementar esse estudo com a análise de como o conteúdo sobre a colonização do Brasil é abordada em todo o ensino básico, incluindo os anos anteriores e posteriores àqueles aqui estudados. Uma outra sugestão para progredir com o trabalho aqui realizado seria investigar de que forma esses conteúdos estão sendo ensinados na prática pelos professores e como estão sendo assimilados pelos alunos, através de uma pesquisa empírica que procurasse analisar a forma como o conteúdo desses manuais estão sendo trabalhados nas escolas a partir da observação de aulas e de entrevistas com professores e alunos.

O caminho a ser percorrido na construção de um ensino de História mais respeitoso, justo e que valorize de forma igualitária a atuação dos diferentes povos ainda é longo e inclui muitas variáveis. Contudo, acredito que a presente investigação foi capaz de apontar algumas pistas que auxiliam nesse processo, entendendo que a abordagem decolonial é fundamental para a construção de um material didático que supere uma narrativa eurocêntrica da História e estimule o pensamento autônomo e crítico nos alunos.

Arrisco dizer que será impossível combater preconceitos estruturais nas sociedades brasileira e portuguesa, como o racismo e a xenofobia, se o ensino de História nesses países não for repensado, visando a superação do eurocentrismo e a promoção de uma abordagem decolonial que dê legitimidade, espaço e voz para as populações tradicionalmente silenciadas. Não por acreditar que a transformação exclusiva do ensino de História seja suficiente para mudar essa realidade tão social e politicamente enraizada, mas por concordar com a célebre afirmação de Paulo Freire: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Foi, em última instância, a crença cabal nessa afirmação e a esperança na construção de um mundo mais justo que motivou e possibilitou a existência dessa investigação. Que as reflexões apresentadas nessa dissertação auxiliem, de alguma forma, a construção desse novo mundo.

Referências Bibliográficas

Fontes

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

_____. Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Lisboa, 1976.

_____. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo

_____. Lei 47/2006, de 28 de agosto de 2006. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

_____. Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro de 2014. Regula o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, previsto na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.

_____. Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril de 2014. Estabelece os procedimentos para a adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas e fixa as disciplinas em que os manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos não estão sujeitos ao regime

de avaliação e certificação, bem como aquelas em que não há lugar à adoção formal de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa.

_____. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

_____. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

_____. Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro de 2019. Estabelece a gratuitidade dos manuais escolares na escolaridade obrigatória na rede pública do Ministério da Educação, procedendo à segunda alteração à Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

_____. Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Documentos normativos

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. PNLD 2020: apresentação – guia de livros didáticos. Brasília, 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa, 2017.

_____. Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais 5º ano - História e Geografia de Portugal. Lisboa, 2018a.

_____. Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais 6º ano - História e Geografia de Portugal. Lisboa, 2018b.

_____. Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais 8º ano - História. Lisboa, 2018c.

Livros didáticos

ALVES, Bárbara; AMARAL, Cláudia; VILAÇA, Olanda; TADEU, Tiago. **HSI 8: História Sob Investigação**. Porto: Porto Editora, 2022.

ARAÚJO, Jorge Pereira; CAMEZ, Ana Margarida; MAIA, Ana Margarida; MAIA, Cristina. **Vamos à História 8**. Porto: Porto Editora, 2022.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania 7º ano**. São Paulo: FTD, 2018.

FERNANDES, Ana Cláudia (Ed). **Araribá Mais 7º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

Bibliografia

AFONSO, Isabel; ALVES, Luís Alberto. Manuais escolares do ensino secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças. In: Solé, Glória; Barca, Isabel. **O manual escolar no ensino de História: visões historiográficas e didáticas**. Lisboa: Associação de Professores de História, 2018. p. 108-137. Disponível em: <https://aph.pt/o-manual-escolar-no-ensino-da-historia-visoes-historiograficas-e-didaticas/>. Acesso em: 02/09/2023.

AMARAL, Sandra Regina. **Significações do professor de história para sua ação docente: O livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 155f, 2012.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia. **Os Contornos do Eurocentrismo- Raça, história e textos políticos**. Coimbra: Almedina, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/>. Acesso em: 02/09/2023.

BORGES, Rafael Gonçalves. Decolonizar a Cognição Histórica: em busca de outras Epistemes para o Ensino de História. **Revista Escritas**, v. 10, n. 2, p. 35-57, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6537>. Acesso em: 02/09/2023.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. Pedagogias Decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 2, e227202, 2022. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/572>. Acesso em: 02/09/2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.24-32.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: PACHECO, José; LIMA, Jorge Ávila. **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006, p.105-126.

GONÇALVES, Luciane. Educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo: imagens de livros didáticos (Portugal e Brasil). **Política & Trabalho**, v.1, n.44, p.51-70, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/28623>. Acesso em: 02/09/2023.

MAIA, Cristina. A investigação em Manuais Escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v.9, n.3, p. 7-24, 2017. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/610>. Acesso em: 02/09/2023.

MENDES, Vitor Hugo. Giro decolonial e educação no contexto latino-americano. **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, v.28, p.41-53, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8520760>. Acesso em: 02/09/2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 3-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVkl/>. Acesso em: 02/09/2023.

MIRANDA, Sonia.; LUCA, Tania. D. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

MOREIRA, Ana Isabel; DUARTE, Pedro. Pelos manuais escolares, (um) a história contada: entre o currículo e a Educação Histórica. **CEM Cultura, Espaço & Memória**, Porto, n.12, p.113-133, 2021. Disponível em: <http://aleph20.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/10497>. Acesso em: 02/09/2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 368f, 2015

MÜLLER, Tânia Mara; FERREIRA, Paulo Antônio. A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n.1, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584764>. Acesso em: 02/09/2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

OLIVEIRA, Sandra Regina; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, e77041, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

PEREIRA, Amilcar; ARAÚJO, Marta. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, v.42, n.1, 2017, p. 139-160. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/XMhyQJLNXVfYqYK6rCcpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02/09/2023.

PINTO, Maria Helena; LAGARTO, Mariana. Mudanças, continuidades e as vicissitudes do ensino de História em Portugal no século XXI. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10875, 2022. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10875>. Acesso em: 02/09/2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.107-130.

RAMALLO, Francisco. Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, Mendoza, v.19, n.1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697218>. Acesso em: 02/09/2023.

SANTOS, Silmária. Recepção do pensamento decolonial no Brasil: uma pesquisa em construção. **Repositório de Anais da ANPUH-GO**, p. 534-548, 2022. Disponível em: <https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/64>. Acesso em: 02/09/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Afinal, o que é educação histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 7-31, 2018. Disponível em: https://aipedh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh_v.1_n.1.pdf. Acesso em: 02/09/2023.

SILVA, Giovani.; MEIRELES, Marinelma. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>. Acesso em: 02/09/2023.

SOLÉ, Glória. Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. **El Futuro del Pasado**, Salamarca, v.12, p. 21-59, 2021. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1989-9289/article/view/fdp2021122159>. Acesso em: 02/09/2023.

SQUINELO, Ana Paula; SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel. Manuais didáticos de história e o conceito de escravidão: estudo comparativo de Brasil e Portugal. In: Solé, Glória; Barca, Isabel. **O manual escolar no ensino de história: visões historiográficas e didáticas**. Lisboa: Associação de Professores de História, 2018. p. 138-162. Disponível

em: <https://aph.pt/o-manual-escolar-no-ensino-da-historia-visoes-historiograficas-e-didaticas/>. Acesso em: 02/09/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v.5, n.1, p. 6-39, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 02/09/2023.