

Guilherme Braunsperger de Lima Vieira

**RELIGIOSIDADES EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE
HISTÓRIA:
HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA (2013) E NOVA
HISTÓRIA INTEGRADA (2015)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História
da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Ensino de História
Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio
Paim

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor
Maiores informações em:
<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

Guilherme Braunsperger de Lima Vieira

**RELIGIOSIDADES NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR
SOBRE OBRAS SELECIONADAS NO PNLD 2015**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Ensino de História” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Florianópolis, 28 de agosto de 2018.

Prof.^a Mônica Martins da Silva, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. João Batista Gonçalves Bueno, Dr.
Universidade Estadual da Paraíba

Prof.^a Karina de Araújo Dias, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Elcio Cecchetti, Dr.
Universidade Comunitária Regional de Chapecó

Prof.^a Clarícia Otto, Dr.^a
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedicado ao Antônio, meu filho que ainda não veio ao mundo, mas já me deu forças para ser melhor do que jamais pensei que seria.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato complicado principalmente em um trabalho que estará aberto ao acesso público, o medo de esquecer uma pessoa importante, ou de escrever elogios que a pessoa elogiada não entende como mérito dela pode gerar mal-estar com algumas pessoas.

Admito não ser a pessoa com o melhor trato social e entendimento da métrica das relações de agradar e ser agradado pela sociedade, acabo por muitas vezes me colocando em situações complicantes por não entender ironia e sarcasmo em algumas frases ditas por determinadas pessoas, então, desde já peço desculpa caso tenha esquecido de sua pessoa, mas escrevo estes agradecimentos no final de minhas escritas, junto a revisão de ABNT e referências, estou em um momento de exaustão e satisfação por estar no final desta jornada.

Em primeiro lugar vou agradecer aos meus alunos, todos os que já estiveram comigo em sala de aula ajudaram de alguma forma a construir este trabalho e a me fazer professor. A dúvida motivadora deste trabalho veio da sala de aula, e sem meus alunos este trabalho não teria sentido.

Embora seja bastante comum agradecer a família, é preciso agradecer ao Orum pelas minhas famílias, em primeiro a minha família de sangue, seu Guilherme de Lima Vieira e dona Sônia Maria Braunsperger de Lima Vieira. Meu pai e minha mãe são fundamentais dentro da minha vida, hoje com uma relação muito mais próxima de amigos por conta de minha idade e independência ainda são um porto seguro para dias de problemas e cansaço.

Minha segunda família foi aquela que eu escolhi para mim, os P4TOS são as pessoas com quem eu conto desde os tempos de colégio, amigos que normalmente me conhecem mais do que eu mesmo, nos preocupamos e intervimos uns pelos outros quando necessário, e principalmente, estamos prontos para jamais parar de fazer piada uns com os outros por erros cometido. Vinicius Schmidt (Vini), Igor Pauli Eleutério (Gordo), Marcel Pezenatto da Silva (Poka), Yukatan Gautama Bez Henschinski (Yuka) e Matheus Schlichting Ferreira (Frango), vocês são realmente os amigos certos nas horas incertas.

Eu fui agraciado pelos céus com uma família que me acolheu em minha pior forma, que me ajudou e me transformou em alguém que ajuda ao próximo sem olhar e julgar, me transformou em alguém que coloca o próximo como um ser importante o que me tornou um professor melhor, olhar para cada um de meus alunos de maneira única, entender seus anseios e suas necessidades muito além de todos os textos

que poderia ter lido durante a graduação. A vivência dentro da Tenda Espírita Cantinho de Oxalá e Oxum me fez entender muito da experiência humana e da pluralidade das realidades das pessoas.

Minha mãe de santo Lurdinha de Oxalá e Oxum é um porto seguro espiritual, um acalanto para a alma das dificuldades, a paz de espírito que encontrei em sua casa e em seus ensinamentos muitas vezes me fez persistir neste trabalho, para que talvez auxilie na capacidade da escola se tornar um lugar mais acolhedor e capaz de lidar com as diferenças religiosas. Mãe Lurdinha me ensinou a dar a outra face quando confrontado com preconceito.

Ao professor Doutor Elison Antonio Paim, a quem carinhosamente chamo de “Dotô” (uma menção ao sotaque dos moradores de Florianópolis), agradeço por ter se tornado um amigo especial, um zeloso orientador que honra a função de ser professor respeitando as intenções e escrita de seus alunos, orientando e não impondo suas conclusões, permitindo que novas ideias e olhares o afetem. Ele ensina o “fazer-se professor” pelo próprio exemplo do cotidiano com seus alunos e devo a nossa convivência as minhas atuais inquietações que me fazem pensar em novos objetivos, novos projetos acadêmicos. O agradeço também pelo grupo de estudos que faz com seus orientados onde são possíveis a troca teórica e a discussão de diferentes pontos de vista.

Neste grupo de estudos tive o prazer de conviver com pessoas inspiradoras como a Valdemar de Assis Lima (Vavá), seus posicionamentos dentro do grupo sempre me causaram um contraponto de minhas verdades. A Tatiana de Oliveira Santana (Tati) por sua sensibilidade e atenção com todos me despertando uma empatia com meu trabalho que não havia me deparado até ouvir suas palavras. A Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira que desde meu primeiro contato, momento em que conheci sua pesquisa, me vi envolvido pela sua narrativa e com a forma com que se envolveu com seu trabalho e sua escrita pessoal em seu trabalho *Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva no Pará* me ajudou muito na escrita deste trabalho. Ao meu amigo de graduação, pessoa que adoro discordar e aprendi a trabalhar junto ao longo do mestrado, Pedro Mülbersted Pereira foi uma grande dupla de discussões teóricas, escrita e projetos, também devo agradecer pela correção da ABNT deste trabalho e por ter me ensinado a utilizar a plataforma LATTES.

Aos colegas de Mestrado Profissional, todas as trocas de experiência e apoio nos momentos de dificuldade, trabalhos em grupos,

e as mensagens de apoio que viraram um mantra da turma com *#vaidartudocerto* quando não havia mais argumentos para acreditar que a jornada da produção da dissertação teria fim.

Aos encontros de desencontros da vida, aos aprendizados que a distância e a reaproximação causam, a amizade, companheirismo e apoio de Carla Cristini Teixeira que por mais de uma vez se mostrou estar em meu caminho por vontade dos Orixás.

A caminhada ao longo deste mestrado foi mais longa do que se pode contar nestas linhas de agradecimentos, mas nossa vida quantificada temporalmente no espaço de vinte e quatro meses nos ajudam a pensar em quanto as coisas são vulneráveis às mudanças; mesmos os historiadores podem ser surpreendidos pelas voltas que a vida dá. Este agradecimento é especial para Antônio Jacinto Braunsperger Vieira, um ser que ainda não vi os olhos, não o segurei em meus braços, mas já me dá forças para noites em claro escrevendo este trabalho juntamente com uma rotina cotidiana de sala de aula.

Escrevi a parte final deste trabalho já ciente de que seria pai, e o peso que esta situação acarreta. Talvez a motivação final deste trabalho seja uma tentativa de expressar a sala de aula que gostaria que ele estudasse, talvez a motivação venha de algum dia ele poder ler este trabalho e entender o quanto a vida de seu pai estava atribulada as portas de seu nascimento. Mas independente do motivo este trabalho é dedicado ao Antônio por me fazer querer construir um mundo melhor.

RESUMO

O Livro Didático é uma ferramenta fundamental na prática docente, ele tem no Brasil a diretriz dada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e tem dentro de seu projeto analisado neste trabalho a função de trabalhar questões étnico raciais inerentes a pluralidade cultural brasileira. As coleções analisadas sob viés da religiosidade dos povos abordados tem como intenção demonstrar a colonialidade das mentes e a influência de que a historiografia eurocêntrica ainda é predominante dentro dos Livros Didáticos e de como as religiosidades dos diferentes povos apresentados são tratadas nas coleções. Analiso as coleções didáticas pelo viés da decolonialidade, me apoiando fundamentalmente em autores como Franz Fanon, Catherine Walsh, Homi Bhabha, Arturo Escobar, Walter Dignolo e Stuart Hall. Na análise de Livros Didáticos há aproximação do método de abordagem de Circe Bittencourt e Kazume Munakata.

Palavras-chave: Livro Didático. Decolonialidade. PNLD 2015. Religiosidade

ABSTRACT

The textbook is a fundamental tool for teaching. In Brazil, it has the guideline by the National Plan of the Didactic Book (PNLD); in its project analyzed in this research work there is the function of working with racial and ethnic issues inherent in Brazilian cultural plurality. The collections analyzed under the bias of the religiosity of the peoples addressed are intended to demonstrate the coloniality of minds and the influence of the still predominant eurocentric historiography in the textbooks, and how are treated the religiosities of the different peoples presented in the collections. I analyze the collections for the decoloniality perspective, supporting myself fundamentally in authors like Franz Fanon, Catherine Walsh, Homi Bhabha, Arturo Escobar, Walter D. Mignolo and Stuart Hall, and Circe Bittencourt and Kazuma Munakata which method is approximated in the analysis of the textbooks.

Keywords: Decoloniality. PNLD 2015. Religiosities. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nova História Integrada – Volume 1. Sumário	79
Figura 2 - Nova História Integrada – Volume 1. Sumário	79
Figura 3 - Nova História Integrada – Volume 2. Sumário.	80
Figura 4 - Nova História Integrada – Volume 2. Sumário.	81
Figura 5 - Nova História Integrada – Volume 2. Sumário.	81
Figura 6 - Nova História Integrada – Volume 3. Sumário.	83
Figura 7 - Nova História Integrada – Volume 3. Sumário.	83
Figura 8 - Nova História Integrada – Volume 3. Sumário.	84
Figura 9 - História Sociedade & Cidadania – Volume 1. Sumário.	85
Figura 10 - História Sociedade & Cidadania – Volume 2. Sumário.	87
Figura 11 - História Sociedade & Cidadania – Volume 3. Sumário.	88
Figura 12 - Nova História Integrada - Volume 1, Capítulo 11, páginas 174 e 175	92
Figura 13 - História Sociedade & Cidadania - Volume 2, Capítulo 2, páginas 36 e 37	93
Figura 14 - Nova História Integrada - Volume 1, Capítulo 16, páginas 270 e 271	94
Figura 15 - América indígena - História Sociedade & Cidadania em seu segundo volume, Capítulo 2, p. 31	98
Figura 16 - América indígena (Box: Dialogando) - História Sociedade & Cidadania em seu segundo volume, Capítulo 2, p. 37	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 - Para Refletir - História Sociedade & Cidadania, Volume 2, Capítulo 9, p. 162	102
Figura 18 - Nova História Integrada – V. 1, Cap. 2, p. 25	106
Figura 19 - Nova História Integrada – V. 1; Cap. 3, p. 35	108
Figura 20 - Nova História Integrada – V. 1; Cap. 4, p. 52 e 53	110
Figura 21 - Nova História Integrada – V. 1; Cap. 7, p. 120 e 121	113

Figura 22 - Nova História Integrada – V. 1; Cap. 8, p. 131	114
Figura 23 - Nova História Integrada - V. 1; Cap. 16, p. 277.....	117
Figura 24 - Religião e Mitologia. História Sociedade & Cidadania, Volume 1, p. 57.....	1Erro! Indicador não definido.
Figura 25 - História Sociedade & Cidadania, V. 1, p. 68 e 69.....	123
Figura 26 - História Sociedade & Cidadania, V. 1, p. 86.....	123
Figura 27 - História Sociedade & Cidadania, V. 1, p. 125.....	125
Figura 28 - História Sociedade & Cidadania, V. 1, p. 126.....	126
Figura 29 - História Sociedade & Cidadania, V. 1, p. 167.....	1Erro! Indicador não definido.
Figura 30 - História Sociedade & Cidadania, V. 1, p. 248 e 249.....	131
Figura 31 - História Sociedade & Cidadania, V. 2, p. 107.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL - Academia Brasileira de Letras
COGEAM - A Coordenação Geral de Materiais Didáticos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MEC - Ministério da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
ProfHistória - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB - Secretaria de Educação Básica
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	MEMORIAL	Erro! Indicador não definido.
2	INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
3	AS COLEÇÕES	77
3.1	APRESENTANDO AS COLEÇÕES DIDÁTICAS	78
3.1.1	Nova História Integrada	79
3.1.2	História Sociedade & Cidadania	85
3.2	TEMPORALIDADE.....	89
4	AS RELIGIOSIDADES	104
4.1	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA	105
4.2	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	149

1 MEMORIAL

Sou Bacharel e Licenciado em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2015, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória) na UFSC, iniciado em 2016.

Iniciarei meu memorial pensando subitamente em minha vida como professor, minhas dificuldades dentro da sala de aula e os motivos pelos quais se deu meu início no mestrado. A cronologia deste memorial não parte do passado para o presente e sim do presente para o passado explicando os motivos pelos quais me encontro hoje na defesa do mestrado profissional em história.

Todas as vezes que entro em sala de aula e reflito sobre a profissão de historiador trabalhando na rede particular de ensino de Florianópolis, me pego pensando sobre a minha prática docente, o que eu estou fazendo ali, em sala de aula dentro de uma sociedade tão plural quanto a brasileira de diferentes formas de ver, agir e pensar. Meu pensamento é sobre as modificações feitas e os conteúdos dados de maneira direta sem a devida reflexão no que isso gera em nossa sociedade. Para mim ser professor é ser um eterno estudante, aprendendo, construindo e identificando a todo momento conteúdos e práticas que devem ser fruto e fonte de análise e reflexão. Desta reflexão surgem questões como: “O quê?”; “Para quê?” e “Como?”, ou seria apenas mais um trabalhador que fica das “oito às dezoito no trabalho com duas horas de almoço?” em sala de aula discutindo conhecimentos sem refletir sobre eles, seriam apenas mais um de todos esses trabalhadores que vivem no país e são fruto de sua rotina? Toda vez que entro em sala de aula penso sobre quem sou e de onde venho. Sou um

professor de história fruto da escola particular, e professor de escola particular, eu trabalho para elite e sou fruto dela, embora, haja dentro de minha prática docente a reflexão sobre o papel que grupo social tem dentro da sociedade.

A experiência de ser professor em pouco tempo não se tornou tão prazerosa quanto o esperado. Logo após formado trabalhei em contrato temporário com o Estado de Santa Catarina, minha única experiência profissional em escola pública, logo em seguida entrei no circuito de escolas particulares. Estou trabalhando em escolas particulares desde o final de 2014, já cheguei a trabalhar ao mesmo tempo em cinco instituições, rodava mais de mil quilômetros por semana para atender a todas as escolas trabalhando em Florianópolis, São José, Biguaçu Palhoça e Lages simultaneamente. Trabalhava ao mesmo tempo em todos os segmentos, fundamental, médio, pré-vestibulares, preparatório de concursos militares e na produção de vídeo aulas de Educação a Distância.

Ouvi por muitas vezes expressões que me faziam não negar oportunidades de trabalho, “professor novo precisa fazer nome” e esse nome seria fruto de horas perambulando de instituição em instituição, com centenas de alunos¹ que não sei nem o rosto, e de abrir mão da reflexão de minha prática docente. Eu me tornava apenas um elemento que repetia informações de maneira organizada e as colocava em forma de macetes, piadas, paródias e danças.

Esta minha preambulação durou até o segundo semestre de 2016, semestre que iniciei no mestrado profissional e levei em conjunto com

¹ Em uma das instituições de ensino de pré-vestibular era responsável pela preparação de cento e cinquenta vestibulandos em cada uma das três salas de instituição.

as leituras do mestrado, essa rotina. A volta ao mestrado tem a marca de quem, em pouco tempo, conseguiu perceber que havia algo de errado em meio a prática docente.

Ser professor de instituição particular não é meramente uma questão de escolha, ou de status social, é uma condição a qual consegui manter minha profissão, por vezes, escolas particulares pagam menos do que as instituições públicas, e normalmente fazem cobranças muito maiores com planejamentos e com o atendimento aos clientes que, no caso, são os alunos e seus pais. Um professor iniciante no Estado de Santa Catarina ou se sujeita a instituições particulares ou a contratos de trabalho temporário em que não se tem vínculo pelos doze meses do ano ou direito básicos de trabalho como seguro desemprego ou direito de greve. Isso é fruto de poucos concursos para professores efetivos e a baixa abertura de vagas nas redes públicas.

Durante os últimos anos de graduação encontrei o foco do que fui fazer na universidade: meu sonho de ser professor se concretizavam dentro das aulas de metodologia e prática de ensino em história com a professora Andrea Delgado, essas aulas me fizeram refletir sobre os usos da história na sala de aula, as potencialidades que, como professor, teria em sala de aula e a importância dentro da disciplina escolar de história deveria ser tratada dentro da academia e não foi, finalmente meus anseios durante todos os anos de graduação sobre matérias que trabalhassem a educação estavam sendo, pela primeira vez, alcançadas.

A disciplina de Metodologia do Ensino de História tornou possível pensamento sobre o debate histórico da prática de ensino, a discussão Histórica de métodos de ensinar história, as questões sobre história que queria realmente fazer para entrar na sala de aula junto com

a prática docente após graduado. Foi a primeira vez, em toda a minha graduação, que eu vi algo que não era teórico, que era prático, que tinha a finalidade de romper a bolha acadêmica de dialogar com a sala de aula com a realidade fora dela e com isso fui apresentado a autores como Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, estes se tornaram meus livros de cabeceiras enquanto eu sonhava em entrar em sala de aula.

Posteriormente, fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), este projeto foi a segunda inserção em sala de aula, pela primeira vez dentro da disciplina de História, trabalhando com pesquisa em ensino com alunos de escola pública. Fiz parte da primeira turma do PIBID História UFSC que trabalhava junto durante o primeiro semestre com o PIBID Geografia UFSC, mais uma vez trabalhei com a professora Andrea Ferreira Delgado e agora com a professora Mônica Martins da Silva, que era a minha coordenadora de projeto. Pela primeira vez trabalhar e refletir a prática docente em sala de aula estava se tornando, provavelmente, a minha maior paixão.

De todos os conhecimentos que adquiri nesse período, os maiores vieram do professor Ricardo Pinho,² que dividiu a sua rotina de trabalho e conhecimentos conosco, nós estudantes de graduação sedento por conhecimentos trazidos da sala de aula da academia. O professor Ricardo Pinho não discutia conosco sobre assuntos acadêmicos e sim a realidade da sala de aula, as dificuldades que existem dentro dela, e principalmente sobre o vácuo que existe entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento de sala de aula. A maioria de minhas reflexões feitas ao longo de três anos de docência em sala de aula e que

² Aluno integrante da primeira turma do mestrado profissional em história da Universidade Federal de Santa Catarina.

estão inseridas dentro deste trabalho são muitos frutos de conversas que tivemos ainda durante PIBID e continuamos tendo ao longo da minha experiência profissional.

Dentro da Universidade, além do PIBID, tive uma possibilidade anterior de trabalhar diretamente com a educação, fui bolsista do projeto de inclusão do Colégio de Aplicação da UFSC, trabalhando com a professora e mestre em administração Universitária Sandra Regina Carrieri, a quem devo muito do que sou professor hoje, pois ela foi a primeira pessoa a me dizer que eu teria chance de ser um bom professor, desde que, jamais parasse de estudar. Conheci a professora Sandra em um período delicado de minha vida, era minha segunda fase da faculdade e ainda estava muito inseguro sobre o querer ser professor, o querer me fazer professor. Ainda estava preso a minha atividade profissional anterior a entrada na universidade.

Sou filho de uma professora de português formada após os 60 anos de idade e de um representante comercial que, mesmo sem ter terminado o ensino médio, sempre deu muito valor ao estudo. Eu reprovei duas vezes na escola e por duas vezes meu pai não me retirou da escola particular; quando na segunda vez da minha reprovação creio que meu pai me deu o maior dos ensinamentos e fez começar a trabalhar com ele nas vendas e no atendimento aos clientes. Essa experiência me possibilitou descobrir o quanto eu amo história, o quanto eu gosto de estudar, a curiosidade era, e é, o que me move.

De cliente em cliente, de local em local, de espaço em espaço, os ensinamentos que foram dados pelo meu pai durante esse período me movem até hoje, o pensamento de “que você não precisa saber tudo, apenas precisa saber o suficiente para perguntar” me tornaram uma

pessoa aberta a entender diferentes pontos de vista, diferentes locais de fala, e sempre entusiasmado a ter mais dúvidas do que certezas, e inquieto quanto as coisas dadas como “imutáveis” e eu não aceitar “a velha opinião formada sobre tudo” se deve em muito aos momentos trabalhados com meu pai.

A professora Sandra, mencionada acima, foi a responsável por entender que mesmo sendo um ótimo vendedor e trabalhando muito bem com vendas eu poderia ser também um ótimo professor. Entrei na universidade aos 20 anos de idade completando 21 anos no primeiro semestre, aos 21 entrei em sala de aula no projeto de inclusão do Colégio de Aplicação, pela primeira vez acompanhando um aluno com Asperger e pela primeira vez me via enquanto professor em sala, um “Segundo Professor” terminologia atual, mas na verdade fazia parte de um programa de extensão para alunos de Psicologia e Licenciaturas da UFSC para aprender a trabalhar com alunos com necessidades especiais. A Bolsa e a professora Sandra me fizeram pensar atitudes pedagógicas para além dos conteúdos e para além de ensinar e, sim, como melhoria de condições de vida para alunos de diferentes áreas. O Projeto de inclusão, como o próprio nome já diz, significa incluir, dar meios, colocar junto. A inclusão é um espaço escolar que me fez refletir sobre o modelo de professor que eu gostaria de ser, sobre o que o professor atual precisa ser para estar em sala de aula.

Graças a projetos de inclusão hoje eu penso que um professor tem que ir além dos conteúdos, em um mundo digital e conectado como nos dias de hoje os alunos devem ter condições de buscar seus próprios conhecimentos. Fazendo uso da internet e de suas próprias pesquisas para garantir o seu próprio meio de aprender e adquirir conhecimento.

Nesse sentido, é função do professor debater esses conhecimentos abordar os conhecimentos de diferentes maneiras fazendo de todas as ferramentas que estão próximas a ele meios de fazer o estudante pensar e refletir sobre a sua realidade e sobre a realidade do próximo.

A competitividade, existente na minha vida anterior à vida acadêmica, atrapalhou até meu próprio pensar dentro da academia, a educação não deve ser pautada em quem melhor executa exercícios, em quem mais produz artigos acadêmicos, a educação deve ser pautada dentro do raciocínio e da reflexão do melhor fazer pensando diretamente na educação para auxiliar a educação e a formação de cidadãos. É nesse momento que me encontro rememorando e raciocinando sobre o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sobre as escolhas que fiz para ele. Meu TCC, orientado pelo Professor Doutor Elison Antonio Paim, teve como foco o livro didático *História do Brasil* de Francisco Luiz da Rocha Pombo, este livro didático chegando em minhas mãos como herança de meu avô que era professor de Matemática. Ao trabalhar o livro didático tive acesso aos conteúdos que eram tidos como necessários no início do século XX para educação e formação identitária do Brasil, minha visão quanto a esse livro tem muito da ajuda de professores que não estavam diretamente envolvidos em meu trabalho como Professor Doutor Márcio Voight e a Professora Doutora Beatriz Mamigonian, que me ajudaram a entender o contexto do período analisado e as influências na escrita do Livro Didático.

Ainda não havia entrado em contato com autores pós-coloniais e decoloniais, o que de certa forma me traz uma certa tranquilidade, pois, não sei se teria maturidade para lidar com tais análises no momento da

escrita do meu trabalho de conclusão de curso, mas a dúvida se mantém durante a escrita da dissertação.

A curiosidade foi o que me moveu até a graduação em história. Mas, a curiosidade também vem sempre junto com uma ansiedade que não conseguimos controlar o impulso por saber demais em pouco tempo, na adolescência me considerava fora dos padrões, pois, não gostava de Matemática e Física, mas julgava saber discutir como ninguém Maquiavel, Aristóteles e Platão. Todos dentro de um padrão europeu, todos dentro de uma sistemática fora do país, todos eles muito longe da minha realidade. Entrei na graduação em História muito por teimosia, já era vendedor, já trabalhava e tinha um contracheque maior do que a maioria dos professores que conhecia, fazer História pensando ser um professor parecia ser um pouco de loucura, sonho, ansiedade. Mas, antes de entrar na faculdade a História era para mim minha única forma de ser feliz, odiava mais do que tudo trabalhar com vendas e acordar cedo para passar os dias vendendo produtos que as pessoas não queriam para chegar em casa e ter condições de pagar as contas e ajudar meus pais. O simples ato de acordar já era algo dolorosamente enraivecido, eu fazia o trabalho de vendedor como ninguém, o mais perfeito possível, pelo simples fato de não ter que fazer duas vezes.

Cheguei ao mestrado para repensar minha prática de sala de aula buscando um caminho para guiar minha curiosidade, iniciando pela religiosidade, esta minha nova caminhada de pesquisa, mas mantendo meus estudos acadêmicos referentes ao Livro Didático.

O aprendizado contido dentro do programa do Mestrado Profissional em Ensino de História me transformou em uma pessoa melhor, e tenho muito a agradecer a estes colegas de sala de aula, que

nas trocas de experiências, me fizeram refletir em muitos dos pontos abordados neste trabalho. Hoje todos com o peso de finalizar esta jornada, mas juntos em uma rede de apoio de WhatsApp acreditando que vai dar tudo certo.

Dois anos após o início desta jornada, sem apoio de bolsa, sem apoio financeiro a não ser fruto de meu próprio trabalho, lembro de todas as palavras de apoio que tive para estar aqui mudando minha forma de escrever e de ler minhas aulas. Meus planos de aula não são mais os mesmos nem minhas falas em sala de aula. Perdi medos e pudores, não temerei mais ser um professor inseguro por não ter compreendido a teoria que julgava que a academia deveria ter me trazido. A academia como é montada jamais poderia me fazer entender a sala de aula em que estou, a academia é apenas fruto da colonização das mentes.

Hoje tenho cinquenta e três horas aulas em sala de aula, trabalhando em duas instituições de ensino particulares em Florianópolis e Biguaçu, me desloco mais de quinhentos quilômetros por semana apenas para trabalhar. Nos dois anos de mestrado foi aberto apenas um edital para contratação de professor de história em caráter efetivo em minha região, e este apenas com uma vaga para contratação.

Entrego meu trabalho tendo condições de dizer que não sou mais o mesmo profissional que era ao início desta jornada. Estou mais combativo e com um foco maior em fazer os alunos repensarem suas atitudes e conteúdos. Entendo o quanto são responsáveis pelos seus atos e seu papel dentro da sociedade. Raciocinando as hierarquias de conhecimentos e as faltas existentes nos conteúdos dos livros didáticos e os motivos para estas questões estarem dentro da sala de aula.

2 INTRODUÇÃO

Nasci branco, mas me tornei Umbandista em nome de uma cultura negra.

Nasci latino americano, mas sempre fui comparado a um europeu.

Nasci com olhos azuis, mas nunca entendi o motivo de acharem eles mais bonito do que os castanhos.

Nasci homem heterossexual, mas nunca entendi o motivo de não poder ser amigo de uma mulher.

Nasci pelado, mas sempre fui educado a usar roupas.

Nasci chorando, mas falo português.

Nasci gente, mas nem todo mundo nasce.³

Quando me coloco em sala de aula, meus anseios e problemas de identidade vem à tona como uma explosão de sentimento que quer discutir e deslocar tudo aquilo que é dado como estático e pronto. Com isso me coloco a discutir termos e a cronologia dos fatos propondo aos meus alunos uma visão além da dada em seus materiais didáticos em sala de aula, abrindo a possibilidade de discutir e interpretar, de maneira pessoal, as composições históricas colocadas dentro dos materiais didáticos.

Está inquietude, que emerge de mim, é fruto de minhas vivências e experiências, mas também da necessidade de superar as barreiras colocadas entre o ensino e as discussões acadêmicas da Ciência

³ Nunca fui o tipo de pessoa que se ateu a poesias, a expressar o que pensava de maneira literária, mas em meio as leituras para a produção deste trabalho e as inquietações proporcionadas pelas mesmas me senti motivado por algo que não sabia expressar, que só se aquietou quando, autoralmente, me propus a iniciar cada trecho deste trabalho com uma pequena mostra das mudanças que este trabalho me proporcionou a cada letra digitada. Espero que ao ler estes pequenos trechos o leitor possa compreender as aflições que me trouxeram para o presente momento.

Histórica em contraponto com a sociedade que vivo e vejo com meus olhos. O olhar ao passado pautado em uma cultura ocidental⁴ embasada na história das civilizações do Mediterrâneo é fruto de uma cultura colonial que surge por conta de uma visão dominada e dominante de uma hierarquia social entre o centro intelectual do mundo, ocidente, e o resto, ao qual fazemos parte.

Quando decidi iniciar minha reflexão quanto a minha prática docente, minha experiência pessoal, que culminou na realização do sonho de ser professor de história, resolvi voltar a universidade para um programa de pós-graduação que fosse pensado para professores, um programa capaz de me colocar em contato com outros profissionais dispostos a refletir sobre sua prática e cotidiano em sala de aula, e retomar minhas pesquisas de onde havia parado, analisando livros didáticos.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) me deu meios e condições de analisar a sala de aula reduzindo as barreiras que existem entre a academia e a educação básica. Ouvindo e trabalhando com colegas capazes de me auxiliar nas reflexões e organizações didáticas em sala de aula, repensando meu objeto de pesquisa, seus usos e abordagens que estão presentes neste trabalho.

Percebi que o Livro Didático é muito mais do que um material institucional ofertado as escolas, o Livro Didático pode se tornar uma importante ferramenta para a construção e desconstrução de conceitos prévios da sociedade, a maneira como será utilizado pelos professores e sua disponibilidade darão esta importância.

⁴ A palavra “Ocidente” será tratada neste trabalho dentro da concepção de Stuart Hall, apresentada em seu artigo denominado *O Ocidente e os outros* (2005).

Em sala de aula, o Livro Didático assume uma função fundamental, que justifica ações como a do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵, que, por meio de critérios estabelecidos em edital, avaliam e selecionam os livros didáticos que serão escolhidos pelos professores da rede pública de ensino. Esses, muitas vezes, são o único material a que os estudantes têm acesso para leitura e embasam a prática pedagógica de muitos professores em sala de aula.

O livro didático, normalmente, atende a considerações pedagógicas e políticas referentes ao seu tempo, a um projeto educacional nacional em que no Brasil, em não raros casos, tem a função de homogeneização em torno de um plano de escrita da história focado em um modelo aplicado ao seu tempo e a constituição da

⁵ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica das redes públicas de ensino. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Com relação à compra e à distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar”. (MEC, *online*, 11 nov 2017)

História enquanto campo de pesquisa e ciência⁶. Em um breve histórico, traçando as relações do Brasil com sua história livre da dominação política de Portugal, viro os olhos para o período monárquico brasileiro, no qual a história do país deveria começar a ser escrita.

A escrita da história no período é vista dentro dos moldes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que sofreu alterações em sua estrutura quando a monarquia se tornou república (1989). Esta escrita contida no trabalho de Karl Friederich Phillipe Von Martius referente a como se deve escrever a história do Brasil, escrito em 1844, Martius traçou um modelo que deveria abranger todo o território nacional para que fosse formado o material para a escrita da História do Brasil.

Este período e seu contexto problematizado por Guimarães (1988, p.6) em seu artigo *Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*, procurou “garantir uma identidade própria no conjunto mais

⁶ Esta afirmação se explica nos dias atuais quando vemos as disputas políticas em torno de leis sobre a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos como por exemplo a Lei 9.394 de 20/12/1996 que normatiza a educação nacional que recebe o adendo da Lei 10.639 de 09/01/2003 que tornou obrigatória o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e colocando em seu artigo 79 – B nos calendários escolares o dia 20 de Novembro como “dia da consciência negra” e posteriormente Lei 11.645 de 10/03 de 2008 inserindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena além de manter os estudos referentes a cultura e história afro-brasileira e o “dia da consciência negra”. Estas leis sendo alvo de críticas e discussões que podem levar ao fim estas obrigatoriedades na eminência do projeto do “Novo ensino Médio” aprovado pelo Senado Federal no dia 08/02/2017, pelo Congresso Nacional no dia 14/02/2017 e sancionado no 16/02/2017. A velocidade com que foi aprovado este projeto de Lei demonstra a falta de diálogo com a população durante o processo de tramitação entre os poderes Legislativo e Executivo, após uma mudança brusca no rumo da política nacional com um Impeachment que levou ao poder o vice-presidente eleito que não segue os planos de governo aos quais foram apresentados durante a campanha.

amplo das “Nações...”, trazendo à tona o projeto de escrita da história nacional visando a formação da identidade nacional sob um viés militar, e uma história linear em que conflitos internos foram abafados e reduzidos em nome de uma história sem manchas, a estreita relação entre o IHGB e o *Institut Historique de Paris* também é levantada pelo autor, reforçando assim o argumento da influência iluminista europeia na historiografia nacional brasileira.

Estas questões se entrelaçam às questões didáticas referentes aos livros didáticos quando se pensa no modelo educacional apresentado no Brasil. Circe Bittencourt aborda em seu livro *Livro didático e saber escolar (1819-1910)* em que livros, principalmente franceses, eram traduzidos para atender as demandas educacionais do país. Dessa forma, “Os tradutores de obras didáticas, geralmente adaptavam com bastante liberdade, os textos aos programas escolares nacionais, acrescentando ou retirando capítulos” (BITTENCOURT, 2008, p.123).

A produção da historiografia nacional e dos livros didáticos se entrelaça dentro dos modelos em que a forma da escrita e as metodologias são fruto da escola europeia de educação e formação pedagógica. As primeiras universidades brasileiras a estudar educação e a formação da história tem como sua base a construção do conhecimento que parte do Ocidente para o resto (HALL, 2016), atrelando aos outros espaços um local de subalternidade e de colonialidade constante.

Embora os livros didáticos sejam normatizados de acordo com a legislação dentro de um processo de teoria pós crítica⁷ e

⁷ Considero a teoria pós-crítica de currículo aquela que admite a perspectiva de ambiguidade e da imprecisão, ao não admitir uma verdade única e legitimadora, trabalhando a multiculturalidade e as diferentes perspectivas de educação (LOPES, 2013).

internacionalização dos currículos escolares. Ainda assim, precisamos pensar a forma com que os conteúdos são abordados, as intencionalidades mesmo que ocultas e, muitas vezes, não discutidas dentro do projeto de organização de um Livro Didático. A apresentação de uma argumentação histórica, que coloca determinados indivíduos como formadores de uma cultura, sempre o colocará em uma posição de destaque dentro da estrutura de hierarquias sociais.

Creio ser insuficiente pensar que os atuais estudos referentes a culturas subalternas, dentro dos padrões ocidentais de escrita e narração, serão suficientes para colocar em destaque aqueles que foram sempre considerados subalternos sem a ruptura dos padrões acadêmicos impostos pela academia ocidental. Franz Fanon⁸ ao discorrer sobre o intelectual formado fora do ocidente, mas dentro dos moldes ocidentais é mais um replicador da cultura dos colonizadores, sendo apenas mais um colonizado quando, por vezes, condena a vontade de mudança tratada por ele no texto como paixão, ele afirma que:

É banal, na verdade, constatar que há várias décadas numerosos pesquisadores europeus reabilitaram as civilizações africanas, mexicanas ou peruanas. Causou espanto a paixão de que se revestiam os intelectuais colonizados para defender a existência de uma cultura nacional. Mas os que condenam essa paixão exacerbada esquecem estranhamente que seu psiquismo, seu ego se abrigam comodamente por trás de uma cultura francesa ou alemã que provou o seu valor e que ninguém contesta. (FANON, 1968. p.174)

⁸ Autor martinicano, formado em psiquiatria na França, conhecido pela luta na denúncia dos males do colonialismo francês e publicação de vários artigos. Falecido em 1961, nos Estados Unidos enquanto tratava-se de Leucemia (**África em Questão**, 16 out 2012).

Estas questões da influência europeia e sua permanência serão apresentadas na perspectiva da investigação do PNLD de 2015 do Ensino Médio, analisando especificamente as questões relacionadas a forma como são trazidas nas coleções, selecionadas quanto aos aspectos referentes a religiosidade e as civilizações, analisando o aparecimento e abordagem das religiões das civilizações europeias, africanas e autóctones das Américas.

Meu objeto de análise serão duas coleções contidas no PNLD 2015, História Sociedade & Cidadania da editora FTD, e Nova História Integrada da editora Companhia da Escola⁹.

No livro didático cedido pelo estado¹⁰, temos o maior aporte para o trabalho do professor. Muitas vezes, o livro escolhido expressa a formação institucional do professor, servindo como apoio para conteúdos e conceitos não apresentados a ele durante sua formação acadêmica¹¹, nesses casos o livro faz a voz e a vez de escolher o que

⁹ A escolha por estas obras se fez de maneira autoritária e sem relação direta com a escrita deste trabalho, mas por questões que me causaram estranheza ao analisar a distribuição de ambos os livros, questões de regionalidade e de pressões para a escolha destes materiais, que não abordarei neste trabalho por fugir de seu foco inicial. Os livros ocupam colocações antagônicas dentro da distribuição. O da editora FTD é o primeiro colocado em distribuição em escala nacional e o da editora Companhia da Escola o último nesta lista – Ranking de distribuição nacional das coleções didáticas do PNLD 2015 -, o que me fez visualiza-los como os mais diferentes dentro da análise dos professores que fizeram a escolha dos materiais tendo como base o PNLD 2015, embora meu trabalho não tenha relação com as motivações das diferentes escolhas, isto foi o principal motivo para escolher as diferentes coleções. Abordarei novamente as questões de minhas escolhas ao longo deste trabalho mantendo o foco de tornar este trabalho o mais claro possível para seu leitor.

¹⁰ Dada sua abrangência dentro do território nacional e efetividade que o PNLD garante.

¹¹ Cito por exemplo a obrigatoriedade dada a cultura e história Africana e Afro-Brasileira a partir de 2003 com a promulgação da Lei 10.639. Porém, muitos profissionais não tiveram acesso a formação seja ela inicial ou continuada, que

pode ser trabalhado pelo profissional, pois a escola tem somente este material como fonte de pesquisa e leitura dos alunos. Embora o professor tenha autonomia¹² para escolher os conteúdos a serem abordados e como serem abordados o livro didático é uma importante ferramenta pedagógica para se olhar a história.

A análise dos conceitos abordados e como que são inseridos no livro didático podem demonstrar muito do caráter ao qual a educação tem se moldado numa perspectiva formativa de um currículo colonial que preconiza a racialização dos sujeitos e a hierarquização das raças (termos que serão tratados de maneira mais aprofundada no decorrer deste trabalho), como uma maneira de pensar e construir argumentos dentro da educação, pois...

[...] Assim, a racialização dos sujeitos se estendia aos seus territórios. Pertencer a determinado grupo social e territorial já desautorizavam os sujeitos de fazer e de escrever suas histórias, de produzir cultura e civilidade e de serem sujeitos curriculares, cabendo apenas se sujeitarem ao currículo escolar. Por consequência, quaisquer vanguardismos ou protagonismos somente eram e são possíveis advindos da Europa e de sua extensão (Estados Unidos da América). Dos demais territórios, os não-lugares, somente atitude de barbárie poderia se esperar, até mesmo se posicionar contra a Colonialidade representava uma postura anticivilizada, a exemplo da formação dos quilombos no Brasil, seus membros eram considerados revoltados, incultos, irracionais, hereges e cruéis. Por isso a resistência

proporcionasse o estudo africano e afrodescendente. Dessa forma, o livro didático acaba se constituindo no principal meio para atender as determinações da referida lei.

¹² Autonomia bastante relativa em face das propostas curriculares das redes de ensino que definem os conteúdos a serem trabalhados.

histórica do sistema escolar em incorporar os líderes e heróis negros, indígenas, femininos no currículo escolar em posição de prestígio. (SILVA, 2015 p. 08)

Ao se escrever um material didático dentro de um currículo nacional que engloba o Livro Didático e a apresentação dos conteúdos de maneira a exaltação do continente Europeu transformando outros locais como não-lugares gera na própria população que se vê dentro destes livros como marginalizados a construção de uma estagnação, tendo em vista que toda a prosperidade de mudança enquanto uma vanguarda estava contida a uma raça específica (branca) e com um local específico (Europa).

O livro didático é um importante instrumento de controle curricular sendo o livro didático um dos principais agentes integrantes da tradição escolar, fazendo parte do cotidiano escolar a pelo menos dois séculos, sendo um material utilizado por professores e alunos. A autora historiadora Circe Bittencourt afirma que “diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino tradicional” (BITTENCOURT, 2001 p. 300) porém o uso do livro didático não é questionado, e sim suas deficiências dentro do campo do ensino, e os conteúdos abordados. Na página seguinte ressalta ainda o caráter comercial e industrial do Livro Didático como um...

[...] produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelo currículo educacionais. Essa característica faz que o estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2001 p.301).

Este suporte do conhecimento, trazido pelo livro didático, se expressa diretamente no conhecimento apresentado em sala de aula pelos professores e na sociedade formada em sala de aula. Estes pressupostos dos currículos escolares institucionais demonstram a vontade do estado e a institucionalização da sociedade a ser estruturada, isto sendo validado pelo PNLD.

Esta validação é dada por diversos motivadores, uma elite política que disputa interesses com grupos subalternos que lutam por visibilidade dentro dos planos de educação, o já citado mercado editorial bastante pautado na ótica capitalista que coloca o Livro Didático como mais um produto a ser comercializado, e por isso, necessita ser vendável e gerar lucro. Minha intenção neste trabalho não é criticar os autores dos livros didáticos analisados, invalidar seu papel dentro da lógica educacional, depreciar editoras ou os profissionais envolvidos no PNLD, fazer um histórico das editoras buscando por intenções ocultas que poderiam estar por trás de seus textos. Nesta perspectiva, partilho do pensamento do psiquiatra, filósofo, ensaísta, negro da Martinica Frantz Fanon, quando, afirma que, dentro da lógica ocidental, há pressões difíceis a serem superadas para que aconteça uma mudança de paradigma da escrita acadêmica e científica, as opressões vivenciadas pela colonialidade influenciam na identidade dos povos subalternos, a

forma com que analisam sua cultura, e principalmente a forma com que o próprio pesquisador se vê. Me apoio na ideia de Fanon para explicar a busca por uma cultura de forma a explicitar a causa e o efeito na história, pois:

Já foi dito inúmeras vezes essa procura apaixonada de uma cultura nacional anterior à era colonial extrai sua legitimidade da preocupação partilhada pelos intelectuais colonizados de retroceder em face da cultura ocidental, na qual correm o risco de submergir. Porque se dão conta de que estão na iminência de naufragar, de perder-se, portanto para seu povo, esses homens obstinam-se, com o coração cheio de fúria e o cérebro ardente, em retomar contacto com a seiva mais antiga, mais precolonial de seu povo. (FANON, 1968. p.174)

Todo ser humano que nasce em determinada conjuntura social precisa antes de tudo refletir sobre seu local de origem para compreender outros espaços, entender a si mesmo, para poder compreender o outro e dialogar com o outro. Como um professor que precisa entender de seu aluno para poder explicar algo sem que tudo pareça desconectado de sua vivência fora do ambiente escolar para que possa fazer sentido o que está sendo dito (FREIRE, 1996).

Esta compreensão do outro e do local de vivência e duas relações com a sociedade do outro, muitas vezes, encontra resistências pessoais que são apenas explicadas pelo instinto de autopreservação frente a morte, a intelectualidade tem seus padrões de aceitação que precisam ser alimentados para que os indivíduos sejam aceitos, estes padrões envolvem política, sociedade e discursos elitistas que, muitas vezes, não são criticados, mas geram ainda mais opressão.

Fanon aborda estas questões quando em seu livro *Peles Negras Mascaras Brancas* denuncia a colonialidade das mentes negras colonizadas pelos padrões da sociedade branca europeia. Sendo o negro o oprimido pela colonialidade ele precisa superar os olhares para sua pele e se colocar, pois, sendo...

[...] um círculo de intelectuais, é certo que o negro tentará se impor. Ele pede que não olhem para sua pele, mas para suas qualidades intelectuais. Numerosos são os que, na Martinica, com vinte ou trinta anos começam a estudar Montesquieu ou Claudel com a única finalidade de poder citá-los. É que, através do conhecimento desses autores, eles pretendem fazer esquecer a sua negrura. A consciência moral supõe uma espécie de cisão, uma ruptura da consciência, com uma parte clara que se opõe a uma parte sombria. Para que haja moral é preciso que desapareça da consciência o negro o obscuro, o preto. Então o preto, em todos os momentos, combate a própria imagem. (FANON, 2008, p.163)

Sendo assim, compreendo as escolhas feitas pelos autores e editoras dos livros, os parâmetros utilizados pelo PNL D e as análises dos profissionais que compuseram o *Guia de Livros Didáticos – PNL D 2015*. Porém minha análise parte de premissas específicas, tanto para a escolha do ano das coleções, quanto para o tema que será o alvo deste trabalho.

Como já explicitado anteriormente, a escolha pelo ano de 2015 do PNL D se dá por motivos políticos que geraram mudanças importantes na educação nacional, em que parâmetros e a política educacional está sendo alterada. A escolha pelas coleções específicas se dá por uma comparação entre as obras tentando delimitar suas diferenças e semelhanças dentro da chave das religiosidades. A escolha

tendo como base a distribuição das coleções ocorreu apenas como marco delimitador para a escolha de duas coleções distintas possíveis dentro no *Guia de Livros Didáticos – PNL D 2015*, tendo a coleção mais distribuída o número de 1.385.765 coleções, e a menor distribuição 66.396¹³ de coleções em todo o país.

Meu foco são as religiosidades e as relações com a cultura abordadas dentro das coleções selecionadas, assim, analisando os aspectos propostos nas coleções relacionadas à religiosidade e sua interferência nas civilizações abordadas discutindo a influência destas religiões nas citadas civilizações, sua origem e influência e importância abordada no Livro Didático. Identificar a sua participação na atual sociedade brasileira, aprofundando a discussão quanto a decolonialidade e educação, e por fim, analisar a relação entre os livros analisados e os conteúdos abordados, semelhanças e diferenças nas abordagens.

A delimitação em torno da religiosidade no livro didático se pautara no pensamento pós-colonialista e decolonial, na perspectiva teórica e metodológica de autores como Franz Fanon (1968; 2008), Homi Bhabha (1998), Stuart Hall (2001; 2005; 2016), Arturo Escobar (2003; 2008; 2011), Aníbal Quijano (2005), Maria Telvira da Conceição (2015), Maria Antonieta Antonacci (2014; 2015; 2016), João Batista Gonçalves Bueno (2011; 2012; 2016; 2017), Elison Antonio Paim (2005; 2009; 2016), Walter D Mignolo (2010) entre outros que, embora possam não estar presentes nas referências deste trabalho, estão

¹³ Todos os dados referentes aos livros didáticos foram retirados de sites oficiais do governo brasileiro (“.gov.br”), as informações quanto a distribuição tem como Fonte: <http://www.fn de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> acesso em 11/11/2017 as 14:05.

presentes em leituras para a produção do mesmo como a delimitação das ideias para tal.

A pós-colonialidade exalta os processos aos quais as regiões marginais do globo estão inseridas, diferente de uma análise pós-moderna que analisa a modernidade dentro da ótica capitalista deixando de lado os discursos dos colonizados (MIGNOLO, 2005). Estas regiões marginais, fora do eixo institucional europeu da modernidade, que se funda a partir do eixo do Mar Mediterrâneo, no qual podemos perceber suas bases cristãs sendo colocadas como berço de tudo o que é considerado “civilizado” e “moderno”.

Apoio-me na ideia e na organização teórica cronológica de Walter Mignolo em seu artigo A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade em que afirma as bases do pensamento eurocêntrico como em torno do Mediterrâneo e da ética cristã.

O que entendo por mundo moderno/colonial ou sistema mundo/moderno colonial? Tomo como ponto de partida a metáfora sistema-mundo moderno proposta por Wallerstein (1974). A metáfora tem a vantagem de convocar um quadro histórico e relacional de reflexões que escapam à ideologia nacional sob a qual foi forjado o imaginário continental e subcontinental, tanto na Europa quanto nas Américas, nos últimos duzentos anos. Não estou interessado em determinar quantos anos tem o sistema mundo, se quinhentos ou cinco mil (Gunder Frank e Gills, 1993). Menos me interessa saber a idade da modernidade ou do capitalismo (Arrighi, 1994). O que de fato me interessa é a emergência do circuito comercial do Atlântico, no século XVI, que considero fundamental na história do capitalismo e da modernidade/colonialidade. Tampouco me interessa discutir se houve ou não

comércio antes da emergência do circuito comercial do Atlântico, antes do século XVI, e sim o impacto que este momento teve na formação do mundo moderno/colonial no qual estamos vivendo e de cujas transformações planetárias somos testemunhas. (MIGNOLO, 2005, p.72)

O papel da colonialidade, segundo o autor, deve ser analisado dentro da ótica dos colonizados, as transformações no mundo moderno no decorrer da colonização e a instituição do próprio capitalismo graças a descoberta¹⁴ das Américas e da intensificação de um comércio desigual com as Áfricas. E como a cultura europeia...

[...] representa um giro teórico fundamental ao traçar as condições sob as quais a colonialidade do poder (Quijano, 1997; 1998) foi e continua sendo uma estratégia da “modernidade” desde o momento da expansão da cristandade para além do Mediterrâneo (América, Ásia), que contribuiu para a autodefinição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo, desde o século XVI (MIGNOLO, 2005, p. 72).

Estas definições de colonialidade do poder geram as hierarquias de poder que estão presentes nesta dissertação durante a investigação

¹⁴ Utilizo o termo “descoberta” para causar propositalmente o desconforto ou a reflexão do leitor deste texto. Minha provocação propõe-se atentar para os nossos usos diários de elementos da historiografia que tratam os locais colonizados sem uma história própria e reduz suas ações de invasão, ocupação e destruição dos locais ocupados. Faço deste pequeno momento uma forma de apresentar um dos meus primeiros pontos de reflexão quanto ao discurso colonizador dentro de todos nós. Se aceitamos o termo “descoberta” excluímos todos os povos que foram oprimidos e destruídos por consequência da chegada dos europeus em terras americanas e legitimamos o discurso de uma história que parte das necessidades europeias e que justifica suas atitudes em nome de um determinado “progresso” atrelando os olhares do “Anjo da História” (BENJAMIN, 2012) apenas para o velho continente e sua imagem de protagonistas.

nos livros didáticos. Uma hierarquia cultural expressa pela experiência colonial nas Américas, pois a expansão da cristandade para além do mediterrâneo é tida como um dos agentes de “civilização” dos povos autóctones¹⁵.

Pretendo analisar a forma como as religiosidades se apresentam nos livros didáticos dentro das diferentes culturas, na ótica da dominação cultural colonial, apoiado na análise de modelos de análises europeias dos povos ameríndios como nos primeiros contatos entre europeus e americanos.

As Américas, sobretudo nas primeiras experiências no Caribe, na Mesoamérica e nos Andes, deram a pauta do imaginário do circuito do Atlântico. A partir desse momento, encontramos transformações e adaptações do modelo de colonização e dos princípios religioso-epistêmicos que se impuseram desde então. Há numerosos exemplos que podem ser invocados aqui, a partir do século XVI, e fundamentalmente nos Andes e na Mesoamérica (Adorno, 1986; Gruzinski, 1988; Florescano, 1994; McCormack, 1991). Prefiro, no entanto, recorrer a exemplos mais recentes, nos quais a modernidade/colonialidade persiste em sua duplicidade; tanto na densidade do imaginário hegemônico através de suas transformações, mas também na coexistência no presente de articulações passadas, como nas constantes adaptações e transformações na da exterioridade colonial planetária. Exterioridade que não é necessariamente fora do Ocidente (o que significaria uma total falta de contato), que, no entanto, é exterioridade exterior e exterioridade interior (as formas de resistência e de oposição traçam a exterioridade interior do sistema). Esta

¹⁵ O uso do termo “Autóctone” também tem a função de provocação, pois o termo poderia ser substituído por “povos originários” ou “indígena” que teriam a mesma compreensão pelo leitor.

duplicidade encaixa-se muito bem na maneira como, por exemplo, tanto o Estado espanhol quanto diversos Estados das Américas celebraram os quinhentos anos de seu descobrimento frente aos movimentos e intelectuais indígenas que reescrevem a história, que protestaram contra a celebração. (MIGNOLO, 2005, p.72)

As visões diferentes na abordagem teórica, fora da hegemonia europeia exaltada no fragmento acima são o principal motivador da investigação desenvolvida aqui, as visões da narrativa histórica disposta dentro dos livros didáticos frente as diferentes culturas. A qual história ou modelo educacional o livro didático está atrelado e se há realmente uma hegemonia do pensamento eurocêntrico cristão ocidental dentro dos livros didáticos.

A análise proposta para o objeto tem como foco principal a compreensão de como são abordadas questões relacionadas à religiosidade das diferentes civilizações¹⁶ apresentadas nos livros didáticos selecionados. Tenho como objetivo a compreensão do livro didático e a qual proposta política ele está vinculado. Investigação em torno das relações da colonialidade, como já citado acima, a história nacional é marcada pela característica eurocêntrica no início de sua escrita.

Com este trabalho pretendo analisar nos conteúdos das coleções selecionadas do PNLD 2015 buscando o que Catherine Walsh denomina as “gretas” do pensamento colonial do qual pode emergir um novo pensamento, uma nova forma de agir e de ensinar, sendo assim minha...

¹⁶ O termo “civilização” é utilizado aqui mais como uma provocação. Ao invés de utilizar a expressão “diferentes povos” para discutir a forma como os povos das américas e das áfrias são tratados em relação aos povos do ocidente.

[...] apuesta – personal, colectiva y em este livro – es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar em sus afueras, fissuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, la esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido em parte de mi localización y lugar. Son parte integral de como u donde me posiciono política, epistêmica, ética y estrategicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nível individual y em colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo em la universidad. (WALSH, 2016. p.31)¹⁷

Quero me colocar nas gretas para problematizar minha prática e a educação permitindo que o que está institucionalizado em mim enquanto verdade morra e permita o surgimento de algo diferente aprendendo a aprender continuamente sabendo me desprender do que não me serve mais, quero aproveitar esta experiência e espaço para fazer-me um professor¹⁸ sujeito de minhas ações e não estou apenas à mercê de determinações externas (PAIM, 2005. p.21). Sendo assim,

¹⁷ Livre tradução minha: “Minha aposta pessoal, coletiva e neste livro, é desaprender a pensar o universo em sua totalidade e aprender a pensar e atuar nos arredores, fissuras e gretas (também podendo ser entendido como frestas) de onde surgem, brotam e crescem os outros modos, as pequenas esperanças. As gretas se converteram no meu local e em um lugar. São parte integral de como e onde me posiciono política, epistêmica, ética e estrategicamente. São parte integral também das transgressões, indisciplinamentos, rupturas e desprender para poder reaprender a pensar, atuar e sentir e caminar decolonialmente, ao nível individual e de na coletividade. Eles são constituintes de como concebo, construo e assumo minha praxis, incluindo na universidade”.

¹⁸ “Fazer-se professor” é um termo construído por meu Orientador Professor Doutor Alison Antonio Paim em sua tese Memórias e Experiências do Fazer-se Professor (a). No entanto, utilizarei a definição de uma de suas orientadas de mestrado que afirma que “esse conceito apresenta uma perspectiva de formação que pressupõe os professores como sujeitos ativos no seu processo de formação” (WIGGERS, 2015, p. 37).

neste trabalho não me apropriarei de citações de autores que embasem ou confirmem minha análise, mas sim, trechos que me fizeram refletir sobre os discursos contidos dentro dos livros didáticos, em minha prática pedagógica e em minha vivência, resguardando citações do livro para exemplificar o que está sendo colocado durante minhas análises e notas de rodapé que tem o intuito de justificar afirmações feitas durante o texto, mas que não caberiam dentro do mesmo, e tornar o texto mais claro e acessível para o leitor.¹⁹

Entendo que o afastamento do pensamento estruturalista deu voz a segmentos sociais antes abafados e colocados de fora de debates importantes, demarcando novos limites para ser trabalhada a cultura na sociedade rompendo com marcas da influência marxista, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia (LOPES, 2003. p. 09).

O discurso homogeneizado da cultura é algo debatido dentro da educação de maneiras variadas. Neste momento, me aterei na organização cultural contida em documentos oficiais ligados a produção do PNLN, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua abordagem quanto à cultura e a estrutura do ensino básico. As historiadoras Hebe de Mattos e Martha Abreu (2008) abordam em seu artigo Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana uma conversa com historiadores, o qual é fruto de reflexões, da experiência em ensino e pesquisa e da forma como as diretrizes

¹⁹ Tenho a intenção que a escrita desta dissertação seja acessível para qualquer pessoa que por engano o queira ler, não apenas um trabalho escrito com os moldes acadêmicos para a obtenção de um certificado, mas um trabalho de fácil compreensão para um leitor desavisado que por algum motivo o pegue para ler, mesmo o tema sendo fundamentalmente desenvolvido para avaliadores selecionados.

nacionais abordam as questões étnico raciais e sua relação com as leis 10639/2003 e 11645/2008.

As autoras dialogam de forma aproximativa com autores já citados nesse trabalho (HALL, 2001; 2005; 2016; ANTONACCI, 2014; 2015; 2016) quanto aos problemas do trabalho com a cultura de maneira homogênea, criando categorias fechadas para grupos étnicos e raciais, e o risco de dentro da História do Brasil se criar uma oposição cultural entre a cultura “negra” e a cultura “branca” como se, de alguma forma, fosse possível afirmar que todos os brancos são descendentes de senhores de escravos, e todos os negros fossem descendentes de escravizados.²⁰ Apresentam as relações que se formam da hierarquia de cores que vai muito além de livres e escravos. Portanto, uma hierarquia social que simplifica relações complexas que se dão de maneira diferente em toda a complexidade da ordem social dentro do país. Mattos e Abreu (2008, p. 09) afirmam que há...

[...] Uma crítica à “essencialização” dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideraram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira. Para esses críticos, a aprovação do parecer podia acabar por favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, até então tidas como pouco expressivas na maior parte do país.

²⁰ Nesta provocação, utilizo o termo escravo, que dá a noção de naturalidade no trabalho escravo, ao invés de escravizado, que dá a noção de que pessoas livres foram colocadas em situação de escravidão, para incentivar o diálogo sobre a naturalização do termo.

Contudo, esta visão de cultura múltipla, para além do pensamento de homogeneidade dentro da educação, se soma as teorias de currículo pós-críticos. Estes trabalham a cultura pela sua formação estrutural para além da relação entre dominantes e dominados. Dessa forma, a relação que se cria entre estas estruturas, as influências mútuas existentes dentro das sociedades. Tomaz Tadeu da Silva em seu livro Documento de identidade: Uma introdução às teorias de currículo faz um panorama quanto às teorias de currículo e apresenta uma forma de se trabalhar a questão colonial na perspectiva de currículo.

A teoria pós-colonial evita formas de análise que concebam o processo de dominação cultural como uma via de mão única. A crítica pós-colonial enfatiza, ao invés disso, conceitos como hibridismo, tradução mestiçagem, que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se vêem profundamente modificadas. Conceitos como esses permitem focalizar tanto processos de dominação cultural quanto processos de resistência cultural, bem como sua interação. Obviamente, o resultado final é favorável ao poder, mas nunca tão cristalinamente, nunca tão completamente, nunca tão definitivamente quanto o desejado (SILVA, 1999, p. 127).

Esta visão de um currículo pós-crítico capaz de sobrepor às relações de poder e trabalhar suas singularidades de maneira híbrida é tratado por Hebe de Mattos e Martha Abreu quando falam do texto incluso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na relação com a cultura afirmam que o texto contido nos planos enfatiza uma cultura

homogeneizadora, deixando espaços de silêncio na questão racial e hierárquica da cultura escolar, elas afirmam que:

De fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (ABREU; MATTOS, 2008, p. 09).

A discriminação racial, reproduzida desde cedo no ambiente escolar,²¹ é mais uma das marcas do distanciamento deste ambiente da sociedade que o compõe. A identidade cultural está em constante mudança através de diferentes questões a serem consideradas por suas características vivenciadas na atualidade, esta reflexão para ser trazida ao debate educacional precisa ser ampliada, para a sociedade e das mudanças dentro das características que a tecnologia permite.

Hoje há uma visibilidade maior da cultura negra em todo o mundo como já afirmou Stuart Hall (2001). Porém, de forma alguma significa a quebra do paradigma da invisibilidade, ou uma vitória conseguida em que a cultura marginal deixa de ser marginal e se torna

²¹ Trato especificamente da questão da discriminação no ambiente escolar por não haver neste trabalho fôlego para trabalhar estas questões em toda a sociedade, mas afirmo que a questão do racismo está presente em toda a sociedade de maneira estruturante.

hegemônica. O autor propôs um novo olhar sobre os padrões colocados sobre a cultura; ele afirma:

A luta pela hegemonia cultural que está, nestes dias, empreendida tanto na cultura de massa quanto em qualquer outro lugar. Aquela distinção erudito/popular é precisamente o que o pós-moderno global está descolando. A hegemonia cultural nunca diz respeito à vitória pura ou à pura dominação (não é o que o termo significa); não é nunca um jogo cultural de inversões; é sempre sobre o mutável balanço do poder nas relações de cultura; trata-se sempre de mudanças nas disposições e configurações do poder cultural das quais não se pode fugir. Existe uma atitude do tipo “nada muda, o sistema sempre vence”, a qual eu leio como a um cínico invólucro protetor que, sinto dizer, os críticos culturais americanos frequentemente utilizam. Um invólucro que, algumas vezes, os impede de desenvolverem estratégias culturais que podem fazer realmente uma diferença. É como se, para protegerem a si mesmos de uma derrota ocasional, eles fingissem que tudo lhes fosse transparente e sempre igual. (HALL, 2001. p. 151)

Não se trata aqui de uma tentativa de rompimento total com as formulações da cultura escolar,²² ou de se abandonar a todo o

²² A cultura escolar é abordada por diferentes áreas do conhecimento formando um vasto campo de pesquisa. Tem se aprofundado mais e auxiliado de forma mais emblemática os estudos sobre espaços e tempos escolares e currículos (FARIAS FILHO; GONÇALVES. 2004 p.150). Minha intenção neste momento é propor um outro olhar para as relações educacionais e da escola, um olhar “Decolonial” não significando um rompimento total com os trabalhos já feitos. Me numa perspectiva da Cultura escolar que trabalha com a cultura nacional e a formação de uma dada identidade nacional e a educação brasileira (FARIA FILHO; VIDAL. 2003). A cultura escolar brasileira é tão plural quanto à história identitária deste país, pois, somos mestiços em maioria, mas normalmente negamos esta mestiçagem. Além disso, temos na forma da lei garantias para o estudo da cultura africana, indígena e latino-americana. Temos, também, nas formas da lei também as resistências coloniais que, são traços da

conhecimento contido dentro dos livros didáticos. Entendo as constantes mudanças dentro da estrutura educacional, pelas lutas sociais e legislações – que por vezes não respeitam os anseios da população – quanto estas mudanças são importantes para se compreender as formas com que são apresentados os conteúdos dentro dos livros didáticos.

Homi Bhabha afirma não poder se tratar de um “novo horizonte”, pois não se trata de um abandono do passado, de seu limiar anterior dentro da estrutura de dominação e violência, mas de uma nova fronteira de análise na qual é possível avaliar as relações exercidas dentro dos processos de dominação. Isto se faz possível quando o autor traz o termo “hibridismo social”²³, possível de ser analisado quando se afasta do

cultura eurocêntrica que se aplica as mentes daqueles que resistem controlando através de seu poder o pensar diferente que vem para exaltar aquilo que é tido como marginal. Todos os avanços contidos nos livros didáticos, contam mais do que a história dos homens brancos e europeus que vieram civilizar com seus padrões, é fruto de muita luta dos movimentos sociais que representam os que vivem a margem da erudição pregada pela academia, porém, tem em sua escrita a marca deixada por estes mesmos homens brancos europeus que vieram civilizar com seus padrões. A cultura escolar ainda é muito vinculada, ao meu ver, a uma perspectiva do “nós contra eles”, a divisão simples de diferenciação que só fui capaz de entender quando li A identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2005) quando muitas de minhas questões referentes ao entendimento expandiram-se para além da compreensão de “certo ou errado”, “ação e reação”, “causa e efeito”. Advogo uma reflexão norteada na defesa dos avanços, ainda, contidos em lei no momento da escrita destas linhas. Proponho uma tentativa de construir novas formas de se ver os conteúdos e abordar a escola de maneira pluricultural, uma educação que prepare para o diálogo com os outros, que historicamente foram minimizados, ditos sem cultura (PAIM, 2016).

²³ O hibridismo cultural é um fenômeno histórico-social que existe desde os primeiros deslocamentos humanos, quando esses deslocamentos resultam em contatos permanentes entre grupos distintos gerando uma nova cultura, está sendo significada como híbrida.

pensamento singular entre classe e gênero²⁴; classe e raça; gênero e raça, sistema simplesmente binário que diferencia as relações entre explorador e explorado. Bhabha afirma:

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998 p. 19).

Este afastamento do pensamento estruturado em apenas “raça”, “gênero” ou “classe”, que vem pensar as estruturas sociais em tempos de superação dos antigos pensamentos estruturais, porém não de rompimento total tendo em vista que continuamos a utilizar seus termos originais como: estruturalismo; modernidade; colonialidade, não é fruto de uma simples passagem de tempo ou de uma evolução natural na cultura que supera as relações e se abre para uma nova perspectiva de pensamento cultural e identitária. Afirmando isso com base na escrita de

²⁴ “Classe e Gênero” trazidos neste momento no texto não tem relação específica com seus usos, mas pela sua questão binária de análise e as limitações que o pensamento de categorias que se transpassam trazem.

Stuart Hall no artigo *Que negro é esse na cultura popular negra?*²⁵ no qual afirma “incluo aí o impacto de direitos civis e lutas negras na descolonização²⁶ de mentes de povos da diáspora negra”.

As culturas negras, assim como a cultura indígena não aparecem na história sem a ação forte de movimentos sociais agindo em nome de uma identidade que se abafou e tentou subjugar por anos de colonização do pensamento, colonização esta que marca a racialização em cima de estereótipos sexuais e raciais, atribuindo formas e morais a estes indivíduos. Assim, por...

[...] mais liberatório que seja, de um lado, ver a lógica do texto traçada sem cessar entre o Pai Ideal e a Mãe Fálica, por outro lado, ver apenas uma articulação passível do complexo diferencial "raça-sexo" conspira em parte com as imagens da marginalidade oferecidas. Isto porque, se a nomeação de Vargas esta crucialmente misturada e dividida na economia do desejo, há ainda outras economias mescladas que tomam a nomeação e o posicionamento igualmente problemáticos "do lado de lá da fronteira". Identificar o "jogo" na fronteira como pureza e mistura e vê-lo como uma alegoria da Lei e do desejo reduz a articulação da diferença racial e sexual ao que esta perigosamente perto de se tornar um círculo, mais do que uma espiral, de diferença. Sobre essa base,

²⁵ “What is this clack popular culture?” in: Gina Dent (org). Seattle: Baypress, 1992.

²⁶ Embora no referido artigo o termo contido seja “descolonialidade” atribuo ao referido movimento como “decolonialidade”, sendo assim, decolonialidade se tratando do movimento de emancipação das mentes dentro de regiões colonizadas e influenciadas pela cultura hierarquizadas, e descolonialidade como o movimento de independência dos estados americanos e africanos quando se queriam livres da dominação econômica de vinculação a uma metrópole europeia. O uso do termo “decolonial” ao invés de “descolonial” é uma indicação de Walter Mignolo (2010) para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos.

não é possível construir o conluio perverso e polimorfo entre o racismo e sexismo como economia mista... (BHABHA, 1998. p. 109).

A cultura negra e indígena, muitas vezes, são trazidas como culturas marginais, culturas que não estão baseadas no centro das discussões e de pesquisa, as relações existentes entre as culturas são bastante marcadas por estereótipos e conceitos previamente adquiridos, conceitos estes que em nada auxiliam na leitura destas culturas fora do local de marginalidade que se encontram.

As discussões referentes a esta análise de centro e margem sejam bastante presentes dentro do pensamento da relação de modernidade e pós modernidade, e vigorarem também pela noção de globalização e o advento da tecnologia e da visibilidade. Também dados pelo acesso a meios de informação e divulgação. Hall no já referenciado artigo de 1992 aborda esta questão do crescimento da visibilidade da cultura como:

Também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos na cena política e cultural. Isso é válido não somente com relação à raça, mas também diz respeito a outras etnicidades marginalizadas, assim como em torno do feminismo e das políticas culturais. Eu não quero sugerir, é obvio, que podemos contrapor à eterna história de nossa própria marginalização alguma sensação confortável de vitória conseguidas – estou cansado dessas duas grandes paralelas contranarrativas. Permanecer dentro delas é cair na armadilha de eterna divisão ou/ou, ou vitória total ou total incorporação, a qual quase nunca acontece em políticas culturais, mas com a qual as críticas culturais reconfortam a si mesmas (HALL, 1992. p. 150).

A visão de cultura e educação se misturam dentro da chave do pensamento para a criação de uma identidade proposta pelo estado, traçado dentro de uma educação dividida por conteúdos, disciplinas, e organização seriada de conteúdos, o que se não for tomado os devidos cuidados podem gerar uma nova dicotomia que não refletiria a sociedade e suas relações. Uma educação de estrutura pós-colonial deveria estar integrada em uma forma de representação “do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos” uma visão que deve ser multicultural questionando as experiências e não separando os “conhecimentos, cultura e estética”, mas integrados aos variados conhecimentos e locais sociais. (SILVA, 2010 p. 128).

Dentro de um pensamento decolonial a disputa pelos usos e sentidos dos termos se torna mais forte e acirrada com relação a cultura, as relações de cultura e identidade são discutidas e em minha análise trazem a reflexão de cada atitude ou cada uso feito dos conhecimentos dentro de sala de aula. Esta reflexão é pautada em afirmações a respeito da função da cultura e da abordagem feita a partir de cada um dos termos utilizados. A reflexão de Vera Candau (2012, p. 242) a respeito da relação da cultura e seus usos partem de sua explicação que explicita as diferenças entre os termos multiculturalismo e interculturalismo que:

Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a

interculturalidade dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês.

A autora afirma que precisamos adjetivar o multiculturalismo por conta de sua característica polissêmica. Nesse sentido, entendo que os termos multiculturalismo e interculturalismo isolados pouco respondem a questões quando não são adjetivados para uma melhor compreensão do leitor em questão. O olhar sobre as culturas a serem abordadas nos Livros Didáticos deve respeitar temporalidades e narrativas históricas diferentes e as relacionando para facilitar²⁷ uma maior pluralidade de leituras. A autora compara o termo “multiculturalismo interativo” ao termo interculturalidade e se coloca dentro desta perspectiva por acreditar “mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAUI, 2012, p. 242). Assim, parto para a análise dos livros que são objeto de investigação nesse trabalho, compreendendo como um ideal de cultura que reconhece diferentes modos de pensar, agir e se relacionar com a cultura e sociedade.²⁸

²⁷ Encaro as obras didáticas como facilitadores do trabalho do professor, que, como já citado neste trabalho, por muitas vezes, viabilizam o trabalho do docente em sala de aula. Acredito que os Livros Didáticos deveriam ser além de meros emaranhados organizados de conteúdos ordenados de maneira arbitrária deveriam ser fonte de reflexão. Auxiliando o professor em sala de aula na construção da cidadania e do sujeito crítico.

²⁸ Utilizo aqui o conceito de Cultura contido em Edward Palmer Thompson (1981) no qual o historiador vincula o conceito de experiência ao de agente histórico, considerando que os mesmos partem da análise tanto da estrutura quanto de classe. Para o autor, abre-se a possibilidade de que a História se apoie em outras ciências para fomentar novos métodos de investigação, contudo, utilizando seus próprios questionamentos. Em Thompson, os elementos de cultura estão vinculados à ação e à própria experiência humana, admitindo sua materialidade. Concomitantemente, Reinhard Koselleck (2006, p. 309)

Ambos os livros *História Sociedade & Cidadania* da editora FTD, e *Nova História Integrada* da editora Companhia da Escola abordam de maneira cronológica dividindo os conteúdos entre os três anos do Ensino Médio, início pela análise quantitativa²⁹ dos conteúdos, os dividindo por eixos temáticos específicos: História Geral; História Americana e Africana.

Nesta primeira análise compreendo as coleções pela divisão de seus conteúdos e comparativos quanto a sua estrutura didática, dando aporte para a segunda análise que se refere especificamente ao texto escrito compreendendo a relação criada entre os conteúdos e as religiosidades dentro do livro didático, analisando como as religiosidades são inseridas dentro dos conteúdos de História, analisando suas aparições e ausências dentro dos conteúdos.

A escolha pela análise com um viés decolonial se dá pela minha trajetória dentro de salas de aula, nas quais encontrei nos conteúdos de História antiga a explicação da base civilizatória em povos que habitavam o entorno do mar Mediterrâneo, e uma história ligada a religiosidade que por sua vez segue uma trajetória quase que bíblica, tendo os povos analisados (egípcios, babilônios, mesopotâmios) ligados a uma cultura judaico-cristã ocidental.

estabelece uma análise contemporânea do conceito de experiência, abrindo o debate para o estudo da subjetividade, admitindo tanto a influência da superestrutura - como a estabelecida através das instituições de uma sociedade - como também da particularidade inerte à existência do ser em um âmbito individual, bem como sua relação com outros: “na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias”.

²⁹ Trazendo apenas as questões numéricas dos conteúdos analisados, número de vezes que aparece e sua quantidade dentro da coleção.

As bases filosóficas estão normalmente ligadas a cultura Greco-romana, isto é, um caráter hegemônico nos livros didáticos quando tratam de temas como: civilização; corpo jurídico; democracia; política; dominação, e conceitos de: monarquia; república; e império. Estas bases são colocadas dentro dos conteúdos ligados a antiguidade clássica como Grécia, Roma e Império Bizantino e Carolíngio. Nestes a origem da história é dada no entorno das relações políticas ligadas ao Mediterrâneo, que tem prosseguimento com as questões relacionadas a grandes navegações e ao pioneirismo europeu na relação de “civilizar” os povos de outras regiões.

O pensamento decolonial contrapõe-se a esta hegemonia, historicizando as dominações coloniais da economia, do imaginário e das mentes. Dialogo com a definição de Nelson Maldonado-Torres sobre o que seria uma atitude decolonial, a insurreição contra o que não é questionado por ser padrão. Seu projeto que chama de atitude decolonial encontra sua base nos projetos de resistência que questionam e buscam a mudança nos padrões de existir impostos pela colonialidade, assim se libertando dos conceitos de ser, saber, poder e natureza impostos durante toda uma era em que uma dita “Ciência de iluminação”, projeto de libertação que se consolida, segundo o autor, na Revolução do Haiti que deu início aos processos de emancipação na região do Caribe, inspirando projetos radicais de emancipação até os dias atuais (MALDONADO-TORRES, 2016).

Estas insurgências contra os padrões coloniais vão muito além da escrita desta dissertação, devem partir do meu corpo enquanto colonizado ao analisar academicamente os livros didáticos. A decolonialidade do ser é o ato de se colocar novos padrões a serem

analisados e organizados, não somos apenas como os europeus gostam de nos olhar bárbaros e não civilizados (WALSH, 2008), discutindo as relações da sala de aula com o livro didático e também as informações contidas neles. Embora este trabalho se pautar no recorte referente às religiosidades, é preciso pensar que a busca pela mudança nos padrões está muito além da construção de uma dissertação e, sim, repensar a relação que eu construí com o objeto e com a sala de aula.

A relação que construí com os materiais didáticos, com um foco maior nos livros didáticos utilizados na minha prática pedagógica, muitas vezes, me levou a confrontos com conhecimentos adquiridos na academia durante a graduação em História. Na pesquisa para o trabalho de conclusão de curso analisei a obra “A História do Brasil” de Francisco da Rocha Pombo³⁰, tendo como base autores como Circe

³⁰ Terceiro ocupante da Cadeira 39 da Academia Brasileira de Letras (ABL), eleito em 16 de março de 1933, na sucessão de Alberto de Faria. Bastante adoentado não chegou a tomar posse. José Francisco da Rocha Pombo (Rocha Pombo) nasceu em Morretes, Paraná -PR, a 4 de dezembro de 1857 e faleceu no Rio de Janeiro-RJ, em 26 de junho de 1933. Era filho de Manuel Francisco Pombo e de Angélica da Rocha. Jornalista, professor, poeta e historiador, iniciou-se cedo no jornalismo ao fundar e dirigir O Povo, em cujas páginas fez as campanhas abolicionista e republicana. Sua colaboração se estendeu a outros órgãos da então província, pela qual foi eleito deputado provincial em 1886. Mudou-se em 1897 para a Capital Federal, continuando a exercer as profissões de jornalista e de professor. Ingressou por concurso na congregação do Colégio Pedro II e lecionou, também, na Escola Normal. Em 1900 foi admitido como sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB. Publicou, além de livros de poesias, diversos e importantes livros sobre variados assuntos. Rodolfo Garcia, seu sucessor na Academia, deu o seguinte testemunho sobre a História do Brasil de Rocha Pombo: “Entretanto não há como desconhecer o extraordinário mérito da obra de Rocha Pombo, sua utilidade provada, os serviços prestados aos estudiosos, que a estimam entre todas as congêneres. Se conferidas as estatísticas das bibliotecas, verifica-se que sua História do Brasil é, nessa classe, o livro mais consultado, o mais lido de todos, o que significa popularidade e vale pela mais legítima das consagrações”. O mesmo autor concluía: “No gênero, a História do Brasil é a mais vasta, a mais considerável

Bittencourt e Kazumi Munakata. Embora entenda e aceite a afirmação de Circe Bittencourt de que o livro didático deve ser entendido dentro de sua especificidade de processo de elaboração e de ser alvo de um mercado como mercadoria de um sistema no qual se insere na lógica de vendagem, deve dar lucro (BITTENCOURT, 2009 p. 311), acredito que o livro didático é fruto de uma série de expressões e forças que estão além de sua materialidade sendo influenciados por noções que vão além de sua própria construção, como expressão da sociedade que se insere na colonialidade e influência colonizatória³¹

De modo geral, os livros didáticos de história se dedicam a trabalhar questões referentes a história e a construção de uma consciência baseada numa perspectiva eurocêntrica, tendo como base geograficamente sociedades que se encontram no entorno do mar Mediterrâneo, conteúdos como Mesopotâmia e seus povos envolvidos tendo ali o objeto formador da História com demarcação histórica da criação da escrita, marco que divide a “pré-história” e a “História”, ou o estudo no Brasil de Grécia Antiga com uma linguagem baseada no discurso de estarem na Grécia as bases da “democracia” e da “Filosofia ocidental”, ou o tempo dedicado para o estudo do Império Romano como “o maior império da História”. Assim, exaltam uma consciência de identidade ocidental que baseia o pensamento de centralidade europeia e acabam criando um pensamento homogeneizado de

de nossa literatura, pela superfície imensa que cobre, das origens do Brasil aos dias presentes”. O livro em questão foi criticado por João Ribeiro, que o achou “Difuso, frio, raras vezes ameno, de leitura difícil. Entretanto, há grande cópia de informações úteis nele” (Academia Brasileira de Letras, 06 abr 2016).

³¹ A autora faz referências a sociedade e tem uma vasta produção bibliográfica analisando livros didáticos, sua utilização e aceitação na sociedade porem, tenho como objetivo uma abordagem da colonialidade inserida no Livro Didático, abordagem esta não utilizada pela autora.

hierarquia na qual a Europa se encontra no topo, apresentado como pensamento colonial, ou colonialidade que...

[...] representa o lado oculto da modernidade, esta tendo o papel de ser o estandarte simbólico da ordem e do progresso, da emancipação dos seres humanos das trevas medievais e da selvageria dos territórios colonizados. A modernidade passa a ser a expressão da culminância do progresso humano, tecnológico, econômico, político e civilizatório. Contudo, a modernidade é a história "triumfante" local de certos países europeus que é transfigurada como referência para reescrever a "história universal". Para que a história local de certos países europeus se transforme "magicamente" em base da história universal é preciso apagar as histórias dos povos brutalmente colonizados, subalternizados e silenciados: essa é a função fundante da Colonialidade. Podemos dizer que a Colonialidade é o capataz e a força motriz da Modernidade. Esta tem o papel argumentativo que consegue hegemonizar-se por meio das violências geradas material e simbolicamente pela Colonialidade. Se compararmos com o currículo escolar, podemos dizer que os conteúdos de ensino declarados representam a modernidade escolar; já os valores, as crenças, os costumes eurocentrados implícitos e algumas vezes explícitos no currículo como a negação da cultura dos povos subalternizados são expressões da Colonialidade. (SILVA, 2015, p.4)

A teoria da subalternação e da hierarquização vem juntamente com a teoria de Raças, na qual a chave do pensamento branco, indígena e africano vem a demonstrar o caráter da importância de cada uma das raças, tendo o branco o caráter europeu civilizador e evoluído, o indígena o gentio que ainda não tem comunicação com a cultura ocidental e precisa do contato, mesmo que de forma violenta, da catequese e da modernidade civilizatória. Indígenas e africanos, muitas

vezes, narrados como seres inferiores que por não aceitar o trabalho no modelo europeu capitalista moderno justificam o uso da força para que haja progresso dentro da colonização.

A historiadora Maria Telvira da Conceição em sua Tese defendida em 2015 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o título *Interrogando discursos raciais em livros didático de história: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995* escreve sobre os aspectos da racialização relacionada com a escrita escolar da história do Brasil. A leitura de sua tese me possibilitou atentar para a forma com que os conteúdos são elaborados e abordados dentro da escrita da história nos livros didáticos e as relações abordadas com o velho continente, colocando em cheque termos e afirmações que antes eram marcadas por um sistema de linguagem que não me levavam a refletir sobre os termos utilizados e as hierarquias sociais (mulatos, caboclos, etc) que estes termos geram dentro de um ambiente escolar e da prática didática cotidiana. Termos como “raça” e sua origem que é discutida por autores Latino americanos como Anibal Quijano ao abordar a origem das relações hierárquicas na América Latina com os seus colonizadores, mesmo após seu processo de Independência.

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (QUIJANO, 2005, p. 229).

A afirmação de Anibal Quijano com relação a raça e a hierarquia social juntamente com as questões dos modelos históricos colocados no Brasil para desenvolvimento de sua história me levou a questionar a influência europeia e as expressões desta influência nos conteúdos contidos nos livros didáticos. Pensar sobre a importância que eu, enquanto professor, devo ensinar a religião egípcia de mais de dois mil anos para alunos de sexto ano do Ensino Fundamental em Florianópolis³² e ter tão poucos conteúdos disponíveis nos livros didáticos para trabalhar religiões afro-indígena brasileiras.³³

Na experiência de sala de aula muito tive que estudar acerca da mitologia criacional judaico-cristã, que permeia a história oficial da civilização europeia. As diásporas hebraicas como exemplo de movimentação popular pela região do Mediterrâneo, e a mudança cultural da região quando houve a mudança do pensamento politeísta dos grupos da região pelo monoteísta.

O Cristianismo, como um dos principais motivadores para mudanças dentro da Roma Antiga - que culminaram com a divisão e queda do Império do Ocidente - se colocou em contrapartida aos mitos criacionais africanos que poderiam ajudar a compreensão referente ao

³² O exemplo apresentado se trata de minha experiência como professor e de dificuldades em trazer este conteúdo para o cotidiano de alunos tão jovens que não entendem o sentido de estudar uma sociedade tão longe de sua realidade social. Poderia ter utilizado vários outros exemplos os quais expressam exatamente o que quero afirmar aqui como as afirmações da “Mesopotâmia” como berço da sociedade ocidental, ou a questão da falta de assuntos relacionados a Ásia em relação a quantidade de conteúdos relacionados a Europa nos conteúdos de História Geral.

³³ Religiões sincréticas como Daime, Umbanda, Candomblé, Vodú entre outras que são fruto da diversidade cultural trazida para a América juntamente com a cultura autóctone. Religiões sincréticas como Daime, Umbanda, Candomblé, Vodú entre outras que são fruto da diversidade cultural trazida para a América juntamente com a cultura autóctone.

tráfico negreiro e as diferentes regiões africanas que influenciam as diferentes regiões do país. Também se opôs a mitologia indígena que poderia explicar a relação dos povos autóctones do Brasil com a terra e outras sociedades, incluindo a europeia no momento da catequese forçada pelos jesuítas, e as questões que envolvem os povos indígenas nos dias de hoje e as polêmicas relacionadas a demarcação de suas terras, isto não deixando espaço para se tratar de temas culturais étnicas por conta de uma perspectiva linear e secular (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 84)

A organização do pensamento europeu pode ser atrelada diretamente a religiosidade secular. O mundo moderno, ligado a ciência europeia, tenta se desvencilhar da estrutura de pensamento religioso por se basear na razão, porém, sua escrita e identidades estão diretamente ligadas as culturas em torno do mar Mediterrâneo e uma origem ligada ao medievo, uma história contada a partir das civilizações egípcia, que habitavam a região da Mesopotâmia, Grécia e Roma, passado que se confunde com a religião cristã e a História, que dá base da identidade europeia com os povos formadores das atuais nações europeias, a consciência...

[...] moderna ocidental define-se, desta forma, como consciência liberal que evita o dogmatismo e que respeita o pluralismo religioso. A linha do secular vai assim criando, concebendo-se a si mesma, isso a partir de processos de intervenção que vão injetando força ao humanismo, às humanidades e a um tipo de atitude liberal, que é distinta da atitude escolástica cristã, com base na oposição ao dogmatismo e na tolerância à diversidade, sobretudo religiosa. As “artes liberais” são vistas como instrumento civilizatório, pois criam consciência sobre e

avançam no projeto e na atitude da Modernidade.
(MALDONADO-TORRES, 2016, p. 81)

A consciência moderna europeia traz a chave da influência cultural deste continente que é marcada por uma forma de interpretar e de encarar o mundo, e também demarcar termos que geram hierarquia como “civilização” e “periferias”, como se as sociedades caminhassem de forma linear e organizada, a linha...

[...] secular se faz muito presente aos europeus, pois é a linha proeminente e mais visível no contexto de sociedades de maioria branca que se confrontam com o “fato do pluralismo”. A linha ontológica moderno-colonial servia principalmente, embora não unicamente, ao estabelecimento da diferença entre o europeu e o não europeu, o que quer dizer que a mesma se fazia mais visível nos territórios colonizados, embora também fosse utilizada e se deixasse notar na diferença entre sujeitos nacionais e grupos de pertencimento das minorias étnicas e religiosas na Europa. Estas linhas e seus significados se cruzam e criam múltiplas possibilidades para a continuação do “fato da desumanização”, tanto nos centros metropolitanos europeus como nas denominadas periferias. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 85)

Esta discussão segundo Nelson Maldonado-Torres, só pode ser resolvida quando tratarmos os temas étnicos e culturais não somente abrindo novos espaços de estudo dentro da academia, mas criando “faculdades do Terceiro Mundo”³⁴ para que seja possível sair da organização cultural de conhecimentos vigentes.

³⁴ O autor se utiliza deste termo fazendo alusão ao período da Guerra Fria, em que os países do Primeiro Mundo (Capitalistas desenvolvidos) e do Segundo Mundo (países de economia planificada) disputavam as influências de países considerados menos civilizados.

Esta dissertação está organizada de maneira muito próxima de como organizo minhas aulas, no primeiro momento farei um panorama geral de meu objeto de análise, já levantando questões que aprofundarei no segundo momento, e pontuando questões que não conseguirei alcançar neste trabalho. No segundo momento aprofundo nas questões que são foco deste trabalho, religiosidade e livro didático, encerrando com minhas considerações finais após dois anos de pesquisa.

No primeiro capítulo, *As Coleções*, apresento a análise das coleções didáticas: Apresentação das coleções didáticas: Temporalidade; Abordagem dos conteúdos; Narrativa dos conteúdos. Faço isso por eixos abordados dentro dos livros didáticos, o que pode trazer alguma confusão ao leitor desatento, mas que tem por base a ideia de iniciar o processo de problematizar os livros e os diferencia-los dentro de suas propostas cronológicas e didáticas. Faço isso tomando como base minhas aulas, meu local de conforto para pensar e aplicar ideias.

No segundo capítulo, *As religiões*, problematizo conteúdos apresentados nas coleções demonstrando a ação da colonialidade dentro das coleções e da sua presença nos dias atuais, escolhi como foco a religiosidade e suas abordagens no interior dos capítulos e os períodos históricos a esta atribuídos.

3 AS COLEÇÕES

*Todo dia algo morre dentro de minha alma.
Meu peito não se acomoda em meio a tanta dor.
Todo dia minha razão me faz acreditar que
aprender é morrer aos poucos.
Meu peito só entende que tudo é dor.
Todo dia algo nasce no lugar do que já morreu.
Meu peito só entende que o que morreu nunca
mais irá voltar.
Todo dia algo morre dentro de minha alma.
Meu peito não se acomoda em meio a tanta dor.*

Entre todos os momentos que tenho passado trabalhando nesta dissertação, o momento mais prazeroso é o de folhear e ler as coleções analisadas. Elas me trazem recordações de momentos vivenciados em sala de aula que muito me ajudam nas reflexões que serão trazidas a partir deste capítulo.

Os estudantes, que fizeram parte das aulas que ministrei, todos me ensinaram algo sobre História, de como se relacionavam e como viam os conteúdos apresentados em sala de aula. Então, minha leitura destes livros é também a partir da perspectiva das dúvidas que eles tiveram em sala, que me causaram inquietação e ansiedade, muito do que me fez voltar à academia para as reflexões que geram esta dissertação.

Este capítulo tem como função apresentar ao leitor as coleções didáticas e iniciar as comparações entre elas. Aqui, além de fazer a apresentação das coleções, exporei sobre suas formas de trabalhar com as temporalidades, relacionando os conteúdos e os tempos nelas contido, ora trabalhando volume a volume, ora trabalhando a partir dos conteúdos.

3.1 APRESENTANDO AS COLEÇÕES DIDÁTICAS

A primeira análise das coleções se destina a apresentação quantitativa das obras abordando número de volumes, número de capítulos, e uma breve apresentação dos conteúdos contidos em cada um dos capítulos.

Início a apresentação pela coleção *Nova História Integrada* da editora Companhia da Escola, dividido em três volumes para o Ensino Médio, um para cada ano.

A apresentação de cada um dos volumes se inicia com a imagem do sumário, apresentando os volumes e demonstrando as informações referentes ao volume. Abaixo o sumário do primeiro volume da editora Companhia da Escola.

O livro é dividido em quatro unidades e dezenove capítulos, tendo dez relacionados a América espanhola e portuguesa, todos numa perspectiva que destaca a relação entre metrópole e colônia em uma relação de causa e consequência.

Dois Capítulos estão relacionados com a história dos Estados Unidos da América (*Capítulo 8: Independência das trezes colônias e Capítulo 17: A Guerra de Secessão e a consolidação dos EUA*), seis capítulos relacionados diretamente com a história do velho continente e um capítulo relacionado ao Imperialismo tratando dos desdobramentos do tema na Europa, Ásia e África (*Capítulo 1: Formação da América Espanhola, Capítulo 2: A invasão do Império Português, Capítulo 4: Formação da América Espanhola, Capítulo 5: formação da América Inglesa, Capítulo 9: Revoltas na América Portuguesa e Capítulo 12: As independências da América Espanhola*).

A seguir o Sumário do terceiro volume da editora Companhia da Escola.

polarização ideológica e política entre capitalismo e comunismo, em sua maioria tendo como palco a Europa e a América do norte, tendo apenas um dos capítulos relacionados a independências da África e Ásia (*Capítulo 13: As descolonizações* e *Capítulo 16: Conflitos no Oriente Médio: as disputas intermináveis*). Com relação ao capítulo final tratando do mundo contemporâneo, mas com divisões espaciais divididas entre EUA, União Europeia, e as guerras no Oriente Médio e o mundo ocidental.

3.1.2. História Sociedade & Cidadania

A segunda coleção analisada, História Sociedade & Cidadania da editora FTD, também é dividida em três volumes com cada um dedicado a um ano do Ensino Médio.

Abaixo Sumário do primeiro volume da editora FTD.

SUMÁRIO	
	
UNIDADE I	
Técnicas, tecnologias e vida social 8	
Capítulo 1 - História, tempo e cultura..... 10	
• Atividades..... 10	
Capítulo 2 - A aventura humana..... 25	
• Atividades..... 41	
	
UNIDADE II	
Cidades: passado e presente 48	
Capítulo 3 - Mesopotâmia..... 50	
• Atividades..... 58	
Capítulo 4 - África antiga: Egito e Núbia..... 62	
• Atividades..... 76	
Capítulo 5 - Hebreus, fenícios e persas..... 80	
• Atividades..... 91	
Capítulo 6 - A China antiga..... 95	
• Atividades..... 103	
	
UNIDADE III	
Democracia: passado e presente 108	
Capítulo 7 - O mundo grego e a democracia..... 110	
• Atividades..... 121	
Capítulo 8 - Cultura, religião e arte grega..... 124	
• Atividades..... 128	
Capítulo 9 - Roma antiga..... 142	
• Atividades..... 154	
Capítulo 10 - O Império Romano..... 160	
• Atividades..... 170	
Capítulo 11 - A crise de Roma e o Império Bizantino..... 174	
• Atividades..... 186	
	
UNIDADE IV	
Diversidade: o respeito à diferença 192	
Capítulo 12 - Os francos..... 194	
• Atividades..... 201	
Capítulo 13 - Feudalismo europeu: gestação e crise..... 205	
• Atividades..... 221	
Capítulo 14 - Tempos de reis poderosos e impérios extensos..... 226	
• Atividades..... 241	
Capítulo 15 - Civilização árabe-muçulmana..... 246	
• Atividades..... 253	
Capítulo 16 - Formações políticas africanas..... 261	
• Atividades..... 267	
Capítulo 17 - China medieval..... 272	
• Atividades..... 280	
Bibliografia consultada..... 286	
Sugestões de filmes..... 287	
	
<p>Os ícones a seguir indicam a presença de material complementar no livro digital.</p>	
<p><small>FTD é uma marca registrada. Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada é proibida.</small></p>	

Figura 9: História Sociedade & Cidadania – Volume 1. Sumário.

O primeiro volume contendo 288 páginas, 27,5cm x 20,5 cm, é dedicado ao primeiro ano.

Todos os volumes são divididos em quatro unidades, tendo o primeiro volume, dedicado ao primeiro ano do Ensino Médio, contando com dezessete capítulos. A primeira unidade deste volume trabalha questões conceituais de quanto a “História, tempo e cultura” e “A aventura humana”, trabalhando os conceitos inerentes às ciências históricas. A segunda unidade trata a urbanização havendo um capítulo específico que trata do continente africano (*Capítulo 4 – África antiga: Egito e Núbia*) juntamente com “Mesopotâmia”, “Hebreus, Fenícios e Persas” e também “China antiga” (*Capítulo 5 - Hebreus, fenícios e persas, Capítulo 6 – A China antiga*).

A terceira unidade do volume se destina aos conceitos de democracia, se pautando especificamente no conceito dos povos do mediterrâneo antigo, Gregos e Romanos e sua respectiva cadência de eventos históricos (que serão discutidas no decorrer do trabalho). A última unidade do volume se divide em seis capítulos que tratam do período temporal da Idade Média, contendo um capítulo específico para a “Civilização Árabe-muçulmana”, um para “Formações políticas africanas” e um para “China medieval” que são respectivamente capítulos quinze, dezesseis e dezessete.

A seguir o sumário do segundo volume da editora FTD.

SUMÁRIO	
UNIDADE I	
Nós e os outros: a questão do etnocentrismo	
Capítulo 1 – Renascimento e reformas religiosas	10
• Atividades	26
Capítulo 2 – América indígena	31
• Atividades	40
Capítulo 3 – Povos indígenas no Brasil	44
• Atividades	54
Capítulo 4 – Colonizações: espanhóis e ingleses na América	57
• Atividades	68
UNIDADE II	
Diversidade e pluralismo cultural	
Capítulo 5 – A América portuguesa e a presença holandesa	74
• Atividades	81
Capítulo 6 – Africanos no Brasil: dominação e resistência	90
• Atividades	100
Capítulo 7 – Expansão e ouro na América portuguesa	112
• Atividades	128
UNIDADE III	
Cidadania: passado e presente	
Capítulo 8 – A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial	134
• Atividades	146
Capítulo 9 – O Iluminismo e a Formação dos Estados Unidos	162
• Atividades	169
Capítulo 10 – A Revolução Francesa e a Era Napoleônica	167
• Atividades	180
UNIDADE IV	
Terra e liberdade	
Capítulo 11 – Independências: Haiti e América espanhola	188
• Atividades	198
Capítulo 12 – Emancipação política do Brasil	202
• Atividades	212
Capítulo 13 – O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada	216
• Atividades	225
Capítulo 14 – Regências: a unidade ameaçada	230
• Atividades	242
Capítulo 15 – Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado	246
• Atividades	262
Capítulo 16 – Abolição e República	267
• Atividades	279
Bibliografia consultada	286
Sugestões de filmes	288
Os ícones a seguir indicam a presença de material complementar no livro digital.	
Proibida a reprodução total ou parcial de qualquer parte deste livro sem a autorização da Editora Saraiva.	

Figura 10: História Sociedade & Cidadania – Volume 2. Sumário.

O segundo volume contém 288 páginas, 27,5cm x 20,5 cm, é dedicado ao segundo ano do Ensino Médio.

O segundo volume tem dezesseis capítulos, a primeira unidade deste volume contém quatro capítulos dedicados a discutir a relação “Nós e os outros” com os capítulos: *Renascimento e reformas religiosas*; *América Indígena*; *Povos indígenas no Brasil*; *Colonizações: espanhóis e ingleses na América*. A segunda unidade é dedicada ao espaço colonial português na América, tratando de questões de invasões estrangeiras, escravidão negra e ciclo do ouro.

Embora não seja o foco deste trabalho, chamo atenção para a imagem atrelada a segunda unidade *Diversidade e pluralismo cultural* ao atrelar a pluralidade cultural da América Portuguesa uma herança

negra africana ligada ao samba e às cores vibrantes, as roupas volumosas que ainda utilizam anáguas, normalmente vinculadas a samba e carnaval, reforçando o estereótipo de que cultura afro-brasileira é samba.

A terceira unidade é dedicada ao tema revoluções, trabalhando no seu primeiro capítulo a Revolução Inglesa e Industrial, Revolução dos Estados Unidos e Iluminismo e, no segundo capítulo, e a Revolução Francesa e a Era Napoleônica. E a última unidade do livro tem como tema as independências políticas das colônias americanas e da política interna do Brasil até a consolidação da república.

Abaixo Sumário do terceiro volume da editora FTD.

SUMÁRIO	
UNIDADE I	
Resistência à dominação8	
Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo.....10	
• Atividades.....24	
Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa.....27	
• Atividades.....45	
Capítulo 3 – Primeira República: dominação e resistência.....50	
• Atividades.....71	
	
UNIDADE II	
Propaganda política, esporte e cinema78	
Capítulo 4 – A Grande Depressão, o Fascismo e o nazismo.....80	
• Atividades.....92	
Capítulo 5 – A Segunda Guerra Mundial.....96	
• Atividades.....108	
Capítulo 6 – A Era Vargas.....119	
• Atividades.....123	
Capítulo 7 – A Guerra Fria.....132	
• Atividades.....144	
	
UNIDADE III	
Movimentos sociais: passado e presente150	
Capítulo 8 – Independências: África e Ásia.....152	
• Atividades.....163	
Capítulo 9 – O socialismo real.....167	
• Atividades.....180	
Capítulo 10 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática.....184	
• Atividades.....207	
Capítulo 11 – O regime militar.....209	
• Atividades.....222	
	
UNIDADE IV	
Meio ambiente e saúde228	
Capítulo 12 – O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial.....230	
• Atividades.....259	
Capítulo 13 – O Brasil na nova ordem mundial.....264	
• Atividades.....279	
Bibliografia consultada.....284	
Sugestões de filmes.....287	
	
Os ícones a seguir indicam a presença de material complementar no livro digital.	
	
<small>FTD é uma marca registrada da FTD S.A. Todos os direitos reservados. A FTD S.A. não se responsabiliza por danos ou prejuízos de qualquer natureza decorrentes do uso do conteúdo aqui publicado.</small>	

Figura 11: História Sociedade & Cidadania – Volume 3. Sumário.

O terceiro volume que é dedicado ao terceiro ano do Ensino Médio, contendo as mesmas 288 páginas, 27,5cm x 20,5 cm, iguais dos volumes anteriores.

O terceiro e último volume da coleção é dedicado aos eventos ocorridos na mudança do século XIX para o século XX, tratando da industrialização e imperialismo em seu primeiro capítulo, Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa e a Primeira República brasileira. A segunda unidade se dedica às alterações sociais ocorridas por conta da tecnologia e propaganda, tratando temporalmente da década de 1920 até o início da Guerra Fria. A terceira unidade se destina às mudanças sociais ocorridas no período, independências do imperialismo na África e na Ásia, expansão do Socialismo, período populista no Brasil até a Ditadura Civil-Militar no Brasil.³⁵ Sua última unidade se destina aos eventos mais próximos cronologicamente, trabalhando o fim do bloco soviético e as mudanças como a hegemonia capitalista e o papel do Brasil na nova ordem mundial após o fim da ditadura militar.

3.2 TEMPORALIDADE

A questão de temporalidade será abordada como uma organização do tempo, uma forma de ser desenvolvida e explicada as passagens de tempo dentro das construções da narrativa histórica.

A temporalidade é evidentemente uma estrutura organizada, e esses três pretensos “elementos” do

³⁵ No livro o tema ainda é tratado como “Regime Militar”, mas o período tratado no texto do capítulo é mais abrangente atendendo a questões de explicar a influência dos Civis no período datado de onde tomei a liberdade de alterar o termo utilizado.

tempo, passado, presente, futuro, não devem ser considerados como uma coleção de “dados” cuja soma deve ser feita - por exemplo, como uma série infinita de “agora”, alguns dos quais ainda não são, outros que não são mais -, mas como momentos estruturados de uma síntese original. Senão encontraremos, em primeiro lugar, este paradoxo: o passado não é mais, o futuro ainda não é, quanto ao presente instantâneo, todos sabem que ele não é tudo, é o limite de uma divisão infinita, como o ponto sem dimensão (SARTRE, 1943 p. 156).

Então aqui apresentarei as divisões que foram escolhidas pelos autores para dividir os conteúdos didáticos e as organizações temporais utilizadas e as relações passado-presente dispostas por eles em suas coleções.

As coleções abordadas trabalham de maneira bastante diferente a questão das temporalidades dentro de seus volumes, embora preservem uma organização didática específica para cada um dos anos do Ensino Médio, as coleções se diferenciam em muito quanto à sua exposição dos conteúdos.

A coleção da FTD organiza seus conteúdos de maneira mais temática, menos preso à Cronologia e mais atenta a eixos em comum, conceitos próximos, em primeiro plano, sendo organizados cronologicamente como um balizador dentro dos eixos. A interlocução entre os temas e as relações são feitas através de propostas de interação com o professor e explicadas dentro do manual do professor. A coleção da editora Companhia da Escola se prende mais à cronologia temporal dividindo suas unidades pela sucessão de eventos históricos em duas “idades”.

Cronologicamente, as coleções trazem, em seu primeiro volume, conteúdos voltados para a Pré história, História Antiga e História Medieval, em que se encerra os primeiros volumes das coleções. A editora FTD fez a opção de não trabalhar as sociedades americanas pré colombianas neste volume, mas trabalha os povos do Mediterrâneo clássico³⁶ e os denominados “povos bárbaros”, formação do feudalismo e monarquias e, como já citado anteriormente, três capítulos no final do volume são dedicados as civilizações: Árabe-Muçulmana (dentro do contexto temporal apresentado de crise e queda do Império Romano até as cruzadas); Formações políticas africanas (com uma temporalidade maior do que a apresentada no decorrer da unidade, mas dentro da temporalidade do volume onde está inserida, visando a explicação da formação dos impérios, reinos e povos da África do século VII até o contato com os europeus no século XV); China Medieval (o capítulo relacionado a China trabalha além da temporalidade restrita, trazendo elementos dos dias atuais por conta das permanências de conflitos até o período contemporâneo).

A coleção da editora Companhia da Escola vai temporalmente até as “Reformas Religiosas” e “Grandes Navegações” fazendo a opção de trabalhar os conteúdos referentes a América Pré Colombiana e as civilizações Inca; Maia e Asteca; como também “os índios que habitavam o Brasil”. Os conteúdos aparecem ordenados, dentro do volume, no momento em que os europeus chegam na América. Os Árabes estão contidos dentro da unidade dois “O Mundo Medieval” que

³⁶ Mais uma de minhas provocações, os povos denominados como “Clássicos” é uma menção a estrutura descrita da história que formam o conceito de conhecimento entre luz e trevas do positivismo, onde a Idade Média é o período de trevas que separa o período da iluminação da Idade Moderna e o período clássico da Idade Antiga.

se destina explicar a queda do Império Romano e a formação do Império Bizantino e Reinos Bárbaros e as relações trabalhadas são ordenadas pela expansão do império islâmico. No Capítulo 11 “As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano” a relação dos povos árabes e os cristãos são citados dentro de um box de informações tratando de trechos referentes ao período.

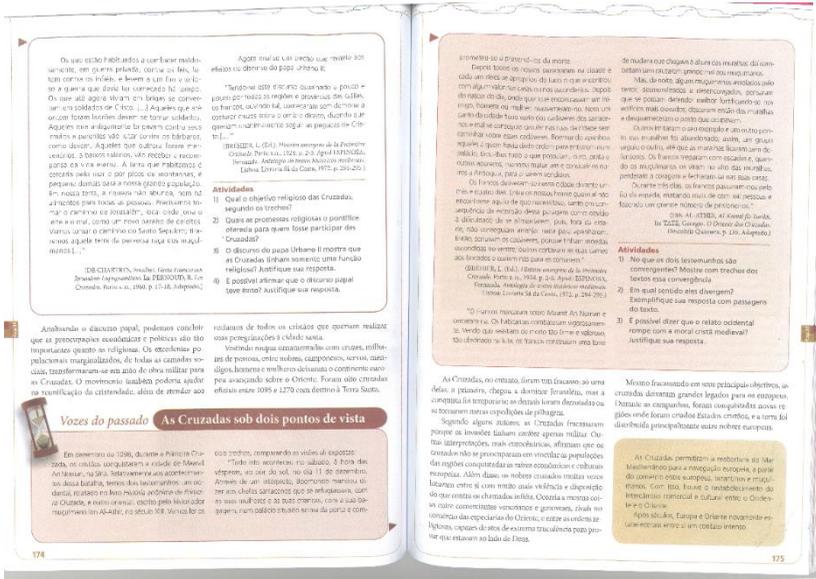


Figura 12: Nova História Integrada - Volume 1, Capítulo 11, páginas 174 e 175.

A coleção faz a opção de não trabalhar questões relacionadas a Ásia, a não ser, em seu segundo volume quando trata das questões do Imperialismo japonês”, Já no terceiro volume aborda os processos de descolonização asiática em cinco páginas (Figura 6), mas muito ligada

Figura 13: História Sociedade & Cidadania - Volume 2, Capítulo 2, páginas 36 e 37.

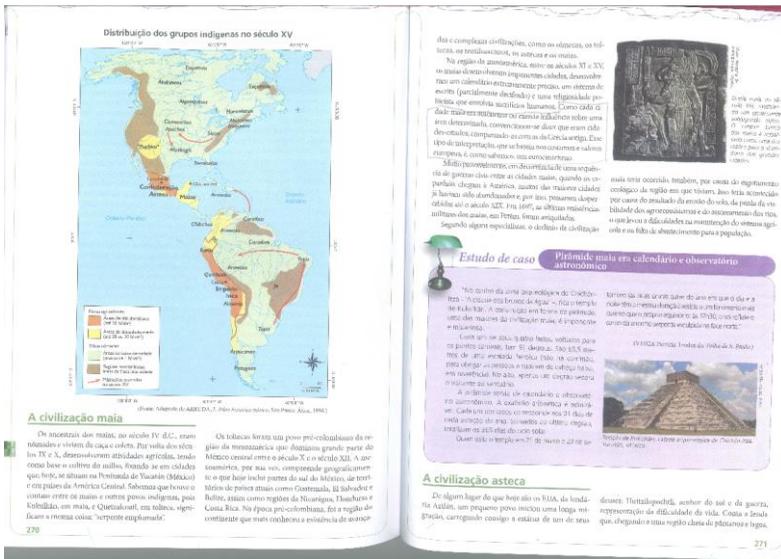


Figura 14: Nova História Integrada - Volume 1, Capítulo 16, páginas 270 e 271.

Ambas as coleções utilizam termos europeus para designar e explicar as civilizações abordadas: Império; Imperador; Nobres, porém há diferenças dentro da abordagem das coleções analisadas. A diferença fundamental entre as coleções está na forma com que são abordados os estudos relacionados às civilizações. Enquanto em uma das coleções (Companhia do Saber) chama a atenção para os padrões da historiografia eurocêntrica a outra coleção (FTD) atesta os padrões de hierarquia reforçando a visão eurocêntrica da historiografia as relações entre as sociedades americanas e europeia.

Já no início do capítulo 16 da *Nova História Integrada* se trata da História como uma disciplina de origem europeia e, por essa razão,

mesmo quando os livros trazem informações sobre outras regiões do mundo, trazem-nas com o enfoque europeu e as outras histórias como extensão dos fatos (p. 269), mas aprofunda-se no tema quando explica:

No caso da História da América, a própria designação dos períodos históricos consagrados pela historiografia mostra essa relação: a América pré-colombiana estuda o período em que os europeus ainda não haviam chegado ao continente; a América colonial estuda o período de domínio europeu; e a América independente estuda a fase de autonomia política em relação aos Estados europeus.

Além disso, as ferramentas conceituais utilizadas (conceitos como império, religião, conquista, entre outros) foram construídas, quase todos, na Europa. Vale lembrar, porém, como faz a historiadora da América Janice Theodoro da Silva, que estamos diante de outros códigos culturais e formas de interpretar o mundo. Cada nação indígena era única, diferente uma da outra. Para estudá-las, seriam necessários capítulos inteiros. A intenção, portanto, é fornecer uma introdução ao estudo dos ameríndios por meio da seleção de algumas civilizações e nações indígenas. (FERREIRA; FERNANDES. 2014, p. 269)

Durante a narrativa das civilizações faz menções à como estes povos são normalmente trabalhados em outras obras exaltando o caráter eurocêntrico de tais afirmações. Quando tratam da civilização Maia, por exemplo, trazem em seu texto a seguinte explicação:

Como cada cidade maia era autônoma ou exercia influência sobre uma área determinada, convencionou-se dizer que eram cidades-estados, comparando-as com as da Grécia antiga. Esse tipo de interpretação, que se baseia nos costumes e

valores europeus, é, como sabemos, um eurocentrismo. (FERREIRA; FERNANDES. 2014, p. 271)

Mesmo com estes cuidados, os conteúdos abordados não fogem da chave da escrita eurocêntrica de História, utilizam termos europeus e a relação destes termos para a linguagem – uma linguagem que discuto em minhas notas de rodapé, quando provoço a pensar os usos das palavras. Ao trabalhar a questão dos povos autóctones brasileiros, trazem o título do item de “Os índios que habitavam o Brasil”, porém, abrem o texto dialogando com relação aos historiadores que trabalham o tema e a origem do termo “Índio”.

Estudaremos neste item os indígenas que ocupavam as faixas litorâneas daquilo que se tornaria o Brasil. Mas antes, outra ressalva: de acordo com Ronaldo Vainfas, a história indígena é uma história de enganos e incompreensões, a começar pelo próprio vocabulário construído no ocidente para identificar esses povos.

Índio³⁹: A palavra índio deriva do engano de Colombo que julgara ter encontrado as Índias, o “outro mundo”, como dizia, na sua viagem de 1492. Assim, a palavra foi utilizada para designar, sem distinção, uma infinidade de grupos indígenas. (FERREIRA; FERNANDES. 2014, p. 275)

Estes cuidados podem ser observados por toda a coleção, incluindo quando abordam as religiosidades dentro de alguns capítulos (tema que será aprofundado no segundo capítulo desta dissertação).

³⁹ Marcação idêntica ao texto.

A coleção *História Sociedade & Cidadania*, em seu segundo volume, Capítulo 2 inicia abordando a temática com imagens sobre “os traços indígena das pessoas” (Figura 15).

Os textos que vem ao lado da imagem superior “o que será que explica a forte presença de descendentes de indígenas nessas sociedades?”, e na imagem inferior “de que povos eles descendem?”. Penso ser como um alerta para a visão de diferenciação entre o principal público alvo ao qual se destina essa obra, aqueles que não se veem como indígenas⁴⁰ ou descendentes dos povos da América Latina⁴¹.

⁴⁰ Utilizo o termo indígena neste momento em virtude da nomenclatura utilizada no capítulo “América Indígena”, que delimita que a América é dividida entre “Indígenas” e os outros povos de maneira segregada.

⁴¹ Especificamente as imagens em discussão tem as legendas referentes a “Atletas bolivianos” e “Mãe e filha Mexicana”.

2 **CAPÍTULO**
UNIDADE I
NÓS E OS OUTROS: A QUESTÃO DO ETNOCENTRISMO

Professar a intenção aqui, é evidenciar as permanências da indivíduos e culturas indígenas nas sociedades latino-americanas atuais, a fim de motivar o aluno ao estudo do passado e do presente dos povos indígenas da América. Pode-se começar a aula, então, perguntando: o que explica a forte presença indígena na América Latina? Como vivem esses povos antes da chegada dos europeus? Como caracterizar as sociedades latino-americanas do presente? E quais compreensões são necessárias para compreender a história dos povos indígenas que habitavam o território americano no passado?

América indígena

Observe os traços indígenas destas pessoas. Em países latino-americanos, como o México, o Peru e a Bolívia, o número de pessoas com traços indígenas é enorme. Basta ver fotografias de suas equipes nas competições esportivas.



- O que será que explica a forte presença de descendentes de indígenas nessas sociedades?
- De que povos eles descendem?

Atletas bolivianos.



Mãe e filha mexicanas.

CAPÍTULO 2 AMÉRICA INDÍGENA 31

Figura 15: América indígena - História Sociedade & Cidadania em seu segundo volume, Capítulo 2, p. 31

Ao tratar da civilização Maia a narrativa tem a marca da escrita eurocêntrica, tomando como base a historiografia que não discute os termos históricos utilizados e afirma a semelhança entre a civilização

Maia e a Grega antiga. No texto do tópico “As cidades-estado maias” iniciam a explicação:

Assim como os antigos gregos, os maias viviam em cidades-estado, ou seja, cidades com governo, leis e costumes próprios. Em caso de guerra contra um inimigo comum, as cidades maias se organizavam em confederações, mas nunca chegaram a construir um império como os astecas e os incas (BOULOS II, 2014, p. 36)

Esta vinculação, entre as civilizações autóctones americanas e as civilizações clássicas, não se limitam aos Maias, os Incas também são comparados a civilizações europeias, mas, neste caso, são comparados aos romanos dentro de um box que se intitula “Dialogando...” (Figura 16).

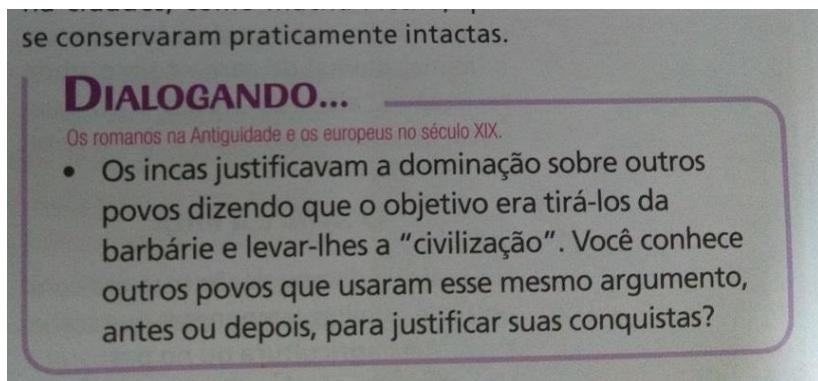


Figura 16: América indígena (Box: Dialogando) - História Sociedade & Cidadania em seu segundo volume, Capítulo 2, p. 37.

Esta visão eurocêntrica dos eventos no capítulo apresentado permanece durante todos os volumes. Um exemplo dentro do segundo volume da coleção da FTD *História Sociedade & Cidadania* se encontra

no capítulo 9: *O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos*. O capítulo possui onze páginas, não incluindo atividades, traz os conteúdos relacionados ao período do Iluminismo, seus pensadores, filosofia, e as mudanças na racionalidade do período geradas por este movimento. Cita que com o avanço do pensamento iluminista gerou “o despotismo esclarecido” (BOULOS II, 2013, p. 156) e este influenciou a política de várias regiões do mundo como Áustria, Rússia, e do Brasil, ainda sobre domínio português, e governado pelo Marquês de Pombal⁴². Em seguida, o livro apresenta “a relação entre a Inglaterra e as Treze Colônias da América do Norte” (BOULOS II, 2013, p. 158) sem apresentar, em nenhum momento, qualquer menção aos povos autóctones que habitavam o norte da América antes da independência.

Apenas no título “Repercussões da independência” (p. 161) são explicitadas as questões da ocupação do oeste das treze colônias, quando cita a luta dos afro-americanos, indígenas e mulheres por direitos cidadãos iguais aos homens brancos que lideraram o processo de independência.

Para os povos indígenas, a independência traria prejuízos, pois suas terras, localizadas em sua maior parte a oeste do Mississipi, passaram a ser atacadas pelos proprietários de terra e comerciantes de peles de origem europeia. Os afro-americanos escravizados continuaram na mesma situação: a escravidão persistiria ainda por quase 90 anos. As mulheres permaneceram excluídas do direito ao voto, só conquistado em 1920, após intensas lutas do movimento feminista. (BOULOS II, 2014, p. 161)

⁴² “Ministro do rei Dom José I (1714 – 1777), foi o representante do despotismo esclarecido em Portugal” (BOULOS II, 2013, p. 157).

Em sua última página, antes das atividades, propõem uma reflexão a partir de um fragmento intitulado *Independência e cidadania: o caso norte-americano* (Figura 11) seguida de perguntas para incentivar um debate em classe.

Em sua segunda questão “Qual o significado da independência para os indígenas norte-americanos? Explique.”, tem como resolução proposta os seguintes dizeres: “Conforme o autor do texto, a independência para os indígenas ‘representou uma sensível piora’, pois após a independência (1776) a ocupação das terras indígenas pelos colonos cresceu enormemente”. As outras respostas relacionadas ao texto estão ligadas ao pensamento do filósofo inglês John Locke, que afirmam que a resistência à desigualdade nos Estados Unidos foi em torno da legalidade e da filosofia relacionada aos “direitos naturais”⁴³ que, são trazidos no texto, como princípios da Constituição estadunidense.

⁴³ John Locke e os Direitos Naturais e Inalienáveis do Homem: Vida, Liberdade e Propriedade. Primeiro filósofo iluminista de destaque, Locke participou da Revolução Gloriosa de 1688 e foi um dos autores do Bill of Rights (a Declaração dos Direitos). Autor de “Dois Tratados Sobre o Governo Civil”, Locke defendia o empirismo, as liberdades individuais e a meritocracia. Todos os homens nascem iguais (tábula rasa). Porém, a experiência vivida por cada um individualmente (trabalho, disciplina e mérito pessoal) estabelecia as diferenças dentro da sociedade. (Fonte: <http://www.historiacao.com.br/iluminismo-john-locke-direitos-naturais-e-inalienaveis-do-homem-4> Acesso: 16/11/2017 às 04:40)

PARA REFLETIR



Steve Delaney/Photo.com/Getty Images

Índigena da nação Cheyenne, em foto de 1879.

1. Os líderes da independência norte-americana defendiam uma cidadania de cunho liberal. Isso é, quando política para um grupo, aquele que dirigiu os lutas pela independência. (O autor do texto vai identificar esse grupo como sendo composto de fazendeiros e comerciantes.)

2. Conforme o autor do texto, a independência para os indígenas "representou uma sensível piora", pois após a independência (1776) a condição dos seres indígenas nos colônias cresceu enormemente.

3. Já esse trecho da Declaração foi baseado em John Locke. Segundo esse filósofo inglês, todos os homens, ao nascer, têm os mesmos direitos: direito à vida, à liberdade e à propriedade. Para garantir esses "direitos naturais", os homens haviam criado governos, que, por sua vez, firmavam um contrato com a sociedade.

4) Essa expressão foi importante porque, após a independência e a formação dos Estados Unidos da América, os grupos excluídos da cidadania, isto é, mulheres, índios, negros, entre outros, basearam sua luta justamente no princípio de que "todos os homens foram criados iguais", conforme o texto da Declaração de Independência dos Estados Unidos.

O texto a seguir, do professor Leandro Karnal, nos convida a refletir sobre a visão de cidadania dos líderes da independência dos Estados Unidos. Leia-o com atenção e responda às questões.

Independência e cidadania: o caso norte-americano

[...] Tratava-se, tanto nos EUA nascentes como na matriz inglesa, de uma cidadania de cunho liberal, o que representa obter igualdade política para um grupo determinado. Esse grupo, aquele que dirigiu o movimento de independência, foi beneficiado por essa cidadania.

Para outros grupos, como os indígenas norte-americanos, a independência representou uma sensível piora. De muitas formas a Coroa inglesa tinha usado o choque entre colonos e indígenas para frear o ímpeto expansionista dos colonos. O avanço sobre as terras indígenas cresceu enormemente com a independência dos EUA. A busca de liberdade dos colonos foi o início de uma dolorosa "trilha de lágrimas" para os indígenas.

Na verdade, a análise do movimento de independência traz à tona dois fatos aparentemente contraditórios. Por um lado é evidente que o movimento favoreceu mais o grupo chamado pela gíria *wasp* (abreviatura de branco, anglo-saxão, protestante). A independência trouxe aos fazendeiros e comerciantes o controle político do país, sem alterações expressivas do *status quo*. Por outro lado, os princípios de liberdade expressos na Declaração e na Constituição passaram a ser invocados exatamente pelos que não se sentiram beneficiados na prática. Assim, não deveria ser desprezado o caráter revolucionário da expressão "todos os homens foram criados iguais", pois foi em busca do aspecto concreto desse princípio que os movimentos de ampliação da cidadania passaram a ocorrer.

KARNAL, Leandro. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bossaerz. (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 144-145.

1. Qual era a ideia de cidadania defendida pelos líderes da independência norte-americana?
2. Qual o significado da independência para os indígenas norte-americanos? Explique.
3. No segundo parágrafo da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, Thomas Jefferson registrou as seguintes palavras: "Consideramos [...] que todos os homens foram criados iguais, foram dotados pelo criador de certos direitos inalienáveis, que, entre estes, estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade". Sobre esse trecho, responda.
 - a) Em que filósofo ele foi baseado?
 - b) Para o autor do texto, qual é a importância da expressão "[...] todos os homens foram criados iguais"?

Figura 17: Para Refletir - História Sociedade & Cidadania em seu segundo volume, Capítulo 9, p. 162.

As diferentes abordagens das coleções representam a força da colonialidade nas coleções didáticas aqui analisadas, a marca do olhar colonizador e eurocêntrico dentro da escrita histórica inserida nos livros didáticos aqui analisados, pois, mesmo com a abertura para a desconstrução do viés eurocêntrico que narra os acontecimentos fora do velho continente com o olhar histórico vinculado a escrita europeia, ou como consequência de movimentos que tiveram a Europa como vanguarda.

Os capítulos que se sucedem, após a chegada do colonizador à colônia, sempre relacionam os eventos americanos como consequência de eventos globais; mesmo quando tratado de questões relacionadas a história nacional indiretamente há a marca colonial na narrativa. Uma narrativa marcada por nomes e datas, com uma sucessão de fatos cronologicamente organizados, estas questões já estavam sinalizadas quando da apresentação das coleções didáticas e exploradas no decorrer deste capítulo que se dedica a incluir o leitor na análise dos manuais didáticos.

4 AS RELIGIOSIDADES

*Não meche comigo, que eu não ando só!
 Perdido em meio a pensamentos me vejo
 caminhando na contramão.
 O lado correto nem sempre é a mão certa!
 Quando a maioria se incomoda algo pode ser
 mudado?
 Sonho que se sonha só, é só um sonho que se
 sonha só!
 Ninguém se incomoda quando todos andam na
 mão certa.
 Então o correto é?
 Berro em nome de uma ancestralidade que
 afirmam não ser minha.
 Em meus pensamentos vejo que os olhares que
 rotulam são os mesmos que me colocam na
 contramão.
 Mas são tantos que andam na contramão, que ela
 já deve ser a correta.
 Sonho que se sonha junto é realidade!
 Então:
 Não meche comigo, que eu não ando só!*

Neste capítulo aprofundarei a discussão referente a religiosidade no livro didático, a importância dada as religiosidades dentro das civilizações abordadas e como a narrativa referente a estas religiões é proposta: Origem das religiões; Conceito de mitologia e religiosidade; Sincretismo religioso; Influência das religiões dentro das sociedades abordadas.

Abordarei a relação dada a povos da antiguidade e suas religiões, na Europa, África e América, citarei os trechos do livro e as questões propostas para serem trabalhadas em sala de aula.

Em minha análise percebo as diferentes formas de analisar e expor as religiões de diferentes matrizes, principalmente quando se trata da formação religiosa brasileira. A importância dada a religiões antigas, tratadas como mitologia, e para a influência das religiões de origem

judaica para a formação das sociedades demonstrando um atrelamento ao mundo ocidental, enquanto o tratamento das religiões dos povos autóctones da América é dado através do exotismo, tratando em box dentro dos livros as questões de politeísmo, sacrifícios humanos e antropofagia.

4.1 NOVA HISTÓRIA INTEGRADA

Começo pela análise do livro da editora Companhia da Escola, analisarei aqui os livros em ordem linear de apresentação, do primeiro volume ao terceiro e do primeiro capítulo ao último.

Em sua página 25 do primeiro volume, a coleção *Nova História Integrada* no Capítulo 2, quando trata das possíveis origens do homem, encontro a primeira menção a religiosidades. O livro traz dentro de um box de conteúdo a discussão sobre a possível origem de Adão⁴⁴, o texto contido dentro deste box faz a exposição sobre a origem da humanidade ser Africana, tendo em vista que o primeiro fóssil com comprovação de DNA de traços genéticos do homem atual foi encontrado na África, “o chamado ‘Adão Genético’ seria um homem que viveu na África 200 mil anos atrás e cujas características genéticas se perpetuam até hoje” (FERREIRA; FERNANDES; 2015a). Esse Box vem após uma longa exposição sobre a teoria da evolução, acompanhado de um gráfico que mostra a Árvore evolutiva de nossa espécie (Figura 18).

⁴⁴ Adão, dentro da fé cristã, é o primeiro homem na face da terra, tendo sido forjado em barro e ganhado vida por um sopro do Criador.

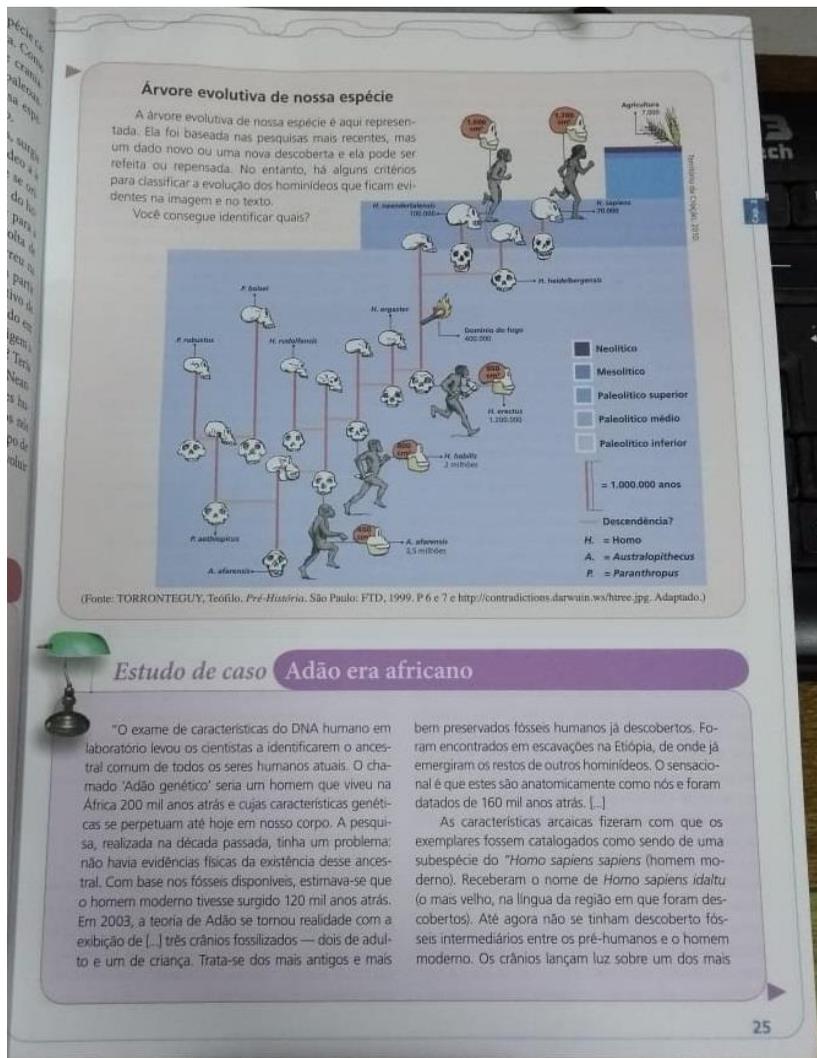


Figura 18: Nova História Integrada - Volume 1, Capítulo 2, página 25.

Em um box na página 35, Capítulo 3, o livro propõe um estudo de caso referente ao povo Zigarette, que habitava a região do crescente

Fértil⁴⁵ – Região entre o Egito e a Mesopotâmia, chamado de crescente Fértil por ser uma região de sociedades dependentes da plantação através do regime de rios –, o texto contido neste estudo afirma “que a religião mesopotâmica era politeísta” e sem crença na vida após a morte. Informa que sua organização religiosa tornou possível a organização de toda a sociedade em torno das crenças dirigidas pelo templo, criando a divisão de trabalho entre os que plantavam; criavam diques; esculpam; e comercializavam, onde os dirigentes “assumiam as funções de arquitetos, engenheiros e mestres de obras em nome dos deuses que representavam” (p.35).

O argumento disposto traz as dimensões da cidade de Ur, e de um de seus templos (Figura 19):

⁴⁵ Região entre o Egito e a Mesopotâmia, onde surgiram sociedades hidropônicas que são consideradas a base da sociedade ocidental.



Estudo de caso Zigurates

Com base no estudo dos achados em Ur, descobriu-se que a religião mesopotâmica era politeísta e não havia crença na vida após a morte. Para que seus pedidos fossem escutados com mais facilidade pelos deuses que moravam nos céus, os templos mesopotâmicos, os zigurates, tinham a forma de grandes escadarias que rumavam para o alto.

Para atingir tamanho nível de refinamento e grandiosidade, a força de trabalho foi, provavelmente, organizada pelos próprios dirigentes do templo, que assumiam as funções de arquitetos, engenheiros e mestres de obras em nome dos deuses que representavam. É provável que esses templos tenham sido os primeiros locais onde se desenvolveu uma especialização de tarefas, ao contrário das atividades coletivas realizadas pelos habitantes das aldeias neolíticas que antecederam a civilização suméria.

O artesão, ao se especializar, ganhava em habilidade, mas passa a depender de quem organiza a produção, já que não mais realiza, sozinho,

todas as atividades necessárias a sua alimentação ou à produção de vestuário e moradia. O artesão cede, dessa maneira, parte de sua liberdade ao sacerdote do templo que, aos poucos, vai se fortalecendo e explorando aqueles que passam a ser seus trabalhadores e não mais de um templo ou de um deus. O sacerdote desempenha, então, o papel de organizador do processo produtivo e designa aqueles que devem plantar, construir, esculpir etc. Com o tempo, os trabalhos públicos, como a criação de diques e canais, passam a afetar regiões que abrangiam vários templos, fazendo surgir dirigentes públicos não vinculados aos templos e que mais tarde seriam chamados, no mundo sumério, de patesi. Para termos uma ideia desse lento processo, vamos analisar evidências em Ur, cidade-estado suméria, onde foram encontradas as ruínas de um zigurate de 15 metros de altura e composto por um oratório construído com tijolos, cerâmica e madeiras importadas.



Ilustração dos limites da cidade de Ur e desenho do zigurate da cidade.

Ilustração feita em colaboração com o livro de Barbara D. Green, et al. *Artes e Ofícios da Mesopotâmia Antiga*. The Free Press, 1995.

Figura 19: Nova História Integrada - Volume 1; Capítulo 3, páginas 35.

O capítulo segue com os estados que se formaram na região, povos do crescente fértil da história destas civilizações com o modelo de estado teocrático que era assumido por seus governantes, na Mesopotâmia os patesi tendo o caráter de representante de Deus e no Egito o Faraó sendo tratado como um Deus vivo. Não há

aprofundamento, na parte destinada ao Egito, nos deuses cultuados pela civilização fora da perspectiva dos costumes e eventos políticos. É citado na página 40, em um box, a tentativa do faraó Amenofis IV em fazer uma reforma religiosa em nome do culto ao deus-sol para tentar se ver livre da influência política de que os sacerdotes na sociedade dispunham, e na página 42 os princípios religiosos fúnebres ligados a mumificação.

Em seu Capítulo 4 tratando da Antiguidade Oriental traz a Bíblia como fonte histórica para apoiar a narrativa do povo Hebreu, porém, é criterioso ao levantar as questões referentes a falta de documentos do período para apoiar as afirmações contidas no livro sagrado. Com esta perspectiva narra os eventos do Êxodo do Egito, Cativo da Babilônia e a Diáspora, assim como a narrativa dos reis do povo enquanto narrativa histórica. Há um box de estudo de caso ao final da página 51 para tratar da questão dos termos “hebreus e Judeus” e a formação do símbolo da estela de Davi. Este Box é seguido na Página 52 e 53 com mais um “Estudo de Caso” se referindo especificamente a História da Bíblia e os caminhos percorridos pelo povo Hebreu entre a Cidade de Ur, passando pelo Egito, até o retorno a Canaã (Figura 20).

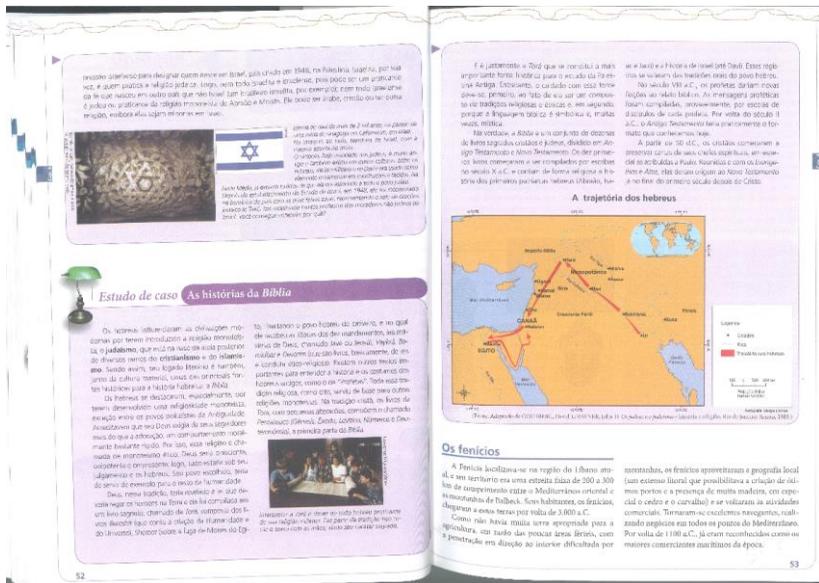


Figura 20: Nova História Integrada - Volume 1; Capítulo 4, páginas 52 e 53.

Neste segundo box é possível compreender a relação existente entre o Judaísmo e o Cristianismo em seus livros sagrados. Ao decorrer do capítulo, tratando dos Fenícios, traz em um “Estudo de caso” a origem da palavra Bíblia (p. 54), sendo este nome oriundo do grego, significando livro pequeno. Esta palavra do grego tem origem por conta do comércio de papiro feito pelos fenícios de Biblos entre o Egito e a Grécia. Não há trecho no capítulo que trate da religião dos Fenícios.

Os Persas, como outros povos, são apresentados dentro de sua localização geográfica, estrutura de governo e relação com outros povos do mesmo período, com grande foco em sua relação com os gregos, mas quando se trata de sua religião tem um parágrafo específico em seu texto para explicar sua forma de culto.

A religião persa não era politeísta. Tinha caráter dualista: acreditava-se em uma força que simbolizava o Mal (Arimã) e em Ormuz-Mazda, deus da luz e representante do Bem. Essa religião era escatológica, ou seja, supunha a existência do fim dos tempos, após 12 mil anos de existência de civilização na terra. No dia do juízo final, o Bem triunfaria sobre o Mal. Essa doutrina teria sido revelada aos seres humanos por um profeta, Zoroastro (também conhecido como Zaratrustra) e foi compilada no livro sagrado Zend avesta (ainda hoje existem praticantes do Zoroastrismo, em especial no Irã e Índia) (FERREIRA; FERNANDES, 2015a, p. 56)

A citação acima é a primeira aparição da religiosidade de um povo neste volume relacionado diretamente no texto, e não dentro de um box específico, o texto continua no parágrafo seguinte tratando das questões referentes a questão do Império Persa ter quatro capitais, dificultando uma invasão inimiga.

O quinto capítulo, destinado a tratar da Grécia, a religião grega está dentro de um subtópico específico em tópico destinado “A cultura grega” (p. 73), tratando das características da religião grega estar ligada ao cotidiano como “Trovões, sonhos, sorte e azares eram considerados, por exemplo, símbolos da ira ou da felicidade das entidades divinas”. Mas as questões religiosas aparecem no subtópico que trata das artes por conta de sua influência principalmente na arquitetura e na escultura.

Em Roma, sexto capítulo, não há menções a religiosidade nas diferentes fases da civilização, monarquia; república; e império, até que, na página 103 há a afirmação de que “Teodósio ainda oficializou o cristianismo, convertendo-se (380) e proibindo outros cultos (391)” porém, sem tratar das consequências de tal atitude, ou o que o havia motivado para chegar a esta decisão.

A questão é abordada em um box *Falando nisso*, que encerra o capítulo, onde aborda a expansão do cristianismo como um fator de revoltas locais na região da Palestina; o caráter monoteísta da religião; e a perseguição sofrida pelos cristãos dentro do Império Romano com uma citação do livro *Grécia e Roma* de Pedro Paulo Funari.

A segunda unidade *Cidades: passado e presente* do primeiro volume, dedicada a história medieval, se inicia no capítulo 7, tratando do Império Bizantino. Tem uma narrativa voltada para as relações entre os eventos ocorridos entre o século X e o século XI com grande foco no governo do Imperador Justiniano. As relações entre o cristianismo e o islamismo aparecem neste capítulo em dois momentos, o primeiro em um “Estudo de caso” destinado a trabalhar a importância de “Santa Sofia”⁴⁶ (Figura 21), e quando trata das relações culturais de troca entre Ocidente e Oriente, mas a religião islâmica só será apresentada no capítulo seguinte.

⁴⁶ Catedral construída pelo Imperador Justiniano, considerada símbolo máximo de seu poder transformada em mesquita após a invasão Turco-Otomana.

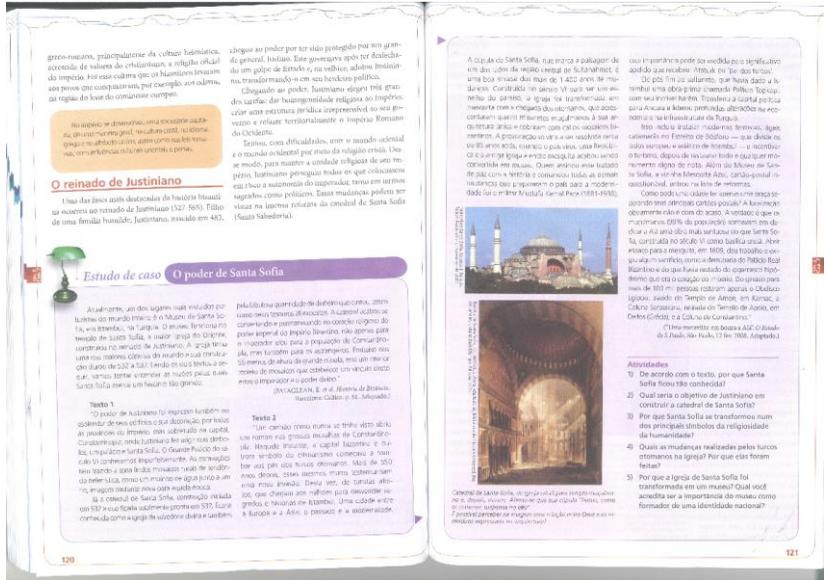


Figura 21: Nova História Integrada - Volume 1; Capítulo 7, páginas 120 e 121.

O capítulo oito – *A civilização islâmica* – é dedicado a civilização islâmica, e inicia descrevendo o surgimento da religião concomitantemente com a civilização através da história de Maomé. Em suas três primeiras páginas do capítulo explica a formação da religião, seus pilares e fundamentos e os conflitos que a pregação monoteísta causou na região da Península Arábica, trata da divisão entre Sunitas e Xiitas e a expansão islâmica ocorrida após a morte do principal profeta, Maomé.

É dado um espaço para explicações referentes a história da religião islâmica que não é encontrado nos capítulos anteriores, destinados a outras civilizações, como as explicações encontradas na página 130 da relação entre o islamismo e as outras religiões monoteístas, e na página 131 no “Falando nisso” (Figura 22).

Muitas características religiosas do islamismo são derivadas do judaísmo e do cristianismo, como se pode perceber no trecho do **Corão** que abre este capítulo. O livro sagrado islâmico, o Corão (“Recitação”), por exemplo, tem inúmeras passagens inspiradas na *Bíblia* e no *Talmude* (livro sagrado dos judeus) (FERREIRA; FERNANDES; 2015 a p. 130).

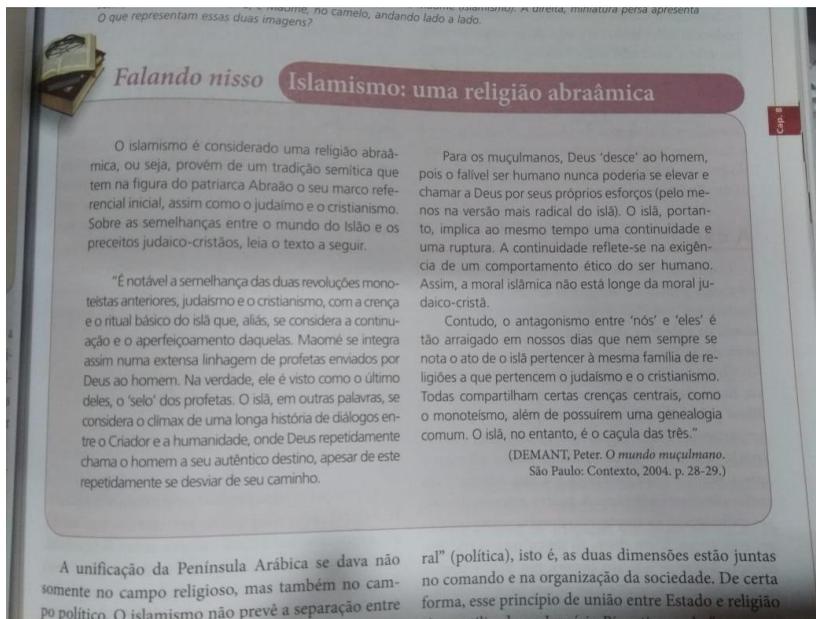


Figura 22: Nova História Integrada - Volume 1; Capítulo 8, página 131.

O nono capítulo marca uma mudança, na forma como é apresentada a religiosidade na coleção, o capítulo destinado aos reinos bárbaros entramos no período da história em que a fé cristã se torna fortalecida pela instituição da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), sendo a organização da igreja explicada no capítulo seguinte, no qual até mesmo no box Vozes do passado que se destina a explicar

quem foram dos germanos há uma citação tácita colocando a religião dos germanos como inferior pois “consagram-lhes selvas e bosques, e dão nomes de deuses a esses misteriosos lugares que só olham com olhos reverentes” (FERREIRA; FERNANDES; 2015 a p. 141).

A relação da ICAR com o Império Carolíngio e com o Sacro Império Romano-Germânico começa a contextualizar a relação de apoio mútuo que vai existir entre líderes regionais e a ICAR que se apresenta nos capítulos 10 e 11, tendo o capítulo 10 destinado a falar da Idade média a maior explicação sobre como essas relações se davam e de como, por vezes, era conflituosa. No capítulo 11 – *As Cruzadas e o renascimento comercial urbano* – tem o tema das Cruzadas tratando das relações políticas entre Cristãos e Muçulmanos e as consequências das movimentações pela Europa. No entanto, nada é falado com relação as religiões, a não ser pela fala dos líderes religiosos da ICAR e da Igreja Ortodoxa.

A citação seguinte relacionada a religiosidade é encontrada nas páginas 272 e 273 em um “estudo de caso” dentro da unidade 3, capítulo 16 – *O Novo Mundo*. O box com título “A religião asteca e os sacrifícios humanos” tratando da religião Maia e Inca, embora trate de alguns nomes do panteão das sociedades mesoamericanas dando uma noção da pluralidade de deuses existentes nessa região, exalta os motivos da cultura de sacrifícios humanos em contraposição da cultura judaico-cristã:

No entanto, o que mais chama a atenção para a religião asteca eram os sacrifícios humanos. Na tradição judaico-cristã, o mundo foi criado por Deus, que, depois, criou o homem. A tradição asteca, por sua vez, era diferente: o homem havia,

junto dos deuses, participado da criação do mundo.

Os deuses teriam se sacrificado para que o Sol se movesse e, portanto, os homens deveriam fazer sua parte e sacrificar-se para que essa ordem se mantivesse. Sem os sacrifícios, o mundo terminaria. Assim faziam guerras para capturar pessoas para o sacrifício. Conta a tradição asteca que, quando um guerreiro era preso por outro, aquele que capturou deveria dizer: “eis meu filho amado”, e o prisioneiro deveria replicar “Eis meu pai venerado”. Embora houvesse casos que mostravam o contrário, ser sacrificado era uma honra e os prisioneiros eram tratados excepcionalmente bem, diante da tarefa nobre da qual iriam participar (FERREIRA; FERNANDES; 2015 a p. 273).

A religião Asteca, Maia e Inca é trabalhada ao longo do capítulo, individualmente, que trata do “Novo mundo” (Capítulo 16) de maneira muito próxima ao que é trabalhado nos capítulos relacionados a Mesopotâmia e Egito, fazendo a relação dos sacerdotes e a organização das “cidades estados” e o teor divino dos governantes, junto com a explicação da hierarquia social dos povos e a organização de principais cidades.

Os sacerdotes não eram muito poderosos politicamente, mas suas funções ritualísticas, às vezes consideradas mágicas, eram muito importantes.

O inca era considerado a encarnação do deus-sol, sendo chefe civil, militar e religioso do império (FERREIRA; FERNANDES; 2015 a p. 275).

O capítulo também se destina a falar dos povos nativos que habitavam a região do atual Brasil, não havendo alusão a religiosidade dos povos que aqui habitavam, porém, dentro do tópico designado *Os*

índios que habitavam o Brasil há um box *Falando nisso* com o título *A antropofagia*, tratando o sacrifício na região como um ato de cultura ligado a guerra e fazendo a contraposição com a visão eurocêntrica, afirmando que os “colonizadores europeus, que o despiram de qualquer significado” (FERREIRA; FERNANDES; 2015 a p. 277), trazendo uma citação de Ronald Raminelli que exemplifica a questão da antropofagia e a visão deturpada que os europeus tiveram e seus motivos (Figura 23).



Falando nisso

A antropofagia

A vida das nações tupis girava em torno da guerra, da qual faziam parte os rituais antropofágicos. Tanto a guerra quanto os rituais antropofágicos reforçavam a unidade da tribo, pois, por meio da guerra, vingavam-se parentes mortos, enquanto o ato de comer os inimigos presos em um ritual significava para todos, homens, mulheres e crianças, a lembrança de seus guerreiros.

O dia da execução dos prisioneiros era uma festa. O prisioneiro era imobilizado com cordas, mas, para mostrar seu espírito guerreiro, esperava-se que enfrentasse com bravura os inimigos, debatendo-se e prometendo que os seus reparariam a sua morte em breve. Invariavelmente, eclodiam outros confrontos para vingar aqiude que foram sacrificados, recomeçando o ciclo de sacrifícios.

[...] entre os tupis, por exemplo, os guerreiros se sentiam honrados quando morriam em um banquete canibal. Para os europeus, no entanto, comer carne humana era abominável, pois nem mesmo os leões ingeriam seus semelhantes. [...] Ao banalizar as cenas de canibalismo, os europeus pretendiam comprovar que índios e negros agiam como os piores animais e necessitavam da intervenção de povos mais ‘civilizados’ para promover a paz. Os conquistadores tinham a intenção de controlar as terras, as riquezas e a força de trabalho dos nativos. Para os europeus, os índios e negros seriam incapazes de dominar seus instintos, promovendo, por isso, guerras, emboscadas e traições. A preguia desses povos inviabilizava o cultivo dos campos e a domesticação dos animais, por isso dependiam da carne humana. Portanto, para os conquistadores, o canibalismo era sinônimo de barbarismo e da incapacidade de se autogovernar. A intervenção colonialista europeia seria um meio de erradicar o costume de comer carne humana, de livrar os próprios nativos do destino cruel e, por fim, conduzi-los à civilização.

[...] A partir de centenas de narrativas de viagem, percebe-se como os europeus contavam tanto com a fé em Deus quanto com a superioridade de seus navios e armas de fogo para dominar outros povos. Entre os séculos XVII e XIX, aos poucos as vitórias europeias no mundo colonial se tornaram garantia de sua superioridade intelectual, e da missão de converter os bárbaros em ‘homens civilizados’. Desta forma, legitimavam as intervenções militares, o domínio sobre os povos ameríndios e africanos para o ‘bem e progresso da humanidade’. Eis, então, como a narrativa [...] colonial contém os princípios do colonialismo e do imperialismo que ainda persistem na atualidade.”

(RAMINELLI, Ronald. Um alemão na Terra dos Canibais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 1 mar. 2007.)

Albert Eckhout retrata o canibalismo em 1641 “Mulher Tupia”. Podemos notar como a indígena apresenta características que o autor considerava selvagens.



Gravura do Theatrum de Bry mostrando ritual de canibalismo. De Bry usa traços e ideais europeus para falar de uma realidade americana que não compreendia.



Esse aspecto da cultura indígena foi mal interpretado pelos colonizadores europeus, que o despiram de qualquer significado. Segundo o historiador Ronald Raminelli:

Atividades

- 1) Segundo Raminelli, as narrativas feitas sobre os índios ainda na época da colônia contêm os princípios do colonialismo e do imperialismo que ainda persistem na atualidade. Explique essa frase.
- 2) Exemplos da produção colonial sobre os índios, os quadros de Eckhout que

277

Figura 23: Nova História Integrada - Volume 1; Capítulo 16, página 277.

Esta citação se enquadra dentro da lógica religiosa por apresentar que a visão deturpada é fruto da crença dos europeus que estariam fazendo seu trabalho de fé, acreditando que sua superioridade técnica e bélica para dominar outros povos. Causa estranhamento que não haja nenhuma citação, explicação, menção, aos cultos dos povos nativos que habitavam o Brasil.

Ao analisar a unidade seguinte, *Uma história da África* a estrutura de narrativa eurocêntrica se mantém, as citações as religiosidades existentes na África são relacionadas as civilizações mediterrâneas, e as religiões Judaica, Cristã e Islâmica, afirmando que sua maior concentração estaria na região do continente acima do deserto do Saara. O capítulo traz informações sobre o contato entre a cultura europeia e a cultura africana antes do século XV, e de como as religiões se disseminaram no continente a partir do século V a.C. com o Judaísmo através das rotas de comércio Gregas.

Os cultos relacionados aos povos africanos aparecem na relação com a dominação da Europa no continente, e apresentando as relações e as similaridades culturais como uma justificativa para a dominação das regiões africanas.

Os portugueses tinham como uma das prioridades a conversão dos povos africanos à fé cristã. Encontraram na África Ocidental formas religiosas (poderíamos também chamar de “cosmologia”) diferentes daquelas que elas conheciam. Apesar de as três tradições monoteístas terem há algum tempo penetrado no continente, muitos lugares (sobretudo na parte subsaariana) mantiveram suas antigas cosmologias. [...] Assim, morrer é estar provado totalmente de força vital. Segundo o historiador John Thornton, apesar das diferenças entre as

crenças cristãs e as cosmologias africanas, algumas similaridades as aproximavam, como o princípio da “revelação”. Tanto para europeus monoteístas como para os africanos, as revelações guiavam as ações. Esse é um dos caminhos para entendermos a penetração da fé cristã na África e o nascimento de um “cristianismo africano”, que cruzou elementos das duas tradições (FERREIRA; FERNANDES; 2015 a p. 294. 295).

Embora exista no decorrer do capítulo menções a reinos e impérios africanos. A nomenclatura “reinos e impérios” não ser referente a estrutura europeia, não há mais relações a religiosidades específica destes reinos, ou as relações que essas diferentes culturas exerceram em outras regiões ou em relação aos próprios reinos na África.

Nos volumes seguintes não há mais menções a religiões, exceto na já citada relação entre governos e administrações políticas e a ICAR, nem mesmo a mudanças na estrutura europeia como as Reformas Religiosas do século XVI.

4.2 HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

A coleção da Editora FTD embora trate em seus primeiros capítulos do surgimento do homem, e seus possíveis caminhos na ocupação do globo terrestre, incluindo os povos nativos que ocuparam o Brasil, terá sua primeira menção a religiosidade em seu terceiro capítulo – *Mesopotâmia* –, na segunda unidade do primeiro livro da coleção, no capítulo que trata da Mesopotâmia, subtítulo dedicado a sumérios e acádios, a menção é referente a organização política e o caráter teocrático da monarquia vigente nas cidades estado.

Pelo fato de serem independentes e de possuírem governo próprio, as cidades mesopotâmicas são chamadas, pelos historiadores, de cidade-estado. Cada cidade possuía um deus protetor e um rei, que era visto como servidor desse deus. O rei vivia em um palácio do qual governava. [...] Palácios e templos habitados por indivíduos com grande poder e prestígio, como reis e sacerdotes, são indícios da diferenciação social existente nas primeiras cidades da Suméria. (BOULOS, 2013. p.52 a)

Não há neste capítulo no livro uma explicação referente a estrutura da religião dos sumérios e acádios, e de nenhum dos subtítulos dedicados a explicar algum dos povos especificamente: *Sumérios e acádios; Os amoritas; Os assírios; Os caldeus.*

A primeira explicação existente quanto a religião aparece na página 57 na qual é trabalhado as “características dos povos mesopotâmicos” englobando a todos os povos a mesma explicação. O subtítulo *Religião e mitologia* (Figura 24) é tratado do caráter dos deuses, com sentimentos e formas humanos, e a definição de “mito” que será utilizado como registro.

O tema de Religião é apresentado dentro de um subtítulo específico nos povos seguintes: egípcios; persas; China (é abordado a filosofia Tauista), até chegarmos no capítulo oito, quando temos um capítulo específico referente a *Cultura, religião e arte grega.*

Os Hebreus, capítulo cinco, tem trechos ligados à sua religião, mas não como explicação do culto ou uso da mesma. Explicam sua prática religiosa dentro da lógica do legado no monoteísmo para a sociedade atual em contraposição a Monolatria, que é citado no texto

como um culto comum no período⁴⁷, embora tenha um trecho específico para tratar de “religião e cultura” dos hebreus, a monolatria e o monoteísmo são tratadas na relação entre os povos da norte da África e Oriente Médio.

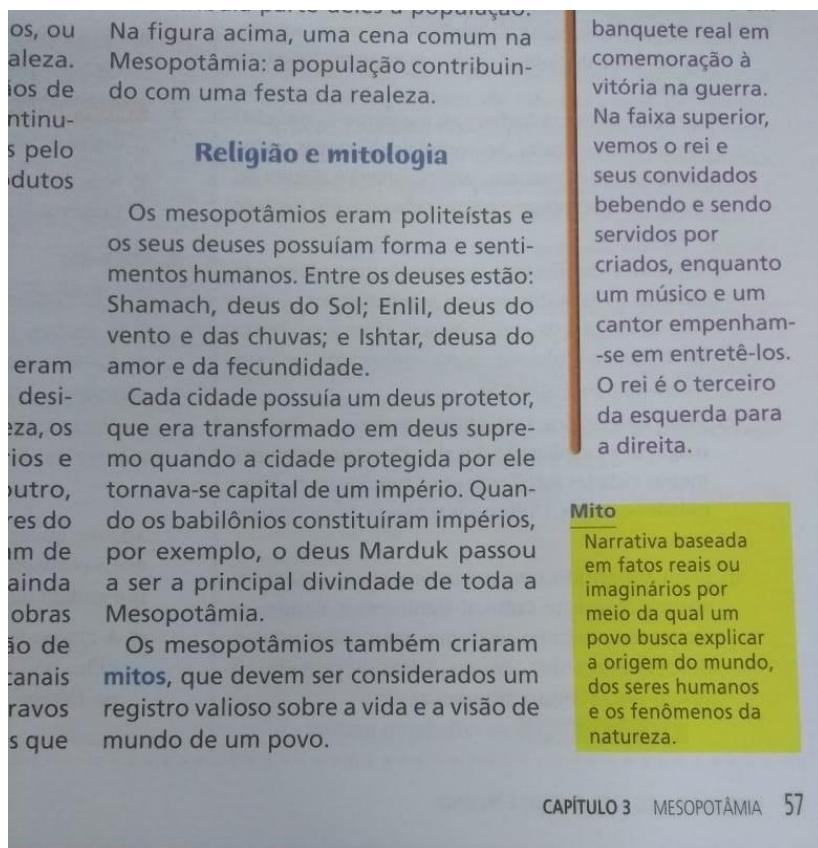


Figura 24: Religião e Mitologia. História Sociedade & Cidadania, Volume 1, p. 57

⁴⁷ Traz a citação de Jaime Pinsky ao explicar que a monolatria era o culto a um único deus, mas admitindo a existência de outros deuses, de outras tribos, enquanto o monoteísmo é a crença de um único deus.

No quarto capítulo – *África antiga: Egito e Núbia* -, destinado ao Egito, o tópico de religiosidade faz a relação entre os elementos da natureza e as divindades cultuadas, e também entre as divindades cultuadas e suas cidades:

Desde muito tempo, os antigos egípcios cultuavam o sol com o nome de Rá. Quando a capital do império foi transferida para a cidade de Tebas, Rá foi identificado como deus tebano Amon, surgindo daí Amon-Rá, que os egípcios passaram a ver como o “rei dos deuses” e criador do Universo. Enquanto Amon-Rá era o mais cultuado oficialmente, Osíris era o mais popular dos deuses egípcios. (BOULOS, 2013. p.67 a)

A relação de religiosidade continua com a explicação religiosa da Mumificação, e os processos envolvidos, junto com a explicação das inscrições que apareciam dentro dos túmulos. A relação entre a religião egípcia e a política é expressada em um box denominado “Para saber mais” no qual é contada a história da reforma de Akhenaton (Figura 25) em que o faraó tenta unificar a religião do Egito para diminuir o poder dos sacerdotes.

A religião hebraica no tópico de “Religião e cultura” trata especificamente das diásporas e aos hábitos judaicos, fazendo a alusão a importância que a visão deste povo de religião alcançou dentro da sociedade ocidental, fazendo relações com o cristianismo através de um box *Dialogando* no livro do professor traz a resposta em torno do salvacionismo (Figura 26).



Figura 25: História Sociedade & Cidadania, Volume 1, p.68 e 69.

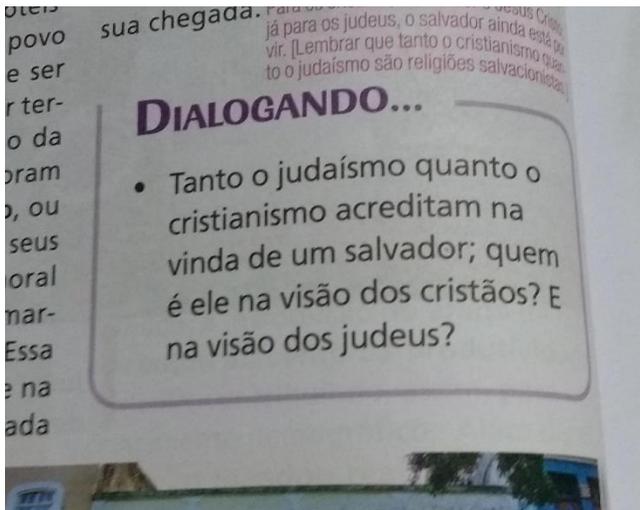


Figura 26: História Sociedade & Cidadania, Volume 1, p.86.

Para os dois povos seguintes não encontraremos um tópico específico denominado *Religião* ou *Religião e Cultura*. Quando tratado dos Persas o subtítulo tem o nome de *O zoroastrismo*. Seu texto inicia falando da tolerância dos Persas com relação ao culto dos povos dominados, e o respeito a estes povos, mas afirmando que mesmo com o contato cotidiano com várias religiões eles desenvolveram uma religião própria baseada na luta do bem contra o mal.

Também faz menções aos ensinamentos de Zoroastro ou Zaratrusta, e ao livro sagrado. Encerra sua afirmação sobre a religião com um breve trecho que define e diferencia o zoroastrismo das demais religiões: “O zoroastrismo, portanto, se baseava na crença do julgamento dos mortos, da existência do paraíso e da vida eterna para os justos” (BOULOS, 2013. p.91 a).

A China não tem tópico que trate de religião, explicando a sociedade chinesa pelo conceito filosófico do “Taoísmo”, uma filosofia de relação entre as pessoas, na qual o equilíbrio é o mais importante: “O Taoísmo propõe uma vida que alterne rotinas de trabalho com descanso e lazer” (BOULOS, 2013. p.102 a), embora não cite nenhuma divindade especificamente, permanece a estrutura da apresentação da religiosidade apresentada nos capítulos anteriores.

O oitavo capítulo, como já citado, é totalmente dedicado a cultura, religião e arte na Grécia, demonstrando uma atenção especial da editora para este tema, tendo em vista que para o mesmo tema em outros povos não foi dado mais do que duas páginas.

O primeiro subtítulo *Deuses e heróis* vem montado sobre uma narrativa de explicação de cada um dos deuses do Monte Olimpo,

acompanhado de imagens que demonstram o apreço e a capacidade artística desta sociedade para detalhar seus deuses.

A fragmentação política foi uma das características da Grécia antiga. As populações gregas organizavam-se, como vimos, em cidades cujos cidadãos se autogovernavam; mas falavam a mesma língua e partilhavam uma cultura comum. Essa cultura marcou profundamente o modo de pensar, viver e sentir no Ocidente; daí a relevância dela para nós.

Deuses e heróis

Os antigos gregos davam grande importância à religião e, como muitos povos antigos, eram politeístas, isto é, acreditavam em vários deuses. Segundo relatos antigos, os deuses gregos habitavam o **Olimpo** e eram imortais. Porém, possuíam reações tipicamente humanas: sentiam amor, ódio, ciúmes, inveja, casavam-se e tinham filhos.

Eles acreditavam que os deuses tanto podiam ajudar quanto prejudicar suas

vidas; por isso ofereciam presentes (na forma de alimentos, por exemplo), orações e festas ao deus a quem pediam ajuda.

Zeus era o mais poderoso dos deuses gregos; no Olimpo, ele era soberano e, entre os seres humanos, presidia a justiça. Quando estava furioso, lançava raios e trovões. **Hera**, a esposa de Zeus, era a protetora dos casamentos, das uniões legítimas, e dividia com seu esposo a soberania sobre os deuses. Do relacionamento entre Zeus e Hera nasceu **Ares**, o deus da guerra.

Havia ainda outros nove deuses, totalizando 12 deuses conhecidos. São eles: **Ártemis**, deusa da caça; **Afrodite**, deusa do amor e da beleza; **Poseidon**, deus dos mares; **Atena**, deusa da sabedoria; **Deméter**, deusa da fertilidade e das colheitas; **Apolo**, deus da música; **Hefesto**, deus do fogo e da metalurgia; **Hermes**, o deus mensageiro; e **Héstia**, deusa dos lares.

Olimpo

Montanha mais alta da Grécia, com 2 917 m de altura.

 **Dica: vídeo sobre o Templo de Atenas.**
[Duração: 72 minutos]. Acesso:
<<http://ler.ucidyyuj>>.



Zeus,
deus da justiça,
o deus soberano.

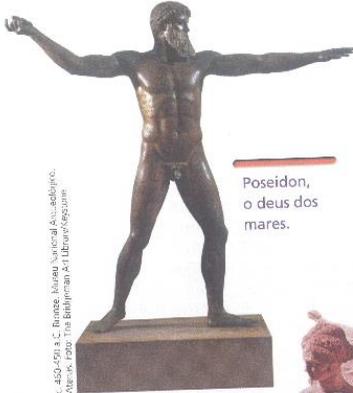


Hera,
esposa de Zeus
e protetora
das uniões
legítimas.

Esc. de C. Aldrovino. Museu Barberini, Roma.
AOS. Ita. S. Agostini. Art. Europa. 1972/1616.

c. 470 a.C. Mármore.
Museu do Vaticano, Coleção do Vaticano.
Foto: The Granger Collection/Photomage.

Igualmente importantes e que, por vezes, aparecem entre os 12 deuses do Olimpo são **Hades**, senhor do reino dos mortos; **Hebe**, deusa da juventude; e **Dionísio**, deus do vinho.



Século IV d.C., Museu Nacional Arqueológico, Atenas, Grécia. © 2007, The British Museum, London, UK.

Poseidon,
o deus dos
mares.

Afrodite, deusa do
amor e da beleza.



Século III, Terracota, Museu do Louvre, Paris, França. © 2007, The British Museum, London, UK.

Século I d.C., Mármore, Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia. © 2007, The British Museum, London, UK.



Hades, senhor
do reino dos
mortos.

Uma religião cívica

No mundo grego, o culto público aos deuses era parte integrante do funcionamento da cidade. Cada cidade cultuava seus deuses protetores em templos que eram erguidos para eles. Todos os atos cívicos incluíam oferendas aos deuses, e, ao longo do ano, os gregos faziam festas religiosas com procissões e cultos públicos.

Os atenienses, por exemplo, veneravam Atena, a deusa protetora de sua cidade, e a quem eram consagrados o Partenon e o templo de Atena Niké. A cada quatro anos ocorria uma procissão em homenagem a essa deusa, que contava com a participação de toda a população ateniense. Por isso, se diz que a religião dos antigos gregos era uma religião cívica.

Alguns templos religiosos possuíam um oráculo, sacerdote ou sacerdotisa que aconselhava as pessoas por meio da adivinhação.

Os gregos também cultuavam os heróis, isto é, semideuses nascidos geralmente do relacionamento entre deuses e mortais; herói podia ser também um personagem muito respeitado por seus feitos. Os heróis tinham ascendência divina, mas eram mortais.

Os gregos contavam interessantes histórias sobre seus deuses e heróis. Essas narrativas são chamadas de mitos e seu conjunto recebe o nome de **mitologia**. A mitologia grega é rica e variada.

Mitologia

Conjunto de relatos por meio dos quais um povo busca explicar a origem do mundo, dos seres humanos e de fenômenos como a chuva, a geada, o fogo etc. A mitologia grega gira em torno das aventuras dos deuses e dos heróis.

Um mito grego conta que Prometeu (que significa "astuto") roubou o fogo celeste para dá-lo aos homens. Por isso, foi condenado por Zeus a ficar acorrentado no alto de um rochedo, onde todos os dias um pássaro vinha comer-lhe um pedaço do fígado. A história, no entanto, tem final feliz: Prometeu foi salvo por outro herói, de nome Hércules, cuja fama se deve à sua enorme força.

A explicação relacionado a religião continua no subtítulo *Uma religião cívica* no qual é abordado a diferença de culto entre as cidades gregas, e o caráter da religião e deste culto para cada cidade.

Cada cidade cultuava seus deuses protetores em templos que eram erguidos para eles. Todos os atos cívicos incluíam oferendas aos deuses, e, ao longo do ano, os gregos faziam festas religiosas com procissões e cultos públicos. (BOULOS, 2013. p.126 a).

A narrativa aqui continua abordando a tradição oral do povo grego e suas relações com sua mitologia no cotidiano. Contém ainda um box explicativo relacionado ao termo mitologia (Figura 28), afirmam no trecho que: “Os gregos contavam interessantes histórias sobre seus deuses e heróis. Essas narrativas são chamadas de mitos e seu conjunto recebe o nome de mitologia. A mitologia grega é rica e variada” (BOULOS, 2013. p.126 a).

Não há em nenhum outro capítulo da coleção uma dedicação tão grande⁴⁸ a explicação da religião e cultura de uma determinada civilização, demonstrando a preocupação da editora para este tema específico que é levantado em vários momentos⁴⁹ como a origem do pensamento ocidental, e são apresentadas várias relações com o surgimento de conceitos importantes no período atual como “Democracia”, “Política”, “Retórica”.

⁴⁸ O capítulo citado tem ao todo catorze páginas, tendo seis páginas inteiramente dedicadas a mitologia grega, enquanto outras religiões são citadas com no máximo uma página.

⁴⁹ Como sendo a base da cultural da democracia e da organização do pensamento filosófico do homem como centro do pensamento.

Na unidade 3, capítulo 10 – *O Império Romano* –, dedicado ao Império Romano, há dois trechos ligados a religião, um subtítulo denominado *A religião romana* no qual trabalham os diferentes cultos Romanos até o cristianismo e um tópico chamado *Advento do cristianismo* que trata da origem do cristianismo e das relações do cristianismo dentro do império Romano.

A diferenciação dentro do subtítulo se dá pelo passar do tempo e a expansão romana, o culto as divindades domesticas e as forças da natureza, mas também fazendo a relação com o período após o contato com a Grécia e a assimilação por parte dos romanos de seus deuses e a correspondência entre os nomes de seus deuses.

O cristianismo é tratado dentro das diferentes representações relacionadas a imagem de Jesus Cristo (imagem 167...), e aprofundada durante o capítulo a mensagem que é vinculada a divindade cristã, continuando a narrativa trazendo a História da expansão do cristianismo através dos seguidores de cristo, tomando como fonte historiográfica o evangelho.

Os apóstolos começaram a espalhar a boa-nova (“Evangelho”, em grego) e a conquistar novos adeptos para o cristianismo. Dois deles se destacaram em defesa da causa cristã: Saulo – que, inicialmente, perseguiu os cristãos e, depois de ser batizado, adotou o nome romano de Paulo – se tornou um divulgador incansável das ideias cristãs; e Pedro, que, segundo o evangelho, foi escolhido por Jesus para chefiar sua Igreja. (BOULOS, 2013. p.168 a).

coberta pelas lavas do vulcão Vesúvio. Nas paredes da cidade vemos poesias, recados, desenhos, bilhetes, comentários. A língua grafada nessas inscrições não era a utilizada pelos escritores ou poetas romanos, o latim clássico, mas aquela falada pelo povo simples, conhecida como latim vulgar. Foi esse latim vulgar que deu origem à língua portuguesa.

A religião romana

Durante muito tempo, os romanos foram politeístas e animistas, ou seja, acreditavam em várias divindades que eles diziam habitar as matas, as rochas, as águas. Além disso, cultuavam divindades domésticas, a quem chamavam “lares”, por acreditar que elas protegiam o lar da família; divinizavam o imperador e praticavam a adivinhação por meio do voo dos pássaros e da leitura das vísceras dos animais. Posteriormente, ao se expandirem militarmente, os romanos entraram em contato com os gregos e assimilaram seus deuses, passando a chamá-los por nomes latinos.

Observe a correspondência entre deuses gregos e deuses romanos.

- **Zeus / Júpiter** – O mais poderoso dos deuses.
- **Hera / Juno** – Irmã e esposa de Zeus.
- **Ares / Marte** – Deus da guerra.
- **Deméter / Ceres** – Deusa das colheitas e da fertilidade.
- **Afrodite / Vênus** – Deusa do amor e da beleza.
- **Atena / Minerva** – Deusa da sabedoria.

O advento do cristianismo

Na época em que Jesus nasceu, a Palestina era uma província romana habitada por diferentes povos (arabes, judeus, romanos, gregos etc.). A principal fonte para se conhecer a vida de Jesus são os **evangelhos**, livros escritos por seus seguidores por volta do ano 70, que, depois, foram agregados a

outros textos e deram origem ao Novo Testamento, a segunda parte da Bíblia. Os evangelhos são narrativas sobre a vida e os ensinamentos de Jesus. 📖

📖 **Dica: saiba mais sobre a história de Jesus.**
 [Duração: 14 minutos]. Acesse:
<http://ler.wciam5gsu.com> (parte 1).

Evangelho

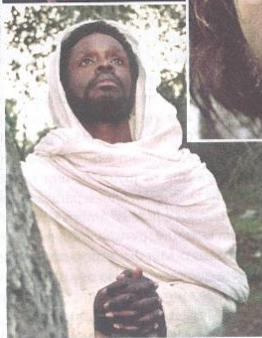
Quer dizer “boa-nova”. A boa-nova anunciada nos evangelhos é que Deus enviou Jesus para salvar a humanidade.

Fresco de Grego Marini, c. 1405. Tempus-Artis.com
 Francisco, Massimo, Sana. Foto: Yandee/Wikimedia Commons



Representação renascentista (século XV).

Ilustração de Jean-Claude Le Maire. A arte da cruz. EUA, 2006.
 Foto: ZPH Gallery/Corbis Collection/Getty



Representação norte-americana (1961).

Representação francesa (2006).

Não há nenhum registro da real aparência física de Jesus, o fundador do cristianismo. Essas três imagens são representações de Jesus em diferentes lugares e tempos. Elas nos estimulam a pensar sobre a força que uma imagem tem na construção de uma “verdade”. Não por acaso, a imagem de Jesus que nos vem à mente é, quase sempre, a que foi veiculada pelo cinema norte-americano.

Foto: Jeffery Hunter. O rei da cruz. EUA, 1961. Foto: Marco L. Scheraga

Figura 29: História Sociedade & Cidadania, Volume 1, Capítulo 8, p. 167.

O Império Bizantino está contido dentro do capítulo 11 *A crise de Roma e Império Bizantino*; no subtítulo *A religião no Império Bizantino* traz um texto que não tem relação direta com a religião bizantina, mas

sim um texto, se refere a forma como os historiadores tratam as questões culturais dos povos. Cito na totalidade o texto contido no fragmento.

Geralmente, os historiadores abordam os aspectos políticos, artísticos, sociais e religiosos das sociedades humanas como forma de facilitar sua compreensão. Mas, na realidade, esses aspectos não existem isoladamente; ao contrário, são interligados e interdependentes. Além disso, no estudo de cada sociedade, é possível perceber um elemento-chave que articula os demais e nos ajuda a compreender o todo; no caso do Império Bizantino, esse elemento é a religião. Era a religião cristã que fundamentava o poder do imperador, direcionava o dia a dia das pessoas, fornecia os temas das obras de arte e legitimava a política. (BOULOS, 2013. p.179 a).

É a primeira vez que a religião é abordada dentro do como um agente de controle social, também havendo relações com a política no seguinte *A política no Império Bizantino*. A cisma do Oriente também é trabalhada neste capítulo com foco na política de rivalidade entre o Império Romano do Ocidente e o Império Romano do Oriente.

A partir do capítulo 12 – *Os francos* – a religião cristã é tratada como fonte de poder dentro da instituição da ICAR, as relações no período medieval europeu e o fortalecimento da instituição nas relações de poder durante o Feudalismo e instituição das cruzadas contra os muçulmanos.

A civilização Muçulmana é tratada no capítulo 15 – *Civilização árabe-muçulmana* –, a história de Maomé é vinculada com a história do Islã, trazendo uma linha do tempo exemplificando as fases da religião entre o ano 570 até o ano 1258, também há pequenos box amarelos

qual existe uma imagem de uma manifestação que faz menção a luta pela liberdade religiosa dos descendentes de escravizados africanos no Brasil (Figura 32).

Remanescentes de quilombos



Para muitos, os quilombos só existem nos livros de História. Mas a realidade é outra. Atualmente, por todo o território nacional, existem comunidades formadas predominantemente por descendentes de escravos, conhecidas como **remanescentes de quilombos**.

As terras dessas comunidades foram obtidas como herança de quilombolas, por meio da compra efetuada por ex-escravos, da doação de um senhor (em vida ou por testamento), ou como prêmio por serviços prestados em lutas oficiais (como a Guerra do Paraguai).

Essas terras, chamadas tradicionalmente de “terras de pretos”, são denominadas hoje de remanescentes de quilombos. Estima-se que a população total dessas comunidades seja de 80

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

No entanto, apesar da existência da lei, poucos remanescentes de quilombos receberam títulos de propriedade do Estado brasileiro. E hoje lutam para conseguir documentos que comprovem sua ascendência escrava e seu direito hereditário à terra. Em sua luta, porém, têm enfrentado vários obstáculos, como a cobiça de fazendeiros e grileiros por suas propriedades, a lentidão da Justiça brasileira e a carência de recursos e de acesso a profissionais competentes para representá-los juridicamente.

Em 1978, os diversos movimentos negros do país proclamaram o 20 de novembro – dia da morte de Zumbi – como o Dia Nacional da Consciência Negra. A data tem servido como reflexão a respeito do racismo à brasileira e das possíveis soluções para esse problema nacional.



Figura 31: História Sociedade & Cidadania, Volume 2, p. 107.

Também não se encontra nos volumes trechos que abordem a religiosidade dos povos nativos americanos, embora haja capítulos dedicados a estes povos, as questões religiosas destes povos são

negligenciadas mesmo dentro de sua influência na política, não havendo citações referentes aos cultos destes povos nem mesmo em seus hábitos culturais ou no estranhamento entre os colonizadores europeus.

Os indícios apresentados no início deste trabalho, considerando um olhar decolonial de que a academia segue padrões eurocêntricos, também se expressa nos livros didáticos contidos no PNLD de 2015.

É notório na análise feita das coleções didáticas o peso em que aparecem a cultura focada no continente europeu, a forma como são apresentadas e o espaço dado para as culturas europeias demonstram o quanto o nosso pensamento é pautado na História escrita no velho continente.

As coleções trabalham, na maioria das vezes, as questões religiosas dentro da chave da cultura de cada um dos povos, sendo assim, em minhas considerações finais referentes a esta análise do trabalho tratei, muitas vezes, com o termo “cultura” sem diferenciar se está sendo tratado de religião ou de uma cultura mais geral por haver pouco material relacionado a determinadas populações.

O descaso com os outros continentes e com a sua história e cultura acabam por justificar a interferência feita pelos países europeus em sua história e cultura, ao se omitir dentro dos trechos destinados a povos nativos africanos e a povos nativos americanos trechos relacionados a suas religiões se enfraquece a sua narrativa enquanto cultura ocupada e destruída, deixando margem para interpretações que colaboram com a desigualdade social étnica existente no Brasil. Quando determinado indivíduo não se vê inserido na educação ele acaba por não valorizar a educação que está recebendo (FREIRE, 1996).

A forma de culto religioso dos povos considerados pelas coleções como civilizados da América Latina, Incas; Maias; e Astecas, é narrado como apenas uma curiosidade que causou estranheza por parte dos europeus, o sacrifício humano é narrado como algo bárbaro e dentro da ótica dos estranhamentos do período da “descoberta” das Américas, cujo foco é nas distorções contadas na Europa - normalmente relacionando a antropofagia ou a um ritual festivo. Pouco espaço é destinado aos povos que são considerados “não civilizados”, e sua organização é tratada dentro da ótica da marcação de tempo de, por não possuírem escrita.

Aos povos africanos menor espaço é dado. Ainda é uma narração pautada na sua diversidade cultural e étnica, seus vários Reinos e as relações feitas antes do contato das nações europeias no século XV. Não há espaço para as religiões de matriz africana ou quando há, pouco é tratado até mesmo sobre estes povos que foram escravizados. Sua influência cultural e religiosa não é abordada nem nas relações existentes na cultura dos países colonizados. A sensação ao final deste trabalho é que se acredita que haja apenas uma cultura nacional, a passividade cultural foi encontrada dentro dos países colonizados através de acordos políticos feitos e organizados através de grandes homens.

As coleções didáticas estão negando o aprendizado das diferentes culturas que compõem nosso país, mantém a estrutura dos colonizadores europeus no Brasil, que, subjugarão as culturas locais e se negaram a aprender com as diferenças existentes entre os povos, Reinaldo Matias Fleuri em seu artigo *Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades* vai mais longe afirma que se tivéssemos aprendido com os povos “aborígenes”, hoje, “Certamente as

gerações seguintes não teriam a situação catastrófica em que hoje nos encontramos em termos de sustentabilidade da vida e da convivência no planeta!” (FLEURI, 2013. p. 59), fazendo uma análise totalizante de algo que não existe. Destaco sua análise relacionada a importância da religião.

A religião, assim, é uma dimensão estruturante da identidade pessoal, social e cultural, à medida que proporciona explicações aos enigmas e mistérios da vida do mundo, ensejando uma compreensão articulada da ordem da natureza e do universo. Desse modo, as religiões podem ser consideradas como partes integrantes e integradoras das diferentes culturas. [...] Sendo a religião um dos núcleos articuladores de culturas e povos, a negação das religiões autóctones e a imposição pelos conquistadores de um culto pressupostamente universal destruíram a capacidade de resistência cultural e coesão política dos povos invadidos, predispondo-os à sujeição e à desagregação. A visão de mundo holista e mítica inerente às culturas ancestrais foi desqualificada e duramente combatida no processo de colonização, destruindo o núcleo cultural articulador da coesão sociocultural e da soberania econômico-política dos povos colonizados. (FLEURI, 2013. p.63)

Essa diversidade cultural que limita os estudantes, confirmando a cultura dos colonizadores e exclui os povos subalternizados retirando deles sua identidade própria, deixando todo o peso em abordar e debater estes assuntos em sala sob a responsabilidade do professor, que, muitas vezes, está inserido no ensino superior que mantém a estrutura de ensino eurocêntrica que pouco fala das culturas dos povos que foram ocupados e dizimados pelo domínio europeu.

Em nosso país temos a especificidade de pensar que não devemos tratar apenas as religiões dos povos nativos, também precisamos estar atentos as religiões dos povos que foram forçados a fazer a migração para o Brasil, que foram escravizados e tiveram sua cultura destruída com a mesma violência da que sofreu os povos originários do Brasil.

Um país de proporções continentais tem dentro de si uma quantidade imensa de culturais, e o silêncio do Livro Didático quanto a estas culturas é um agravante dos preconceitos. A falta de menção a estas culturas demonstra o interesse no esquecimento das problemáticas que envolvem essas populações que foram trazidas para o Brasil e escravizadas. Não descarto a afirmação de que há um aspecto de naturalização da escravidão em alguns trechos dos livros analisados. Nesse sentido:

Ao abordarmos as religiões afro-brasileiras em nosso país, é necessário refletir sobre como a diversidade religiosa é trabalhada pela escola. Diante do complexo processo histórico de formação étnico-cultural do povo brasileiro, em que algumas culturas e tradições religiosas ainda continuam vítimas de preconceitos e discriminações, qual é a responsabilidade da escola na promoção da liberdade religiosa? (TRAMONTE, 2013. p.111)

O racismo e o preconceito existentes no país, em minha percepção, apenas poderá ser desarticulado se a escola estiver aparelhada para fazer este debate e este aparelhamento passa pelo Livro Didático. Livro Didático este que ainda mantém estruturas medievais relacionadas a religiões e a visão do outro, visão esta que já era contraposta pelos intelectuais do Renascimento como afirma o

historiador João Lupi em seu texto *Novos movimentos religiosos e religiosidades*, no qual defende a necessidade da aceitação de outras religiões.

Este foi certamente um dos temas em que os intelectuais do Renascimento mais se opuseram à cultura medieval, dominada pelo direito eclesiástico e pela convicção de que todas as religiões não cristãs são obra do demônio. Esta ruptura com a Idade Média se prolongou em quase todas as obras renascentistas que apontam para uma república ideal, como a *Cidade do Sol* (1602), de Tommaso Campanella (1568 - 1639), ou a *Nova Atlântida* (1627), de Francisco Bacon (1561 - 1626). Muito antes, porém, já Pico Della Mirandola (1463 - 1496) escrevera o seu *Discurso sobre a dignidade do homem* (1486), no qual discorre e argumenta acerca da dignidade de todas as religiões, e de certo modo, como se todas concorressem para plenitude da religião (no Cristianismo). [...] Esse paradoxo permanece até os dias atuais: convivemos mais facilmente com a religião desconhecida e de origem longínqua do que com aqueles que divergem de nós apenas em algumas questões doutrinárias (LUPI, 2013. p.168).

Essa designação de concordância das religiões e sua presença foram sentidas na análise das coleções, a forte influência da cultura ocidental e sua organização de discurso de criação, a sucessão de fatos que se originam nos povos do mediterrâneo acaba por fortalecer essa identidade hegemônica de cultura.

As religiões da antiguidade se sucedem de maneira harmoniosa, hora sendo assimiladas por outras culturas, como a Grega pelos romanos, hora sendo subjugada, como a Romana pela Cristã. Esta narrativa sempre pendendo a uma análise linear de continuidade e de

sucessão de fatos gradativamente, “perseguição religiosa” é apenas tratado quando relacionado com os cristãos que são perseguidos pelos romanos, sendo esta análise motivada pela importância dada pelo livro didático ao cristianismo e esta perseguição fazer parte da Bíblia, ou para reforçar uma narrativa judaico-cristã de opressões sofridas ao longo da história.

Até mesmo a catequese imposta aos nativos americanos pelos padres jesuítas no Brasil não ganha os mesmos traços de narrativa de quando é narrado as perseguições aos judeus, as opressões e imposições feitas contra os povos que foram escravizados e subjugados no decorrer de nossa história aparecem apenas pela violência física em meio a uma narrativa econômica que pouco trata das temáticas culturais e sincréticas no Brasil.

Embora com diferenças de argumentação e de apresentação dos conteúdos ambas as coleções se assemelham no tratamento da cultura e da religião dos povos não europeus. No livro da editora FTD cultura e religião são tratados na mesma esfera de importância, tendo normalmente um subtítulo relacionado a isto em cada uma das civilizações europeias, colocando a religião de cada uma das civilizações como um diferencial que explica costumes e política. Traços marcantes ligados a uma identidade cultural ligada ao processo civilizatório que é representada por estas civilizações.

Na coleção da Companhia da Escola *Nova História Integrada* as religiosidades são tratadas fora do texto explicativo e normalmente abordado dentro de box específicos ligados a ideia de uma explicação extra conteúdo, na mesma estrutura ligada a curiosidades ou relações passado-presente dentro dos capítulos.

Ambas as coleções não aprofundam nas temáticas de religiosidade e cultura dos povos nativos americanos e africanos, não tratam das influências e sincretismos religiosos, não abordam a diversidade de outras culturas dentro do Brasil. O silêncio colocado no livro didático no PNLB de 2015 me faz lembrar do texto escrito por Von Martius, já citado na introdução deste trabalho, referente a como se deveria escrever a História do Brasil de 1884, o caráter do europeu como “senhor do desenvolvimento”, embora o autor do século XIX não desconsiderasse a força dos outros povos para a formação do país. Sendo que:

Cada uma das particularidades físicas e morais, que distinguem as diversas raças, oferecem a este respeito um motor especial; e tanto maior será a sua influência para o desenvolvimento comum, quanto maior for a energia, número e dignidade da sociedade de cada uma dessas raças. Disso necessariamente se segue que o Português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influi naquele desenvolvimento; o Português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o Português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para com todos os princípios da Historiografia-pragmática, se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (MARTIUS, 1884, p.389)

A leitura de Martius postula sobre a necessidade de se estudar as culturas indígenas e a africanas, entender como influenciaram e tornaram única a cultura do Brasil a diferenciando de Portugal, isto em nome de uma identidade nacional, mas sempre com o foco na

colonização portuguesa que era e continua sendo narrada como heroica e que deveria ser narrada livre de julgamentos de suas atitudes. Assim,

Vemos que a posição guerreira, em que se colocou o colono português para com o índio, contribuiu muito a rápida descoberta do interior do país, como igualmente para a extensão do domínio Português. A natureza particular do país, principalmente a abundância de ouro, (sic) não era de pequeno momento (sic); por quanto as primeiras viagens de descoberta eram incursões de rapina contra os Indígenas, a quem escravizaram, ou tinham por feito a descoberta de riquezas minerais.

Enfim, não devemos julgar a emigração de colonos portugueses para o Brasil, como ela de operava (sic) no século XVI, e que lançou os primeiros fundamentos do atual Império, segundo os princípios que entre nós regulam as empresas de colonização... (MARTIUS, 1884, p.394).

Causa-me estranheza, ao encerrar as análises destas coleções, pois, percebo que ainda estamos vivenciando um modelo de escrita de história baseada em romancear a intervenção europeia em nossa história; ainda excluimos grupos sociais importantes de nosso país; não lidamos com as diferenças culturais de nosso país de maneira institucional.

Se, em tempos que ainda existiam garantias sociais de diversidade e integração, como no período em que foram lançadas as diretrizes do PNLD 2015, não creio que em tempos que essas garantias são reduzidas dia a dia por um governo que está mais interessado em entregar nosso país para o capital estrangeiro isso possa ser mudado.

A crença nas mudanças sociais através da educação estão completamente ligadas às iniciativas dos professores, que ainda precisam, muitas vezes, buscar informações por conta própria, para

tornar a escola um local mais plural e, que, trabalhe as diferenças, combatendo preconceitos e formando cidadãos que defendam as diferenças culturais. Neste momento, dialogo novamente com Fleuri, quando destaca o papel da escola para trabalhar a diversidades culturais e religiosas.

Na escola esperamos que a criança, o adolescente e o jovem possam desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, tomando consciência de que essas afirmações fazem sentido para eles e para as pessoas de sua comunidade, e de que os outros, pertencentes a outras comunidades, podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver essa capacidade de distanciamento é impossível compreender como diferentes afirmações “absolutistas” podem ser igualmente “justas” e “válidas” para outros. Essa capacidade de distanciamento introduz um sentimento de relatividade das opções morais e religiosas. Mas, relatividade não significa relativismo. Se o relativismo tende a nivelar as preferências morais como equivalentes em si, o sentimento de relatividade leva simplesmente a pessoa a reconhecer que as convicções são sempre válidas a partir de um ponto de vista particular de uma determinada comunidade (FLEURI, 2013. p.74).

A visão eurocêntrica contida nos volumes é derivada de um modelo que se instala no Brasil junto com a formação histórica do país, o nacionalismo apaixonado e a defesa do modelo de escrita que embasa nossa sociedade é defendido ainda em nossas academias e ensinados em sala de aula, não nos afastamos de nossos colonizadores e de suas estruturas, ainda somos marginalizados e defendemos o ponto de vista de nosso colonizador.

Utilizamos máscaras de nossos colonizadores, olhamos para a história de nossos colonizadores como um modelo a ser seguido que explica nossa história dentro de nossos livros didáticos, não tratamos de nossa desigualdade e identidade de maneira isolada, como os homens martinicanos que desejam mulheres brancas contidos no livro de Franz Fanon *Peles negras, máscaras brancas* e não discutimos nosso local de fala, não colocamos em perspectiva nossas necessidades como sociedade.

Em meu primeiro capítulo *As coleções* é possível ver como a história dos povos dominados, o resto, tem menor expressão dentro dos volumes. Tendo sempre a condução da Europa e suas relações com outros países, as discussões de exploração e opressão feitos ao longo do período de colonização foram abafados, esta perspectiva se torna cada vez mais clara a medida em que aprofundo minha análise em direção ao foco deste trabalho no segundo capítulo *A religiosidade* onde a cultura e as religiosidades têm diferentes espaços, minimizando as várias áfricas e as várias américas ao ponto de homogeneizar, e porque não dizer, justificar o caráter civilizatório do colonizador.

As discussões não se abrem nos volumes para auxiliar o professor na sala de aula de romper com os padrões sociais, apenas corroboram para a manutenção das questões presentes na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho me vejo frustrado e inquieto com o que se tornou esta dissertação, tenho aqui mais um relato de conservadorismo acadêmico que reflete a sociedade – representada pelas coleções didáticas – analisada dentro dele.

Vejo cada vez mais discriminação e intolerância religiosa dentro de nossa sociedade, as vésperas de uma campanha presidencial as intolerâncias religiosas e políticas ganham cada vez mais força dentro de nossa sociedade, vejo irmãos de religião apoiando discursos de ódio que invariavelmente recairão sobre nós mesmos. Quantos terreiros mais serão destruídos e invadidos para que entendamos que nós precisamos de consciência e de educação, que precisamos amar mais e temer menos?

Tendo a temer o futuro refletindo quanto ao que já analisei dos livros didáticos, mas sou professor e acredito em um mundo melhor através da educação, acredito em muitos de meus colegas de trabalho que têm jornadas de trabalho exaustivas e sempre arranjam tempo para problematizar e melhorar suas aulas, professores como meus colegas de Mestrado Profissional que mesmo com pouca oferta de bolsas e noites mal dormidas, permanecem fortes na educação. Fora Temer, estou bem!

Temo que as violências se tornem cada vez mais comuns e justificadas, onde crianças batizadas em religiões de matriz africanas são agredidas por ter sua fé expressada por seus pais já em sua infância, nada é dito das religiões ocidentais que mataram no passado e matam todos os dias, fazendo a mesma coisa e nada sendo dito.

Não foram poucas as vezes em que me assumi umbandista e recebi a resposta, com olhares de surpresa: “Mas você é branco!”. Sou

branco e brasileiro, e vejo em São José, município do estado de Santa Catarina, a invasão de terreiros com embasamento na legislação de “perturbação da ordem”. Por outro lado, nada vem sendo feito com igrejas evangélicas que perturbam da mesma maneira seus vizinhos, também percebo a hipocrisia com relação a religião na procissão de ramos em que ruas são fechadas para uma adoração de fé. Não vejo pedras serem lançadas contra mulheres de saia por serem confundidas com evangélicas, mas vejo homens de mãos dadas sendo agredidos na avenida paulista (SP) por parecerem gays.

Meu terreiro é em São José, Santa Catarina, e meus agradecimentos e noção de preconceito são fruto de meu aprendizado dentro da religião, sou filho de Lurdinha de Oxalá e Oxum, quem me ensinou a empatia e olhar ao próximo que foram lapidados a sala de aula por Janete Bozan e Geórgia Basílio de Araújo, o olhar meus alunos de maneira única, empática, e entendendo suas diferenças.

Entendendo seu local de fala que a minha formação não me tornou capaz de ver, que eu como ser humano não tive da maioria de meus professores de educação básica. E com esta mesma empatia voltei a universidade e procurei meu irmão de fé Professor Doutor Elison Antonio Paim para esta jornada de crescimento pessoas, que não estão contidos nestas linhas tristes de um trabalho acadêmico. O agradecimento a estas pessoas é infinito, como as inquietações fruto deste trabalho.

Termino este trabalho relendo minhas primeiras linhas do mestrado, tentando rememorar os motivos e os caminhos que me trouxeram até aqui, as dúvidas e as ansiedades de meu retorno a academia após entrar em sala de aula. Creio que hoje posso estar

contente por ter alcançado o objetivo de entender as frustrações que me fizeram retornar, mas novas questões surgiram no decorrer deste trabalho, e um novo professor também.

Afirmo hoje que os avanços na educação não são fruto somente de legislação, que no momento em que o PNLD 2015 foi lançado ainda trazia uma série de garantias para a diversidade cultural, ou de movimentos midiáticos que afirmam a necessidade de uma educação libertadora. Acredito que a mudança ainda está na mão “da rapaziada que segue em frente e segura o rojão” - como disse Gonzaguinha - no exército de giz na mão que vai à frente dos leões que defendem uma escola sem partido e em nome da justiça desembainham seus machados de conhecimento e fazem a diferença frente a todas as adversidades.

Adversidades estas que cada dia passam a nos engessar mais, como por força de decreto assinado em 18 de julho de 2017 no qual os professores perderam autonomia para escolher seus livros didáticos ficando a cargo dos gestores regionais ou estaduais a escolha destes livros. A realidade das comunidades escolares agora não é mais a preocupação, esta é a gestão da compra dos materiais. Isso sendo colocado junto a uma base comum curricular para todo o Brasil embasado por campanhas milionárias nas redes de televisão e internet demonstra que as ditas minorias estão sendo cada vez mais silenciadas, se é que já tiveram verdadeira voz.

Acho que cabe neste momento uma reflexão, se eu homem branco de olhos claros e brasileiro não me vejo representado pelos livros didáticos aqui analisados, o que os alunos de escola pública que tiveram estes livros como apoio a sua educação sentiam? Tinham consciência? O quanto estes volumes influenciaram em sua educação?

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estud. hist.**, Rio de Janeiro [online]. 2008, vol.21, n.41, pp.5-20. ISSN 0103-2186. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>>. Acesso em: nov. 2017.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpo e tradições orais na decolonialidade de histórias da diáspora. In: ALBUQUERQUE, G. R.; ANTONACCI, M. A. (Org.). **Desde as Amazônias**: Colóquios. Rio Branco: NEPAN Editora, 2014, p. 29-43.

ANTONACCI, M. A. M. Decolonialidad de cuerpos y saberes: ensayo sobre la diáspora de lo eurocentrado. In: GANDARILLA, J. G. (Org.). **La crítica en el margen Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad**. 1. ed.Cidade do México: Akal, 2016, p. 471-520.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Descolonizando histórias de África, culturas africanas e da diáspora. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. FERREIRA (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 17-46.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In: _____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 1º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 2º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 3º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. Educação do olhar e das sensibilidades pela leitura de imagens visuais nos livros didáticos de história. **Horizontes**, v. v.35, p. 81-90, 2017.

BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livros didáticos de História: entrecruzando leituras de imagens visuais e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980. **Tempo e Argumento**, v. 4, p. 24,45-24, 2012.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2003. 290 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história**: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Curriculo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 103-114.

ESCOBAR, Arturo. ¿“Pachamámicos” versus “Modérnicos”? **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 15, p. 265-273, 2011.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de outro modo. Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003.

ESCOBAR, Arturo. **Territories of difference: Place, movements, life, redes**. Durham: Duke University Press, 2008.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2003.

FARIAS FILHO, Luciano, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139 – 159, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 14 fev. 2018.

FERNANDES, Luiz E. O.; FERREIRA, João Paulo M. H. **Nova História Integrada**. Volume 1. São Paulo: CDE, 2015.

FERNANDES, Luiz E. O.; FERREIRA, João Paulo M. H. **Nova História Integrada**. Volume 2. São Paulo: CDE, 2015.

FERNANDES, Luiz E. O.; FERREIRA, João Paulo M. H. **Nova História Integrada**. Volume 3. São Paulo: CDE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. O Ocidente e o Resto: discurso e poder. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 314-361, Mai.-Ago. 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**: Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. da PUC-Rio, 2006

LOPES, Alice Casimiro . Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Race, religion, and ethics in the modern/colonial world. **Journal of Religious Ethics**, v. 42, n. 4, p. 691-711, 2014a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Religion, conquest, and race in the foundations of the modern/colonial world. **Journal of the American Academy of Religion**, v. 82, n. 3, p. 636-665, 2014b.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Rousseau and Fanon on inequality and the human sciences. In: GORDON, J.; ROBERTS, N. (Eds.). **Creolizing Rousseau**. Londres: Rowman & Littlefield, 2015, p. 121-142.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016.

MARTIUS, Karl Friederich Phillipe Von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, n. 6, p. 381-403, 1844.

MIGNOLO, Walter D. La lengua, la letra, el território: o lacrisis de los estúdios lierários coloniales. **Dispositio**, University of Michigan - Departament of romance language, v.11. n.28/29, p.137-160. SD.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010.

MINI-BIOGRAFIA de Frantz Fanon. **África em Questão**, 16 out 2012. Disponível em:
<<https://africaemquestao.wordpress.com/2012/10/16/mini-biografia-de-frantz-fanon/>>. Acesso em: 27 jun 2018.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PAIM, Elison Antonio. Memórias, Trajetórias e identidades do Fazer-se Professor (a) em Escolas Multisseriadas no Oeste de Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2009.

PAIM, E. A. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Orgs.). **Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 141-166.

PAIVA, Eduardo França. De português a mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil. In: SIMAN, L. M. C. **Inaugurando a História e construindo a nação: discurso e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade étnico identitária? Desafio do Ensino de História no imediato contexto pós Lei n. 10639. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008.

PINTO JR., Arnaldo; BUENO, João Batisra Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. A BNCC Em Pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Orgs.). **Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 61-82.

Revista Lugar Comum, 2001, 13-14* Que negro é na cultura popular negra - Stuart hall – Fonte original: HALL, Stuart. “What is this clack popular cultura?” in: Gina Dent (org). Seattle: Bay press, 1992.

ROCHA Pombo: Biografia. **Academia Brasileira de Letras**, 06 abr 2016. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/rocha-pombo/biografia>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SARTRE. Jean Paul. **O ser e o nada**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In.: _____. WALSH, Catherine (Org). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Ecuador: editorial Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

WIGGERS, Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz. **Memórias e experiências do fazer-se professor na Educação Profissional**: Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC (1968- 2010). 2015. 169 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC.