



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL**

**EUROCENTRISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS:
INTERVENÇÕES CURRICULARES DECOLONIAIS**

São Luís
2025

LUIZA CAMPOS DE SOUZA

**EUROCENTRISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS:
INTERVENÇÕES CURRICULARES DECOLONIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carine Dalmás

Linha de Pesquisa: Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico.

São Luís
2025

Souza, Luiza Campos de.

Eurocentrismo e o ensino de história das Américas : intervenções curriculares decoloniais / Luiza Campos de Souza. – São Luís, 2025.

139 f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Carine Dalmas .

1. Ensino de História. 2. História das Américas. 3. Decolonialidade. 4. História comparada. 5. Intervenções curriculares.6. I. Título.

CDU 93/94:37(7/8)

LUIZA CAMPOS DE SOUZA

EUROCENTRISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS: INTERVENÇÕES CURRICULARES DECOLONIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Banca Avaliadora: 27/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carine Dalmas (Orientadora)
(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Juliana Pirola da Conceição (1ª examinadora externa)
(CIAEH/UNILA)

Profa. Dra. Júlia Glaciela da Silva Oliveira (2ª examinadora externa)
(EPM/UFABC)

Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa (1º examinador interno)
(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Karina Biondi (2ª examinadora interna)
(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Ana Lívia Bomfim Vieira (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

Em memória da minha mãe e a sua luta para ser e existir em um mundo marcado pela misoginia, violência e silenciamento. Nada impediu o florescimento do seu amor, do seu afeto e da força colossal. Ela vive e transborda em mim. Te amarei eternamente!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não existiria se não fosse carregado por pessoas que me sustentaram profissionalmente e emocionalmente. Primeiramente gostaria de agradecer a minha falecida mãe Dilma Maria Campos. Todo o meu esforço em ser alguém melhor neste mundo eu devo aos seus valores e ensinamentos.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof.^a Dra. Carine Dalmás que com toda a sua doçura e força conduziu este trabalho de forma muito potente e profissional, me oferecendo espaço e liberdade para produzir, mas não deixando de ser cirúrgica e enérgica nas proposições. Sem a sua crença positiva nesta produção, essa tese não existiria.

Agradeço a minha psicóloga Jaqueline Mendes, que me ofereceu conforto e segurança emocional durante a minha jornada solitária como pesquisadora, mãe e professora. Se não fossem as suas estratégias terapêuticas, essa produção seria engolida pelo cansaço e pela autossabotagem.

Agradeço a prof.^a Dra. Juliana Pirola da Conceição, que desde o meu processo de qualificação vem contribuindo de forma significativa com a produção deste trabalho.

Agradeço imensamente ao meu marido Jefferson Belfort, por suportar todas as minhas crises de ansiedade e criar espaços respiráveis de alegria familiar durante essa longa trajetória. Agradeço ao meu filho Levi Belfort por me ofertar amor e alegria quando o medo me fazia esmorecer, ele resgatou o sentido e propósito do amor em mim.

Agradeço profundamente a minha irmã Meire, que mesmo distante geograficamente torceu pelo meu sucesso e preocupou-se com a minha realidade, sem ela não haveria direção concreta na minha vida.

RESUMO

Esta tese se centra nos estudos sobre o Ensino das Américas no Brasil procurando entender raízes explicativas da insuficiência ou inadequação destes conteúdos na Educação Básica. As análises destinam-se aos conteúdos curriculares do Ensino Médio, tendo como parâmetros as obras aprovadas pelo PNLD 2018 e 2021, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense. Como contrapartida à constatação do eurocentrismo nos currículos escolares, a tese tem como finalidade a elaboração de um produto educacional destinado à instrumentalização e formação de professores do ensino de história no Maranhão. O material tem como objetivo demonstrar a viabilidade de conteúdos escolares formais em que o Brasil apareça conectado às Américas e ao Maranhão. O arcabouço teórico utilizado foi o pensamento decolonial, sendo que a filiação deste trabalho não corrobora com a aplicação teórica sem crítica à própria teoria. A metodologia empregada para a elaboração do produto foi a história comparada, por entender que esse mecanismo historiográfico pode contribuir significativamente para o avanço didático do ensino de história das Américas nos currículos brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de História, História das Américas, Decolonialidade, História Comparada, Intervenções Curriculares.

RESUMEN

Esta tesis se centra en los estudios de educación en las Américas y Brasil, buscando comprender las causas fundamentales de la insuficiencia o inadecuación de estos contenidos en la Educación Básica. Los análisis de los contenidos curriculares de la Enseñanza Secundaria II se basan en los estudios aprobados por el PNLD de 2018 y 2021, la Base Curricular Nacional Común y el Documento Curricular del Territorio de Maranhão. En respuesta a la confirmación del eurocentrismo en los currículos escolares, el objetivo es desarrollar un producto educativo para la formación y el desarrollo de profesores de historia en Maranhão. El objetivo del material es demostrar la viabilidad de los contenidos escolares formales en los que Brasil aparece conectado con las Américas y Maranhão. El marco teórico utilizado fue el pensamiento decolonial, y la afiliación de este trabajo no admite una aplicación teórica sin una crítica de su propia teoría. La metodología utilizada para desarrollar el producto fue la historia comparada, pues se entiende que este mecanismo historiográfico puede contribuir significativamente al avance educativo de la enseñanza de la historia de las Américas en los currículos brasileños.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Historia de las Américas, Decolonialidad, Historia Comparada, Intervenciones Curriculares.

ABSTRACT

Esta tesis se centra en los estudios de educación en las Américas y Brasil, buscando comprender las causas fundamentales de la insuficiencia o inadecuación de estos contenidos en la Educación Básica. Los análisis de los contenidos curriculares de la Enseñanza Secundaria II se basan en los estudios aprobados por el PNLD de 2018 y 2021, la Base Curricular Nacional Común y el Documento Curricular del Territorio de Maranhão. En respuesta a la confirmación del eurocentrismo en los currículos escolares, el objetivo es desarrollar un producto educativo para la formación y el desarrollo de profesores de historia en Maranhão. El objetivo del material es demostrar la viabilidad de los contenidos escolares formales en los que Brasil aparece conectado con las Américas y Maranhão. El marco teórico utilizado fue el pensamiento decolonial, y la afiliación de este trabajo no admite una aplicación teórica sin una crítica de su propia teoría. La metodología utilizada para desarrollar el producto fue la historia comparada, pues se entiende que este mecanismo historiográfico puede contribuir significativamente al avance educativo de la enseñanza de la historia de las Américas en los currículos brasileños.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Historia de las Américas, Decolonialidad, Historia Comparada, Intervenciones Curriculares.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPHLAC - Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCTM - Documento Curriculares do Território Maranhense

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IOEB - Índice de Oportunidade da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

M/C - Modernidade/Colonialidade

MCP - Matriz de Poder Colonial

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEM - Setor Educacional do Mercosul

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2. EUROCENTRISMO E ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS.....	16
2.1 Ensino de história das Américas no Brasil	16
2.2 As bases legais para o ensino de história das Américas na atualidade.....	25
2.3 PNLD 2018 e 2021 e a reforma do Ensino Médio	31
2.4 História das Américas: currículo real e cultura histórica	43
3. EUROCENTRISMO E PENSAMENTO DECOLONIAL.....	48
3.1 O combate teórico ao eurocentrismo	48
3.2 Contribuições do pensamento decolonial	53
3.3 Pensamento decolonial e o colonialismo do saber	57
3.4 Gênero, pensamento decolonial e currículo no Brasil.....	62
4. INTERVENÇÕES CURRICULARES NO UNIVERSO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR.....	72
4.1 Construindo intervenções curriculares decoloniais	72
4.2 A história comparada como ferramenta das intervenções curriculares	77
4.3 O saber histórico escolar como espaço amplo das intervenções curriculares	81
5. O PRODUTO EDUCACIONAL: MECANISMOS E MÉTODO DE CONSTRUÇÃO	89
5.1 O nascimento do produto.....	89
5.2 Construindo o produto educacional: métodos, teorias e historiografia	92
5.3 Estratégias para a construção de uma escrita livre	98
5.4 A importância das imagens e seus usos no ensino de história.....	102
5.5 Produto educacional: estratégias didáticas e nuances visuais	108
5.6 Aplicação e testagem do produto.....	112
5.7 Descrição do Produto Educacional.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

1 INTRODUÇÃO

O nascimento da proposta desta tese cruza-se com a história da minha vida. Mudar o mundo por meio da educação sempre foi um propósito fundamental para minha existência desde que optei pela carreira de licenciatura no Brasil. Tal propósito foi construído tendo em vista que a minha realidade foi transformada pela educação pública que, apesar de todos os problemas, me forneceu subsídios para uma ascensão social necessária à minha sobrevivência. Essa experiência começou ainda no pré-escolar na Bahia; me lembro de ingressar numa escola repleta de desafios, mas de ser direcionada e impulsionada sempre para frente pelos meus professores, que deixaram marcas profundas na minha formação. Toda a minha trajetória educacional, do pré-escolar ao doutorado, se materializou no chão das instituições públicas brasileiras; conheço de perto os desafios e potencialidades existentes nesses espaços. Hoje, toda a minha bagagem e trajetória é utilizada para impulsionar os meus alunos a concretizarem os seus objetivos nesses mesmos espaços, desafiando-os na construção de um futuro e de uma sociedade melhor, o que perpassa a construção de uma consciência histórica crítica e cidadã.

A ideia que deu origem a esta tese nasceu no âmbito de uma escola pública em São Luís do Maranhão, quando iniciei a minha trajetória como supervisora de polo de um núcleo de pesquisa em ensino de história das Américas vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹. O projeto estava sendo desenvolvido pela UEMA em 2018 e a escola na qual eu lecionava, Centro de Ensino Paulo VI, foi selecionada para receber alunos daquela instituição. Naquele ano, as pesquisas da área de história e a orientação dos alunos de licenciatura da UEMA estavam sendo coordenadas pela Dra. Carine Dalmás, professora com cadeira permanente em história das Américas na UEMA.

A partir daquele momento, passei a receber alunos do curso de licenciatura em história na unidade de ensino na qual eu lecionava como professora efetiva para alunos do Ensino Médio. A experiência foi fascinante e enriquecedora. Acompanhar a trajetória daqueles jovens universitários em formação, suas angústias, expectativas, medos e desejos de superação me fascinava ao mesmo tempo que me fazia regressar às memórias dos meus primeiros anos de licenciatura em história na Bahia. A inserção deles no ambiente escolar foi carregada de expectativas e vontades de conhecer e ensinar história das Américas. Em pouco

¹ O programa institucional oferta bolsas a alunos de graduação visando o fomento à prática docente nos cursos de licenciatura no Brasil. O programa foi criado pelo Ministério da Educação em 2007 com o objetivo de aprimorar a formação de estudantes de nível superior, inserindo-os nos ambientes escolares, visando ao incentivo e à evolução nas práticas de magistério no país.

tempo minhas aulas tornaram-se mais atrativas, desafiadoras e empolgantes. O desenvolvimento do programa gerou uma ponte especial entre saber histórico acadêmico e o escolar naquela unidade de ensino, o que se tornava algo extremamente desafiador e enriquecedor para minha formação.² Em meio as aulas, planejamentos, desenvolvimentos de projetos, questionamentos, análises de livros didáticos, contato com produções historiográficas e produção de relatórios, surgiram problemas de pesquisas que mereceram a minha atenção: o que explica a insuficiência de conteúdos de história das Américas nos currículos escolares? Qual o impacto dessas insuficiências nas trajetórias escolares dos alunos e professores? O que consigo efetivamente fazer, enquanto professora da Educação Básica, para modificar essa realidade?

Foi na circulação entre saberes escolares e acadêmicos que emergiu este trabalho. Esta tese é fundamentalmente fruto deste diálogo e fronteira, que tomou forma de projeto a partir do meu trânsito junto ao PIBID.³ A proposta do doutorado surgiu buscando explicitar a insuficiência de conteúdos de história das Américas nas escolas do Brasil e explorar, com base em uma revisão bibliográfica e dos documentos orientadores e normativos, as razões que levam os conteúdos da história brasileira a serem estudados vinculados quase que exclusivamente à realidade europeia e estadunidense em detrimento da latino-americana. Esta reflexão orientou-se no sentido de fundamentar as propostas que estão articuladas no produto educacional, de forma a contribuir para que professores de história do Ensino Médio no Maranhão possam romper com as armadilhas da colonialidade do saber em suas aulas. Portanto, este trabalho vincula-se majoritariamente ao campo do ensino de história das Américas no Brasil em sua dimensão curricular.

Buscamos, com o desenvolvimento desta tese, analisar de que forma os conteúdos de história das Américas figuram nos currículos escolares brasileiros, levando-se em consideração as coleções didáticas de história aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático nos guias de 2018 e 2021. A escolha pelo recorte específico se deve ao fato de que gostaríamos de compreender como o componente aparece nas coleções de história na atualidade. Tendo em vista que os livros aprovados têm validade de três anos, analisamos as coleções de história do Ensino Médio que circularam no país entre os anos de 2018 a 2024. O objetivo com o recorte foi perceber de que forma a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela

² As experiências no programa PIBID no Centro de Ensino Paulo VI deram origem a um artigo da minha autoria em parceria com a professora Carine Dalmás publicado em livro pela editora EDUEMA em 2021 (Dalmás; Souza, 2021).

Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), alterou as configurações das obras didáticas, afetando os espaços destinados aos componentes de história das Américas nos livros de História. Além disso, buscamos compreender em que medida as obras avançaram em termos de diálogos com o campo de estudos decoloniais, que estão em ascensão nas pesquisas acadêmicas no Brasil da atualidade.

A forma como a história das Américas se configura nas estruturas curriculares revela um sintoma ativo do eurocentrismo na produção e circulação de conhecimento no Brasil. Trata-se de um efeito direto da modernidade e da colonialidade: os currículos escolares estão em grande medida tomados por conteúdo da história europeia. As análises curriculares realizadas nesta tese foram feitas a partir da crítica à colonialidade do saber, identificada por Walter Mignolo como resultado de uma mentalidade vinculada à Matriz Colonial de Poder, resultado de uma configuração moderna de controle cultural, intelectual e intersubjetiva que impõe a Europa como centro e referência na produção de conhecimento (Mignolo, 2005).

As insuficiências e silenciamentos presentes nas temáticas que envolvem a história das Américas nos currículos brasileiros foram analisados nesta tese a partir da abordagem que Boaventura de Sousa Santos denominou de “sociologia das ausências”. Trata-se de uma estratégia de pesquisa que visa observar as ausências como resultado prático da modernidade. Os silêncios devem ser percebidos como resultado do controle colonialista que visa à marginalização de conhecimentos produzidos pelo Sul Global⁴ por meio de mecanismos de ocultação e hierarquização de saberes e da afirmação de uma suposta universalização de conhecimentos que colocam as experiências europeias em posição de superioridade. Santos designa sociologia das ausências como

(...) uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (Santos, 2002, p. 246).

Nesta tese buscamos compreender os mecanismos de exclusões de conhecimento nas estruturas curriculares, tendo em vista que, na ausência dos conteúdos de história das

⁴ Utilizamos aqui a ideia de Sul Global em proximidade com os conceitos desenvolvidos por Boaventura de Sousa Santos. Segundo Pedro Jonas Chaves, a definição de Sul em Boaventura Santos consiste em uma divisão metafórica e não geográfica. Visto que a terminologia Norte se refere à dominação de países do chamado “primeiro mundo”, enquanto Sul refere-se aos países de “terceiro mundo” ou em desenvolvimento que estão submetidos à colonialidade (Chaves, 2021, p. 104).

Américas, especialmente a América Latina e Caribenha, oculta-se também a história de mulheres, mestiços, negros, indígenas, dissidentes de gênero e toda gama de sujeitos que foram vitimados pela colonialidade. Entendemos que os livros didáticos no Brasil têm uma importância fundamental na formação dos indivíduos, tornando-se basilares nas relações de ensino e aprendizagens e instrumentos de grande potencial na construção de uma consciência histórica cidadã.

Para que haja mudanças substanciais nas relações de ensino e aprendizagens são necessários mais do que mudanças de posturas pedagógicas, é fundamental que os professores e alunos tenham acesso a materiais de qualidade que forneçam subsídios e elementos para a construção de uma história que valorize suas raízes continentais, de maneira que possamos construir conhecimentos capazes de inserir a história do Brasil nos contextos das histórias das Américas, fazendo emergir experiências de sujeitos, heróis e heroínas que outrora foram silenciados pela colonialidade.

Diante do imenso desafio, propomos como estratégia de combate a colonialidade do saber a criação de uma ferramenta que denominamos de *intervenções curriculares*. Trata-se de um instrumento para a escrita da história das Américas, criado para ser usada por professores, profissionais e estudantes interessados em produções didáticas que o Brasil apareça conectado às suas raízes continentais. A ferramenta fundamenta-se em um tripé que envolve o diálogo com as legislações educacionais vigentes, o pensamento decolonial e a história comparada. A história comparada aqui nos serve na medida em que nos oferece possibilidades de criar narrativas históricas que substituem o olhar comparativo direcionado à Europa redirecionando-o às Américas como propôs Maria Lígia Prado (2005).

As intervenções curriculares propõem-se como ferramenta de mudança prática para a educação brasileira, criando estratégias de escritas comprometidas com a percepção crítica ao eurocentrismo presente nos currículos planejados no Brasil. Por currículo planejado abrangemos o que José Gimeno Sacristán (1988) define como parte do processo educacional que se manifesta em formato de livros, textos e materiais de apoio para professores, agentes da educação e alunado. Essa parte do currículo tem certa autonomia, mas funciona dentro de um sistema de dependências ordenadas com outros elementos como o currículo prescritivo - diretrizes e matrizes oficiais - e o currículo em ação - reelaboração prática e real de professores e alunos em sala de aula.

O uso e testagem da ferramenta intervenção curricular originou o produto desta tese, um livro digital paradidático para professores intitulado “História da América Latina Insurgente”, onde destacamos os conteúdos de história das Américas previstos nas matrizes

curriculares da Educação Básica, criando formas de abordagem não colonialistas que explicitam as conexões de temas e problemáticas fundamentais da história do Brasil com a história latino-americana e caribenha. Criamos uma narrativa histórica que conectou a história de três mulheres que se vestiram de homem para lutar nas independências: Suzanne Sanité Bélair no Haiti, Gregoria Batallanos na Bolívia e Maria Quitéria no Brasil, de forma a possibilitar e instrumentalizar os professores da Educação Básica no combate ao eurocentrismo e a colonialidade nos currículos escolares. O trabalho inicialmente tem pretensões de alcançar o público de professores no Maranhão, mas almeja esperançosamente ter um alcance nacional e continental.

Por fim, é importante salientar que esta tese versa sobre a história das Américas de forma geral, mas o produto materializado aborda a história da América Latina e do Caribe⁵ de forma específica, compreendendo a parte sul e caribenha do continente. Reconhecemos as problemáticas envolvendo à origem do termo América Latina e acompanhamos de perto à importância do debate, inserção e evocação de outras denominações como *Abya Yala* (Lisboa, 2024; Walsh, 2013) e *Améfrica Ladina* para a região (Portela Junior; Lira, 2022 *apud* Gonzalez, 2018). Porém, compreendemos que o termo América Latina hoje também carrega consigo sentidos que remetem à unidade política e estratégica dos países oprimidos pelo imperialismo norte-americano e pela colonialidade europeia devendo sua ressignificação ser levada em consideração quando se torna presente neste trabalho (Lehg, 2023).

Esta tese é profissional e muito do que foi aqui construído teoricamente está a serviço do produto educacional. Ela está dividida em cinco seções, incluindo a introdução, que compõe a primeira seção. Na segunda seção, intitulada “Eurocentrismo e ensino de história das Américas”, abordamos a presença do componente curricular nos currículos escolares brasileiros, fazendo um apanhado histórico das suas origens aos dias atuais. Nesta mesma seção trabalhamos com as obras aprovadas nos Guias do PNLD 2018 e 2021, analisando suas mudanças e os impactos da Reforma do Ensino Médio nas diretrizes

⁵Um dos nomes que compõem o composto América Latina – o termo América – foi atribuído ao continente como uma homenagem ao invasor Américo Vespúcio. Rafael Farret e Simone Rodrigues Pinto afirmam que “a construção do nome deixou na penumbra e no esquecimento qualquer tentativa de valorizar os povos autóctones, indígenas ou negros”. Já a nomenclatura América Latina surgiu a posteriori e sua origem não é consensual entre os historiadores, pois existem duas teorias antagônicas que explicam o surgimento do termo. Uma entende que a ideia de América Latina foi difundida pelos franceses em referência à invasão deste país ao território do México, entre 1857 e 1861, visando demarcar poder e rivalidade com os EUA na região. A outra entende que a nomenclatura foi construída internamente pela elite *criolla*, tendo como base a oposição aos EUA, que no século XIX despontavam como uma potência de pretensões imperialistas na região. Apesar de opostas, ambas as teorias se encontram na medida em que entendem que o termo nascente objetivava criar uma oposição aos EUA, já que foi estabelecida uma “criação da dualidade América Latina/América Saxônica [...]” (Farret; Pinto, 2011, p. 31-36).

curriculares e nos materiais didáticos no Brasil e procuramos perceber como o componente se apresenta nas diretrizes curriculares do Maranhão na atualidade.

Na terceira seção, intitulada “Eurocentrismo e pensamento decolonial”, trabalhamos com o surgimento do combate teórico ao eurocentrismo, as contribuições do pensamento pós-colonial e a virada decolonial proposta pelo grupo Modernidade/Colonialidade na década de 1990. Nesta mesma seção abordamos os debates de gênero e o encontro com o pensamento decolonial.

Na quarta seção, intitulada “Construindo o saber histórico escolar”, desenvolvemos a ideia intervenções curriculares, a sua dinâmica no contexto do saber histórico escolar e suas possibilidades efetivas de transformação na escrita da história ensinada. Trabalhamos as bases que fundamentam as intervenções curriculares e suas relações com as legislações educacionais, o pensamento decolonial e a história comparada.

Na quinta seção, intitulada “O produto educacional: mecanismos e métodos de construção”, apresentamos o produto educacional, suas bases e fundamentações, além das estratégias para a construção de uma escrita livre baseada nos debates de história pública no Brasil. Apresentamos os desafios na execução do produto e as estratégias didáticas utilizadas para produzir um trabalho mais fluído e dinâmico voltado à ampliação da sua capacidade de circulação. Também apresentamos o resultado da testagem do material. Esperamos que esta tese possa contribuir para os avanços curriculares no ensino e pesquisa em história das Américas no Brasil.

2. EUROCENTRISMO E ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS

2.1 Ensino de história das Américas no Brasil

Nas últimas décadas, a busca por currículos escolares não eurocêtricos passou a preocupar educadores e pesquisadores das diversas áreas das ciências humanas. Na área do ensino de história das Américas, surgiram valiosos grupos de estudos com o objetivo de refletir e propor abordagens de valorização das identidades socioculturais dos países latino-americanos, incentivando a sua integração histórica, cultural e social e apontando criticamente o excesso de conteúdos europeus no ensino brasileiro.⁶

Entretanto, este desafio está apenas no início, visto que muito da estrutura existente na Educação Básica e nas organizações curriculares dos cursos de licenciatura em história no Brasil está repleto de valores, símbolos, linguagens, conteúdos, cronologias, entendimentos e modos que foram construídos pelo olhar do europeu, colocando este continente como o centro dos valores e das relações sociais. A própria divisão cronológica da história ocidental, que serve de base para a distribuição dos conteúdos em diversos livros didáticos difundidos nas escolas brasileiras, segue uma perspectiva de olhar a América de “fora para dentro”, sendo o “fora” a história geral europeia, e o “dentro” a história do Brasil e, de forma bastante limitada, a história das Américas.⁷

Alguns trabalhos sobre o ensino da história das Américas foram publicados no Brasil nos últimos anos com o intuito de entender de que forma os currículos incorporaram a história das Américas e suas conclusões, em geral, apontam para a necessidade de superar a lógica eurocêntrica no ensino.

Problematizando a forma que o ensino das Américas foi pensado no Brasil em diversos momentos históricos, Kalil-Alves e Oliveira (2011) publicaram um trabalho que abordou temáticas dos séculos XIX e XX. Analisando as práticas escolares do Colégio Dom Pedro II, que servia de matriz educacional para as demais províncias do Brasil, e os programas de ensino de história da década de 1850, os autores chegaram à conclusão de que o

⁶ No contexto de criação do Mercosul, foi fundado o SEM (Setor Educacional do Mercosul), que organizou grupos de trabalhos para a execução de quatro seminários de ensino de história e geografia com propostas e reflexões sobre o ensino de América Latina documentadas em formatos de artigos e livros que serão apresentados nos subcapítulos subsequentes. No âmbito universitário, surgiu em 1993 a ANPHLAC (Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas) com o intuito de incentivar a disseminação de pesquisas históricas sobre os mais variados temas. A associação estruturou um grupo de trabalho (GT) centrado em estudos e estímulos a reflexões e debates exclusivamente em torno do ensino de história das Américas (Santiago; Ranzi, 2013; Marfan, 1988).

⁷ Refiro-me à divisão clássica ocidental da história: Pré-história, História Antiga, Idade Média, História Moderna e História Contemporânea presente em parte significativa dos livros didáticos brasileiros (Faria et al., 2011; Schmidt, 2005; Koshiba et al., 1993; Vicentino et al., 2005; Alves et al., 2016).

conteúdo de história das Américas figurou em raríssimas aparições curriculares⁸, não tendo a devida importância na época imperial. A quase ausência de uma abordagem sobre o tema nos currículos brasileiros esteve ligada às estruturas educacionais eurocêntricas.

Essas concepções de ensino da História da América para as escolas brasileiras no século XIX, evidenciadas pelos documentos, revelam a postura face ao continente americano, ou seja, a preocupação era de se manter a ligação com a Europa em todos os setores, até porque o nosso sistema político, Monarquia constitucional, era ímpar no continente americano (Kalil-Alves; Oliveira, 2011, p. 288).

Essa constatação corrobora as conclusões de Maria Lígia Prado (2001), que demonstra como este direcionamento educacional alinhava-se aos interesses políticos das elites locais que se empenharam na diferenciação ideológica entre o Brasil e os vizinhos da América do Sul. Para além das diferenças nas estruturas coloniais entre América portuguesa e espanhola, a autora identifica momentos-chave de diferenciação identitária entre Brasil e América Latina, desde a formação do Estado nacional. Com a inauguração do sistema político monárquico no Brasil, após a independência, criou-se um ambiente político de destruição da reputação dos sistemas republicanos dos países vizinhos. Para Prado, a construção de discursos antirrepublicanos ganhou força entre as elites monárquicas e disseminou-se em vários espaços de formação de opinião pública no século XIX:

Considero fundamental enfatizar que essas interpretações ganharam enorme projeção e foram difundidas nas escolas, nos jornais da Corte e das províncias, nos púlpitos, nos banquetes, nos discursos da Câmara e do Senado. Dessa maneira, foram sendo captadas pela sociedade, contribuindo decisivamente para a constituição de uma certa maneira de se pensar a relação distante entre o Brasil e a América do Sul (Prado, 2001, p. 132).

Para a autora, ainda no período imperial, a dicotomia com os países vizinhos se intensificou com a guerra da Cisplatina. As inimizades entre Brasil e Argentina, pelo domínio do atual Paraguai fundamentaram discursos intensos de oposição aos regimes republicanos na América Latina. Este discurso voltou a se fortalecer durante o período regencial, quando as elites imperiais comparavam os projetos das rebeliões internas às repúblicas vizinhas, tidas como inferiores. O eurocentrismo esteve intensamente presente nas ideias das elites brasileiras que enxergavam as experiências monárquicas europeias como superiores e modelos a serem seguidos. Não há dúvidas de que essas ausências e insuficiências de

⁸ Circe Bittecourt específica de forma mais detalhada os conteúdos de história que aparecem na matriz da Escola D. Pedro II. Ela ressalta as diversas ausências em história das Américas, mas sinaliza a presença específica de assuntos relativos aos processos de independência (Bittencourt, 2005, p. 5).

conteúdos curriculares no Brasil imperial era sintoma de um sistema político eurocêntrico que objetivava o distanciamento em relação aos países latino-americanos.

Sobre o período da primeira república, apesar da presença de discursos políticos de valorização da América entre os republicanos, nos currículos escolares a insuficiência de informações manteve-se presente. Segundo Circe Bittencourt (2005), após a proclamação da república houve uma ampliação de tópicos sobre a história americana nos planos de estudo da escola D. Pedro II passando a incorporar 5 dos 41 pontos de história. Essa instituição continuava a servir de modelo para as demais escolas brasileiras. Essa pequena abertura expressa, segundo a autora, um movimento intelectual liderado pelo então membro do conselho de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Manoel Bomfim, e o intelectual Rocha Pombo.

Em 1889, Rocha Pombo escreveu a primeira edição de “Compendio de História da América”, um trabalho didático premiado no concurso de Instrução Pública do Rio de Janeiro, então capital federal. O compendio é composto por mais de 400 páginas, constituindo-se uma obra didática, dedicada a estudantes e professores e dividida em quatro grandes partes seguidas de resumos para fixação de conteúdos. O objetivo do livro, segundo o autor, era a criação de laços, união e sentimentos entre as nações americanas. Abordou desde questões ligadas à fauna e a flora americana e a história “pré-colombiana” até movimentos de luta pela independência nas Américas (Pombo, 1925).

Na obra de Rocha Pombo é possível perceber um forte sinal de crítica à igreja e à monarquia condizente com os princípios republicanos de laicização do Estado e de críticas ao sistema monárquico. A experiência histórica da colonização norte-americana aparece descrita como avançada e ligada ao “trabalho e liberdade” enquanto as latino-americanas são descritas como pavorosas e ligadas aos desmandos eclesiásticos. A obra pode ser percebida no seu esforço intelectual quase enciclopédico, uma espécie de história didática total das Américas, uma obra que unia diversas informações sobre a história do continente e que poderia ser utilizada como fonte de pesquisa e estudos pelos estudantes no início da república brasileira.

Poucos anos depois, em 1903, Manoel Bomfim também publicou um livro sobre as Américas, apesar de não ser uma obra de cunho didático, o trabalho esteve intimamente relacionado às experiências e aos pareceres dados por ele na época do concurso do compendio. As anotações, leituras e problemas levantados por ele na época deram base para a produção de “América Latina: Males de Origem” (Bomfim, 1903).

O trabalho procurou compreender os males sociais existentes na América Latina buscando explicações históricas para a falta de desenvolvimento do continente. Fazendo uma

analogia aos organismos vivos, Bomfim classifica as nações europeias como “parasitárias”, cujo empreendimento colonial favoreceu a formação de sociedades “degeneradas” na América do Sul.⁹ Chama muita atenção sua ruptura com as teorias raciais que colocavam os europeus em condição de superioridade biológica aos americanos. Escrita no início do século XX, a obra destoou do que era produzido e reproduzido pelos intelectuais brasileiros da época, fortemente influenciados pelo darwinismo social¹⁰. Com doses severas de crítica, o autor descortina o que estava por trás das teorias racialistas então em vigor, colocando em xeque o que ele considerava uma manipulação mesquinha da realidade:

Tanto vale discutir logo toda a célebre teoria das raças inferiores. Que vem a ser esta teoria? Como ela nasceu? A resposta a estas questões nos dirá que tal teoria não passa de um sofismo, objeto do egoísmo humano, hipocritamente mascarado de ciência barata e covardemente aplicado à exploração dos fracos pelos fortes (Bomfim, 2008, p. 190).

Apesar de ser considerada uma obra incongruente para a época, a América Latina para Bomfim continuava a ser avaliada a partir da balança e prisma do que era “avançado” dentro da modernidade ocidental. O continente precisava se equiparar e chegar perto da civilização para assim se desenvolver e evoluir. A América Latina não estaria fadada ao atraso como condenação absoluta, porém, no estado atual em que se encontrava, não poderia ser chamada de “civilização”.

Efetivamente, os povos sul-americanos se apresentam, hoje, num estado que mal lhes dá o direito a ser considerados povos civilizados. Em quase todos eles, em muitos pontos do Brasil inclusive, a situação é verdadeiramente lastimável. Nações novas deveriam progredir como 100, enquanto as antigas e cultas progridem como 50; só assim lograriam alcançá-las e gozar todos os benefícios que se ligam às civilizações adiantadas. No entanto, marcham lentamente, como 10, isto é, retardam-se, distanciam-se cada vez mais da civilização moderna (Bomfim, 2008, p. 15).

O pensamento de Bomfim tornava-o distante de intelectuais como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Silvio Romero, já que negava o uso do racismo científico como instrumento de análise da sociedade brasileira (Silva, 2016). Apesar da forte crítica ao darwinismo social, os princípios de progresso presentes no pensamento do autor estavam alinhados com as ideias republicanas e filosóficas de Auguste Comte. A modernidade, a filosofia, a economia e a arte ocidental europeia continuavam no prisma e sentido da direção

⁹ O autor trabalha o conceito de parasitismo e degeneração na segunda parte do livro.

¹⁰ Crença na existência de um processo de evolutivo, competitivo e eliminatório aplicado ao entendimento das etnias, sociedades, grupos e indivíduos. A ideia está ligada ao racismo “científico” e à defesa da eugenia. Para aprofundamento, consultar Bolsanello (1996).

na evolução dos povos. Nada mais natural, visto que as críticas profundas ao eurocentrismo surgiram décadas depois.

Apesar de perceber um esforço intelectual dedicado aos estudos da história das Américas na realidade escolar – que aqui nos interessa –, a temática pouco se consolidou, permanecendo os debates restritos a uma pequena parcela da intelectualidade. Nas realidades de sala de aula, a insuficiência dos conteúdos continuava predominante (Bittencourt, 2005, Kalil-Alves; Oliveira, 2011).

Com o início da chegada de Getúlio Vargas ao poder, as Américas passaram a figurar de forma mais significativa nos currículos escolares. Para Katia Maria Abud, os programas e orientações de ensino da época tornaram-se mais centralizadores e o discurso formulado pela elite visava à construção de uma nação brasileira unificada. A reforma educacional de Francisco Campos em 1931 (decreto 19.890/31) teve um impacto significativo nas estruturas dos currículos educacionais no Brasil e visava à criação de um programa educacional inédito e centralizado para as escolas brasileiras, organizando a seriação do Ensino Secundário e delegando ao Ministério da Educação a função de organizar os programas de ensino das disciplinas que deveriam ter Instruções Metodológicas oficiais. Nas Instruções Metodológicas da disciplina de História da Civilização¹¹, a história das Américas aparece contemplada enquanto conteúdo em quatro das cinco séries do ensino ginásial. Apesar dos avanços inéditos, toda a estrutura curricular que envolvia o ensino de história das Américas e do Brasil seguia uma lógica extremamente eurocentrada, determinada pelos fatores externos das “grandes” civilizações ocidentais e ensinada a partir da perspectiva dos dominantes (Abud, 1993, 1998).

Nikitiuk e Oliveira abordam aspectos esclarecedores sobre o contexto educacional da época, entendendo que, no período iniciado por Getúlio Vargas, tinha-se, pela primeira vez, a história da América e do Brasil tornando-se importante dentro do ensino. Esse momento representou uma abertura para a construção de uma identidade no Brasil vinculada a um sentimento de pertencimento continental. Este avanço foi resultado de um contexto em que autoridades e intelectuais debatiam questões da solidariedade dos países americanos após a primeira guerra mundial. Na década de 1920, ocorreram diversos congressos nos países latino-americanos influenciados pelas comissões da Liga das Nações, cujo objetivo era combater a xenofobia e as inimizades nacionais que geravam conflitos e guerras. Neste momento, os currículos escolares sobre a história das Américas passaram a ser pauta e o

¹¹ Em 1931, as disciplinas de história do Brasil e história universal fundiram-se em uma única disciplina: história das civilizações (Nikitiuk; Oliveira, 2006, p. 2).

conhecimento sobre o continente visto como importantes para se evitar conflitos internacionais e preconceitos geradores de inimizades (Oliveira; Nikitiuk, 2006).

Nos anos subsequentes, Getúlio Vargas retornou à presidência pela via eleitoral e a história das Américas retornou às pautas por meio da portaria nº 966 de 1951, expedida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. A história da América passou a integrar os currículos escolares enquanto disciplina, um avanço novo e significativo, já que até então o conteúdo figurava apenas como parte do componente curricular de história. A obrigatoriedade fez surgir diversas obras didáticas para contemplar o conteúdo da nova disciplina. Esse caminho traçado pelo Brasil pode ser explicado pelo contexto de guerra fria, que fazia emergir o pan-americanismo¹² e acabou por influenciar as formulações didáticas da época, indicando uma aliança clara e explícita do Brasil com os EUA no contexto de bipolaridade política mundial. O uso utilitário da disciplina surgia da necessidade de um alinhamento com os propósitos da doutrina monroe e o lema de fundo imperialista da “América para os americanos”:

(...) a construção da identidade latino-americana propalada pelo ensino de História no Brasil entre a década de 1930 e 1950 não foi conduzida adequadamente, por ser caracterizada muito mais num plano político formal do que na real aceitação desse compromisso brasileiro com seus países vizinhos e na afirmação de um novo projeto de identidade nacional, além de ter sido constituída também nos pilares da política Pan-americana propalada pelos Estados Unidos, que tinha como proposta a integração regional dentro de seus interesses político-ideológicos de cominação política e econômica (Oliveira; Nikitiuk, 2006, p. 8).

Segundo Urban e Schmidt (2014), durante o regime militar observou-se um retrocesso nos conteúdos de história das Américas que eram distribuídos ao longo das séries na Educação Básica. Ocorreu a extinção do ensino de história das Américas no seguimento

¹² O pan-americanismo aqui tratado se refere a construção ideológica de caráter supranacional surgida com a Doutrina Monroe e amadurecida a partir das conferências capitaneadas pelos EUA em fins do século XIX e na primeira metade do século XX. O objetivo de pactuar entre as nações americanas os princípios de solidariedade, liberdade, democracia e republicanismo, mantendo forte a influência política e econômica dos EUA entre os países do continente, tal doutrina adquiriu características dualistas no Brasil no contexto da Segunda Grande Guerra Mundial, quando Getúlio Vargas precisou posicionar-se ao lado dos aliados contra os países do eixo (Minella, 2012). Os princípios do pan-americanismo também estão presentes em outros contextos com outros significados. Durante os processos de luta pela independência dos países latino-americanos, o Congresso do Panamá (1826) e o conhecido discurso de Simon Bolívar disseminaram entre as nações recém-libertas as ideias de solidariedade e unidade. Tratava-se do pan-americanismo de caráter bolivarista e de viés hispano-americano, que difere e contrasta das pretensões monroístas norte-americanas. No Brasil, na década de 1990, no contexto do surgimento do Mercosul, é possível identificar o ressurgimento das ideias pan-americanas voltadas à aproximação e solidariedade entre países da América do Sul. Para a ampliação da discussão sobre o pan-americanismo nesses três contextos históricos diferentes, consultar Gavião (2018).

ginasial, permanecendo o conteúdo restrito ao 2º grau.¹³ A necessidade de controle e vigilância sobre o que seria ensinado na disciplina fez com que o MEC publicasse em 1971 um guia para o ensino de história das Américas nas escolas. Segundo as autoras, apesar de o conteúdo tentar romper com lógicas decorativas e de memorização histórica, a história das Américas esteve estritamente alinhada e submetida à história europeia, além da ênfase na história biográfica de personalidades das elites (Urban; Schmidt, 2014).

Circe Bittencourt (1996) esclarece que durante a ditadura militar ocorreu um forte retrocesso no Ensino de História da América Latina, que passou a ser visto pelas autoridades educacionais como um conteúdo subversivo e ameaçador. A substituição do conteúdo de história por Estudos Sociais e disciplinas como Educação Moral e Cívica seria um sintoma da nova fase educacional marcada pelo autoritarismo político. No contexto de revolução cubana e da guerra fria, havia uma forte desconfiança sobre conteúdos voltados ao ensino deste componente curricular. Mesmo em fins da ditadura militar, quando a disciplina de história voltou a compor os currículos escolares, permaneceu uma desconfiança quanto aos conteúdos de história das Américas:

Permeava a ideia de que estudar História da América era um ato suspeito e deveria ser evitado para alunos mais jovens e a mais numerosos, alunos estes provenientes de camadas populares e, portanto, facilmente manipuláveis. Os estudos que envolviam a América Latina poderiam desembocar, dependendo do professor, em temas perigosos ligados à Revolução Cubana e às ditaduras militares, principalmente as do cone Sul (Bittencourt, 1996, p. 208).

Com o fim da ditadura militar, começou a ganhar força e a ser redesenhada uma abordagem mais aproximativa entre a América Latina e o Brasil. A Constituição Brasileira de 1988, dentre os seus princípios fundamentais, estabeleceu a ideia de cooperação entre o Brasil e os países da América Latina. No artigo 4º, que trata do Brasil e suas relações internacionais, a lei indica que a “República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Brasil, 1988). Nossa principal carta de princípios passou a indicar uma perspectiva de ruptura com as tendências históricas de afastamento político e cultural do Brasil com a América Latina, apontando possibilidades de questionamento da lógica colonialista nas relações internacionais. Cabe lembrar que o reconhecimento e aproximação com os países latino-americanos foi historicamente marcado

¹³ O termo “ginásio” refere-se ao ensino fundamental maior e o termo “2º grau” refere-se ao Ensino Médio. As mudanças de nomenclatura ocorreram com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

por resistências que contribuíram para o desconhecimento e decorrente afastamento dos brasileiros em relação ao continente.

A tentativa de aproximar o Brasil dos países vizinhos ganhou expressividade importante no contexto de criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), fundado em 1991, cujo objetivo central pautava-se na articulação econômica da América do Sul no contexto de globalização. O desenvolvimento do bloco fez surgir propostas internas ligadas aos setores educacionais, tendo em vista a integração política e social entre as nações signatárias.

Leia Santiago e Serlei Ranzi (2013), que se debruçaram sobre a temática educacional nesse contexto, relatam que na época de fundação do Mercosul, uma resolução estabeleceu a Reunião de Ministros da Educação (RME) e criou o Setor Educação do Mercosul (SEM). O SEM tinha o objetivo de fomentar debates e propostas educacionais para que o bloco se consolidasse de forma efetiva, visando à integração dos países por meio de medidas educacionais. Diversas reuniões de ministros da educação foram realizadas, chegando a se debater a proposta de módulos educacionais comuns entre os países do bloco, que deveriam ser publicados em 1995. Tal proposta não chegou a ser efetivada devido a divergências sobre a qualidade e as propostas educacionais de viés nacionalistas presentes nos materiais apresentados. Além disso, foram criados pela SEM os planos trienais que visavam o alinhamento das políticas educacionais, tendo em vista a superação dos antagonismos e desinformações entre os países membros (Conceição, 2015). Na época, uma série de encontros em formato de seminários foram promovidos na América Latina com a participação de diversos historiadores e geógrafos do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai que se dedicaram à questão educacional com o intuito de amadurecer o debate, gerando publicações relevantes para pensar propostas educacionais comuns e articuladas.

Nos dias 20 e 21 de novembro de 1997 ocorreu no Brasil o Seminário do Setor Educacional do Mercosul (SEM), que teve apoio fundamental do Ministério da Educação (MEC) e transformou-se em publicação com coletânea de textos organizada por Marilda Almeida Marfan. O seminário objetivava oferecer “insumos imprescindíveis para que os professores da Educação Básica dos países participantes pudessem produzir um ensino de característica regional” (Marfan, 1988, p. 5). Diversos trabalhos foram apresentados na época, com uma forte crítica às estruturas existentes que impossibilitavam o ensino de história das Américas de forma efetiva e integrada no continente.

Cabe destacar aqui as contribuições do então ministro chileno Heraldo Munoz, que foi assertivo ao afirmar que o eurocentrismo se tornou o principal desafio para a superação

da desinformação dos latino-americanos sobre seu próprio continente. Para ele, a importação de conceitos clássicos europeus para a realidade latino-americana fez com que parte da nossa realidade histórica ficasse escamoteada nas pesquisas e no ensino de história das Américas, pois, por muitas décadas, “fenômenos étnicos ou de religiosidade popular tenderam a ser ignorados ou subsumidos”, contribuindo para a formação de um forte amálgama de ignorância e apagamentos, sendo necessária e urgente uma revisão historiográfica sobre a América Latina. O Autor identificou ainda que na produção historiográfica latino-americana existe muitos estudos que ressaltam exageradamente as guerras e conflitos entre os países, assim como trajetórias políticas de personalidades oficiais. Sendo necessário um deslocamento de olhares para “atores sociais e heróis que tenham contribuído pacificamente à conformação das nações, à definição das identidades, à formação das culturas nacionais e à integração dos povos” (Munoz, 1988, p. 31). É possível inferir que toda efervescência no debate educacional sobre o ensino de história das Américas contribuiu para algum nível de conscientização sobre a importância do componente dentro dos currículos oficiais de história no Brasil. O conteúdo manteve-se, mesmo que de forma deficitária, nas estruturas curriculares atuais e nas obras didáticas que circularam no país na última década, como veremos a seguir. Não há dúvida de que, o acúmulo de discussões propiciou amadurecimentos teóricos no campo, podendo o contexto do Mercosul ser considerado o ápice nos debates sobre o ensino de história das Américas no Brasil.

Podemos perceber que a introdução do conteúdo de história das Américas nos currículos brasileiros passou por revezes e flutuações históricas, com altos e baixos, a depender do cenário político e social que estava instalado. No Brasil império era escasso, na primeira república permaneceu no campo de debate dos intelectuais, não tendo uma realização prática efetiva em sala de aula. Apenas em 1931, com as reformas educacionais iniciadas com Getúlio Vargas, o conteúdo passa a figurar enquanto componente curricular em diversas séries do 1º grau (ginasial), tornando-se disciplina autônoma da década de 1950 e desaparecendo por completo no ginásio durante o regime militar, tendo sido retomada apenas após a abertura democrática, em meados da década de 1980.

Independentemente da intensidade, a forma adotada para o ensino de história sempre esteve carregada de orientações e divisões eurocentradas. O caminho que precisa ser construído é longo, sobretudo diante das reformas educacionais do Ensino Médio, que mais uma vez provocam reduções significativas dos componentes ofertados aos jovens brasileiros, afetando também as produções didáticas no Brasil. Em contrapartida, algum nível de esperança surge quando podemos perceber uma crescente preocupação dos

pesquisadores e professores brasileiros com essa deficiência existente nos currículos brasileiros, o que tem repercutido de forma tímida, mas crescente nas pesquisas acadêmicas. Vejamos quais as bases legais que condicionam o ensino na atualidade nacional e na realidade maranhense.

2.2 As bases legais para o ensino de história das Américas na atualidade

A Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, tornou-se um marco legislativo no que diz respeito aos princípios, valores e organização da educação no Brasil (Brasil, 1996). Seu ordenamento foi constituído à luz dos princípios da Constituição de 1988, regulamentando as relações de ensino públicas e privadas, sendo a lei maior da educação do país. A lei pode ser compreendida como resultado do amadurecimento do sistema democrático brasileiro e da necessidade de avanço, obrigatoriedade e expansão da educação à população. Ao analisar a LDB, observamos que os princípios de respeito ao mundo do trabalho, pluralismo de ideias e formação para a cidadania são marcantes, além da ênfase na divisão das funções executivas e administrativas de cada ente federado no sistema educacional, estabelecendo regras, princípios e obrigações capazes de ampliar o acesso dos sistemas de ensino à população brasileira.

A LDB, no seu artigo 26º, estabelece que os currículos escolares de Ensino Médio e Fundamental deverão ser regidos por uma base nacional comum e uma base diversificada, essa última deve ser composta levando-se em consideração as peculiaridades regionais e locais dos entes federados. Apesar de ser um documento que não trata propriamente sobre conteúdo de currículo, o artigo 26 se encarrega de garantir que o ensino de história do Brasil leve em consideração as contribuições da cultura indígena, europeia e africana. Apesar de não nomear a história das Américas, infere-se que é impossível pensar as histórias dos povos originários e de África sem considerar a população afrodescendente brasileira e os efeitos do colonialismo no continente.

Outros documentos de grande importância na Educação Básica são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2000; Brasil, 2013). Até a formulação da BNCC, os PCNEM e as DCN serviram como orientadores oficiais nas construções dos currículos nas escolas de Ensino Médio e nas formulações de livros didáticos. Os PCN de história para o Ensino Médio, segmento que aqui nos interessa, baseavam-se na formulação de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo dos três anos finais da Educação

Básica. As diretrizes de história estão agrupadas dentro das ciências humanas, junto aos componentes de geografia, sociologia e filosofia. O corpo do documento deixa explícito que estavam diante de dois desafios: a reconstrução da área que havia sido destroçada durante o regime militar e o diálogo com os avanços tecnológicos da atualidade (Brasil, 2000). Para conquistar competências e habilidades propostas pelos parâmetros, são necessárias mobilizações de conteúdos curriculares construídos pelos estados e municípios. Atualmente, as disparidades curriculares existentes entre as diversas regiões do país estão sendo remodeladas com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

No que se refere ao Ensino Médio, é importante salientar que a BNCC aprovada em 2018 regulamentou o decreto que estabeleceu o Novo Ensino Médio no Brasil, aprovado no governo de Michel Temer por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Muitas críticas foram feitas pelos profissionais de educação ao Novo Ensino Médio, já que, pela natureza da lei em forma de decreto, não passou por debates sociais substanciais. No Ensino Médio, a história aparece na BNCC como componente curricular na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018a, p. 469).

A nova lei reorganizou o currículo escolar, privilegiando os componentes de matemática e linguagens em detrimento das ciências humanas e naturais. Ao analisar as reformas implementadas no Ensino Médio, Toledo (2017) entende que o decreto foi resultado de “disputas políticas em torno do nível de ensino”. Para ela, a reforma traz pontos bem problemáticos que precisavam ser amplamente discutidos com a sociedade civil, como uma educação majoritariamente voltada para a formação de mão de obra para o mercado.

A BNCC é o documento normativo de maior importância na educação brasileira e que, de forma mais recente, viabiliza e direciona a construção de currículos na Educação Básica. A BNCC do Ensino Médio é resultado de um grande esforço coletivo e um marco histórico de extrema importância para a Educação Básica. Pela primeira vez no regime democrático, um documento de dimensão nacional é criado com o objetivo de subsidiar de forma obrigatória a formulação dos currículos das escolas brasileiras. A Base Nacional é composta por um currículo fixo e outro diversificado (Base Comum Curricular e os Itinerários Formativos), além do componente Projeto de Vida (Brasil, 2018a).

O documento normativo determina que as escolas ofereçam aprendizagens obrigatórias, eliminando assim a fragmentação curricular nos sistemas de ensino e garantindo que em todo território nacional os educandos tenham direito e acesso a uma Base Comum. Seguindo a mesma lógica dos PCN e das DCN, não há um conjunto de conteúdo a ser ministrado ou um currículo a ser seguido pela escola, a BNCC estabelece competências gerais

e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes por meio de aprendizagens consideradas essenciais e obrigatórias. A partir desses princípios, os estados e municípios formulam suas propostas curriculares em diálogo direto com o documento normativo.

Na BNCC existem quatro áreas do conhecimento, contemplando os componentes de história, geografia, filosofia, sociologia, arte, educação física, língua portuguesa, língua inglesa, física, química, biologia e matemática, além de espanhol em caráter optativo. Todos esses componentes curriculares são obrigatórios na BNCC, entretanto, seguindo as regras da Reforma do Ensino Médio de 2017, apenas Português e Matemática são componentes curriculares obrigatório nos três anos do Ensino Médio. As escolas precisam oferecer 1.800 horas por ano para a Base Comum Curricular e 1.200 horas para o Currículo Itinerário e o Projeto de Vida, formulados segundo as necessidades dos alunos e tendo em vista a formação técnica e/ou acadêmica, de forma que a flexibilidade curricular seja o princípio fundamentador e esteja a serviço das realidades escolares.

Na BNCC para o Ensino Médio há um compromisso com a equidade, diversidade e igualdades, além de vinculação com princípios de organismos educacionais internacionais como a Unesco.¹⁴ É possível perceber um esforço de formulação de uma educação integralizadora e interdisciplinar, no sentido de negação da fragmentação disciplinar e do conteúdo deslocado do diálogo com a realidade. Nesse sentido, a disciplina de história passa a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus conteúdos precisam estar em diálogo direto com as demais disciplinas da área – geografia, sociologia e filosofia.

Diferente dos PCN e das DCN, em que a história das Américas não consegue ser visualizada nominalmente por meio das competências e habilidades, na BNCC as habilidades que envolvem o ensino de história das Américas aparecem de forma clara e explícita, obrigando assim que nas matrizes curriculares escolares sua presença esteja garantida, o que podemos considerar um avanço para a área, especialmente diante da realidade da Reforma do Ensino Médio. Na sexta competência específica da área de ciências humanas e sociais

¹⁴ Em 2016, a UFFS realizou o II Seminário sobre o Ensino da História no Brasil e a BNCC foi debatida por vários especialistas em educação, o que resultou na publicação de um livro. Em um dos artigos, Abud enfatizou que as mudanças curriculares são representações de anseios políticos e de pressões de grupos hegemônicos da sociedade, não podendo ser visto como uma simples troca de conteúdos e sim a consolidação de projetos políticos de poder. No que se refere a distribuição dos conteúdos de nível fundamental, a autora aponta que a BNCC não incorporou concepções inovadoras sobre a história, mantendo a divisão clássica ocidentalizada e tradicional da história. Além do que, poucas inovações ocorreram no que se refere a incorporação da história de uma perspectiva das minorias. Para a autora, enquanto a história mante-se entendida “como um conhecimento meramente formal, perde a sua função mais expressiva como disciplina formadora de cidadãos” (Abud, 2017, p. 14).

aplicadas, é possível perceber que o documento enfatiza a necessidade de associações entre a realidade comunitária e a história das Américas:

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

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

Além do texto que cita de forma explícita o componente, uma série de outras habilidades podem ser desenvolvidas tendo como base o ensino das Américas. Abaixo podemos observar algumas capacidades cognitivas específicas que podem ser alcançadas com o desenvolvimento do componente curricular:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. (EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018a, pp. 572-577).

Em 2022, o governo do estado do Maranhão publicou o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) para o Ensino Médio, sendo o mais novo documento curricular do estado para organização deste seguimento (MARANHÃO, 2022). A publicação foi produzida tendo como observância a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014).

A introdução da publicação traz esclarecimentos importantes sobre as desigualdades regionais, raciais e de gênero presentes no acesso ao Ensino Médio no Brasil. Em 2018, mais de 10 milhões de jovens deixaram de completar alguma etapa da Educação Básica, desses mais de 70% eram pessoas pardas e pretas. No Maranhão, o índice de analfabetismo entre

maiores de 65 anos é de 45,9%, enquanto no restante do país a taxa é de 18%. Somam-se a isso os altos índices de abandono escolar, que chegam a 18% entre jovens que chegaram aos 18 anos sem concluir o Ensino Médio. Os fatores que levam ao abandono são diversos, como a falta de interesse pela escola, a necessidade de trabalhar, gravidez na adolescência e trabalhos domésticos. Diante desse cenário, pensar o currículo maranhense de forma a atender à expectativa das juventudes se torna um grande desafio, visto que uma educação mais atraente e flexível e com práticas libertadoras e plurais torna-se emergencial. O esforço soma-se a um caminho já trilhado pelo estado, com melhorias significativas nos exames de qualidade do ensino, Índice de Oportunidade da Educação Básica em 2018 (IOEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2017 (IDEB), bem como na redução dos índices de abandono escolar e no projeto Escola Digna com reestruturação física de dezenas de unidades de ensino no estado (Maranhão, 2022, p. 17).

A estrutura curricular do Estado segue as normas nacionais estabelecidas pela BNCC, dividida em Base Nacional Comum e parte diversificada. No Maranhão, a parte diversificada é composta por 5 áreas de itinerários formativos: 4 delas propedêuticas e 1 técnica profissional. As áreas propedêuticas dialogam com os campos existentes nas universidades e tornam-se espaços introdutórios de cursos oferecidos nas graduações brasileiras, já a técnica é composta por eixos tecnológicos agregados ao mundo do trabalho. A parte diversificada é composta pelos seguintes itinerários formativos: “(1) ciências exatas, tecnológicas e da terra”, (2) “ciências da saúde” (3) “ciências sociais, econômicas e administrativas” (4) “ciências humanas e linguagens” (5) “formação técnica e profissional” (Maranhão, 2022, p. 65).

O DCTM, além de elencar as habilidades e competências obrigatórias, conforme a Base Nacional Comum Curricular, também direciona os conteúdos por meio do organizador curricular, que deve estar contemplado pela rede estadual, amarrando de forma mais incisiva o direcionamento e dando subsídios para o desenvolvimento dos conteúdos em sala. Na tabela a seguir podemos observar os objetos de conhecimento e conteúdos vinculados à história das Américas.

Tabela 1- Conteúdos de história das Américas no DCTM

Série	Conteúdos e Objetos
	- O legado cultural dos povos indígenas, africanos e europeus em diferentes períodos e lugares
	- Astecas, maias, incas e tupis (conteúdo)
	- A América antes dos europeus.
	- O legado cultural dos povos indígenas, em diferentes períodos e lugares;
1ª série	-Diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas.
	- A conquista e a colonização da América
	- Consequências da colonização: genocídio indígena, guerras, perseguições políticas, étnicas e culturais;
	- Xenofobia e conflitos territoriais (O encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América).
	- Revoluções nas Américas (conteúdo)
	- Independência dos Estados Unidos (conteúdo)
	- Independências hispano-americanas. (conteúdo)
2ª série	-Regimes políticos e organizações sociais, xenofobia nos processos de povoamento das Américas
	- O legado cultural dos povos indígenas, africanos e europeus em diferentes períodos e lugares;
	- A conquista e a colonização da América.
	- Formação das sociedades, entrelaçamento de processos de ocupação dos europeus no continente americano.
	- Populismo no Brasil e América Latina (conteúdo)
	- Guerra Fria e a Revolução Cubana (conteúdo)
	- Patriarcalismo, coronelismo e o clientelismo na formação da sociedade brasileira e latino-americana.
	- Governos populistas no Brasil, na Argentina, no México, na Bolívia e no Equador.
3ª série	- O princípio democrático e a construção da cidadania em diferentes períodos históricos na Europa, África, América e no Brasil)
	- Neoliberalismo, o Estado autoritário na América Latina e as democracias contemporâneas.
	- Estados Nacionais: territorialidades e políticas de administração nacionais; os tratados de limites fronteiriços e os conflitos territoriais e fronteiriços no Brasil.

Fonte: Resultado da pesquisa

Importante frisar que, apesar de presentes e com abordagens enriquecedoras, em termos proporcionais, a história europeia e a nacional continuam a ocupar a maior parte do Organizador Curricular do Estado, sendo formado por uma tabela de sete páginas que divide os conteúdos escolares de história de acordo com o ano letivo (Maranhão, 2022, pp. 202-227).

O ensino de história das Américas aparece também contemplado em filosofia e geografia, o que reforça a potência interdisciplinar e integradora dos currículos na nova BNCC, reforçada pelo DCTM. O ensino de história das Américas aparece nos três anos letivos como conteúdo e objeto de conhecimento. Analisando o organizador completo, podemos perceber que os conteúdos seguem uma linha cronológica que começa por achados arqueológicos dos primeiros povoamentos humanos e primeiras civilizações (história antes da

escrita e história antiga) no primeiro ano e termina com reflexões atuais sobre o Brasil e o mundo no contexto de globalização (história contemporânea), no terceiro ano. O conteúdo de história das Américas manteve-se de forma problematizada, numa necessária inserção do Brasil à história latino-americana. Outra questão que merece destaque é a proporcionalidade de objetos de conhecimentos e conteúdos latino-americanos, sendo maior que os conteúdos de história dos EUA.

Apesar de a história das Américas estar contemplada no currículo do Maranhão, o conteúdo segue conduzido de forma a ser encaixado nos alicerces de uma cronologia eurocentrada. Analisando o organizador curricular completo, podemos perceber que os conteúdos da história europeia continuam sendo superestimados no currículo. Entretanto, por se tratar de um contexto de reforma, a delimitação dos temas latino-americanos e sua garantia em âmbito estadual podem ser consideradas um avanço diante de quadros diversos em marcha em outras regiões do Brasil.

2.3 PNLD 2018 e 2021 e a reforma do Ensino Médio

É inegável a importância dos livros didáticos na articulação do saber histórico escolar. Os livros didáticos fazem parte do cotidiano das escolas brasileiras e são, juntamente às diretrizes curriculares nacionais, estaduais e regionais, instrumentos utilizados para construção dos planejamentos de currículos reais das escolas. Essa importância se intensifica nas redes públicas de ensino, em que muitas vezes o livro é o único instrumento de pesquisa dos alunos, sobretudo em redes de ensino em que a internet banda larga não é oferecida aos estudantes.

No Brasil, os livros didáticos foram construídos tendo como base duas trajetórias históricas distintas. Essas trajetórias são abordadas pela pesquisadora Julia Silveira Matos, quando evidencia que até o século XX os livros e manuais didáticos eram escolhidos de forma livre por escolas e professores de acordo com preços e inclinações pedagógicas e figuravam espaço nas bibliotecas, sendo usados como instrumento de pesquisa e auxílio pedagógico nas unidades de ensino. Apenas no século passado os livros tiveram uma nova fase de desenvolvimento caracterizada pela intervenção do Estado nas formulações de políticas educacionais com a criação de programas voltados à cooperação na elaboração de livros didáticos (Matos, 2012).

Essa última etapa começou em 1938 e pode ser dividida em vários programas, fases, legislações e diretrizes criadas pelo Estado brasileiro para regulamentar e subsidiar livros

utilizados na Educação Básica. Parte dos livros que hoje circulam nas escolas públicas são formulados segundo as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído por meio do decreto n.º 9542 de 19 de agosto de 1985, criado pelo governo federal com o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente livros às redes públicas de ensino federal, municipais e estaduais adequadas do programa (Brasil, 1985). Algumas diferenças ocorreram em relação aos programas anteriores: a partir do PNLD, os professores passaram a participar das escolhas dos materiais para suas escolas, houve o fim do descarte anual dos livros e garantia de reutilização nos anos subsequentes, aumento das estratégias de regulamentação na aquisição de materiais didáticos pelo Estado, além do fim da participação financeira dos estados na aquisição dos livros.¹⁵

As obras didáticas aprovadas são construídas a partir de uma complexa rede de relações entre Estado, editoras, professores, autores e mercado. Trata-se de uma lógica que vem se estruturando e evoluindo de forma substancial desde a criação do PNLD. O programa objetiva garantir a qualidade dos livros didáticos adquiridos pelo Estado e distribuídos nas escolas públicas brasileiras, criando diretrizes e normas para a avaliação dos materiais. As editoras, por sua vez, visam cumprir com as regras de qualidade do programa, visto que o Estado se mantém na relação como cliente de altíssimo poder aquisitivo, adquirindo livros que são distribuídos em larga escala em diversos estados e municípios do território nacional. Os professores também desenvolvem função importante, pois escolhem as obras que mais se adaptam às suas realidades escolares e filiações pedagógicas, porém o fazem a partir de um crivo de obras aprovadas pelo programa.

Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira (2014), pesquisadores em educação com experiência profissional nos processos do PNLD, afirmam que o funcionamento e seleção das obras didáticas no Brasil passam por etapas processuais bem definidas e estabelecidas, com ações públicas de transparência ativa. Para que as editoras e/ou autores sejam selecionados é necessário seguir parâmetros estabelecidos por meio de normas técnicas e controle de qualidade criados pelo programa.

O processo tem início quando o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Educação lançam edital elaborado junto à comissão técnica do PNLD, que é formada por professores de diversos componentes curriculares da Educação Básica. Nos editais constam as regras e normas técnicas relativas à produção física e didática das obras. Mediante o conhecimento dos editais, as editoras e/ou autores realizam as inscrições das obras que

¹⁵ Informações sobre o PNLD e sua história resultaram da consulta no portal do Fundo Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

passam por uma avaliação detalhada pelo Instituto de Pesquisas Técnicas da Universidade de São Paulo para receberem ou parecer de aceite ou recusa. As coleções que não cumprem as normas de avaliação previstas nos editais são reprovadas. Ainda segundo os autores, depois desta etapa são gerados os pareceres de aprovação e reprovação, sendo que “o resultado da avaliação é analisado por dois grupos: leitores críticos e grupo focal. Este último é formado exclusivamente por professores da rede pública.” Só depois dessa última etapa produz-se um guia com resenhas das obras aprovadas e tornam-se público as informações necessárias para que as coleções sejam avaliadas e escolhidas pelos professores por meio das redes de ensino (Freitas; Oliveira, 2014, p. 14).

Os autores observaram que as coleções de história e o próprio PNLD têm desafios que merecem atenção para que os processos de evolução das obras didáticas atendam devidamente às demandas sociais. Os autores chamam atenção para o que eles denominam de uma cristalização na concepção de livro didático, uma espécie de cultura editorial em que propostas de trabalhos inovadores ou coleções com concepções pedagógicas marcantes têm pouco espaço, criando uma espécie de padronização nas abordagens dos objetos de conhecimento. Para os autores,

O resultado dessas práticas são coleções, em geral, bastantes semelhantes umas às outras, ou seja, coleções que vão do ensino fundamental ao médio desprovidas de identidade teórica (pedagógica e historiográfica). Dessa forma, autores e editores não somente desprezam as liberdades prescritas pelo edital, como também empobrecem a historiográfica a didática, reforçando uma antiga e pavorosa máxima: a de que “todos os livros didáticos dizem a mesma coisa”. Saímos, então, de um livro majoritariamente fundado em narrativas lineares com exercícios e resumos, em vigor até os anos 1970, para um livro predominantemente marcado pela fragmentação ou, talvez, pela invenção de um novo gênero – que incorpora uma miríade de gêneros textuais (Freitas; Oliveira, 2014, p. 18).

Os pesquisadores ainda apontam para existência de desconexões entre as expectativas do PNLD e os desejos dos professores da Educação Básica, inferindo sobre a necessidade de melhores investimentos nos cursos de licenciatura no Brasil e em programas como o PIBID, para que melhores debates sobre escolha, análise e qualidade dos materiais possam emergir. Além disso, apontam para a necessidade de pesquisas acadêmicas que analisem as relações que envolvem a produção e circulação de materiais didáticos.

Trazendo contribuições nesse sentido, a pesquisadora Ana Maria Monteiro (2009) entende que os livros didáticos devem ser lidos como um objeto cultural de alta complexidade, com função instrumental, referencial, ideológica e documental. E a sua produção está inserida dentro de uma lógica híbrida e multifacetada de conhecimento escolar,

e só pode ser entendida dentro de uma trama de relações que lhes são externas, mas exercem sobre as obras forte influência e definição. Segundo afirma,

(...) os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações de diretrizes curriculares oficiais, outras presente nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores no cotidiano de suas aulas (Monteiro, 2009, p. 176).

No que tange os conteúdos curriculares de história das Américas, compreendemos a importância das pesquisas no campo da produção dos materiais didáticos e defendemos que as obras didáticas aprovadas pelos dois últimos PNLD podem ser lidas através de uma série de prismas. Analisar a presença, ausência e persistência de determinados temas ou abordagens é um caminho que contribui para o entendimento do enfraquecimento ou fortalecimento do componente de história das Américas nos currículos brasileiros. O edital de convocação do PNLD em 2018 estabeleceu uma série de critérios de avaliação que direcionavam as editoras e justificariam a aprovação ou reprovação das obras pelo programa. Importante notar que como diretriz orientadora para as obras no campo da história há uma preocupação com a natureza das abordagens desenvolvidas nos livros, além de frisar em inúmeros momentos a necessidade das abordagens da lei nº 10.639/2003 (obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira) e da Lei nº 11.645/2008 (obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). Dentre os princípios e critérios para a avaliação das coleções da área de Ciências Humanas, no ponto 3.2 do edital, pode-se perceber que há uma preocupação da equipe técnica do programa com a natureza de abordagens ultrapassadas no componente curricular de história, estimulando a produção de trabalhos que buscassem romper com tradicionalismo e o eurocentrismo:

3.2.1.1.3. A História, no contexto de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, redefiniu seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de aprender e ensinar a história escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais. Busca superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais; avançando para além da chamada "falsa renovação" que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal, com recortes e seleções claramente intencionados, mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento (Brasil, 2018b, p 43).

Apesar das diretrizes do programa indicarem e estimularem um caminhar mais crítico como critério de avaliação das coleções, as editoras pouco ousaram nas propostas de organização dos conteúdos naquele ano, quase todas as obras aprovadas seguiram uma lógica quadripartite da história, encaixando as Américas dentro dos quadros cronológicos contextuais da história ocidental em perspectiva eurocêntrica.

Para elaboração dos quadros abaixo analisamos os guias do PNLD 2018 e 2021 - que são compostos por análises gerais, descrição, visão geral e resenha das obras - além das próprias coleções, visto que os sumários completos das obras com todos os seus subcapítulos e subtópicos não são apresentados por completo pelos guias.

É possível perceber a permanência de determinados temas e sua repetição em quase todas as coleções analisadas, indicando um caminho curricular consolidado que as editoras faziam questão de trilhar ou se sentiam confortáveis em permanecer. Ainda, segundo o edital de convocação do PNLD 2018, as coleções inscritas para avaliação deveriam ter respeito as diversas normas e legislações oficiais para o Ensino Médio, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012). O lançamento do edital, os cadastramentos das editoras e inscrições nas obras ocorrem entre 2015 e 2016, anos antes da aprovação da BNCC (Brasil, 2018a).

A delimitação de conteúdos presentes nos livros didáticos também pode ser explicada pelo que Monteiro chamou de “tradições sedimentadas sobre conteúdos” (Monteiro, 2009, p. 176), ou seja, determinadas temáticas estavam presentes nos livros por serem culturalmente aceitas e desenvolvidas no âmbito do saber histórico escolar, bem como relevantes diante das demandas e necessidades das avaliações do ensino.

Na tabela abaixo podemos contemplar os conteúdos em história das Américas que marcaram presença entre as editoras aprovadas pelo PNLD em 2018. É possível observar a permanência e frequência quase simultânea de determinados temas entre as obras, assim como temáticas isoladas que figuraram quase que exclusivamente entre uma ou outra coletânea, indicando caminhos possíveis e destoantes das demais.

Tabela 2 – História das Américas nas obras do PNLD 2018

Conteúdos	Scipione	Leya	Ática	FDT	Saraiva *	Moderna*	Quinteto	Moderna**	Palavras	Brasil	Saraiva **	escala
Povoamento da América	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Civilizações e povos americanos	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Processos coloniais na Américas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Independência do Haiti		x		x	x	x		x		x	x	x
independências na América Latina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
independência dos EUA	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
EUA século XIX	x	x	x		x	x	x	x		x		
Guerra da Cisplatina								x				
Guerra do Paraguai	x	x	x	x			x	x			x	x
Revolução Mexicana		x						x				
Crise de 29	x	x	x	x	x	x	x				x	
Populismo na América Latina		x	x			x		x		x		
Revolução Cubana	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Ditaduras na América Latina		x	x			x	x	x				
Globalização e América Latina	x											
Crise de 2008 nos EUA e mundo		x										
Industrialização na América Latina			x									
Socialismo na América Latina			x									
América Latina pós-independência						x		x		x	x	
Ataques terroristas nos EUA						x						
Movimento negro EUA							x					
Grupos paramilitares na Colômbia							x			x		
Imperialismo norte-americano										x	x	
Guerra fria	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
América latina e o terceiro mundo										x		x

Fonte: Tabela Autoral (2025)

Títulos das coletâneas da editora Moderna: *História: Das cavernas ao terceiro milênio **Conexões com a história. Títulos das coletâneas da editora Saraiva: *História Global **História Ensino Médio. Todas coleções apresentadas no Guia do PNLD 2018 foram analisadas. Porém doze das treze coleções foram analisadas individualmente e na sua totalidade. As obras aprovadas pelo PNLD (1985-2018) estão disponíveis na plataforma memorial do PLND da UFRN, porém em 2025 o endereço da plataforma, <https://cchla.ufrn.br/pnld/>, ficou e permanece fora no ar o que impossibilitou a análise mais profunda da coletânea aprovada pela Editora Escala intitulada, “Por Dentro da História” (2016). As informações referentes a essa coletânea foram realizadas exclusivamente com as informações presentes no guia, o que foi suficiente para analisar a cronologia histórica escolhida pela editora. Mas, como não tivemos acesso ao sumário completo da coletânea, achamos mais oportuno não as inserir na tabela.

Cada coletânea aprovada foi composta por três livros destinados as três séries do Ensino Médio. Os conteúdos mapeados são de capítulos ou subcapítulos presente nas obras, citações esporádicas e rápidas analogias históricas não foram computadas.¹⁶ Em quase todas as coleções analisadas, há uma divisão quadripartite da história guiada pela cronologia europeia, que muitas vezes apareceram problematizadas - mas não superadas - no volume I das coletâneas. A maior parte dos conteúdos de história das Américas estiveram inseridos em contextos históricos europeus, a exemplo dos processos de luta pelas independências latino-americanas que aparecem quase sempre depois dos capítulos de revolução francesa e iluminismo, gerando uma conexão entre esses acontecimentos das histórias das Américas e as forças contextuais como o bloqueio continental e as mudanças nos cenários monárquicos europeus.

O processo de independência dos EUA aparece como reflexo direto dos ideais iluministas europeus, ocupando espaço significativo em termos quantitativos em quase todas as obras analisadas. Mas o mesmo não se pode observar com a temática da independência do Haiti que figurou de forma rápida, ocupando, muitas vezes, menos de uma lauda nas coletâneas analisadas. Quadro mais crítico ocorreu com a temática revolução mexicana, que raramente apareceu contemplada. Ambas as revoluções são fundamentais para os estudos da formação das nações latino-americanas no século XIX e XX, portanto suas ausências e insuficiências nos manuais revelam a face de uma história marcada pela rejeição presumida e redução da cultura negra, indígena e mestiça latino-americana, principalmente quando associadas a movimentos de resistência crítica e política às estruturas socioeconômicas vigentes.

Das treze coletâneas analisadas, apenas uma editora conseguiu subverter a construção e distribuição dos conteúdos rompendo com a cronologia ocidentalizante da história e trazendo novas abordagens para pensar o ensino de história das Américas. Na coleção da Editora Brasil, os autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo optaram por uma organização que não privilegiou a organização cronológica ocidentalizante dos conteúdos, constituindo os capítulos por temáticas gerais que abrangiam momentos e espaços históricos diversos.

¹⁶ Todas coleções apresentadas no Guia do PNLD 2018 foram analisadas. Porém doze das treze coleções foram analisadas individualmente e na sua totalidade. As obras aprovadas pelo PNLD (1985-2018) estão disponíveis na plataforma memorial do PLND da UFRN, porém em 2025 o endereço da plataforma, <https://cchla.ufrn.br/pnld/>, ficou e permanece fora no ar o que impossibilitou a análise mais profunda da coletânea aprovada pela Editora Escala intitulada, "Por Dentro da História" (2016). As informações referentes a essa coletânea foram realizadas exclusivamente com as informações presentes no guia, o que foi suficiente para analisar a cronologia histórica escolhida pela editora. Mas, como não tivemos acesso ao sumário completo da coletânea, achamos mais oportuno não as inserir na tabela.

No volume 1 da coleção, os eixos abordaram temas ligados a poder, questão agrária e trabalho no Brasil e no mundo. No mesmo volume, no capítulo 3 intitulada “propriedade da terra no Brasil” vários momentos históricos foram abordados, desde o período colonial ao período da ditadura militar”. No volume 2 da coleção, no capítulo 4 intitulado “Direitos na América Latina” os autores abordaram desde conteúdo da independência até as lutas de guerrilha contra as ditaduras militares na América Latina. Podemos observar que os autores inovaram nas suas propostas, trazendo novas possibilidades de organização curriculares, mas próximas das orientações 3.2.1.1.3 do edital. Justamente nessa coleção, a América figurou em três capítulos completos, mostrando um espaço maior para a temática se comparada as outras editoras. Três outras editoras, Saraiva coleção “História global”, FTD coleção “História, sociedade e Cidadania” e Ática coleção “História passado e presente” optaram por mudanças de titulação dos capítulos organizando o sumário a partir de temas gerais, mas internamente os subcapítulos indicavam a continuação da lógica quadripartite ao apresentar os conteúdos a partir da ordem cronológica ocidentalizada nos acontecimentos históricos.

As obras aprovadas pelo PNLD 2021 passaram por mudanças estruturais significativas. Deixaram de ser coletâneas por disciplinas e tornaram-se obras de áreas de conhecimento, em consonância com as orientações da BNCC e as regras do novo Ensino Médio. Em 2022, quatorze coletâneas de ciências humanas e sociais aplicadas foram aprovadas, cada uma com seis volumes englobando as disciplinas da área em questão – sociologia, filosofia, geografia e história.

As editoras precisaram se adaptar de forma inédita à BNCC e a reforma e o componente de história passou a se organizar por temáticas gerais em volumes interdisciplinares. As novas legislações empurram as editoras para diferentes formatações e organização dos conteúdos, o que resultou em aprovação de algumas coleções que romperam com divisão quadripartite da história, presente na quase totalidade das obras anteriores aprovadas no PNLD 2018.

Por outro lado, a redução da carga horária das disciplinas com a reforma do Ensino Médio acabou tendo efeito de redução de capítulos e subcapítulos do componente de história das Américas. Muito importante enfatizar que em grande parte das editoras os conteúdos que figuravam com espaços capitulares ou subcapitulares tornaram-se apenas menções rápidas de outras temáticas ou lugares destinados a resolução de atividades. Sendo assim, o componente de História das Américas foi reduzido de forma significativa, gerando uma grande diminuição no número de página nas coletâneas se comparado com as obras aprovadas no PNLD 2018.

Tal fator indica a abertura de momento de regresso no campo, tornando incerto o futuro do componente nos currículos brasileiros.

As temáticas que se mantiveram mais presentes na maior parte das editoras foram a colonização das Américas, escravidão no continente e ditaduras latino-americanas. Tal permanência condiz com as duas habilidades e competências estabelecidas pela BNCC que envolvem o ensino de história das Américas (EM13CHS601 e EM13CHS602). Em contrapartida, temáticas que antes mantinham espaços garantidos perderam cena, como é o caso da revolução cubana que figurava em quase todas as coleções como capítulos (Brasil, 2018c) passando a ser apenas mencionada em algumas coletâneas.

A Editora Moderna, pertencente ao grupo espanhol Santillana, aprovou cinco coletâneas com propostas diferentes entre si visando manter-se no lucrativo mercado editorial. Diante do quadro de mudança, a capacidade financeira do grupo que atua em 22 países contribuiu para que, no contexto de insegurança provocada pela reforma e a pela nova BNCC, a editora se apresentasse com várias possibilidades no PNLD 2021. Na tabela da próxima página podemos analisar as principais coletâneas e temáticas abordadas em história das Américas.

Das obras aprovadas, a coletânea da editora SM Brasil “Ser Protagonista” das autoras Janaina Correia, Bianca Zucchi, Valéria Vaz e do autor Flávio Souza chama atenção pela existência de pressupostos teóricos e metodológicos pautados na interculturalidade e a descolonização. Os autores sustentam que uma educação emancipadora deve caminhar com metodologias que contestem a exclusividade dos cânones europeus.

A educação é estratégica para a transformação social e, por isso, abordagens que incentivem a interculturalidade e a descolonização são importantes, seja no modo de pensar cotidianamente, seja em termos científicos. Mais uma vez, não se trata de rejeitar cânones, já que eles fazem parte de muitas identidades brasileiras, sul-americanas e ocidentais. Trata-se de admitir outras matrizes de pensamento e de valorizá-las tanto quanto os cânones (Cilli; Zucchi; Silva; Souza, 2020, p. 118).

Tabela 3 - História das Américas nas obras do PNLD 2021

Conteúdos	Scipione	SM	Modernaⁱ	Modernaⁱⁱ	Modernaⁱⁱⁱ	Ática	Saraiva	Moderna^{iv}	AJS	Moderna^v	Palavras
Povoamento da América			x					x	x	x	
Povos originários na Américas		x	x	x				x	x		
Colonização das Américas	x		x	x	x	x	x	x	x		x
Independência dos EUA	x		x	x			x	x	x	x	x
Independência do Haiti	x		x	x							x
Independências nas Américas			x	x		x		x	x	x	
Crise 2008 nas Américas					x						
Escravidão nas Américas	x		x	x		x	x		x		
População indígena nas Américas	x	x					x				
Revolução Cubana									x		
Ditadura na América Latina	x		x	x	x	x	x	x			
Populismo na América Latina				x	x		x	x		x	
América do Sul – Relações		x									x
Guerra do Paraguai		x									
Conflitos no século XXI na América		x									
Revolução mexicana							x			x	
Socialismo na América Latina							x				

Fonte: Tabela Autoral (2025)

i Título da coletânea: “Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”

ii Título da coletânea: “Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”

iii Título da coletânea: “Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais aplicadas”

iv Título da coletânea: “Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”

v Título da coletânea: “Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”

Observação: Devido a interrupção do serviço da plataforma memorial PNLD da UFRN, apenas 11 das 14 obras foram consultadas de forma completa, dessa forma três coletâneas não foram colocadas na tabela, visto que apenas o Guia do PNLD 2021 não foi suficiente para analisar os conteúdos dos sumários, capítulos e subcapítulos.

Nessa coletânea, o primeiro volume completo dedicou-se exclusivamente a questões ligadas a história da população negra e seus principais desafios na atualidade. A temática étnico-racial também aparece em outros volumes da coletânea, o que demonstra um alto nível de importância dada pela editora às questões que envolvem desigualdade étnicas no país. Arrisco afirmar que o impacto sobre os leitores que tiverem acesso à coletânea poderá ser significativo, pois a obra fomenta debates raciais importantes que afetam a vida da maioria dos estudantes brasileiros, contribuindo para o avanço nas condições de aprendizagens possíveis no que diz ao letramento racial da população no Brasil

Dentre as obras da coletânea vale destacar o volume “Política e Relações de Poder”. O décimo capítulo “Brasil e a América do Sul” aborda uma série de questões envolvendo o Brasil e as relações internacionais com os países vizinhos. O capítulo se inicia abordando os conflitos atuais no continente e desenvolve-se retomando aspectos históricos do século XIX que explicam certos distanciamentos entre as nações. Nesse caso, o capítulo procura trabalhar com elementos do presente em direção ao passado, sem uma preocupação com o recorte temporal e cronológico tradicional.

Vale destacar que as imagens escolhidas para compor o capítulo dialogam com a proposta teórica apresentada pelos autores, como é o caso da obra de arte *Drago de Xul Solar* (1927)¹⁷ que é apresentada a partir de problematizações importantes que levam o leitor a refletir sobre imperialismo, colonialidade e as possibilidades simbólicas de subversão ao eurocentrismo. No mesmo capítulo, uma questão propõe reflexões sobre a identidade dos alunos: “Além de brasileiro, você se considera sul-americano? Essa percepção faz parte do modo como você enxerga sua identidade? Explique para os colegas” (Cilli; Zucchi; Silva; Souza, 2020, p.118). O capítulo aborda também questões importantes sobre os povos originários na América do Sul, aproximando suas realidades das demandas sociais e políticas dos indígenas brasileiros.

Outra obra que merece destaque é coletânea “Diálogos”, da editora Ática, e coordenada pelos autores Eduardo Campos, Eustáquio de Sene e Claudio Vicentino. Nesta coletânea, dois volumes dedicaram-se com exclusividade a história das Américas, inserindo a história do Brasil como parte integrante do continente, reduzindo assim os distanciamentos históricos presente na grande maioria das abordagens tradicionais. Dois volumes da coleção abordam questões americanas com exclusividade e interdisciplinaridade. O quinto volume intitulado “América: povos, territórios e dominação” aborda as questões históricas referentes

¹⁷ Na última seção da tese essa obra e suas informações serão retomadas.

a dominação colonial portuguesa e espanhola no continente americano. No mesmo volume há no componente de sociologia debates sobre identidades, cultura, resistência, diversidade cultural e escravidão nas Américas. Em filosofia, há espaços destinados a compreensão da produção da filosofia africana e modos de existência dos povos originários e em geografia aborda-se a construção do espaço geográfico brasileiro e americano (Vicentino; Campos; Sene, 2020).

Todos os componentes se ligam à temática maior do volume, gerando um diálogo enriquecedor, conectando conteúdos essenciais e significantes para o entendimento das Américas. No sexto volume, “Dilemas das Repúblicas Latino-Americanas”, os conteúdos históricos são voltados à compreensão do populismo, ditaduras e democracia na América Latina. O componente de filosofia aborda os pensamentos dos estados americanos no pós-independência, mundo pós-moderno e direitos humanos. Em sociologia as desigualdades, identidades e os dilemas das Américas na contemporaneidade são enfatizados e em geografia conteúdos sobre territórios e fronteiras nas Américas são aprofundados. A conexão entre as quatro disciplinas torna-se equilibrada e propositiva na coletânea, gerando um trabalho inovador e com uma articulação bem fundamentada para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O direcionamento para a interdisciplinaridade presentes na BNCC e consequentemente no edital do PNLD 2021 colocaram as editoras e escritores de livros didáticos diante de novos desafios, resultando em poucas, mas importantes produções de materiais didáticos que responderam às novas demandas com avanços na crítica ao eurocentrismo, como foi o caso da coletânea aprovada da Editora SM Brasil, onde os autores utilizam o pensamento decolonial como eixo condutor das abordagens, indicando também uma circularidade entre as produções acadêmicas e escolares no Brasil. Esse avanço na abordagem pode ser compreendido ainda como resultado de um amadurecimento das editoras e escritores nas interpretações das orientações ofertadas pelas equipes técnicas dos editais do PNLD que, antes mesmo da aprovação da BNCC, já sinalizavam a necessidade de abordagens históricas que questionassem o eurocentrismo, mobilizando “não só o conhecimento histórico como tal, com recortes e seleções claramente intencionados” (Brasil, 2018b, p. 43).

No entanto, esses avanços metodológicos específicos de determinadas editoras não reduziram nem mitigaram o grande impacto negativo provocado pela redução de espaço curricular do componente de história das Américas quando observadas as obras aprovadas no PNLD em 2021. Podemos perceber que a Reforma do Ensino Médio, ao reduzir a carga horária geral que antes era distribuída entre as disciplinas, teve um peso significativo na

remodelação dos conteúdos existentes nos livros didáticos, com o desaparecimento e redução de muitos assuntos relativos ao componente o que pode ser visto como um forte indicativo de regresso para área.

O novo cenário impactou de forma frontal o componente curricular de história de maneira geral e diante da nova realidade, os objetos de conhecimento de história das Américas foram sacrificados. É importante que diante do novo cenário que se inicia, os pesquisadores em ensino de história das Américas se posicionem e ocupem lugares com o objetivo de defender espaços curriculares no Brasil. Fomentar o debate e compartilhar experiências como a elaboração de eletivas para os currículos itinerários torna-se também uma demanda urgente. Outra estratégia é a criação de intervenções curriculares, como veremos na seção IV desta tese.

2.4 História das Américas: currículo real e cultura histórica

O estudo da história das Américas nos livros didáticos e nas matrizes educacionais faz parte das análises sobre o currículo prescrito e planejado, que se revela principalmente através das normas, legislações, planejamentos e materiais escolares diversos. O entendimento da sua dimensão se torna muito importante, pois através desses estudos podemos criar estratégias educacionais e propor alternativas que visem melhorar as produções ou as diretrizes que impactam a vida de milhares de estudantes e professores no país. No entanto, seus resultados lançam luz apenas sobre parte da dimensão curricular escolar, visto que é através do manejo e ressignificação do que é prescrito e planejado que professores, alunos e agentes escolares produzem e compartilham o chamado currículo real, ou seja, aquele que acontece através das relações e interações humanas nas unidades de ensino. Elucidando aspectos importantes referentes dimensões reais dos currículos escolares, Sacristán afirma que:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem: Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens - o que se diz que se ensina - forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real (Gimeno Sacristán, 1988, pp. 131- 132).

Para o autor, existe uma grande distância entre o que é oficialmente estabelecido no currículo, o que os professores planejam realizar em sala de aula e o que os alunos constroem a partir das suas vivências e experiências práticas. Quando pensamos e buscamos entender a forma como os alunos interagem, apreendem, estudam, constroem e consolidam conhecimento histórico sobre as Américas nas escolas estamos diante de análises sobre o currículo real, mas não apenas. Os conhecimentos históricos produzidos nas escolas brasileiras podem ser pensados a partir de estrutura maior, definida pela historiografia como cultura histórica ou cultura de história¹⁸ (Rüsen, 1994; Schmidt, 2014; Cerri, 2021; Pimenta; Atti, 2014; Gontijo, 2014).

O conceito de cultura histórica é amplo, diz respeito a forma como os agentes sociais de determinadas regiões ou nações observam, inferem, selecionam, percebem ou silenciam determinados acontecimentos ou sentimentos históricos. A cultura histórica de um país não é formada exclusivamente pelas operações realizadas por professores e pesquisadores nas escolas e universidades. A construção e perpetuações de visões, silenciamentos e sentimentos sobre determinados acontecimentos estão para além dos espaços oficiais educacionais. A cultura histórica é construída e disseminada através das escolas, universidades, cinema, canções, literatura, programas televisivos, redes sociais dentre outros. Gontijo (2014) define a cultura histórica como um campo extenso, visto que:

O conceito de cultura histórica procura dar conta da relação efetiva e afetiva que um grupo mantém com seu passado. Não se restringe à historiografia, pois pretende abarcar os múltiplos agentes envolvidos com sua elaboração, os meios pelos quais se difunde, as representações que legitima e, também, sua recepção. O estudo da cultura histórica engloba, portanto, as várias formas de elaboração da experiência histórica e sua articulação com a vida de uma comunidade, considerando que agentes sociais diversos contribuem nessa elaboração e muitas vezes concorrem entre si (Gontijo, 2014 p. 45).

A noção de cultura histórica e currículo real muito nos ajuda na compreensão e interpretação de alguns importantes trabalhos voltados a observação das práticas do ensino da história das Américas na Educação Básica brasileira. Destaco as reflexões de Juliana Pirola da Conceição e Maria de Fátima Sabino Dias (2011) que investigaram a contribuição dos

¹⁸ Pimenta e Atti (2014) utilizaram o termo cultura de história para marcar um determinado avanço no conceito de cultura histórica. Segundo os autores, cultura histórica está mais próximo do conceito de consciência histórica, enquanto cultura de história preocupa-se mais profundamente com o não dito e não revelado nas fontes de pesquisa como sintoma expresso de construções de entendimentos coletivos do passado.

conteúdos latino-americanos para a formação de uma consciência histórica¹⁹ dos jovens do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa foi desenvolvida no âmbito escolar por meio de questionários e tarefas dirigidas aos discentes. As pesquisadoras identificaram que naquela unidade os alunos foram, em certa medida, instrumentalizados para o “desenvolvimento de uma consciência história latino-americana articulada com a orientação da vida prática” (Conceição; Dias, 2011, p.188). Cabe salientar que, a unidade escolar contava com uma disciplina importante chamada de Estudos Latino-americanos (ELA). Dentre os objetivos da disciplina, ressalta-se a busca pela ruptura com o desconhecimento e os preconceitos em torno dos países vizinhos. Portanto, os achados encontrados na pesquisa se deram dentro do contexto curricular de uma escola de aplicação. Apesar dos resultados positivos apresentados, segundo as autoras, alguns conteúdos históricos necessitavam de uma mudança de perspectiva historiográfica que estimulasse a função social ativa na disciplina, visto que os alunos construíram narrativas históricas em que os sujeitos sociais subalternos permaneciam invisibilizados.

Em outro trabalho, Conceição (2015) analisou uma realidade escolar oposta, trata-se da trajetória escolar de 73 jovens do Ensino Médio em duas escolas públicas na região central São Paulo, localidade onde a presença de imigração de latino-americanos estava em crescimento. A pesquisa desenvolveu-se por meio de questionários e dentre o universo de alunos pesquisados existiam seis bolivianos. A pesquisadora conseguiu identificar resultados opostos ao da pesquisa realizada em Santa Catarina, chegando à conclusão de que entre os alunos existia pouco sentimento de pertencimento ao continente latino-americano. Outro fator relevante e que merece destaque na pesquisa foi o resultado de um questionário desenvolvido pela pesquisadora que utilizava elementos históricos de solidariedade entre os países vizinhos. Nas turmas onde alunos bolivianos estavam matriculados, a ideia de solidariedade com os membros dos países vizinhos foi menor do que nas turmas sem alunos estrangeiros matriculados, indicando que a diversidade cultural daquele ambiente não resultou necessariamente em construção de sentimentos solidários. A autora afirma que, mesmo após os debates no campo educacional no Mercosul, é comum a constatação de que o ensino de história no Brasil continua sem uma atuação formativa de cidadãos que se reconheçam de forma empática nas sociedades vizinhas.

¹⁹ As autoras utilizaram o conceito de consciência histórica a partir das considerações de Jörn Rüsen (1992), identificado como uma capacidade humana de orientação no tempo, cuja compreensão do passado justifica tomadas de decisões no presente (Conceição; Dias, 2011).

Os resultados encontrados por Conceição e Dias revelam duas questões importantes. No segundo caso, a escola observada possivelmente corresponde ao perfil da maioria das escolas públicas brasileiras. Justamente nestes espaços Conceição constatou que, mesmo com os avanços nos debates sobre a América Latina no campo educacional geradas no âmbito do Mercosul, na escola em questão ainda havia carência de elementos de solidariedade que indicasse uma consciência de pertencimento e sentimento de solidariedade entre os alunos com os países vizinhos, mesmo com estudantes bolivianos matriculados na unidade de ensino. Essa constatação de Conceição pode ser analisada à luz do entendimento de cultura histórica, visto que as ausências podem ser indicativas de inconscientes coletivos consolidadas sobre a América Latina. A percepção dos alunos vai ao encontro das constatações feitas por Maria Lígia Prado em “O Brasil e a distante América do Sul” (2001), onde a pesquisadora reconstruiu os elementos políticos históricos que contribuíram para a construção de uma ideia de Brasil não inserido nas dinâmicas sociais latino-americanas. Podemos afirmar que a cultura histórica se constitui para além das proposições curriculares existentes no ensino, o que nos leva a “admitir que a história nunca foi monopólio dos historiadores” (Gontijo, 2004, p. 48).

Admitir que a cultura histórica está para além da história ensinada não significa predeterminedar ou minimizar a capacidade de influência dos currículos escolares nas construções de imaginários e mentalidades sociais. A primeira pesquisa de Conceição e Dias sinalizam que escolas com currículos escolares alinhados com a história e cultura latino-americanas podem interferir positivamente na constituição de uma consciência histórica que reconhece o Brasil como parte integrante do continente, demonstrando ainda as escolas de aplicação como espaços profícuos para circulações e trocas de saberes entre universidade e escola.

A conceituação de cultura de história construída por João Paulo Pimenta e Cesar Augusto Atti muito nos ajudou a situar os limites e possíveis avanços que a proposta de intervenções curriculares, em implicação nesta tese, tem capacidade de construir. Os autores definem a cultura de história como,

[...]um sistema social dotado de forte estabilidade, **mas não completamente inercial**; pautado por alguns consensos a organizarem a maioria de seus dissensos; e submetido a uma dinâmica transformadora tendencialmente lenta, **embora suscetível a alterações** de monta a partir de fatos pontuais e aparentemente isolados, **sendo capaz de englobar, também, as interdições e silêncios, bem como as práticas acadêmicas relacionadas à escrita da história** (Gontijo, 2014 p. 4).

Entendemos que a cultura de história é um sistema social de ideias em disputa e as produções escolares fazem parte da constituição de sua dinâmica. Portanto, os currículos escolares são espaços privilegiados para a montagem das nossas “trincheiras”. A produção de materiais atrativos e inovadores, com perspectivas históricas que subvertam o eurocentrismo muito contribui para a edificação de uma cultura escolar em que o Brasil se constitua a partir da sua latinoamericanidade. As intervenções curriculares não foram construídas para satisfazer obsessões intelectuais, elas carregam consigo um conteúdo político implícito de incentivo à solidariedade entre os países da América Latina, visto que na união e no reconhecimento das nossas potencialidades abre-se caminhos para subversão da colonialidade e das estruturas de dominação imperialistas. Veremos agora, como o pensamento pós-colonial e decolonial nos fornece elementos para a construção das nossas “trincheiras.”

3. EUROCENTRISMO E PENSAMENTO DECOLONIAL

3.1 O combate teórico ao eurocentrismo

A década de 1950 foi marcada pela efervescência de trabalhos que colocaram em questão a dominação imperialista europeia. Neste período, cientistas das humanidades estiveram ávidos em teorizar sobre as mazelas provocadas pela crença da superioridade europeia sobre os outros continentes. O questionamento ao eurocentrismo e as suas consequências tornaram-se problemáticas centrais entre os pensadores do campo de estudos pós-colonialistas²⁰.

Na América Caribenha, o intelectual dramaturgo Aimé Césaire foi um dos pioneiros na análise sobre o colonialismo e suas nefastas consequências. Em uma das suas obras mais populares - “O discurso do Colonialismo”, o autor fundamentou o que mais à frente foi definido com a terminologia eurocentrismo. Refletindo a partir das suas experiências raciais como sujeito negro nascido em Martinica, tendo parte da trajetória intelectual e acadêmica desenvolvida na Europa sob influência do pensamento marxista, o autor, que vivenciou o contexto da segunda guerra mundial e a ascensão dos regimes totalitários, inferiu que as origens do projeto de superioridade racial nazista já estavam presentes entre os europeus quando a prática, a leniência e conivência com o colonialismo se estabeleceram (Césaire, 1978, p. 18-24).

Para o autor que muito contribuiu para os processos de lutas pelas descolonizações do século XX, a dominação e a subjugação colonialista tiveram como base a crença de superioridade cultural, intelectual e moral dos europeus, definida e sustentada pela existência do sistema capitalista, tornando as colonizações portadoras das opressões econômicas e raciais sistêmicas contra os não-brancos. Como destacou Césaire:

A verdade é que a civilização dita “europeia”, a civilização “ocidental”, tal como a modelaram dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os dois problemas maiores a que a sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial: que, essa Europa acuada no tribunal da “razão” como no tribunal da “consciência”, se vê impotente para se justificar; e se refugia, cada vez mais, numa

²⁰ Definimos o pós-colonialismo como um campo teórico do século XX e XXI. Os estudos pós-coloniais foram responsáveis pelo desenvolvimento do conceito de eurocentrismo. Segundo Luciana Ballestrin, o campo pós-colonial pode ser subdividido em grandes três grandes fases. Na 1ª fase (pós-colonialismo anticolonial), parte dos teóricos estavam envolvidos com movimentos de descolonizações do século XX e as questões raciais e o marxismo estavam presentes nas interpretações. Na 2ª fase: (Pós-colonialismo canônico) parte das pesquisas voltaram-se para os estudos orientais e vincularam-se a análise do discurso e ao pós-modernismo. A 3ª fase (pós-colonialismo decolonial) formado por um grupo de pesquisadores majoritariamente latino-americanos conhecido como Modernidade/Colonialidade, os debates voltaram-se para criação de estruturas teóricas próprias, tecendo críticas às filiações teóricas europeias (Ballestrin, 2017).

hipocrisia tanto mais odiosa quanto menos susceptível de ludibriar. A Europa é indefensável (Césaire, 1978, p. 13).

Nesta obra o autor estabelece críticas frontais aos escritores que argumentavam a existência de uma suposta superioridade civilizacional europeia, refutando-os a partir das suas próprias construções teóricas e estabelecendo diálogos com autores que questionavam a hierarquização histórica das sociedades. O autor demonstrou conhecimento sobre as ideias de Lévi-Strauss²¹, que na década de 1950 igualmente contribuiu para a construção de um campo teórico não-hegemônico na etnologia, questionando a ideia de avanço civilizacional associada ao mundo Europeu.

Apesar de não dedicar as suas obras ao entendimento e consequências do colonialismo²², o francês Lévi-Strauss construiu uma crítica bem fundamentada à concepção da história universalista e ocidentalizada. Em “Raça e História” publicado originalmente em 1952, o antropólogo relatou os principais problemas que advinham do pensar as culturas das sociedades segundo os moldes europeus e criticou o etnocentrismo - enxergar o outro pela ótica da própria cultura. Para Strauss, por muitos séculos a diversidade de cultura não foi visto pelo homem de forma natural. Olhar o outro a partir de uma perspectiva de estranhamento acabou gerando uma série de interpretações equivocadas sobre povos e civilizações.

A atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos. "Costumes de selvagem", "isso não é nosso", "não deveríamos permitir isso", etc., um sem número de reações grosseiras que traduzem este mesmo calafrio, esta mesma repulsa, em presença de maneiras de viver, de crer ou de pensar que nos são estranhas (Lévi-Strauss, 1980, p. 4).

No mesmo ensaio, Strauss faz uma crítica veemente à concepção de progresso histórico linear e aponta para os erros e fracassos presentes nas interpretações que tendem a encaixar culturas em cronologias históricas preestabelecidas por sociedades hegemônicas. Para ele, a concepção de progresso histórico pautou-se em ideias evolucionistas que objetivam escalonar culturas em menos ou mais evoluídas. Quando tais interpretações são colocadas em prática, as análises ficam comprometidas, tendo em vista que:

²¹ Césaire estabelece um diálogo com Strauss e outros teóricos da etnografia em uma longa nota de pé-de-página (Ibid., pp. 57-58).

²² Strauss foi um dos fundadores do pensamento estruturalista, não figurando nas pesquisas como pós-colonialistas (Oliveira; Pena, 2014).

(...)a humanidade em progresso nunca se assemelha a uma pessoa que sobe uma escada, acrescentando para cada um dos seus movimentos um novo degrau a todos aqueles já anteriormente conquistados, evoca antes o jogador cuja sorte é repartida por vários dados e que, de cada vez que os lança, os vê espalharem-se no tabuleiro, formando outras tantas somas diferentes. O que ganhamos num, arriscamo-nos a perdê-lo noutra e é só de tempos a tempos que a história é cumulativa, isto é, que as somas se adicionam para formar uma combinação favorável (Lévi-Strauss, 1980, p.9).

As ideias de Strauss serviram de base para avanços teóricos posteriores e seu trabalho teve influência significativa entre os pensadores que combatiam as interpretações racializadas da história. O entendimento do colonialismo como central nos problemas de diversos países se aprofundou na segunda metade do século XX. A corrente de pensamento pós-colonialista, que se opunha de forma sistemática às mazelas do imperialismo, intensificou o processo de teorização sobre o eurocentrismo, trazendo para o campo de análises importantes contribuições sobre a dominação europeia em escala mundial.

Outro marco fundamental para a análise e compreensão das operações de dominação eurocêntricas ocorreu com a publicação do livro “Orientalismo” pelo crítico literário palestino Edward W. Said. Apesar de pouquíssimas vezes o autor citar o termo eurocentrismo, seu trabalho esteve intimamente ligado aos desmascaramentos das relações de opressão cultural e simbólica imposta pelo Ocidente ao mundo oriental. O autor analisou uma série de textos produzidos pela Grã-Bretanha, França e Estados Unidos para entender a forma como o discurso ocidental construiu-se a partir de compreensões estigmatizantes sobre o Oriente, capaz de criar um sistema de dominação cultural e político coeso e intrincado.

(...)o orientalismo não é um mero tema político de estudos ou campo refletido passivamente pela cultura, pela erudição e pelas instituições; nem é uma ampla e difusa coleção de textos sobre o Oriente; nem é representativo ou expressivo de algum nefando complô imperialista “ocidental” para subjugar o mundo “oriental”. É antes uma distribuição de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos, é uma elaboração não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é feito de duas metades, o ocidente e o Oriente), como também de toda uma série de “interesses” que, através de meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica e a e a descrição paisagística e sociológica, o orientalismo não apenas cria como mantém; ele é, em vez de expressar, uma certa vontade ou intenção de entender, e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar, aquilo que é um mundo manifestamente diferente (Said, 1990, p. 24).

O autor entende o orientalismo como discurso baseado em sistemas simbólicos, uma estratégia de dominação construída para que o Ocidente tivesse capacidade de elaborar historicamente autoridade e domínio político sobre o Oriente, colocado a história e as culturas orientais em condição subterrânea e oposta aos valores civilizacionais europeus e norte-

americanos. O orientalismo estaria para o autor impregnado nas produções literárias, acadêmicas, nos discursos e nas narrativas inventadas pelo Ocidente, tornando o olhar sobre as culturas orientais carregado de preconceitos e distorções. Claramente, o trabalho de Said influenciou profundamente os teóricos do pensamento decolonial, e seu trabalho pode ser compreendido dentro do que mais a frente será conceituada como colonialidade do saber.

O economista franco-egípcio Samir Amin (1989) igualmente contribuiu de forma significativa com a crítica ao domínio colonialista. Elaborando uma conceituação e difundindo a terminologia eurocentrismo no século XX, ele foi em grande medida responsável pela popularização do termo a partir da década de 1970 (Vasconcelos, 2021). Amin, que fazia parte dos avanços no desenvolvimento dos estudos pós-coloniais, aprofundou-se na crítica ao colonialismo e suas consequências, gerando um campo teórico que objurgava o colonialismo, mantendo diálogos com o pensamento marxista. Exemplo emblemático ficou evidente na publicação da obra “El eurocentrismo: crítica de una ideología”, na qual se dedicou a conceituação do termo eurocentrismo, associando-o às análises sobre modos de produção na economia. O autor vincula o eurocentrismo à sustentação e desenvolvimento do sistema capitalista, afirmando que,

El eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Es entonces antiuniversalista porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana. Pero se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo.(...) El eurocentrismo es un fenómeno específicamente moderno cuyas raíces no van más allá del Renacimiento y que se ha difundido en el siglo XIX. En ese sentido constituye una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno (Amin, 1989, p. 9).

Para Amin, o eurocentrismo é um fenômeno culturalista que propõe a experiência do Ocidente como modelo social a ser imitado e seguido por outros povos. O eurocentrismo é apresentado como fenômeno de distorção sistemática das teorias sociais, capaz de influenciar aspectos diversos da cultura, através de simples programas de televisão às construções de teorias científicas, históricas e filosóficas que são basilares nas sociedades (Amin, 1989, p.9). O autor identifica o eurocentrismo como uma ideologia cultural do sistema capitalista e ainda historiciza o seu surgimento associando-o ao renascimento, defendendo que a construção ideológica da dominação europeia nas relações internacionais não deve ser estendida às épocas históricas anteriores, visto que durante o período feudal o continente europeu fazia

parte do que ele definiu como fase de modo de produção tributário periférico (Amin, 1989, pp. 161-164).

Amin questiona o entendimento de que a Europa sempre ocupou posição central e de liderança no desenvolvimento do pensamento civilizacional, colocando em contradição as interpretações europeias do século XIX que identificavam a história grega como precursora da cultura europeia. A defesa de que a partir da Grécia antiga é possível compreender origem de uma ancestralidade racional europeia é chamada pelo autor de “helenomania”, visto que a cultura, economia e pensamento grego na antiguidade esteve intimamente ligada à cultura filosófica e matemática do Oriente antigo.

El mito del ancestro griego ha cumplido una función esencial en la construcción eurocéntrica. Se trata de un argumento emocional construido artificialmente para evitar la pregunta verdadera (por qué el capitalismo apareció en Europa antes que en otras partes?) sustituyéndolo en la panoplia de las falsas respuestas por la idea de que la herencia griega predisponía a la racionalidad. Según ese mito Grecia sería la madre de la filosofía racional, en tanto que "el Oriente" jamás habría logrado superar la metafísica. Partiendo de ese punto de vista, la exposición de la historia del pensamiento o de la filosofía llamados occidentales (que, suponen por tanto otros pensamientos y filosofías esencialmente diferentes, que serán llamados orientales) comienza siempre en el capítulo de la Grecia antigua, a propósito de la cual el acento se pone en la variedad y los conflictos de las escuelas, el nacimiento de un pensamiento libre de restricciones religiosas, el humanismo, el triunfo de la razón (es el milagro) sin referencia al “Oriente” — cuya contribución al pensamiento helénico supuestamente es nula (Amin, 1989, p. 88).

Os estudos pós-colonialistas avançaram na teorização e entendimento do eurocentrismo como um marco central da modernidade e fator de mudança de paradigma mundial. Os estudos sobre a modernidade e seus efeitos foram amplamente aprofundados por pesquisadores majoritariamente latino-americanos a partir dos anos de 1990, formados a partir de uma guinada teórica conhecida como “giro decolonial”, a corrente de investigação é identificada também como M/C (Modernidade/Colonialidade). O grupo, segundo Luciana Ballestrin, pode ser compreendido como parte de uma terceira fase do pensamento pós-colonial. Segundo a autora, o M/C originou-se de uma ruptura com o Grupo de Estudos Subalternos, tendo com objetivo pensar os efeitos do colonialismo nas Américas a partir das teorias e perspectivas endógenas, em franca ruptura com teorias europeias ou que colocavam a classe como categoria unilateral de análise teórica, radicalizando a crítica ao eurocentrismo e entendendo o colonialidade como uma face permanente e oculta da modernidade (Ballestrin, 2017, p. 510).

3.2 Contribuições do pensamento decolonial

Muito do que grupo M/C produziu encontra suas origens basilares em trabalhos pós-colonialistas anteriores, entretanto a corrente conseguiu inovar em diversas proposições e conceitos que se tornaram fundamentais nas ciências humanas, impactando profundamente nas formulações de trabalhos acadêmicos, sendo em grande medida responsáveis pela disseminação da crítica ao eurocentrismo nas pesquisas no Brasil (Vasconcelos, 2021, p. 86). Conceituações inéditas foram desenvolvidas, com acréscimos teóricos amplos que reafirmam o eurocentrismo como central nos problemas enfrentados pelas Américas.

De forma geral, os autores e autoras da corrente entendem que as estruturas fundamentais que foram construídas com a colonização nas Américas mantiveram-se vivas e completamente sólidas atualmente. Fazendo uma associação já bastante conhecida no campo da história, seria uma espécie de análise histórica de longuíssima duração²³ com ênfase nas estruturas modernas que se mantêm ativas atualmente – até mesmo o termo contemporaneidade torna-se problemático e pouco usado no grupo, pois representa uma cronologia eurocentrada sobre o tempo e denota uma superação não existente da modernidade e seus efeitos. Os processos de independência política do século XIX não conseguiram reverter a lógica eurocêntrica nas Américas, essas estruturas se adaptaram aos novos contextos, visto que as opressões continuam a se fazer presentes e a perpetuar injustiças, violências e desigualdades das mais diversas naturezas através da colonialidade.

Cabe salientar que colonialismo e colonialidade são resultados da modernidade e do eurocentrismo, porém os termos carregam consigo diferenças semânticas que merecem destaque para que não haja conflito de interpretações e paralelismos históricos equivocados. Sobre o colonialismo, seu sentido vincula-se à dominação de um ou mais povo sobre um território, que se estabelece por meio da invasão, subjugação e transformação da região em colônia à serviço da metrópole. A colonialidade é um efeito nefasto e permanente do colonialismo, aquilo que permanece vivo, não apenas como sequela histórica, mas como caráter fundamentador da sociedade. Mesmo quando a prática do colonialismo não se faz mais presente, após processos históricos de independências, a colonialidade se mantêm ativa e articuladora das relações (Maldonado-Torres, 2022).

Termos prefixais como *descolonial* e *decolonial* foram elaborados como resultado do alargamento teórico da área, tornando-se essenciais para o entendimento das relações de resistência e desobediência à colonialidade. Em 2008, o filósofo porto-riquenho Nelson

²³ A ideia de história de longa duração foi desenvolvida por Fernand Braudel, um dos principais expoentes da Escola dos Annales (Braudel, 1995).

Maldonado-Torres abordou importantes definições sobre o giro des-colonial, contribuindo para a compreensão do momento histórico e o estado da arte em que o campo de estudo se encontrava. Para o autor, o giro des-colonial vincula-se a uma postura política e teórica ativa e de confronto, provocada pelo escândalo e pelo horror diante dos efeitos do que ele chama de “mundo da morte” criado pelas estruturas da modernidade. Ele entende o século XXI como a era de fortalecimento global contra o colonialismo, sendo a disseminação de trabalhos no campo de estudos sintoma dessa nova realidade.

El giro des-colonial se refiere más bien, en primer lugar, a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas. En este sentido, no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (Maldonado-Torres, 2008 p. 66)

O autor entende que a esquerda mundial durante muito tempo deu excessiva importância à dinâmica das relações entre centro e periferia nas análises sobre o capitalismo, sem prestar atenção às estratificações raciais e exclusões internas como resultado das nefastas consequências provocadas pelo colonialismo (Maldonado-Torres, 2008, p. 60). A virada teórica des-colonial ocorre quando o incomodo intelectual com o colonialismo torna-se global e os intelectuais param de buscar na Europa respostas para as próprias questões. Maldonado-Torres entende que o contexto pós segunda guerra mundial favoreceu a virada epistemológica, porém suas bases já existiam muito antes nas ações e atitudes des-colonais presentes nas produções e ações dos sujeitos historicamente excluídos, marginalizados e racializados pelo colonialismo. Sendo assim,

Ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. De ahí en adelante puede decirse que se planteó un giro, ya no sólo al nivel de la actitud de sujetos o de comunidades específicas, sino al nivel del pensamiento mundial. El tema de la descolonización adquirió vigencia para distintos grupos que ahora se veían más seriamente entre sí, en vez de buscar en Europa las claves únicas para elaborar su futuro (Maldonado-Torres, 2008, p. 70).

O termo prefixal *decolonial* igualmente se popularizou dentro do campo de estudos M/C na primeira década do Século XXI. Catherine Walsh afirma que tanto o termo *decolonial* como *descolonial* passaram a ser usados dentro do campo no início de 2004. Ela explica que, ao optar por usar o termo *decolonial* - excluindo o “s” – estabelece-se um jogo linguístico que demonstra o caminho contínuo de luta, transgressão e intenção contrária ao colonialismo. No entanto, não significa que seja possível desfazer ou desintegrar por completo a realidade posta pela colonialidade. Não existindo possibilidades de anulação da modernidade, a atitude *decolonial* baseia-se na construção de enfrentamentos sobre os seus efeitos, desobediências e transgressões à ordem colonialista com o intuito de se criar possibilidades de reviver e reinventar o que foi aniquilado ou rejeitado pela colonialidade (Walsh, 2012 p. 25).

O entendimento da modernidade como problema central da humanidade tornou-se questão fundamental para o grupo. O filósofo argentino Enrique Dussel trabalhou conceituações importantes sobre sua origem. Suas interpretações dialogam muito com o pensamento anteriormente apresentado de Samir Amin (Amin, 1989). Para Dussel (2025), não há raízes que ligam a cultura grega e romana à Europa moderna, sendo equivocado qualquer genealogia histórica entre eurocentrismo e antiguidade clássica, já que entre os gregos jamais existiu indicativos de dominação global ou superioridade intelectual aos demais povos que mantiveram contato. Para sustentar suas afirmações, o autor ressalta que não há uma sequência histórica que ligue o mundo grego antigo à Europa moderna de forma linear. Recorrendo a um conjunto variado de fluxogramas de deduções lógicas, demonstra que o mundo grego clássico e helenístico se conectou com mundo germano-latino ocidental medieval de forma indireta e com o mundo árabe-mulçumano judaico de forma direta. Para Dussel,

Esta seqüência é hoje a tradicional. Ninguém pensa que se trata de uma “invenção” ideológica (que “rapt” a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o “centro” da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque, como veremos, faticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América, etc.). Em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o “centro” (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o “centro”, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático) (Dussel, 2025, p.26).

Para o autor, nem mesmo as cruzadas podem ser apontadas como medida efetiva de imposição da Europa sob o Mediterrâneo, visto que fracassaram nos seus intentos e a Europa Central continuou a ser uma cultura periférica e isolada do resto do mundo. Seguindo a linha de raciocínio de Dussel, a Europa nascida com a modernidade surgiu em 1492 com a invasão do continente americano e deixou profundas marcas que ainda são intransponíveis. A

superação da colonialidade no Sul Global encontra-se em vias de construção, sendo necessário a criação de projetos alternativos que suplantem a modernidade e seus efeitos. Não negando a sua existência ou em busca de uma era pré-moderna utópica, mas transformando-a com a incorporação do que foi excluído, rejeitado e aniquilado:

Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma “Trans-Modernidade” como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize. A “realização” não se efetua na passagem da potência da Modernidade à atualidade dessa Modernidade européia. A “realização” seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da alteridade (Dussel, 2025, p. 29).

Entender o eurocentrismo e desconstruir as interpretações equívocas sobre as suas origens torna-se uma tarefa essencial para o autor, visto que a superação dos efeitos nocivos da modernidade perpassa o conhecimento da sua origem e natureza, negando o mito civilizacional europeu e a inocência ocidental diante da violência colonialista. Dussel aponta a transmodernidade como caminho possível de superação ao modelo construído pelo colonialismo, trata-se de um projeto de libertação capaz de incluir os agentes excluídos e seus saberes, compreendendo e respeitando as suas diferenças, sendo possível através da consolidação de uma racionalidade não eurocêntrica.

A tese sobre a existência da colonialidade do poder trouxe esclarecimentos essenciais para o entendimento das operações colonialistas. O sociólogo peruano Aníbal Quijano erigiu importantes contribuições para o entendimento político da colonialidade e suas bases de dominação. O autor apontou que uma série de mecanismos de exploração que caracterizam a cultura de países não-centrais tem origem na forma como o mundo do trabalho foi construído pela modernidade. Com a colonização, um novo tipo de poder mundial foi estabelecido tendo como critério fundamental a hierarquização racial imbricada ao controle do trabalho. Elementos que moldaram as estruturas das sociedades coloniais ainda hoje exercem poder sobre as relações de trabalho. Sobre as formas de exploração inauguradas com a modernidade, o autor afirma que

(...) cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso, raça/trabalho, articulou-se de

maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (Quijano, 2005, p. 119).

Nessa perspectiva, a invasão das Américas inaugurou um sistema mundial nunca visto na história, no qual a Europa colocou-se como centro de poder globalizante criando mecanismos de dominação sobre o continente americano e africano e posteriormente sobre o globo. Tais acontecimentos concretizaram a dominação econômica, política e cultural das Américas, criando uma estrutura divisória mundial onde a raça esteve no centro das questões. Essas estruturas de dominação fizeram com que as Américas se tornassem dependentes e exploradas. A subjugação de negros, indígenas e mestiços mantém-se ligada a um projeto de poder em que o europeu se impôs como superior baseando-se numa argumentação racial destinada a legitimar a extração de recursos materiais das Américas e manter-se enquanto centro de poder. O racismo tornou-se instrumento de controle para a manutenção do prestígio do continente europeu. Além das relações de poder, o impacto da modernidade nas Américas ocorre também pela colonialidades do ser²⁴ e do saber.

3.3 Pensamento decolonial e o colonialismo do saber

A natureza e a origem da produção de conhecimento ocidental foi objeto de problematizações no grupo M/C. Edgardo Lander em 2005 publicou artigo visando compreender as origens das ciências sociais, contribuindo para o entendimento das operações da colonialidade do saber. Para o autor, as ciências sociais nascidas no século XIX, têm suas bases ligadas ao eurocentrismo, sendo originárias de uma concepção universalista de sociedade, baseada na vitória do sistema econômico liberal que se impunha pela Europa ao restante do mundo. As dificuldades de criação de alternativas teóricas ao neoliberalismo ocorrem porque o sistema tem sido combatido apenas no seu caráter econômico, sem o enfrentamento devido à sua natureza como discurso de modelo civilizatório universalista (Lander, 2005, p.8).

Lander analisou as concepções de Locke e Hegel sobre direitos sociais, demonstrando que nas bases do pensamento filosófico liberal persistia uma falsa universalidade, visto que a defesa do direito à liberdade e a propriedade direcionava-se aos povos tidos como “civilizados”. O capitalismo liberal foi projetado como sistema econômico

²⁴ Maldonado-Torres (2022) fez um aprofundamento teórico, conceitual e filosófico sobre a colonialidade do ser, indicando outros autores como corresponsáveis pela sua conceituação, dentre eles (Mignolo 2003, 1995) e (Wynter, 2003). Para o autor, o conceito começou a ser desenvolvido por volta de 1995 e está associada a experiência vivida com a colonização e seus impactos na linguagem, na subjetividade e a desumanização de pessoas (Maldonado-Torres, 2022).

universal, assim como as produções de conhecimento e experiências filosóficas e históricas europeias foram projetadas para o restante do mundo como conhecimentos neutros. É no interior da sociedade liberal, com a sua organização em defesa da propriedade privada e pretensão naturalismo das relações econômicas capitalistas de produção que se localiza o surgimento do campo das ciências sociais,

É este o contexto histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Esta é a visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos. Esta cosmovisão tem como eixo articulador central a idéia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos (Lander, 2005, p. 13).

A exclusão do “outro” - não ocidental - pelo sistema liberal não se deu apenas em termos econômicos, mas em negação ao reconhecimento de produções de saberes. Uma das formas de dominação colonialista se manifesta justamente na produção do conhecimento. As diretrizes do que é ou não legítimo e qualificado em termos de economia, filosofia, ciência, religião, história e arte foi normatizada pelos europeus e imposta enquanto referência, tendência e padrão a ser seguida mundialmente. A colonialidade do saber é pilar fundamental da dominação eurocêntrica moderna. Para Lander, questionar as bases da produção de conhecimento no campo das ciências sociais, desmascarando teorias que afirmam neutralidade, torna-se um passo necessário no sentido do combate ao eurocentrismo e seus mecanismos de dominação, visto que

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (Lander, 2005., p.8).

A história enquanto campo científico ocidental surgiu no século XIX e suas pretensões universalizantes podem ser encontradas nos vieses positivistas dos primeiros historiadores profissionais que buscavam leis gerais e idealizações de progresso histórico linear para o entendimento das sociedades, procurando reconstruir fatos históricos como se fosse possível encontrar uma “verdade” objetiva extraída da fonte, sem instrumentos de crítica

sobre a sua origem e discurso. A construção do campo esteve vinculada aos interesses de elites visando o fortalecimento de sentimentos nacionais que legitimavam a existência de estados nacionais burgueses. O que de fato corrobora com a afirmação de Lander sobre a origem das ciências sociais, incluindo a história, e suas imbricações colonialistas. Compreender o vício de origem, visando a sua transmutação torna-se um desafio necessário para a construção de conhecimentos históricos decoloniais.

Combater a colonialidade do saber, perpassa igualmente pela compreensão do que significa dependência epistêmica e quais os caminhos possíveis de superação. Fabrício Pereira da Silva, Paula Baltar e Beatriz Lourenço (2018) analisaram as relações de dependência existentes na produção de conhecimento nas Américas. Para os autores, a dependência epistêmica existe como resultado de uma violência imposta pela colonialidade, onde a produção de saberes das nações periféricas foi deslegitimada com o intuito de gerar uma subalternidade do saber.

Muitas vezes as epistemologias não-hegemônicas são consideradas insuficientemente elaboradas e ingênuas, além de provincianas ou específicas, sem valores universalizáveis, sendo relevantes no máximo para a compreensão de fenômenos locais. Essa atitude resulta no não reconhecimento de reflexões que não se adéquem ao padrão instituído. Ao negar a determinada produção um espaço de reconhecimento, além de manter leituras hegemônicas há o impedimento de que sejam reconhecidas leituras autônomas produzidas na periferia (Silva et al., 2018, p. 71).

Para os autores, as ciências sociais na América Latina herdaram um lugar periférico resultante da própria colonialidade, que construiu suas bases de dominação seguindo a ideia de que a ciência moderna europeia poderia representar um conhecimento universal. Para os autores, a superação da dominação eurocêntrica sobre o saber parte do reconhecimento da necessidade de construção de aportes teóricos e métodos latino-americanos, por meio da construção de epistemologias pautadas nas experiências endógenas.

Os autores apontam como exemplo o problema na utilização de conceitos unilaterais europeus tidos como universais como “golpe”, “democracia” e “populismo” que quando empregados sem crítica à sua origem contribui para o escalonamento das distintas sociedades, resultando em acobertamentos de realidades e enviesamento de interpretações que empobrecem as dimensões históricas e sociais das experiências políticas latino-americanas. Portanto, torna-se necessário a valorização de construções de conceituações internas, capazes de criar compreensões plausíveis das relações políticas e históricas latino-americanas.

Walter Mignolo (2005) defende que a mentalidade colonialista deve ser repensada para que haja uma verdadeira libertação dos padrões sociais que são exteriores aos interesses

das nações que outrora foram colônias, mas que ainda hoje carregam consigo a lógica da Matriz Colonial de Poder (MCP). As continuidades de práticas racistas, a supervalorização dos padrões europeus, a lógica da religiosidade hegemônica cristã, as estratificações de gênero, hierarquias estéticas, linguísticas e epistemológicas são tidas, para ele, como permanências de uma lógica que foi criada com um propósito de dominação.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Mignolo, 2005. p. 121).

Mudar a lógica colonialista perpassa pelo entendimento do seu peso e significado, pela valorização das epistemologias locais e pela valorização das diversidades culturais. No âmbito da produção de conhecimento histórico escolar, os desafios não são diferentes. É possível identificar as marcas da colonialidade na forma como o currículo escolar no campo da história foi desenvolvido no Brasil.

A descolonização do saber no âmbito do ensino da história é uma necessidade mais que urgente, sendo imperioso uma guinada no sentido de romper que estruturas de dominação que se mantêm vivas nas nossas realidades. Os currículos escolares no Brasil ainda estão repletos de manuais que supervalorizam informações da cultura europeia em detrimento da história latino-americana. Conteúdos muitas vezes pautados por análises que colocam os acontecimentos nas Américas como resultantes de forças contextuais europeias, fazendo crer que a história do nosso continente é movida por uma força civilizatória existente nos acontecimentos europeus. Exemplo dessa afirmação são interpretações que entendem os processos de luta pelas independências latino-americanas como resultados do avanço iluminista europeu e da conseqüente chegada da família real ao Brasil, sem evidenciar as tensões raciais e as lutas populares existentes no século XIX, ou mesmo a ideia de que a independência do Haiti seja resultado do avanço jacobino na revolução francesa. Essa forma de entender a história é limitadora para as nações latino-americanas, especialmente para as populações não-brancas, na medida em que afasta a possibilidade de aproximação com elementos identitários de origens socioculturais diversas e coloca os acontecimentos europeus como dirigentes históricos do mundo, desfazendo laços de solidariedade e fazendo prevalecer

estruturas desiguais de poder. A mudança de paradigmas e a aproximação do campo da história com os estudos decoloniais torna-se um caminho possível para a problematização e transformação dessa realidade educacional e social brasileira.

Catherine Walsh manteve parte da sua carreira dedicada a construções teóricas em que o saber educacional é visto como elemento fundamental na luta pela decolonialidade do saber. Para a autora é urgente a criação de mecanismo de insurgências e resistências dentro das práticas pedagógicas em que a memória coletiva de povos indígenas, negros, mulheres e sujeitos excluídos pela orientação sexual ou de gênero possam emergir, formando uma nova racionalidade nas práticas pedagógicas em consonância com as memórias coletivas daqueles que foram vítimas do processo da colonização e permanecem vitimadas pela colonialidade.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Asimismo para los pueblos que han vivido el yugo —o lo que el líder histórico kichwa Luis Macas llama la “tara”— colonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestros —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas (Walsh, 2012, p. 26).

O trabalho de Walsh muito colabora com a urgente construção de mecanismos pedagógicos destinados à edificação de saberes escolares decoloniais. Entendemos que, analisar os currículos escolares e suas produções didáticas torna-se igualmente imprescindível, pois as mudanças nas práticas pedagógicas interligam-se e são codependentes dos currículos escolares. Pensando no âmbito do ensino de história, é imperativo a criação de novas possibilidades curriculares. Tais mudanças passam pela reavaliação das diretrizes, matrizes e materiais didáticos escolares visando diagnosticar e modificar as estruturas constitutivas da colonialidade. É doloroso, mas factual reconhecer que ainda hoje, alunados e professores da Educação Básica brasileira conhecem muito mais as histórias europeias do que às latino-americanas, e o currículo escolar no Brasil é responsável em grande medida para a perpetuação desta realidade.

A educação histórica no Brasil se mantém muito mais próxima aos valores eurocêntricos, sustentando-nos conectados ao colonialismo e suas múltiplas formas de opressão. É violentador para os estudantes e professores no Brasil ter extirpado de si o direito

ao conhecimento e reconhecimento histórico dos elementos constitutivos do seu próprio continente. Entendemos que, os silenciamentos e insuficiências da história das Américas nos curriculares escolares no Brasil são sintomas explícitos do que Aníbal Quijano (2005) chamou de face oculta da modernidade.

3.4 Gênero, pensamento decolonial e currículo no Brasil

Os estudos feministas e o pensamento pós-colonial encontraram-se em fins do século XX, dando origem a conceituações novas e interpretações que contradiziam o feminismo ocidental. Parte do que existe de acúmulo teórico no feminismo decolonial resulta da escuta, entendimento e incorporação teórica da ideia de interseccionalidade. Em 1989, a feminista Kimberle Crenshaw conceituou o termo, abrindo um caminho de possibilidades para o entendimento da complexa trama de opressão racial e de gênero vivenciada pelas mulheres negras norte-americanas. A autora analisou de que forma a lei antidiscriminação nos EUA carregava falhas quando não abria espaço jurídico para a compreensão da realidade de dupla exclusão vivenciada pelas mulheres negras (Kimberle, 1989).

O estudo explica de que forma os tribunais nos EUA interpretavam as alegações e denúncias sobre discriminação e exclusão das mulheres negras no do ambiente de trabalho. Kimberle pontua que as discriminações sofridas por esse seguimento se amplificavam na medida em que as duas formas de exclusão ocorriam concomitantemente sobre o mesmo grupo racial. O texto demonstra como, naquele momento, o movimento feminista branco e negro não eram capazes de dar conta dos problemas e opressões enfrentadas pelas mulheres negras.

A autora analisa e problematiza reivindicações do feminismo branco que não eram capazes de especificar e entender as profundas diferenças vivenciadas pelas mulheres negras, afirmando que a generalização presente nas afirmações do tipo “homens e mulheres são ensinados a olhar as mulheres como dependentes e com habilidades passivas”, não cabia na forma como a sociedade percebia as mulheres negras, visto que eram desde cedo incentivadas ao trabalho e ao uso da força e, em muitas situações, seguiam chefiando e sustentando famílias sozinhas (Kimberle, 1989, p.156). A autora conceitua interseccionalidade da seguinte maneira:

To the extent that this general description is accurate, the following analogy can be useful in describing how Black women are marginalized in the interface between antidiscrimination law and race and gender hierarchies: **Imagine a basement** which contains all people who are disadvantaged on the

basis of race, sex, class, sexual preference, age and/or physical ability. These people are stacked-feet standing on shoulders-with those on the bottom being disadvantaged by the full array of factors, up to the very top, where the heads of all those disadvantaged by a singular fator brush up against the ceiling. Their ceiling is actually the floor above which only those who are not disadvantaged in any way reside. In efforts to correct some aspects of domination, those above the ceiling admit from the basement only those who can say that "but for" the ceiling, they too would be in the upper room (Kimberle, 1989, p. 151).

Ao usar como exemplo metafórico pessoas em desvantagens, a autora consegue tornar compreensível como a combinação de opressões de classe, raça, gênero, sexualidade ou condição física pode atravessar a existência dos sujeitos, colocando-os em situações de desvantagens e, assim, intensificando as opressões. O conceito de interseccionalidade é comumente usado dentro da literatura feminista decolonial, tornando-se importante instrumento de análise da sociedade.

No Brasil, entre 1970 e 1980, a intelectual Lélia Gonzalez realizou um debate similar ao de Kimberle (1989), avançando na caracterização da realidade específica do racismo brasileiro e na elaboração de uma crítica contundente ao preconceito sofrido pelas mulheres negras no país. Segundo Portela Junior e Lira, durante décadas Lélia Gonzalez e outras escritoras negras não foram devidamente reconhecidas nos circuitos acadêmicos no Brasil, sendo que “apenas recentemente vêm sendo incorporadas nos nossos modos de compreensão dos dilemas nacionais”, o que reflete os silenciamentos provocados pela colonialidade (Portela Junior; Lira, 2022, p. 107).

Lélia Gonzalez teve uma longa produção acadêmica e dedicou sua vida a construções de estratégias de combate ao racismo. Para a autora, a realidade das opressões raciais existentes na América Latina muito se diferenciava do racismo anglo-saxônico. O mascaramento e o silenciamento tornavam o debate no Brasil de difícil aceitação. Apesar das opressões, as tradições culturais, a religiosidade e a linguagem negra resistiram, sendo que o combate ao racismo deveria ocorrer pela sua valorização. A autora propõe para tanto, o conceito de *América Ladina* para se referir aos processos de luta e construção de identidade étnica da população negra e indígena nas Américas.

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“Amefricanity”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela

nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de Amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de Pan-africanismo, “Negritude”, “Afrocentricity” etc. (Portela Junior; Lira, 2022, p. 127 *apud* Gonzalez, 2018).

Os encontros entre os estudos de gênero e o pensamento pós-colonial tornaram-se extremamente interessantes para elucidação de aspectos da vida das mulheres silenciadas e ocultados pela colonialidade. Igualmente pensando em estratégias de resistência de gênero nas Américas, María Lugones (2020) explorou as imbricações existentes entre raça e gênero como efeito nocivo da modernidade. O diálogo entre o pensamento feminista interseccional, incluindo o feminismo terceiro mundista, e a teoria decolonial foi necessário para a construção teórica definida pela autora como sistema moderno/colonial de gênero.

De acordo com a autora, o feminismo branco e burguês do século XX visou universalizar a experiência europeia e norte-americana, tornando invisibilizadas as experiências de mulheres não brancas existentes nos países periféricos. Esse feminismo essencialista partia das experiências de realidades eurocentradas, sem levar em consideração a complexificação das relações de opressão existentes e oriundas da modernidade e seu impacto no Sul Global, diferenças essas que são para a autora intransponíveis. Para Lugones, o sistema moderno colonial de gênero violenta em grande medida as mulheres “de cor”, visto que no entrelaçamento entre raça e gênero surgem formas de desumanização que não atingem mulheres brancas. Sobre o termo mulheres “de cor”, a autora salienta que essa definição surge nos Estados Unidos de forma estratégica, refletindo as lutas sociais de mulheres vitimadas pelo colonialismo e comportando-se como um guarda-chuva amplo e complexo de solidariedade racial, que abarca mulheres pretas, pardas, mestiças e indígenas das mais diversas etnias.

Ao longo deste trabalho, uso o termo “mulheres de cor”, cunhado nos Estados Unidos por mulheres vítimas da dominação racial, como um termo de coalizão contra múltiplas opressões. Não se trata apenas de um marcador racial ou de uma reação à dominação racial, ele é também um movimento solidário horizontal. “Mulheres de cor” é uma frase que foi adotada pelas mulheres subalternas, vítimas de diferentes dominações nos Estados Unidos. “Mulheres de cor” não propõe uma identidade que separa, e sim aponta para uma coalizão orgânica entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxies, chicanas, mexicanas, pueblo – toda a trama complexa de vítimas da colonialidade do gênero, articulando-se não enquanto vítimas, mas como protagonistas de um feminismo decolonial. A coalizão é uma coalizão aberta, com uma intensa interação intercultural (Lugones, 2020, p. 33).

A autora estabelece forte diálogo com autores do pensamento decolonial, para ela, a lógica de eixos estruturais da colonização, desenvolvida por Anibal Quijano como aspecto fundamental de dominação colonial, criou um ponto de partida para a compreensão das relações entre raça e gênero na colonialidade, uma vez que a colonialidade do poder mantém forte influência na intersubjetividade. Entretanto, o debate manteve-se lacunar no grupo Modernidade/Colonialidade, gerando um vazio teórico que a autora ocupou enquanto pesquisadora.

A autora entende que o sistema moderno colonial de gênero tomou forma durante as invasões de Portugal e Espanha às Américas, gerando vivências de gênero que são resultantes e estruturadas a partir da violência colonial. Ela entende o patriarcado e as estratificações de gênero como um fenômeno eurocêntrico, vendo com desconfiança a extensão desses conceitos para compreensão das relações entre homens e mulheres indígenas e africanos. Lugones sustenta a sua afirmação a partir de estudos de povos específicos que desconheciam as hierarquias de gênero, sociedades que ela define como adeptas do igualitarismo ginocêntrico (Lugones, 2020, p. 21).

Com Lugones compreendem-se também as diferenças do impacto das estruturas patriarcais entre mulheres brancas, mulheres negras e indígenas. Conforme demonstra a autora, as mulheres brancas foram categoricamente associadas à fragilidade e a infantilidades, cabendo-lhes apenas a função reprodutora. As debilidades atribuídas às suas existências serviam como mecanismo para sua exclusão social dos mais diversos domínios da vida. Ainda mais perversa e violenta, a colonialidade de gênero atribuiu às mulheres não brancas a condição de não humanidade, tornando-as vulneráveis aos mais diversos tipos de abusos, crueldades e exploração do trabalho.

Lugones entende tal fenômeno como caráter definidor do sistema moderno/colonial de gênero que desestruturou formas e vivências de povos ameríndios e africanos, deixando marcas profundas que permeiam e caracterizam ainda hoje as sociedades do Sul Global, o que ela define como lado oculto ou obscuro do sistema de gênero.

O lado oculto/obscuro do sistema de gênero foi e é totalmente violento. Começamos a entender a redução profunda dos anamachos, as anafêmeas e as pessoas do “terceiro gênero”. De sua participação ubíqua em rituais, processos de tomada de decisão e na economia pré-colonial, foram reduzidos à animalidade, ao sexo forçado com os colonizadores brancos e a uma exploração laboral tão profunda que, no mínimo, os levou a trabalhar até a morte (Lugones, 2020, p. 32).

Glória Anzaldúa (1987), outra pesquisadora que contribuiu para a construção do feminismo pós-colonial²⁵ estabeleceu também uma crítica profunda ao feminismo branco universalista norte-americano a partir da construção de uma concepção de consciência mestiça, motivada por suas experiências como mulher de raízes mexicanas e residente nos Estados Unidos. Buscando romper com a tradição científica cartesiana de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, ela mistura elementos da linguagem formal e poética para produzir, a partir de memórias sensíveis da sua vida, categorias de análise que expressam as divisas territoriais que afetaram a sua existência.

Trata-se de uma proposta de compreensão da sua condição sociocultural e de gênero atravessada pela perspectiva territorial e étnica, uma vez que nasceu no sul do Texas, região de fronteira entre Estados Unidos e México, local marcado historicamente pela usurpação de terras e violência contra mestiços e indígenas (Anzaldúa, 1987, p. 7). Nessa perspectiva, a autora elabora a categoria de pensamento de fronteira, profundamente marcada pelos conflitos psíquicos de não pertencimento racial e pela ambivalência existencial provocados pela sua condição multiétnica:

The ambivalence from the dash of voices results in mental and emotional states of perplexity. Internal strife results in insecurity and indecisiveness. The mestiza's dual or multiple personality is plagued by psychic restlessness. In a constant state of mental nepantlism, an Aztec word meaning torn between ways, la mestiza is a product of the transfer of the cultural and spiritual values of one group to another. Being tricultural, monolingual, bilingual, or multilingual, speaking a patois, and in a state of perpetual transition, the mestiza faces the dilemma of the mixed breed: which collectivity does the daughter of a darkskinned mother listen to? (Anzaldúa, 1987, p. 78).

A autora entende que a mulher mestiça carrega em si um não lugar existencial. Superar essa ordem de violência faz parte de uma construção do que ela define como consciência mestiça, essa consciência não pressupõe a inexistência de desigualdades raciais, pelo contrário, a denúncia. A consciência mestiça, para a autora, tem potencial de transformação na busca pelo fim da violência racial e de gênero na sociedade. A autora expõe a violência física e simbólica sofrida pela população de fronteira, as tentativas eurocêntricas de apagamentos religiosos e imposições de mundo provocadas pela tentativa de determinação de valores brancos. Mas também escancara a violência sofrida pelas mulheres por meio da

²⁵ A relação entre Glória Anzaldúa e o pensamento pós-colonial pode ser encontrado em Silvia (2021) e Tinoco (2022).

opressão desempenhada pelos *chicanos*.²⁶ A imposição de mecanismo de controle sobre o feminino pode ser percebida pela prática corriqueira de culpabilização das mulheres pela dominação colonialista espanhola que ocorre por meio de xingamentos como “*La Chingada*” — mulher prostituta que vendeu seu próprio povo para os espanhóis — contribuindo para a construção da ideia da mulher mestiça e indígena associada à condição de menor valor e menosprezo social (Anzaldúa, 1987, pp. 22-23).

Analisando a origem do patriarcado nas Américas, a autora não defende a ausência de desigualdades de gênero entre os povos originários no México. Para ela, características matrilineares existiam entre os toltecas e na sociedade asteca nos seus primórdios. As mulheres eram detentoras de propriedade, exercendo posições religiosas e políticas de prestígio, o que tornava as relações de gênero mais proporcionais. No entanto, o colapso do equilíbrio dessas relações ocorreu com o processo de centralização política asteca, sendo possível perceber a exclusão e opressão contra mulheres.

Nevertheless, it took less than three centuries for Aztec society to change from the balanced duality of their earlier times and from the egalitarian traditions of a wandering tribe to those of a predatory state. The nobility kept the tribute, the commoner got nothing, resulting in a class split. The conquered tribes hated the Aztecs because of the rape of their women and the heavy taxes levied on them. The Tlaxcalans were the Aztec's bitter enemies and it was they who helped the Spanish defeat the Aztec rulers, who were by this time so unpopular with their own common people that they could not, even mobilize the populace to defend the city. Thus the Aztec nation fell not because Matinali (la Chingada) interpreted for and slept with Cortes, but because the ruling elite had subverted the solidarity between men and women and between noble and commoner (Anzaldúa, 1987, p. 34).

Podemos observar que, no que tange às origens das opressões contra as mulheres nas Américas, a linha de raciocínio de Anzaldúa (1987) difere-se do pensamento de Lugones (2020). Enquanto a primeira evidencia relações de opressão contra mulheres tanto entre povos originários — mesmo em menor escala — quanto entre europeus, a segunda entende as opressões de gênero nas Américas como uma construção ligada à raça, sendo um produto direto do colonialismo.

Buscando enfatizar as origens e diferenças nas interpretações existentes dentro dos estudos feministas, Luciana Ballestrin (2017) nos ajudou a compreender o cerne desse debate. No artigo intitulado “Feminismos Subalternos”, a autora explorou as influências do pensamento pós-colonial nas teorias feministas e apresentou alguns limites metodológicos às

²⁶ Segundo Dídimo Castillo Fernández, o termo “chicano” refere-se à população de origem hispânica nos Estados Unidos, o termo é também utilizado para se referir a norte-americanos de origem mexicana. (Castillo Fernández, s.d., 2025)

posições das feministas decoloniais. A partir de 1980, a hegemonia do pensamento feminista ocidental passou a ser duramente questionada devido à maneira como se silenciou diante das experiências de mulheres vitimadas pelas práticas colonialistas. Segundo ela, o feminismo de bases decoloniais constituiu-se no século XXI como resultado desses debates,

e apesar de envolver certa descolonização do feminismo, não pode ser considerada seu sinônimo. Por parte de suas autoras entusiastas, existe uma clara tentativa de marcar sua distinção dos feminismos outros. Essa distinção dá-se por filiação teórica, influência e geografia. À semelhança de certas estratégias discursivas, retóricas e teóricas decoloniais, o feminismo decolonial faz questão de colocar as Américas e a América Latina, em particular, como mapa de sua referência. Vincula-se epistemologicamente com o grupo Modernidade/Colonialidade (Ballestrin, 2017, p. 1044).

O feminismo decolonial surge também como resultado da denúncia sobre as ausências de debates de gênero dentro do movimento modernidade/decolonialidade. Segundo a autora, o grupo, por sua vez, reconheceu a necessidade de mudança na construção das pesquisas em diálogo com as teorias feministas, resultando na aproximação crítica entre as feministas e a teoria colonialidade do poder.

Ballestrin (2017) realizou algumas problematizações nas análises sobre o feminismo decolonial, especialmente ao pensamento de Lugones (2020), justamente ao trabalho que anteriormente apresentamos neste capítulo, afirmando que existem generalizações históricas em seu pensamento. A autora questiona o convencimento de Lugones sobre as ausências de desigualdades de gênero entre povos indígenas e africanos, feitas a partir de interpretações dos trabalhos de Oyérunké Oyewùmi e Paula Allen.

Esses estudos de caso creditados sem a devida referência metodológica são generalizados por Lugones para todo o mundo colonial. Ambas as autoras, ressalta, preocuparam-se em demonstrar a cumplicidade entre colonizadores e colonizados na construção de novas hierarquias baseadas no gênero. Sua conclusão indutiva carece de evidências históricas e de representatividade empírica – no caso, indispensável para uma generalização do não histórico e do não universal. Assim, a nosso ver, o problema de Lugones é metodológico: a partir de um punhado de casos secundários, estabelece uma proposição de caráter universal (Ballestrin, 2017, p.1048).

A autora afirma que o movimento feminista é formado a partir de várias ambiguidades e críticas pertinentes que incentivam a busca por avanços, porém vê com preocupação a defesa de incompatibilidade generalizada entre o feminismo ocidental e o feminismo subalterno²⁷, entendendo que a troca teórica entre ambos os campos necessita ser

²⁷Segundo Ballestrin (2017) o feminismo subalterno agrega “diferentes movimentos de mulheres feministas, acadêmicas ou não: feminismo pós-colonial, feminismo terceiro-mundista, feminismo negro, feminismo indígena, feminismo comunitário, feminismo mestiço, feminismo latino-americano, feminismo africano,

construída, tornando possível a criação de espaços de “confluência e colaboração a nível mundial, com o objetivo de fortalecer a luta das mulheres” (Ballestrin, p.1051).

Podemos observar que os estudos feministas decoloniais têm amplitude e diversidade de posicionamentos, tornando-se inegável o avanço fomentado pelo campo teórico na atualidade. Buscaremos, a partir do diálogo com as autoras aqui apresentadas, construir pontes para elaboração de materiais paradidáticos em que as mulheres estejam evidenciadas e reconhecidas pelo pluralismo de suas experiências. Nesse sentido, os trabalhos de Lugones (2020) e Kimberle (1989) foram essenciais na condução de nossas reflexões, visto que suas teorias contribuíram para que houvesse uma sensibilidade sobre o limite na aproximação entre realidades históricas femininas construídas no nosso produto educacional, de forma que suas biografias precisaram ser conduzidas com evidência à interseccionalidade. O trabalho de Glória Anzaldúa (1987) e a sua categoria de mestiçagem também colaboraram para pensar a realidade vivida pelas mulheres andinas dos séculos XVIII e XIX, nos ajudando na elaboração de narrativas históricas sensíveis às complexidades das relações raciais existentes no contexto das guerras de independência. A edificação de materiais em que as mulheres e suas potencialidades se evidenciam contribui para a subversão da colonialidade de gênero e do saber predominantes nos currículos escolares.

Trazendo o debate teórico para o âmbito das realidades escolares, podemos perceber que o impacto das estruturas colonialistas de gênero nos currículos foi confirmado por meio de pesquisas que apontam a forma problemática como as mulheres são retratadas nos materiais didáticos brasileiros. Ana Carolina Eiras Coelho Soares e Suellen Peixoto de Rezende (2024) realizaram análises importantes sobre gênero, decolonialidade e ensino no Brasil, contribuindo para o debate. As exclusões das representações de mulheres na história são vistas pelas autoras como sintoma da colonialidade. As autoras trazem como exemplo os silenciamentos das mulheres nos materiais didáticos, demonstrando que nos livros de história do 9º ano do Estado de Goiás existem capítulos de história contemporânea em que a participação feminina é completamente inexistente, revelando o lado sombrio da colonialidade que age por meio dos apagamentos históricos, fazendo com que as hierarquias de gênero no Brasil mantenham-se sob os parâmetros patriarcais eurocêntricos (Soares, Rezende, 2024, p. 222).

Para as autoras, é urgente e necessário escutar as comunidades afetadas pelo colonialismo, criando espaços para que essas vozes sejam valorizadas na Educação Básica,

visto que a educação tem função primordial na busca por justiça, equidade e igualdade e deveria desempenhar lugar relevante no combate aos estereótipos de gênero.

Devemos ouvir as vozes das comunidades afetadas e trabalhar juntos para criar um espaço onde todas as identidades de gênero sejam respeitadas e valorizadas. Neste sentido, as relações de gênero também desempenham um papel vital na construção de uma narrativa alternativa à história colonial, destacando as contribuições das mulheres e pessoas de gênero não conforme para a resistência e a luta pela autodeterminação. Ao desafiar as narrativas hegemônicas de gênero, podemos contar histórias mais autênticas e inclusivas que celebram a diversidade e a força das identidades de gênero (Soares; Rezende, 2024, p. 209).

Propõe-se assim a prática da pedagogia holística decolonial como ferramenta de descolonização do saber. Para as autoras, é necessária a criação de projetos, ambientes e espaços educacionais que visem superar a lógica da transmissão de conteúdos, em que o professor se apresenta como detentor e depositário do saber sobre os alunos passivos. A sala de aula deve ser construída a partir de coexistências de espaços de escuta ativa com diálogos reflexivos, capazes de empoderar os alunos para participação e compartilhamento de experiências, fazendo emergir experiências de gênero em que as interseccionalidades estejam em evidência. Para as autoras, é necessário um olhar integrativo para os alunos. Compreendo que os saberes periféricos, as emoções, o racional, a memória e o corpo são capazes de produzir conhecimento e desenvolvimento cognitivo em busca da redução das violências de gênero existentes na sociedade brasileira (Soares; Rezende, 2024).

A reprodução de desigualdades de gênero nos livros didáticos foi tema de diversos outros estudos no Brasil.²⁸ Em 2018, Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira e Ariovaldo Lopes Pereira (2018) publicaram um artigo que constatou a existência de estereótipos de gênero nos livros didáticos do Ensino Fundamental menor em Goiás. Observa-se que, desde a infância, as crianças brasileiras recebem na escola reafirmações de papéis de gênero que subalternizam as mulheres, construindo imaginários que serão consolidados na adolescência e na vida adulta.

Os autores entendem os materiais didáticos como instrumentos ideológicos, nos quais é possível perceber discursos hegemônicos em textos e imagens. Ao analisar os primeiros cinco capítulos da coleção “Eu gosto” (Editora São Paulo, 2014) do 1º ano do Ensino Fundamental, os autores constataram a predominância de imagens masculinas associadas à liberdade, viagens e ao mundo das profissões, enquanto as mulheres apareceram sub-representadas, invisibilizadas ou associadas ao mundo do consumo. Para os autores, é

²⁸ Consultar os trabalhos de Souza e Elias (2022); Mistura e Caimi (2015) e Soares e Rezende (2024).

necessário refletir sobre as formações docentes e sobre a natureza dos materiais didáticos e suas imagens nas salas de aula, visto que a educação formal tem capacidade de reproduzir ou desconstruir desigualdades.

[...] se, por um lado, a sala de aula, e, mais precisamente, a ação docente e os recursos didáticos utilizados podem ser o lócus da resistência e da luta contra hegemônica, por outro, tais instâncias podem legitimar/reverberar/instituir padrões estereotipados de gênero, nos quais as hierarquizações homem/dominar - mulher/dominada e a naturalização dos papéis sociais são intrincados aos livros didáticos adotados e repassadas de forma velada, quase imperceptível no processo de ensino aprendizagem (Pereira; Oliveira, 2018, p. 570).

Coadunamos com as ideias propostas por Pereira e Oliveira (2018) e Soares e Rezende (2018) de que é urgente a criação de produções didáticas e práticas pedagógicas que visem romper com a colonialidade, repensando as opressões de raça e gênero a partir dos ambientes escolares. Os professores, um dos elos mais importantes dessa relação, precisam de materiais de qualidade que visem formar e substituir a lógica da colonialidade do saber nas salas de aula, visto que os livros didáticos, materiais de apoio aos professores e os paradidáticos exercem uma função muito importante dentro das realidades das unidades de ensino no Brasil. As intervenções curriculares apresentadas como ferramenta no capítulo subsequente visam contribuir para a redução das desigualdades de gênero no campo do saber histórico escolar, uma vez que propõem a construção de narrativas em que as vítimas da colonialidade estejam em foco e evidência, como veremos a seguir.

4. INTERVENÇÕES CURRICULARES NO UNIVERSO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

4.1 Construindo intervenções curriculares decoloniais

Formular propostas de aprendizagens em história das Américas que visem romper com a lógica de subjugação do saber histórico escolar e do eurocentrismo não é uma tarefa fácil. Isso exige habilidades de diálogo com dois universos distintos, mas codependentes e interligados: o saber escolar e o acadêmico. A questão torna-se ainda mais desafiadora quando encontramos na atualidade do ensino reformas que culminaram em arranjos curriculares em que a história das Américas vem perdendo espaço. Pensar em intervenções curriculares diante deste quadro se traduz em lutar estrategicamente por espaços curriculares em que o ensino da história das Américas esteja presente de forma qualificada, plural e crítica. Neste capítulo, conceituaremos as intervenções curriculares para o ensino de história na Educação Básica e os principais elementos que contribuem para a dinâmica do seu entendimento, dentre eles: currículo, saber histórico escolar e história comparada.

Quando pensamos em currículo escolar, logo imaginamos uma série de conteúdos justapostos que devem ser ensinados ao longo do ano letivo para que os alunos alcancem determinadas aprendizagens. Agir e pensar unicamente a partir dessa perspectiva colabora com a construção de currículos escolares tradicionais, preocupados apenas com a capacidade técnica, reprodutiva e quantificável dos alunos. Ao contrário disso, analisar os currículos a partir de uma perspectiva decolonial requer, antes de qualquer ação, a compreensão sobre o que impera por trás dos programas curriculares e quais são as estruturas que os determinam. Reconhecer os mecanismos ideológicos nas construções educacionais pressupõe uma análise crítica dos currículos e o entendimento claro de quais seleções, exclusões e diretrizes de aprendizagens representam concepções naturalizadas nos currículos. Nessa perspectiva, aproximamos as intervenções curriculares das teorias pós-críticas do currículo analisadas e caracterizadas por Thomaz Tadeu Silva (1999) e do currículo planejado, conceituado por J. Gimeno Sacristán (1988).

Por currículo planejado entendemos o que Sacristán define como parte do processo educacional que se manifesta em formato de livros, textos e materiais de apoio para professores, agentes da educação e alunado. Essa parte do currículo tem certa autonomia, no entanto funciona dentro de um sistema de dependências ordenadas com outros elementos do currículo, como o currículo prescritivo — diretrizes ou matrizes curriculares oficiais — e o currículo em ação — reelaboração prática e real de professores e alunos em sala de aula. O

currículo escolar deve ser compreendido dentro de relações processuais mais amplas e vinculadas à prática educativa real dos ambientes escolares (Gimeno Sacristán, 1988, p. 139).

A diferenciação entre os elementos curriculares e a definição de currículo em ação são de grande importância para o campo educacional, pois permitem perceber que diretrizes e materiais didáticos são intenções que não se consolidam da maneira que está descrita em seu corpo documental, visto que a prática educacional é dinâmica e ocorre na relação escolar. Compreender o currículo de forma ampla nos faz refletir de forma crítica sobre os limites do currículo planejado. No entanto, pensar sobre seus limites aponta para a necessidade de qualidade, linguagem e adequação com a prática escolar. Construir propostas de currículo planejado vincula-se às expectativas e desejos educacionais sem perder de vista que conteúdo é também ponto fundamental nos processos de ensino e o desenvolvimento de pesquisas na área só fortalece as relações de aprendizagens, como aponta Sacristán:

Sem conteúdos não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam (...). A preocupação técnica de conseguir métodos válidos para transmitir as aprendizagens e a relação com a psicologia para se prover de critérios de autoridade científica fizeram com que a educação em geral, mais em particular, a didática tenha se esquecido às vezes do conteúdo culturalizador da educação. A preocupação pelos métodos e pelos processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que grande parte da investigação educativa disponível não se refira ao conteúdo de ensino (Gimeno Sacristán, 1998, p. 120).

Refletindo sobre outras dimensões curriculares, Silva (1999) publicou um trabalho de grande impacto sobre as teorias dos currículos, caracterizando três vertentes que surgiram em momentos históricos e com estruturas de funcionamentos distintas que ainda hoje podem ser percebidas em propostas de ensino, são elas: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica dos currículos. A teorização tradicional sobre os currículos surge no contexto de intensificação e crescente industrialização do século XX, tendo no livro de Bobbitt intitulado “The curriculum” o seu principal marco referencial teórico. A teoria pretendia que as escolas funcionassem de forma muito similar às empresas industriais, com métodos capazes de se obter mensurações específicas quantificáveis dos resultados alcançados pelos alunos por meio de exames de suas habilidades e formulações de ações educacionais que buscassem criar padrões de aprendizagens. Na teoria tradicional, a escolha e definição dos conteúdos escolares são desenvolvidas sem uma preocupação reflexiva sobre os sistemas educacionais e os modos dominantes de produção de conhecimento, sendo a preocupação administrativa, burocrática e técnica suas principais ocupações (Silva, 1999, p. 24).

Ainda segundo o autor, a teoria tradicional sobre os currículos sofreu um forte questionamento com o surgimento das teorias críticas sobre os currículos em fins da década de 1960, tendo em Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Michael Apple (1979) alguns dos seus principais expoentes teóricos preocupados em entender as dinâmicas sociais que dão origem aos currículos escolares e suas representações na sociedade. Ao contrário das teorias tradicionais, interessadas na conservação e organização dos conteúdos escolares, as teorias críticas fazem uma reflexão para além da técnica, indicando que os currículos escolares representam valores de dominação de classe e capital, passando a desconfiar do “status quo”, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Há uma forte preocupação com as ideologias, as violências e as culturas dominantes que são propagadas nas escolas por meio dos currículos, o que gera uma mudança completa de perspectiva, passando a considerar os currículos como espaços de conflito e poder (Silva, 1999, p. 30).

O autor entende que a teoria pós-crítica do currículo aprofundou os questionamentos das teorias críticas, caminhando para análises focadas nas diferenças de gênero, raça e sexualidade, percebendo como essas estruturas afetam e moldam os conhecimentos escolares. A teoria feminista passou a revelar a existência de espaços educacionais construídos sob a égide das ideias neutras e universais, mas que, quando confrontados, revelam expressões de uma cosmovisão masculina de mundo, sendo o gênero masculino supervalorizado e os papéis de gênero apresentados de forma a subjugar e estabelecer espaços subalternos para mulheres. Para o autor, a teoria feminista muito se ocupou dos espaços universitários, centrando-se mais na questão da construção de uma pedagogia feminista acadêmica do que em propostas alternativas de currículos escolares. De qualquer modo, os avanços nos debates tornam o campo dos currículos espaços ainda em disputa e em vias de construção:

Não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes insights da pedagogia feministas e dos estudos de gênero. Nenhuma perspectiva que se pretenda crítica ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero (Silva, 1999, p. 97).

A observação feita em fins da década de 1990 continua a ser diagnosticada nas últimas décadas. Leticia Mistura e Flávia Caimi (2015) fizeram um estudo por amostragem de obras didáticas que circularam no Brasil entre os anos de 1990 e 2010 e evidenciaram que os materiais didáticos analisados tiveram uma “extrema dificuldade de integrar as renovações historiográficas propostas pelos estudos de gênero”. As figuras femininas apareceram evidenciadas em questões históricas pontuais, sem grandes impactos sobre os processos

históricos amplos que continuam a ser um espaço majoritariamente masculino (Caimi; Mistura, 2015, p. 230).

Construindo uma análise similar, Cristiani Bereta da Silva (2007) pesquisou obras didáticas dos últimos 20 anos em circulação no país e evidenciou que o saber histórico escolar ainda carrega diversas marcas do sexismo e do antagonismo de gênero. Analisando a coleção de livros didáticos intitulada “Nova História Crítica”, obra de grande circulação nacional aprovada pelo PNLD 2002, a autora percebeu a existência de imagens e textos em que mulheres aparecem estereotipadas, colocadas em espaços de submissão, fragilidade, dominação, violência e vinculação ao trabalho doméstico, contribuindo para a consolidação de um imaginário de subalternidade feminina (Silva, 2007). Como podemos observar, o currículo escolar deve ser entendido como parte de uma estrutura vinculada a questões que estão em âmbito político e sua compreensão ampla requer diálogo com as práticas pedagógicas e didáticas escolares.

A subversão de práticas escolares eurocentradas tornou-se eixo central em diversas pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora norte-americana Catharine Walsh (2009a, 2013, 2017). Com estudos que se destacam no campo da pedagogia decolonial, Walsh defende a necessidade de uma pedagogia intercultural crítica na educação latino-americana. Marcando uma posição de diferenciação entre a concepção de interculturalidade crítica e interculturalidade funcional, a autora denuncia a última, vinculando-a a ações de bancos e instituições financeiras que visam se conectar com as bandeiras de minorias sociais, mas que mantêm intactas as estruturas de dominação econômica colonialista:

Estes exemplos e perspectiva nos permitem entender que a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento (WALSH, 2009a, p. 20).

Ao contrário disso, as práticas interculturais críticas não servem ao modelo de sociedade vigente, mas fazem um profundo questionamento das suas estruturas e das relações de poder que se estabelecem dentro da realidade colonialista. A autora ainda pontua que as teorizações e conceituações acadêmicas dão visibilidade à interculturalidade crítica, porém as atuações e lutas decoloniais são existentes, vivas e articuladas há séculos entre os sujeitos

oprimidos pela matriz de poder colonial. Resgatar essas práticas e dar-lhes sentido em âmbito pedagógico torna-se um caminho que deve ser perseguido pelos agentes da educação que coadunam com posturas críticas ao colonialismo, sem perder de vista que sua origem se encontra nas lutas sociais externas às instituições:

De fato, a pedagogia de-colonial tem sua própria genealogia – sem ter que necessariamente denominá-la assim – enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos (Wash, 2009a, p. 28).

A autora sinaliza ainda a importância dos diálogos entre os trabalhos de Frantz Fanon e Paulo Freire destacando as diversas contribuições de ambos os autores para a formulação de uma pedagogia intercultural libertadora que promove a decolonialidade na América Latina. O texto aponta um avanço significativo nas ideias de Frantz Fanon. Ao estabelecer uma profunda crítica à falta de humanização dos sujeitos oprimidos pelo eurocentrismo, coloca a raça e a colonização como eixo e problema da sociedade. Isso torna seu trabalho indispensável para se pensar em uma educação que precisa ser construída no sentido de superar o colonialismo racialista (Wash, 2009a).

Outra pesquisa que aborda a educação em perspectiva decolonial foi realizada por Pedro Jonatas Chaves (2017). O autor faz uma análise dos principais aspectos da didática, flexibilizando seus conceitos e objetivos à luz de uma perspectiva decolonial, estabelecendo uma forte crítica ao neoliberalismo, denunciado pelo autor como uma das facetas da colonialidade. Afirma que o senso comum procura encaixar a didática dentro de uma definição técnica de “saber ensinar”, esvaziando toda a sua complexidade, caráter humano e possibilidades de mobilizações políticas e sociais. O autor defende a recusa de propostas de neutralidade da didática, vinculando as práticas educacionais às lutas por justiça sociais mais amplas. Este trabalho procura contribuir para pensarmos teoricamente o ensino de forma decolonial (Chaves, 2017).

As intervenções curriculares buscam traçar um caminho possível de prática curricular, trazendo uma proposta de mecanismos de construção de narrativas históricas direcionadas ao Ensino Básico, em que conteúdos curriculares de história das Américas são abordados dentro de uma perspectiva de profunda crítica ao eurocentrismo e de busca por uma construção de uma cultura histórica escolar preocupada com a formação para a cidadania. Não se trata de um manual a ser seguido pelos professores ou pesquisadores, mas de uma possibilidade que pode ser construída, reelaborada e ressignificada pelos profissionais da educação conscientes

da centralidade do ensino de história das Américas para a formação de sujeitos aptos a compreender e defender a importância do conhecimento histórico como subsídio das lutas sociais contra as diversas desigualdades, discriminações e preconceitos que persistem na sociedade brasileira.

Construir currículos planejados para a formação de alunos e professores da Educação Básica que rompam com estruturas colonialistas contribui para a emergência de saberes em que as desigualdades são substituídas por visibilidades. Se quisermos avançar no sentido das reduções das discriminações de gênero, o mesmo cabe para as questões étnicas e de diversidade sexual; esse caminho precisa ser perseguido como prioridade no campo dos estudos das Américas. Nesse sentido, as intervenções curriculares estão a serviço da construção de teoria pós-crítica de viés decolonial, pois visam à substituição de narrativas eurocentradas por histórias ensinadas em que mulheres, negros, mestiços, indígenas, transgressores de gênero e da heteronormatividade ocupem espaços curriculares no ensino de história.

Essas intervenções propostas baseiam-se em análises comparadas de temas da história das Américas em diálogo com as orientações curriculares formais presentes nas legislações direcionadas ao ensino de história no Brasil. Ao garantir o apreço da diversidade, o combate às desigualdades de gênero e raça, a pluralidade de propostas pedagógicas e habilidades que visam à compreensão histórica nacional e internacional, a BNCC para o Ensino Médio no Brasil cria possibilidades de construções de conteúdos com abordagens inovadoras em história das Américas (Brasil, 2017).

4.2 A história comparada como ferramenta das intervenções curriculares

Outro fator de grande relevância para a construção das intervenções curriculares é o uso do método da história comparada como ferramenta direcionada à história ensinada. Construir componentes de história das Américas que estejam em diálogo eficiente com o Brasil torna-se um caminho possível com o uso do método. As intervenções curriculares caracterizam-se pelo esforço intelectual no campo do ensino na mobilização estratégica de conteúdos escolares, tendo como critério o olhar da América dentro de suas relações contextuais continentais.

A história comparada não é novidade enquanto método. A Escola dos Annales trouxe inegáveis avanços em termos de metodologia, impulsionando o surgimento de inúmeros

trabalhos históricos comparativos ao longo do século XX.²⁹ Ao analisar os limites e possibilidades do método comparado, Maria Lígia Prado afirma que o trabalho do historiador se torna eficaz quando, no lugar de manter os olhos fixos na Europa, o historiador observa “o Brasil ao lado dos países de colonização espanhola”. Referindo-se às “situações sincrônicas” que permitem a leitura da história da América Latina em paralelo, Prado ainda retoma o clássico estudo de Marc Bloch que, na condição de crítico à restrição da historiografia ao espaço nacional, também questionava a artificialidade da ênfase na “unidade de lugar” frente à importância que deveria ser dada à “unidade do problema” (Prado, 1999a, pp.12-18). Nessa perspectiva, a contraposição do eurocentrismo na abordagem da história partirá da reiteração dos limites de uma história nacional e da exploração de problemas que unificam temáticas e aproximam sujeitos, demonstrando semelhanças e diferenças relacionadas às especificidades de cada realidade histórica analisada.

Cabe salientar que a história comparada e o comparativismo histórico são ações distintas na história; enquanto a primeira necessita de um método e um claro caminho, o segundo baseia-se numa ação comum na escrita da história. Para José D'Assunção Barros (2007), a história comparada pode ser pensada por meio de quatro perspectivas metodológicas: a globalizadora, universalizadora, individualizadora e a diferenciadora. Cada subcategoria visa trabalhar com objetivos e abordagens divergentes dentro do método comparativo. As intervenções curriculares construídas no produto educacional desta tese enquadram-se na perspectiva universalizadora. Trata-se de um mecanismo de abordagem histórica que visa o “inter-relacionamento entre semelhanças e contrastes e a identificação de traços comuns” entre as sociedades analisadas (Barros, 2007a, p. 20).

Para a pesquisadora Marina Carvalho e o pesquisador Thiago Prates (2016), a história comparada pode ser definida como um método de análise que surge da necessidade de superação do viés nacionalista e eurocêntrico nas construções historiográficas. Isso ocorre porque a comparação histórica mobiliza conhecimentos que estão para além de fronteiras sem presumir abordagens generalistas e globalizantes. Sobre a definição e conceituação de história comparada, os autores afirmam que, ao fazer história comparada

(...) o historiador escolhe dois ou mais fenômenos que contenham certas analogias entre si e, em seguida, constata as semelhanças e diferenças para explicá-los pela aproximação de uns e outros. Os comparados devem ser, preferencialmente, sociedades vizinhas e contemporâneas, dando, portanto, maior foco a uma análise sincrônica. Buscam, dessa forma, “causas gerais”

²⁹A UFRJ tem um programa de pós-graduação em história comparada desde 2001 e publica trabalhos relevantes sobre o tema. Sobre os avanços e as metodologias da história comparada, ver (Theml: Bustamante, 2007).

de fenômenos históricos, construindo modelos que não ignoram as singularidades (CARVALHO; PRATES, 2016, p. 6).

O método comparativo sofreu alguns revezes a partir de novas abordagens que surgiram no campo historiográfico; trata-se das críticas realizadas pelas perspectivas da história transnacional (Seigel, 2005), da história cruzada (Werner; Zimmermann, 2003) e da história conectada (Subrahmanyam, 1997). Defensores desses novos enfoques passaram a julgar a história comparada ainda como demasiadamente submetida às perspectivas nacionais, resultando em pesquisas em que as sociedades são retratadas de maneiras hierarquizadas.

A história transnacional trouxe contribuições inestimáveis para esse campo de pesquisa. Surgida dos estudos migratórios, o método ampliou as possibilidades de aproximação entre realidades históricas distintas, subvertendo a ordem tradicional de comparações estanques em que as experiências históricas aparecem lado a lado, sem diálogo efetivo entre si. Para Carvalho e Prates, a história transnacional inovou no método de análise, pois caracteriza-se por:

(...) não comparar sociedades, mas dar conta dos intercâmbios realizados entre elas. Enfatizaria as redes, as crenças, as instituições que transcendem o espaço nacional. Poderia ser identificada como transferência ou movimento de capital ou bens, mas principalmente, de pessoas, ideias e práticas. É importante ressaltar que, embora os laços transnacionais possam dissolver algumas barreiras nacionais, eles, simultaneamente fortalecem ou criam outras (Carvalho; Prates, 2016, p. 9).

O pesquisador Walter Lowande (2018) publicou um artigo com definições e caracterizações importantes da história transnacional, diferenciando-a da história global e enfatizando as suas principais características. Para ele, a história transnacional deve ser compreendida em diálogo direto com os estudos pós-coloniais, sendo seu avanço resultado de resistências aos projetos da modernidade:

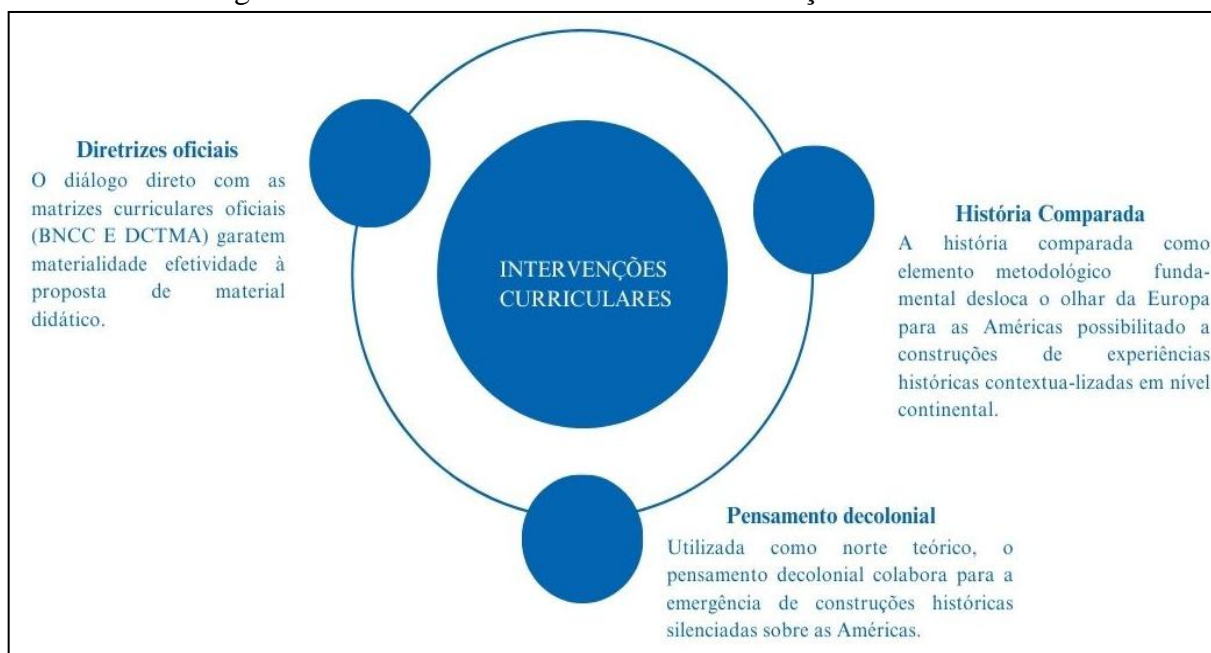
Se considerarmos que a modernidade – entendida como uma configuração ideológica produtora de relações de poder que se expande por meio de processos de subjetivação e objetificação e orientada principalmente pelos conceitos de civilização e cultura – se espalhou mundialmente por meio da construção de Estados nacionais em diversos contextos culturais particulares, os fluxos transnacionais seriam fruto principalmente dos movimentos de resistência que estariam situados, portanto, contra ou para além dos limites definidos por esses mesmos Estados. A história transnacional seria, portanto, um importante instrumento de resistência aos projetos modernizantes de elites nacionalistas por meio da produção de contra narrativas que dessem visibilidade a formas de sociabilidades alternativas, forjadas justamente pela experiência da resistência anticolonial, anti-imperialista e antiglobalizante (Lowande, 2018, p. 234).

As abordagens transnacionais, cruzadas ou conectadas trouxeram contribuições efetivas para o campo e partem das mesmas premissas que orientam a História Comparada, que, ao estabelecer a artificialidade da “unidade de lugar”, apontam para as constantes ligações e conexões entre espaços nacionais usualmente vistos de maneira isolada. As críticas, no entanto, são necessárias, contribuindo para reduzir possibilidades de interpretações incoerentes que sirvam a qualquer propósito de escalonamentos entre povos, grupos, etnias e sociedades. Quando pensamos em produção para o ensino de Educação Básica, temos que redobrar cuidados, construindo uma história comparada que vise respaldar o professor na sua função de mediador de senso crítico e que seja capaz de questionar as bases do eurocentrismo.

As intervenções curriculares definem-se também pela construção da história comparada ensinada, tendo como uma base teórica bem definida e sem desconsiderar as diretrizes legais educacionais do país em âmbito nacional e regional. Somente com o diálogo intenso entre produção de conhecimento histórico e diretrizes educacionais é possível a criação de propostas que possam ser úteis e admissíveis na Educação Básica brasileira. Acreditamos que o conceito de intervenções curriculares tem potencial de exportabilidade para outros trabalhos de pesquisa da história das Américas, estreitando laços entre universidade e escolas e contribuindo para o fortalecimento do saber histórico escolar.

As intervenções curriculares estão inseridas dentro da lógica do pensamento de fronteira, pois sua elaboração torna-se possível a partir da perspectiva do contato e intermediação entre dois saberes: acadêmico e escolar. Insere-se também na lógica da construção das narrativas históricas e no entendimento do professor como produtor de texto narrado, na medida em que visa contribuir para a elaboração de conteúdos para professores que atuam na Educação Básica, auxiliando na formulação de um saber histórico autônomo, crítico e inclusivo. Tais conceitos fazem parte do universo do saber histórico escolar, como veremos e aprofundaremos a seguir. Ter plena consciência do que escolher e por que selecionar certas experiências históricas que farão parte das intervenções curriculares é de fundamental importância para o desenvolvimento do produto. Nesta perspectiva, a história comparada serve como forte antídoto ao eurocentrismo no ensino. Ao estabelecer relações entre sujeitos e acontecimentos de países latino-americanos, criamos espaços e esforços para pensar o Brasil em diálogo intrínseco com a América. Isso subverte a ordem contextual comumente presente nas produções sobre o ensino da história das Américas. No fluxograma abaixo podemos compreender os elementos centrais que compõem as intervenções curriculares.

Figura 1 - Saber histórico escolar e as intervenções curriculares



Fonte: fluxograma autorial (2025)

4.3 O saber histórico escolar como espaço amplo das intervenções curriculares

É comum e naturalizada a hierarquização entre os saberes produzidos pelas universidades e escolas. Colocados em patamar de subalternidade, os saberes produzidos pelos ambientes escolares no Brasil são considerados erroneamente como dependentes, se comparados à produção de conhecimento desenvolvida nos espaços catedráticos superiores. No entanto, a falta de atenção pública e os esvaziamentos de pesquisas sobre as relações de ensino existentes na Educação Básica não são capazes de hierarquizar ou subalternizar os saberes produzidos pelas escolas. O saber histórico escolar se mantém ativo, vivo e construído com muitas particularidades, sendo objeto de poucas, mas qualificadas pesquisas nas últimas décadas no Brasil. Antes de avançarmos no sentido de conceituar e analisar o campo, faz-se necessário compreender a diferenciação entre essas duas modalidades de produção de conhecimento: o saber histórico escolar e o saber histórico acadêmico.

O saber histórico acadêmico em sua forma, constituição e cientificidade foi trabalhado diversas vezes por historiadores preocupados com o entendimento sobre o funcionamento dessa produção de conhecimento. As teorias que explicam o fazer científico da história são abundantes e amplamente debatidas dentro dos ambientes acadêmicos.³⁰ Este

³⁰ No âmbito da historiografia, existem clássicos trabalhos que abordaram a natureza e as etapas de ação dos historiadores no âmbito da pesquisa acadêmica. Michel de Certeau (1982) dedicou-se a compreender o funcionamento da operação historiográfica, entendendo este processo como técnico e científico, constituído de uma estruturação triangular, composto por um lugar social, uma prática e uma escrita. O autor conceitua cada um dos elementos estruturantes, contribuindo para a racionalização e entendimento sobre as operações realizadas

saber se posiciona num fluxo circulatório próprio dos ambientes acadêmicos e com rigores metodológicos e controles produtivos de vários níveis. Por outro lado, poucos são os trabalhos que se dedicaram ao entendimento dos mecanismos de produção do saber histórico escolar. Porém, há décadas, alguns pesquisadores cercam o tema, trazendo elementos que são fundamentais para a conceituação e entendimento das dinâmicas que envolvem o ensino de história na Educação Básica.

Jean Claude Forquin (1993), na década de 1990, publicou uma obra abreviada da sua tese doutoral abordando a natureza e as dinâmicas dos saberes que envolvem o saber escolar, no seu sentido amplo e geral. Apesar de o seu trabalho ser desenvolvido e pensado no contexto europeu, serviu de base para os estudiosos da educação preocupados com a natureza das dinâmicas educacionais das escolas brasileiras. Para o autor, a educação escolar está intimamente relacionada com a cultura, não sendo possível pensar a sua existência fora dela. A educação escolar é caracterizada pelo ensino seletivo e específico dos domínios da cultura. Para o desenvolvimento do saber escolar há uma dupla exigência: seleção cultural restrita da experiência coletiva e reelaboração de linguagem didática.

O linguista André Chervel (1990) também esteve profundamente preocupado com as dinâmicas que envolvem os saberes e as disciplinas escolares. Entre as décadas de 80 e 90, o autor publicou trabalhos voltados ao entendimento das disciplinas escolares, fomentando uma profunda crítica à falta de pesquisa ou teorias sobre as regras de funcionamento das disciplinas e suas dinâmicas nos espaços escolares. Para ele, existe uma concepção de ensino amplamente aceita até mesmo entre os historiadores, de que a escola deve ensinar ciências que já foram construídas e comprovadas em outro local. Sendo assim, as disciplinas servem para vulgarizar, simplificar e adaptar conhecimentos que não podem ser apreendidos em sua natureza pura, complexa e íntegra. Para o autor, essa concepção não deixa espaço para a existência de um campo autônomo das disciplinas escolares e torna-se problemática na medida em que não contribui para o dimensionamento e entendimento sobre a natureza das

pelo historiador (Certeau, 1982). Contribuindo para as definições metodológicas do trabalho desenvolvido pelos historiadores, Marc Bloch (2001) também delineou e definiu os caminhos feitos pelos historiadores no uso dos vestígios históricos (Bloch, 2011). Outro trabalho que merece destaque é o de Antonie Prost (2008), quando define que a legitimidade do trabalho do historiador não se encontra nos documentos, e sim nas formulações das questões capazes de preencher lacunas históricas, que podem ser caracterizadas como questões ainda não respondidas no âmbito das pesquisas e o que move a atividade dos historiadores (Prost, 2008). John Rüsen compreende que as fases da pesquisa podem ser caracterizadas por *operações processuais* e *operações substanciais*; a primeira diz respeito à forma como a pesquisa se desenvolve e a segunda diz respeito ao seu conteúdo. Seu trabalho nos ajuda na compreensão do “como” o saber histórico científico desenvolve-se. Para o autor, a pesquisa histórica é um passo metodologicamente regulado, mesmo que cada área específica da história tenha linguagens e técnicas internas; por isso, ele faz uma crítica à ideia de uma suposta negação da multiplicidade de métodos (Rüsen, 2007).

disciplinas. O trabalho de Chervel teve um impacto significativo na produção de conhecimentos dos trabalhos em história da educação.

No Brasil, pensando nas questões que envolvem especificamente o saber histórico escolar, Carmem Teresa Gabriel (2001) publicou trabalhos voltados ao entendimento do que vem a ser o saber histórico escolar, definindo-o “como um saber específico de natureza seletiva e com certo grau de autonomia epistemológica”. A autora faz uma crítica às propostas curriculares que surgiram na década de 1980 no campo do ensino de história que visam aproximar o conhecimento escolar das produções universitárias de forma automática, pois as produções acadêmicas são sempre colocadas como único “referencial válido para avaliar as mudanças que ocorrem no campo da história ensinada (...)” (Gabriel, 2001, pp. 1-6).

Em tese doutoral defendida em 2003, a autora continuou suas pesquisas e trilhou caminhos para uma definição do campo. Utilizando como alicerce a concepção de transposição didática, os processos de didatização (operações de aprendizagens) e axiologização (relação entre saberes escolares, cultura e ética), procurou entender os mecanismos que estão presentes no ensino de história e que são capazes de transformar o saber histórico acadêmico em saber escolar:

Trata-se de apostar na possibilidade de pensar a história ensinada não mais como necessariamente uma versão simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica (cognitiva) e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado” (Gabriel, 2003 p. 16).

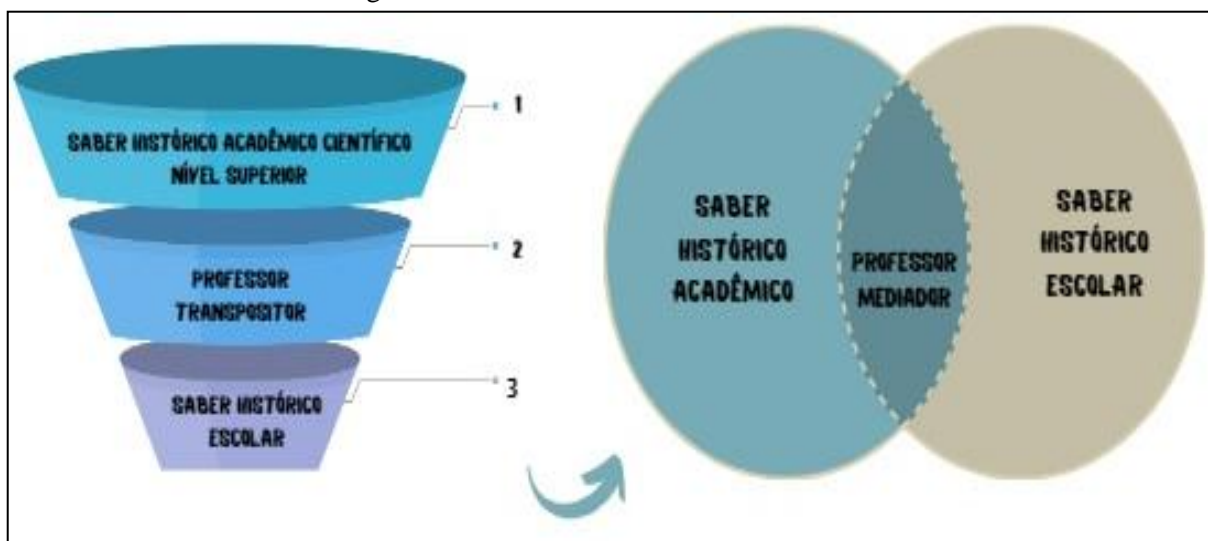
Nas construções teóricas da área, é perceptível que existe uma crítica profunda à ideia de que o saber histórico escolar se baseia na replicação simplificada do saber acadêmico. Outro trabalho que contribuiu para o desenvolvimento do campo foi publicado por Oldimar Pontes Cardoso (2007). Ao analisar as representações dos professores sobre o saber histórico escolar, o autor faz uma análise sobre a origem da terminologia no Brasil, indicando que seu uso começou a ser empregado na década de 1980, levantando a hipótese de que seu surgimento está ligado a três fatores fundamentais: a abertura democrática e a ideia de que o ensino de história tem um peso fundamental no desenvolvimento de uma consciência crítica contra os regimes militares, a teoria construtivista na educação e sua forte influência nos PCNS de história e o avanço dos estudos sobre a história das disciplinas escolares, especialmente os trabalhos pioneiros de André Chervel (1990). Para o autor, a categoria *saber histórico* utilizada com muita frequência nos debates sobre o ensino da história incorpora

múltiplas atribuições nas vivências escolares e trabalhos acadêmicos e sua construção não deve basear-se apenas no que a universidade pensa ou define sobre o tema; para se estabelecer uma construção teórica mais completa e ampla, torna-se necessário entender a visão dos professores da Educação Básica sobre esse saber, pois a sua construção “depende muito mais da representação que os professores fazem dele do que de definições acadêmicas” (Cardoso, 2007, p. 113).

Definir saber histórico escolar não é uma tarefa fácil. Trata-se muito mais de um processo de aceitação e afirmação da existência de uma dinâmica de conhecimento que é própria dos ambientes escolares. Além disso, há a defesa da elaboração e ressignificação de conhecimentos determinada pelos seus agentes, do que um campo conceitual de operação estabelecida, como acontece na produção do conhecimento acadêmico. Entretanto, a partir do momento em que refletimos sobre o que não vem a ser esse conhecimento, fica mais fácil a construção de um caminho que vise o fortalecimento conceitual e prático do campo.

O saber histórico escolar pode ser entendido como uma atmosfera de conhecimento independente, baseada numa tríade interligada que envolve produção de saber, atuação profissional do professor e relação de construção histórica dos alunos. Dentro dessa concepção, o professor deve ser visto como um liame, ou seja, aquele que cria um elo forte e interconectado entre dois tipos produtivos e horizontalizados de conhecimento. Sua complexa relação na trama torna-o ambíguo e construtor de texto histórico e não apenas tradutor de campos de conhecimento, pois precisa constituir-se e valer-se de diversas linguagens para construir narrativas de aprendizagens escolares. Sua atuação, por estar circunscrita à Educação Básica, torna-o portador de habilidades únicas e necessárias e de extrema importância na construção do saber histórico escolar, extrapolando qualquer hipótese de simples transposição vertical de conhecimentos. O fluxograma da direita representa visualmente a lógica dessa relação.

Figura 2 - Saber histórico acadêmico e escolar



Fonte: Fluxograma autoral (2025)

Alguns pesquisadores do ensino de história no Brasil passaram a pensar nas questões que envolvem o saber histórico escolar a partir de referências da teoria da transposição didática desenvolvidas pelo sociólogo Michell Verret e aprofundadas pelo matemático Yves Chevallard (1985), que teve um impacto significativo em diversas áreas do ensino escolar. A teoria assume que o conhecimento científico passa por um processo de transposição para tornar-se objeto de ensino escolar, ao mesmo tempo em que indica a existência de um campo de saber com lógicas exclusivas (Chevallard, 1985). No âmbito do ensino da história, a teoria passou a ser avaliada de forma crítica por alguns pesquisadores interessados na elaboração teórica sobre o campo.

Com Ana Maria Monteiro (2003), entendemos que a perspectiva da transposição didática trouxe contribuições importantes para o entendimento das dinâmicas e fluxos entre o conhecimento escolar e o acadêmico, na medida em que pressupõe que as operações de *transposição* exigem tempo e obedecem a uma lógica interna própria da produção do saber escolar iniciada com a seleção dos conteúdos curriculares a nível político e estrutural. No entanto, a autora ressalta insuficiências da perspectiva da transposição porque não permite uma apreensão ampla das relações de troca entre os saberes. No lugar, assume a noção de mediação didática como caminho para elucidar a complexidade das relações de barganha entre o saber escolar e o acadêmico (Monteiro, 2003, p. 113).

Podemos observar que a ideia de transposição didática, se não avaliada de forma crítica, pode resultar em práticas pedagógicas que entendem a Educação Básica como um ambiente depositário e reprodutor do conhecimento acadêmico, negando a existência de

relações dialéticas de trocas entre os saberes, o que torna o conceito problemático para o campo da história. Quanto mais percebemos a importância da atuação do professor na constituição do conhecimento histórico escolar, mais evidente fica a existência de autonomia e lógicas internas na área. Essa lógica interna deve ser pensada por meio de vários elementos que, somados, se tornam eficazes na caracterização do campo.

Ilmar Rohloff Mattos (2007) apresentou contribuição expressiva para o debate sobre a narrativa construída pelo professor de história em sala de aula. Sem utilizar a conceituação de saber histórico escolar, o autor procurou estabelecer uma reflexão sobre quem são os agentes produtores de história, afirmando que escritores e professores são construtores de histórias. Na sua concepção, ambos são produtores e detentores de conhecimento histórico, sendo o texto e a aula modos diferentes de se construir textualizações.

Dialogando com o trabalho de François Furet para expressar uma crítica, Mattos compreende que este autor representou uma concepção hierarquizada entre os saberes científico e escolar, diferenciando-os entre história narrativa – contadas em salas de aula – e história problema – elaborada por profissionais. Na concepção de Furet a história feita em sala tinha como objetivo principal ser fiel ao relato produzido por técnicos profissionais da área, compreendendo que essa concepção reduz o trabalho do professor, colocando-o na função de mero reprodutor e esvaziando suas capacidades produtivas. Colocando-se em posição contrária, ele defende que:

De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica (Mattos, 2007, p. 9).

Mattos (2007) compreende que os professores de história também são produtores de conhecimento histórico, já que a aula funciona (em alguns aspectos) com certa similitude em relação à produção textual escrita na medida em que os ministradores precisam de instrumentação e apropriação de leituras para se produzir um discurso histórico. Ocorre um processo de tradução e ressignificação de informações, operando-se assim uma ação que ele definirá de aula como texto, sendo o professor de história o produtor de textos narrados.

Uma relação mediada pelo ato de ler; mas uma leitura que possibilita a produção do texto de uma aula – embora não ainda a Aula como texto, em sentido pleno. Ele não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe

disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história (Mattos, 2007, p.12).

Entretanto, ressalta o autor, diferente do trabalho operado pelo produtor de historiografia, a “aula de história como texto é uma criação individual e coletiva a um só tempo”, já que exige do professor um movimento de diversas interações, tais quais currículos, historiografia, escola, alunado e sociedade, o que provoca um renovar intenso e permanente de seu discurso (Mattos, 2007, p. 14). Seu trabalho esclarece e enriquece o entendimento sobre os saberes históricos de sala de aula; a textualização torna-se, então, elemento fundamental para a compreensão dos mecanismos de produção do saber no campo.

Seguindo um caminho de análise similar sobre a atuação do professor em sala de aula, Ana Maria Monteiro e Fernando de Araujo Penna (2011) trabalharam com o conceito de narrativa histórica, instrumento da área da teoria da história, para pensar as práticas dos professores nas construções explicativas que aproximavam os acontecimentos históricos das realidades existenciais experimentadas pelos alunos. Essa narrativa tem como elemento fundamental a aproximação que interliga os conteúdos de história com a realidade presente dos alunos, prática discursiva comum entre os docentes da Educação Básica. Além do conceito de narrativa, outro elemento de grande importância para caracterização dos elementos do saber histórico escolar desenvolvido por eles é a ideia de pensamento de fronteira. Os autores defenderam que a pesquisa sobre o ensino da história “é lugar de fronteira”, pois é um espaço de diálogo, encontros e distanciamentos, onde estão em jogo questões de ordem teórica e epistêmica. O professor, ao criar estratégias de aula, mobiliza conhecimentos de dois campos de saberes diversos, sendo o local onde se produzem conhecimentos “hibridizados e contingentes”. Tal hipótese condiz perfeitamente com a análise desenvolvida nessa pesquisa, pois entendemos o professor como elo que gera funcionalidade ao saber acadêmico e assim constitui o saber escolar (Monteiro; Penna, 2011, p. 206).

Podemos observar que o campo do saber histórico escolar ainda necessita de investigações, teorizações e formulações conceituais. Entretanto, os elementos teóricos até aqui apresentados nos possibilitam caracterizar o campo, contribuindo para atuar de forma mais inteligível na área. Tais elementos coindicam que a circulação de ideias e experiências conecta as pluralidades de saberes produzidos nas universidades e escolas. É também urgente e necessário que surjam novas pesquisas empenhadas em compreender quais as operações

realizadas pelos alunos na produção do saber histórico escolar, visto que a relação ensino-aprendizagem se concretiza de forma correlacional e as bagagens sociais, culturais e intelectuais que os alunos carregam muito influenciam nas produções de conhecimento escolares.

Observamos que os saberes escolares e acadêmicos são caracterizados por dinâmicas produtivas próprias e a aproximação entre eles é profícua aos sistemas educacionais e seus agentes, pois contribuem para o avanço do ensino e da pesquisa em história no Brasil. Entendemos que a inversão de uma lógica colonialista no ensinar perpassa pela aproximação entre o saber histórico escolar e a construção dos campos epistemológicos acadêmicos de forma consciente e dialética, além de representar um prodigioso atrelamento entre a teoria e a práxis pedagógica no sentido de transformar o significado do conhecimento histórico. Esperamos que as intervenções curriculares possam contribuir para essa prática e que a sua formulação conceitual esteja a serviço de um saber histórico escolar crítico, qualificado e consciente das suas potencialidades.

5. O PRODUTO EDUCACIONAL: MECANISMOS E MÉTODO DE CONSTRUÇÃO

5.1 O nascimento do produto

O projeto inicial de produto educacional apresentado ao PPGH/UEMA passou por uma alteração substancial em sua natureza. Inicialmente o produto baseava-se na formulação de uma proposta de matriz curricular decolonial de história para a escola de aplicação da UEMA — atual Centro Educa Mais Paulo VI, localizado dentro do campus da Uema, no bairro de São Cristóvão, em São Luís do Maranhão — que abrangeria os três anos do Ensino Médio, de maneira que os conteúdos em história das Américas apareceriam com uma cronologia não eurocêntrica e em evidência no currículo escolar secundarista. No entanto, três fatores contribuíram para a mudança de plano e, conseqüentemente, alteração de projeto de produto. Esses fatores me fizeram pensar que, mantendo a ideia inicial, meu produto correria um sério risco de tornar-se apenas uma proposta de gaveta.

No ano de 2021, o Centro de Ensino Paulo VI tornou-se uma escola de educação integral, mudando de nome para Centro Educa Mais Paulo VI. Ocorreu uma forte mudança em sua estrutura: a escola deixou de ser regular e passou a se organizar administrativamente segundo um modelo externo, em que parte considerável da hierarquia escolar e matriz curricular passou a seguir uma lógica padronizada e pré-determinada pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA). As escolas do Estado do Maranhão que se tornaram centros Educa Mais seguem os mesmos princípios organizacionais, sem a mesma liberdade política, pedagógica e administrativa de uma escola regular. Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em 2022, foi possível perceber que, naquele momento, a escola ainda não havia consolidado sua identidade institucional como escola de aplicação. Não havia menção no PPP à relação desenvolvida entre a escola e a universidade e muito menos uma autoidentificação enquanto escola de aplicação.

Junto a essa grande mudança estrutural interna da escola, somou-se a reforma do Ensino Médio, que começou a entrar em vigor no país a partir de 2022. A redução considerável de componentes curriculares de conhecimentos específicos, incluindo a área de ciências humanas, a ampliação da carga horária de português e matemática e a criação de itinerários formativos e disciplinas de base diversificadas que passaram a ocupar os espaços antes destinados a disciplinas de conhecimentos específicos geraram um ambiente de transição incerto, de insatisfações e de muitos conflitos. Essa conjuntura se iniciou executivamente em 2017, quando o então presidente Michel Temer aprovou o decreto nº 13.415 sem diálogo com gestores, secretários e professores. Desde então, a nova estrutura

arrastava-se pelos estados brasileiros, mudando as dimensões curriculares das escolas e, conseqüentemente, o formato dos livros aprovados pelo PNLD, que precisou se adaptar às novas regras.

Por outro lado, uma série de mobilizações de alunos e professores no país seguiam questionando a desorganização e as falhas na reforma, denunciando os interesses de editoras e conglomerados comerciais privados no processo e o aprofundamento das desigualdades entre as escolas públicas e privadas no Brasil. Tal conjuntura me fez realizar a seguinte reflexão: teria espaço e viabilidade uma proposta de matriz curricular escolar em meio à construção do Novo Ensino Médio? Sigo acreditando que não, pois naquele momento as disputas políticas no país e a adaptação das escolas aos novos modelos curriculares criaram um campo de tensão eminente, desinformação e incertezas. Trazer para o cenário mais uma proposta curricular extraoficial não seria encarado pela escola como algo exequível.

A instabilidade política educacional vivida naquele momento pelo país, com uma crise na educação provocada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com cinco trocas de liderança no Ministério da Educação que resultaram na desestruturação do MEC e do INEP, também me fizeram recuar na proposta. A chegada de Luís Inácio Lula da Silva ao poder, em 2023, mostrou que a reforma do Ensino Médio ainda era um assunto não resolvido, que aguardaria novos direcionamentos governamentais. Naquele momento, a equipe de educação do governo visava equacionar as diversas forças econômicas editoriais e as reivindicações dos professores e alunos para decidir os rumos da reforma no país. Essa escuta culminou na aprovação da Lei nº 14.945/2024, que visou reduzir os efeitos negativos da reforma e revogar parte da redução da carga horária das disciplinas de conhecimento específico.

Diante do exposto, tornou-se urgente a criação de uma outra forma de produto educacional que tivesse um impacto e dimensionamento mais efetivo possível, não renunciando às bases teóricas e muito menos os debates curriculares que haviam sido propostos para o desenvolvimento da tese. Dessa maneira nasceu um projeto de elaboração de um material digital sobre a história das Américas que se materializou por meio de uma ferramenta denominada de *intervenções curriculares*. Estas são entendidas como um instrumento de escrita direcionado à produção de história ensinada, que visa auxiliar profissionais na construção de uma história das Américas em diálogo com perspectiva comparada, o pensamento decolonial e as diretrizes curriculares legais do ensino. As intervenções curriculares servem para produzir materiais de auxílio didático e paradidático,

em que os objetos de conhecimento de ensino da história das Américas estão em evidência e em diálogo com as experiências históricas do Brasil.

A materialização da intervenção curricular resultou na elaboração do livro digital “História da América Latina Insurgente”, direcionado à formação continuada de professores de história que atuam no Ensino Médio no Estado do Maranhão. Trata-se de um material que propõe uma crítica aos prejuízos da estrutura eurocentrada dos currículos escolares vigentes, mas também apresenta como solução uma abordagem da história em que as Américas aparecem aproximadas, com ênfase nos sujeitos subalternizados. Inicialmente o projeto do livro digital trabalharia com três eixos temáticos destinados aos três anos do Ensino Médio:

- Eixo 1: Gênero (e suas ausências) e povos originários. A ideia era aproximar três povos originários — *os quéchuas, tupinambás e mohawks* — e demonstrar que a construção de feminino e masculino entre esses povos distanciava-se da cultura europeia patriarcal imposta pela colonização, já que a matrilinearidade e a liberdade nas relações conjugais construíam culturas sem subjugação do masculino pelo feminino e sem uma imposição da heteronormatividade como padrão social. Com isso, seria possível abordar, por meio das vivências indígenas, a existência de relações de gênero diferenciadas e não violentas. A temática seria para formação de professores, porém estava dentro do campo de conteúdos fundamentalmente trabalhados no primeiro ano do Ensino Médio no Maranhão, no contexto de abordagem da invasão e colonização europeia nas Américas.
- Eixo 2: Participação das mulheres nas lutas de independência. A proposta aproxima as histórias de independência do Haiti, Brasil e Bolívia por meio de experiências e vivências femininas que lideraram exércitos de libertação nacional. A independência do Haiti seria trabalhada de forma central, trazendo elementos de conexão com outros processos nas Américas. O conteúdo foi pensado para formação de professores, podendo ser utilizado nas abordagens do segundo ano do Ensino Médio no Maranhão.
- Eixo 3: O reggae seria apresentado como instrumento de conexão entre o Maranhão e a região caribenha, sendo abordado de forma a apresentar uma América Latina entrelaçada pela cultura musical negra, destacando o Maranhão como um ambiente de experiências culturais e musicais circulares, fazendo o uso do método da história transnacional como mecanismo de aproximação cultural. O conteúdo seria direcionado aos professores, e poderiam ser pensadas para elaboração de aulas para o terceiro ano do Ensino Médio no Maranhão, visto que a história do Brasil no século XX é objeto de estudo nessa etapa do ensino. O material teria exportabilidade para professores dos

componentes curriculares de arte, sociologia e eletivas da base que envolvam estudo e produção musical.

Trabalhar com três eixos temáticos no produto e sustentar a densidade teórica de uma tese de doutorado tornou a ideia inicial inviável. Mesmo já tendo uma parte do material escrito, decidimos que o trabalho se tornaria mais qualificado se apenas um eixo temático fosse abordado com a devida profundidade. Não nos preocupamos com a adaptação, visto que temos em mente que esses eixos e muitos outros podem ser pensados para trabalhos futuros de forma a continuar a produtividade e validade no uso da ferramenta de intervenções curriculares. Sendo assim, o livro digital “História da América Latina Insurgente” tomou forma, dando origem ao produto desta tese.

5.2 Construindo o produto educacional: métodos, teorias e historiografia

A temática escolhida para ser trabalhada com o auxílio da intervenção curricular foi a participação feminina nos processos de lutas emancipacionistas na América Latina. A ideia foi construir uma narrativa histórica em que as histórias das mulheres estivessem em foco e evidência, fazendo um cruzamento entre informações biográficas e os acontecimentos políticos que envolveram os diferentes conflitos. A escolha das mulheres a serem retratadas ocorreu pela existência de experiências que as aproximavam: em espaços geográficos distintos, elas subverteram seus papéis de gênero, fazendo uso de roupas masculinas para operacionalizar desejos e anseios políticos. As histórias de Suzanne Sanité Bélair no Haiti, Grégoria Batallanos na Bolívia e Maria Quitéria no Brasil foram trabalhadas com o objetivo de entender os fatores que explicaram essas transgressões, levando em conta suas ações políticas nos processos de independência atreladas às manifestações de suas subjetividades.

Para pensar o papel de subversão de gênero realizado por essas mulheres, realizamos um diálogo com autores e obras importantes que estudaram a temática das mulheres vestidas de homem ou participantes de exércitos e confrontos bélicos militares ou paramilitares (Gutiérrez, 2010, Guardia, 2010b; Prado, 1992; Wexler, 2000; Aillón, 2010). O artigo produzido por José Ismael Gutiérrez (2010) muito nos auxiliou na reflexão e construção das hipóteses e possibilidades de interpretações sobre as motivações subjetivas que impulsionaram nossas personagens a trajarem-se de homens para lutar nas guerras emancipacionistas, além de construir análises sobre os seus significados simbólicos.

Gutiérrez (2010) ressalta que existem diversos trabalhos que fazem abordagem sobre o travestimento masculino, porém, quando se trata do travestimento feminino, não se pode

dizer o mesmo, ainda que comprovadamente a história esteja repleta de experiências de mulheres que usaram trajes masculinos em situações diversas. Para o autor, o significado simbólico de trajar-se de homem revela a existência de lutas femininas contra uma sociedade submetida a uma estrutura de patriarcado.

El acudir a tácticas de enmascaramiento corporal subordinadas al uso de formas estereotípicas del otro sexo con vistas a eludir el guión cultural fijado por la vigilante sociedad androcéntrica al cuerpo femenino simboliza una de las vías disponibles en las que se adentran aquellas mujeres que, a riesgo de ser descubiertas y castigadas por haber rebasado los límites admitidos, optan por transgredir las normas del decoro, la decencia y la conducta social establecida en sus lugares de procedencia. La adopción del traje de varón, como artimaña y salvoconducto por medio del cual la enemiga del statu quo ha podido gozar de privilegios reservados a los ostentadores del discurso “falocéntrico” (por emplear el término divulgado por Luce Irigaray), o incluso dar rienda suelta a unos impulsos poco “femeninos” que no responden ni al papel determinado por los convencionalismos sociales y morales de su entorno, ni a los hábitos vestimentarios que la sociedad le ha obligado a seguir desde la infancia, ni tan siquiera a las características “naturales” que se le han venido adjudicando, desestabiliza el muro de contención elevado entre los códigos artificiales adheridos a la misoginia de las culturas machistas y lo innato o perteneciente a los deseos individuales (Gutiérrez, 2010, p. 2).

Para Gutiérrez, essas mulheres arriscaram suas vidas para burlar as regras e os estereótipos de gênero impostos pela sociedade falocêntrica, desestabilizando as estruturas de dominação de gênero masculino, questionando os papéis subalternos que lhes foram atribuídos, subvertendo as lógicas morais e convenções sociais. O autor utiliza o termo travestimento para referir-se a uma série de episódios históricos em que mulheres optaram pelo traje masculino; porém, em nossa pesquisa, optamos pelo uso da concepção “transgressão utilitária de gênero”, visto que, nas três experiências trabalhadas e aproximadas, as mulheres fizeram uso do traje masculino em um momento específico, com objetivo direcionado à participação nas lutas pela emancipação política dos seus territórios; com isso, buscamos evitar o risco de criar qualquer relação ou confusão com a identidade de gênero travesti. Tal ideia surgiu depois das reflexões do exame de qualificação, quando um dos professores da mesa alertou sobre a possível confusão no uso da terminologia “travestismo”. Deixamos um espaço no produto destinado à explicação do uso da terminologia *transgressão utilitária de gênero*, que foi pensada exclusivamente para referir-se a essas experiências, evitando assim paralelismos e conflitos de interpretações.

Para reconstruir a trajetória de vida da Gregoria Batallanos na Bolívia, fizemos uso do trabalho de Esther Aillón Soria (2010). A autora levantou hipóteses para explicar o uso do traje masculino por parte da Gregória Batallanos.

Las razones que impulsaron a la Batallanos a vestir de hombre en acciones públicas pudieron ser varias, entre las que podemos enumerar: ejercer una actividad vetada para las mujeres de entonces, como la milicia o la montonera, actuar con plena libertad en lugares públicos como las fiestas, obtener algún incentivo social o material tomando parte en el botín y/o evitar ser violada (Aillón, 2010, p. 85).

Ter acesso à liberdade em locais públicos, exercer atividades vetadas às mulheres ou evitar ser violada foram levantadas pela autora como possibilidades explicativas. As reflexões de Aillón foram úteis para pensar as outras experiências femininas no Haiti e no Brasil trabalhadas no produto, visto que foi possível expandir suas reflexões para outras realidades latino-americanas. A independência da Bolívia foi trabalhada de forma conectada com as rebeliões indígenas e mestiças do século XVIII que abrangiam Peru e Alto Peru (atual Bolívia), para isso enfatizamos o histórico de lutas femininas na região e as reações das elites masculinas espanholas e *criollas* diante das mobilizações anticolonialistas femininas.

Para realizar essa conexão, fizemos o uso do trabalho de Sara Beatriz Guardia (2010b). A autora abordou os levantes populares pelo fim da escravidão e servidão indígena, liderados por Micaela Bastidas e seu Marido Tupac Amaru no século XVIII. Guardia apontou documentos que comprovam a independência, astúcia e liderança política de Micaela Bastidas, o que incomodou a elite branca e masculina colonial que passou a descrevê-la negativamente, adjetivando-a como cruel e maldita com o objetivo de desqualificar suas pautas e reivindicações (Guardia, 2010b, p. 36). A repressão contra Micaela teve um desfecho sanguinolento, com uma morte violentíssima. A humilhação e a violência simbólica desferida sobre o seu corpo indicam uma penalização com características misóginas (Guardia, 2010b, p. 42).

Reconstruir os elementos históricos específicos da independência da Bolívia tornou-se um grande desafio, visto que as produções historiográficas brasileiras sobre o tema são escassas, o que tornou a proposta do produto bem desafiadora. O trabalho de Herbert S. Klein (1991), com tradução para o português, ajudou-nos na compreensão de processos políticos e históricos da independência na região, com informações pertinentes sobre as juntas governativas, os primeiros levantes populares e a criação do Estado nacional.

Diferente da independência da Bolívia, a produção historiográfica brasileira e as traduções de trabalhos sobre a independência do Haiti foram mais amplas, o que tornou a construção histórica, social e racial do conflito, em termos de bibliografia especializada, menos desafiadora. No entanto, no que tange à vida de Suzanne Sanité Bélair, foi igualmente necessário recorrer quase que exclusivamente à historiografia internacional, visto que os

trabalhos brasileiros ou traduzidos para o português versam majoritariamente sobre heróis e personalidades masculinas. Usamos os seguintes estudos para abordar o Haiti no produto educacional: (Prado, 1999b; Nascimento, 2007; Baptista, 2014, Sampaio, 2016; Logis, 2020; Jacobini, 2018; Nicolau, 2020; Tucker, 2019; James, 2010; Fick, 2004; Heintl e Heintl, 1996; Soares e Gomes, 2002; Mott, 1982).

A independência do Haiti foi narrada no produto como uma revolução de forte impacto continental, sendo capaz de influenciar nas reações e temores das elites colonialistas. O artigo de Carlos Eugênio Soares e Flávio Gomes intitulado “Sedições, haitianismo e conexões no Brasil escravista: outras margens do Atlântico Negro”, foi essencial para elaborar a narrativa do produto. O texto nos ajudou a pensar a independência do Haiti como evento central no contexto das independências e a sua contundente repercussão entre as elites espanholas e portuguesas devido ao temor a possibilidade de inspirar ações semelhantes em outras regiões do continente americano. Os autores trabalharam com uma série de documentos e referências bibliográficas que deram conta de demonstrar as experiências de escravizados, libertos, marinheiros e homens livres de cor na articulação com os acometimentos políticos do Atlântico, entendendo os eventos como movimento internacional de agenciamento de sujeitos para a defesa das ideias de liberdade e igualdade racial. O temor das elites colonialistas com as rebeliões de escravizados se intensificou nas regiões de fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, visto que esse território significava uma ameaça e poderia ser disseminador dos acontecimentos de São Domingos.

Durante as últimas décadas do século XVIII, nas fronteiras coloniais entre a capitania do Grão-Pará e a Guiana Francesa, tais temores assumiram dimensões peculiares. As autoridades coloniais portuguesas da região receavam o impacto entre os escravos das notícias de abolicionismo nas colônias francesas e, mais tarde, na Venezuela. Ali pululavam mocambeiros e temia-se que os escravos fugissem dos domínios portugueses rumo aos limites daquela região de fronteiras, cercada por interesses ingleses, franceses, holandeses e espanhóis. As autoridades sobressaltavam-se com a possibilidade de que os cativos entrassem em contato com "idéias perigosas" que chegavam da Europa e do Caribe por meio de Caiena, referentes sobretudo à Revolução Francesa, à Revolução de São Domingos e às revoltas escravas na Jamaica e nas Guianas. Denunciavam ainda que escravos fugiam para Caiena e ali encontravam proteção de comerciantes e autoridades francesas (Soares; Gomes, 2002, p. 140).

Os autores apontam também os temores das elites espanholas, indicando que em Porto Rico as autoridades coloniais assinalavam para o perigo na disseminação das ideias da independência do Haiti (Soares; Gomes, 2002 p. 134). O trabalho de Luiz R. B. Mott, intitulado “A revolução dos Negros no Haiti e o Brasil”, de 1982, transcreveu uma série de documentações que também relevaram o temor das elites colonialistas no Brasil e o contato

da população negra com as notícias da independência do Haiti. Utilizamos parte da documentação apresentada pelo autor em nosso produto, mais especificamente a documentação do Arquivo Ultramarino de Lisboa (Mott, 1982, pp. 58-60).

Para reconstrução da vida de Suzanne Sanité Bélair e suas principais participações e ações bélicas, recorreremos ao trabalho de Phillip Thomas Tucker, intitulado “Martyred Lieutenant Sanité Bélair”. O autor fez um levantamento biográfico de Bélair, com informações importantes sobre a sua origem racial e social, relacionamentos, participação e aspirações no conflito e o desfecho dramático envolvendo a sua execução. A partir do trabalho de Tucker, conseguimos vincular as experiências pessoais de Bélair ao contexto do conflito (Tucker, 2019).

O trabalho de Carolyn Fick (2004) nos auxiliou a pensar as experiências do Haiti a partir das suas próprias questões internas, questionando a ideia de existência de correlação direta entre os princípios de liberdade franceses e o desenvolvimento político do processo de emancipação da ilha. Para a autora, o significado de liberdade existente no país foi exclusivo e inovador, colocando inclusive em contradição a própria universalidade dos princípios iluministas:

Com efeito, a Revolução haitiana de 1789 a 1804 tornou óbvias as tensões e as contradições filosóficas do iluminismo de um modo que não tem paralelo em qualquer outro acontecimento histórico do período. Tanto na sua especificidade, como nas suas qualidades universais, a Revolução Haitiana inverteu os princípios sagrados dos direitos do homem e, desse modo, redefiniu o significado de liberdade. Enquanto a filosofia política das suas revoluções burguesas, americana e francesa, ligava aproximadamente liberdade e os direitos de propriedade, para os escravos de Santo Domingo a liberdade implicava a destruição dos direitos à propriedade, já que os escravos eram considerados como propriedade dos seus senhores (Fick, 2004, p. 355).

Para pensar os processos de independência do Brasil, demos ênfase aos acontecimentos de 1823, visando romper com a ideia de que o movimento emancipacionista foi vivenciado exclusivamente a partir das experiências das elites políticas masculinas do Rio de Janeiro. Para tanto, enfatizamos os processos de luta no Maranhão e na Bahia a partir de referências que abordaram as lutas populares (Neto, 1999; Galves, 2007; Maia, 2010; Pinto, 2013; Gomes, 2009, 2019; Matheus, 2023; Galeno, 1954; Reis Junior, 1953; Graham, 1956). Procuramos enfatizar de que forma as mobilizações populares da Bahia e do Maranhão tiveram participação relevante, enfatizando as motivações que levaram as elites continuístas dessas capitâneas a manterem-se conectadas a Portugal e a importância da luta anticolonial das camadas populares. Usamos principalmente o trabalho de Reis Junior (1953) para abordar a

biografia de Maria Quitéria, uma vez que, dentre os trabalhos analisados, este foi o que apresentou mais detalhes documentais.

A etnicidade de Maria Quitéria e sua abordagem no produto tornaram-se para a gente algo desafiador. Maria Quitéria apresentava-se publicamente como filha de portugueses. Porém, em um dos primeiros registros documentados sobre ela, a pintora e ilustradora inglesa Maria Graham, nos registros de viagem ao Brasil publicados originalmente em 1824, descreve-a como uma mulher de traços indígenas, como mostrado no trecho a seguir:

29 de agosto. - Recebi hoje uma visita de D. Maria de Jesus, jovem que se distinguiu ultimamente na guerra do Recôncavo (*). Sua vestimenta é a de um soldado de um dos batalhões do Imperador, com a adição de um saiote escocês, que ela me disse ter adotado da pintura de um escocês, como um uniforme militar mais feminino. Que diriam a respeito os Gordons e os Mac Donalds? O traje dos velhos celtas, considerado um atrativo feminino?! - Seu pai é um português, chamado Gonçalves de Almeida (**), e possui uma fazenda no rio do Pex [Peixe], na paróquia de S. José, no Sertão(...), cêrca de 40 léguas para o interior de Cachoeira. Sua mãe era também portuguesa; contudo as feições da jovem, **especialmente os olhos e a testa, apresentam com mais acentuados traços dos índios**. Seu pai tem outra filha da mesma mulher, depois de cuja morte êle se casou de novo; a nova mulher e as crianças faziam com que a casa não fôsse muito confortável para D. Maria de Jesus (Graham, 1956).

O pesquisador Nathan Yuri Gomes (2009, 2019) analisou os quadros existentes de Maria Quitéria, refletindo sobre gênero e etnicidade nas suas representações nos séculos XIX e XX. Nos quadros de 1823 e 1824 dos artistas Augustus Earle e Edward Finden, Maria Quitéria foi retratada com traços europeus e masculinizados. Porém, em 1920, o quadro do artista Domenico Failutti a representou de forma mais feminina, com traços e cor da pele com elementos de mestiçagem. O autor trabalha com as hipóteses interpretativas que explicam essas mudanças e aponta o debate sobre sua etnicidade como necessário, reconhecendo a existência de uma disputa simbólica sobre a origem da heroína brasileira (Gomes, 2019).

Por fim, no produto é possível perceber que buscamos aproximar os três processos históricos – Bolívia, Haiti e Brasil – a partir das experiências populares e sobretudo enfatizando a participação feminina. Procuramos compreender os três processos de independência, realizando um esforço teórico de narrar os conflitos a partir das explicações internas dos seus respectivos territórios, evitando cair na tendência interpretativa eurocentrada de buscar explicações e respostas dos conflitos internos latino-americanos nos acontecimentos e ideias europeias. Não se pretende invalidar trabalhos que seguiram esses caminhos, mas apresentar a viabilidade, comprovada historiograficamente, da possibilidade de percorrer caminhos diferentes articulados com a crítica à colonialidade do saber. Sendo assim, optamos

por não fazer correlações diretas e automáticas com os acontecimentos sobre a revolução francesa, princípios iluministas, bloqueio continental ou era napoleônica, resultando assim em um esforço de uma escrita escolar voltada para a valorização das interpretações endógenas dos nossos conflitos.

5.3 Estratégias para a construção de uma escrita livre

A qualidade da escrita do produto educacional tornou-se uma grande questão, visto que precisávamos de uma linguagem escolar que se diferenciasse da escrita acadêmica, uma vez que compreendemos a importância do dinamismo necessário na construção de material que objetiva circular entre professores de história e um público mais amplo do que o acadêmico. Era necessário que a escrita fosse fluida e direta, mesmo que direcionada aos professores. Manter o leitor conectado ao texto tornou-se uma questão, visto que na escrita acadêmica essa preocupação não é ponto central; muitas vezes a escrita intrincada é percebida como consequência aceitável da mobilização de conhecimentos científicos.

Entendemos que, para atingirmos o nosso objetivo de alcance do público-alvo, a escrita deveria ser sedutora, dinâmica e capaz de proporcionar uma boa conexão entre os leitores, de maneira que houvesse um fácil entendimento sobre a articulação bibliográfica e biográfica, priorizando um formato mais dinâmico e interativo.

Para alcançar nossos objetivos de escrita, recorreremos ao campo das narrativas históricas, buscando elementos de entendimento sobre história pública no Brasil e seus principais desafios. Ao aprofundar as leituras sobre o campo, percebemos o gigantesco problema enfrentado pelos historiadores profissionais das Américas, visto que muitos trabalhos têm sido construídos por profissionais não especializados e/ou negacionistas, o que pode contribuir para a disseminação de informações falaciosas sobre o nosso continente.

Jurandir Malerba (2004) publicou um trabalho muito esclarecedor sobre os rumos da história pública no Brasil, fazendo alertas importantes à comunidade de historiadores. Revisando estudos do historiador Robert Kelley, o autor explica que um dos objetivos da história pública perpassa a ideia de ampliação do público leitor para além das fronteiras das universidades e pela disseminação de produções que tenham métodos de escrita diferentes das regras científicas, o que gera narrativas capazes de criar uma popularização de assuntos históricos, principalmente os voltados à história do tempo presente. O autor alerta que, no Brasil, não houve uma discussão profícua sobre a história pública, sendo essa esfera de produção desenvolvida quase à revelia dos historiadores profissionais. Em outros países,

como EUA, Austrália e Inglaterra, por exemplo, os profissionais da história pública passam “por uma formação de *expertise*, um treinamento (universitário) especializado” (Malerba, 2014, p. 31).

O espaço da história pública tem sido ocupado, no Brasil, por comunicólogos e pessoas sem formação especializada em história, gerando uma série de trabalhos sem preocupação com qualquer rigor metodológico. No entanto, essas obras tornaram-se fortemente populares e acabaram por ocupar um lugar de caráter histórico entre o público leitor comum, mas que na verdade estão guiadas pela lógica dos negócios mercadológicos. Dentre as diversas obras analisadas por Malerba, a que nos chamou mais atenção foi o "Guia Politicamente Incorreto da História da América Latina", de Leandro Narloch, que contou com uma "tiragem inicial de 100 mil exemplares" (Malerba, 2014, p. 32). O autor alerta para uma narrativa anedótica e carregada de preconceitos e desinformação sobre a América Latina, uma vez que “reproduz de forma amplificada os preconceitos gerados pela ignorância que separa os brasileiros da América hispânica, considerada e narrada como um mundo habitado por caudilhos selvagens, onde reinava a anarquia popular” (Malerba, 2014, p. 40).

Ao se referir a outra obra de Narloch, intitulada “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, Malerba também alerta para uma visão histórica “altamente conservadora, retrógrada, eurocêntrica e preconceituosa da/sobre a História do Brasil”. O autor nos alerta sobre a necessidade de os historiadores no Brasil observarem e refletirem sobre a história pública, ao mesmo tempo em que precisam repensar práticas de escrita, visto que é urgente a inserção dos historiadores nos espaços de interesse público (Malerba, 2014, pp. 38–43).

O caminhar da história pública no Brasil muito nos interessa, visto que os produtos desenvolvidos em mestrados e doutorados profissionais exigem uma atuação inovadora por parte dos historiadores. Os produtos no campo da história, pela sua própria natureza pública e popularizadora, caminham no limiar da história pública. A produção do nosso produto educacional visa contribuir com a disseminação e escoamento dos conhecimentos científicos; portanto, compreender e acompanhar esses debates se torna crucial para os nossos desfechos produtivos.

Em aula ministrada no programa Escola de Altos Estudos/Capes, em 2014, Giovanni Levi abordou o tema da escrita da história, afirmando que o trabalho acadêmico do historiador se pauta na pesquisa e resumo, mas a comunicação se torna muito menos importante. O autor fez uma afirmação bastante enfática, apontando que 95% dos trabalhos na nossa área são desinteressantes ao leitor em geral. Ao fazer uma crítica às narrativas históricas acadêmicas, Levi apontou que não há na escrita acadêmica uma preocupação com o leitor de fora do

ambiente científico e isso seria em parte resultado da “pressão acadêmica para escrevermos para acadêmicos” (Levi, 2014, pp. 1-5).

Para Levi (2014), dentre outros fatores, desde o advento da televisão, o livro deixou de ser o central nas informações de relevância social e criou um novo público que precisa ser compreendido e estudado. Tal mudança acabou gerando uma rapidez no acesso à informação e, conseqüentemente, um novo tipo de leitor afeito a um tipo de comunicação em que o “conhecimento histórico tem entrado no sentido comum não como complexidade, mas como simplificação” (Levi, 2014, p. 8). Trazendo para os dias atuais, na era da tecnologia da informação, inteligências artificiais e das redes sociais, o desafio amplifica-se ainda mais, visto que o leitor se acostumou com o bombardeamento de imagens, textos curtos e informações diretas.

Levi (2014) apontou também para o que ele chamou de vícios existentes da escrita dos historiadores, dentre eles uma espécie de ditadura documental nos trabalhos acadêmicos, que gera textos desestimulantes e descritivos. Quanto maior a oferta e uso desmedido de documentos no trabalho dos historiadores, menor seu nível de criatividade nas construções textuais.

Acho que os historiadores são menos perspicazes quando trabalham com assuntos contemporâneos. Desculpe-me os adeptos do contemporâneo. Por quê? Burros, não no sentido físico, nem psíquico, mas como condição. Porque têm documentos demais e lidam com vários documentos. Depois, temos os modernistas, um pouco mais inteligentes, mas também têm muitos documentos. Depois, os da Idade Média, muito inteligentes e, ao final, os mais inteligentes são os pré-historiólogos, que têm pequenos fragmentos, mas usam mais o cérebro do que os documentos. Pelo contrário, nós, modernistas, usamos mais documentos do que cérebro e os do contemporâneo só usam a documentação. Isso é uma tragédia, um paradoxo, mas acho que esse problema da nossa relação com os documentos deve abandonar o fetichismo da documentação. Devemos usar muita fantasia em nosso trabalho. Não inventar coisas, nem criar documentos falsos, e sim vermos fragmentos que nós temos, que perguntas nos sugerem (Levi, 2014, p.11).

A natureza dos trabalhos históricos acadêmicos restringe o público aos seus ambientes próprios, o que é comum em outras áreas que necessitam de uma linguagem que se propõe científica. No entanto, podemos e devemos problematizar os poucos resultados de dimensão ampla que nossa área constrói, o que afasta a produção histórica do domínio coletivo. Na prática da escrita, não são muitas as produções que demonstram capacidade comunicativa objetivando a ampliação de público leitor. É importante que os historiadores tenham bom domínio dos elementos que compõem a comunicação humana, tais quais: locutor, emissor, receptor, canal, código e referência, além de alargar seus diálogos com os

modelos comunicativos existentes.³¹ Sem a propriedade dos mecanismos intrínsecos de comunicação escrita e oral, os trabalhos de historiadores poderão manter-se afastados da esfera pública e esses espaços continuarão ocupados pelos literatos e jornalistas, estes sim com domínio amplo de convencimento e uso utilitário da palavra.

O processo de ampliação da interdisciplinaridade é um caminho que poderá trazer frutos concisos, afinal o diálogo e a leitura de outras áreas do saber qualificam e instrumentalizam o trabalho do historiador e, reafirmando as palavras de Giovanni Levi, é necessário compreender que “a distância que temos de outras ciências sociais envolve atrasos, significa que estamos encapsulados em algo que não se comunica com as outras ciências” (Levi, 2014, p. 17).

Ampliar o público leitor e criar um dinamismo na escrita sobre a América Latina parece ter sido o objetivo desenvolvido por Maria Ligia Prado e Gabriela Pellegrino (2014) em “História da América Latina”. As autoras, na introdução da obra, deixam evidente que o trabalho está direcionado ao público geral, sendo o livro resultado das suas experiências relacionais entre ensino e pesquisa. Para elas, o material produzido poderia ser muito útil para professores e estudantes interessados nas temáticas de história das Américas. Para alcançar tal propósito, as autoras recorreram a uma linguagem mais dinâmica, fizeram uso de imagens e mapas e realizaram uma ampla abordagem temática que variou da crise dos sistemas coloniais nas Américas à política na América Latina na contemporaneidade. O livro aborda temáticas importantes, como as ditaduras latino-americanas e a revolução mexicana, e sempre que possível estabelece paralelos com a história do Brasil, criando uma escrita conectada com as nossas trajetórias. O trabalho das autoras tornou-se uma boa referência para a elaboração do nosso produto; a forma como as abordagens foram construídas e os mecanismos de escrita serviram como elementos de inspiração.

Nosso produto, “História da América Latina Insurgente”, caminha ao lado dos trabalhos históricos que visam ampliar o alcance do público leitor e, conseqüentemente, reduzir as distâncias entre escola, universidade e sociedade. Ocupar espaços públicos mais amplos se torna uma tarefa urgente, portanto objetivamos criar uma escrita da história mais dinâmica e livre, evitando engessamentos e citações excessivas, utilizando imagens de forma

³¹Sobre os modelos comunicativos, o trabalho da comunicóloga Inês Sampaio pode ser consultado. A autora faz uma breve revisão apresentando os principais modelos de comunicação e seus teóricos; são eles: comunicação como transmissão de sinais, diálogo e disputa (Sampaio, 2001). Sobre a divulgação social e trabalhos científicos em história, ver (Souza, 2020).

estratégica, produzindo um campo visual capaz de contribuir para uma leitura fluida, fortalecendo os espaços e mecanismos para a popularização das histórias das Américas.

5.4 A importância das imagens e seus usos no ensino de história

Os livros didáticos são as principais formas de construção de conhecimento histórico escolar sobre as Américas e estão repletos de imagens, fotografias e gráficos que, quando bem posicionados e utilizados, enriquecem e tornam a leitura dos materiais mais atrativa, despertando o senso crítico e a curiosidade do leitor. No entanto, não é incomum observar que algumas imagens no âmbito da história ensinada aparecem como acessório de texto escrito, sem uma preocupação teórica que o campo das linguagens exige, contribuindo para a cristalização de uma visão de mundo eurocêntrica em vez de servir como instrumento de descolonização do saber.

Isso ocorre, segundo pesquisadores do campo das linguagens imagéticas, porque em muitas situações a imagem não é vista como texto, portanto não é questionada ou lida em toda a sua potencialidade, sendo assim aparecem em alguns livros didáticos como meros mecanismos ilustrativos. Cristina Costa (2013) fez uma análise das possibilidades de usos de textos imagéticos e sua percepção sensorial na Educação Básica. A autora defende que o uso de leitura de imagens em sala tem uma enorme contribuição para a educação, na medida em que torna os sujeitos mais tolerantes e plurais, já que leitura de imagens expõe as subjetividades das visões dos indivíduos, trazendo consciência da existência de outras subjetividades e suas possibilidades. Para a autora, o uso de imagens em sala é pouco valorizado, pois na nossa cultura há uma supervalorização da linguagem escrita, havendo também uma crença na irracionalidade da linguagem imagética, tornando o seu uso na educação pouco valorizado, questionado ou até mesmo rejeitado enquanto fonte de ensino. As fontes escritas são superestimadas e colocadas num patamar de superioridade à imagética.

De fato, ao analisar obras didáticas de história aprovadas nos últimos PNLD (2018 e 2021), percebe-se que as fontes escritas, como fragmentos de jornais, documentos oficiais ou cartas, são apresentadas ao leitor em toda sua complexidade, trama e potencialidade. A fonte escrita aparece passível de crítica, enquanto a imagética não é devidamente explorada. Não é pouco comum se observar o uso de imagens em atividades, fazendo-se um forte incentivo à análise meramente descritiva e iconográfica, mas o exame iconológico não é devidamente dirigido e bem articulado com os textos escritos.

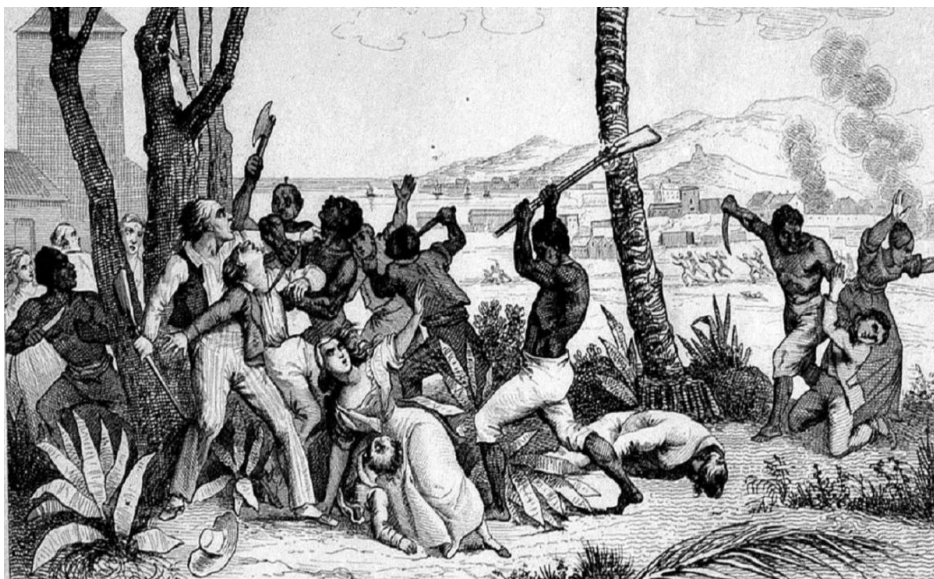
Ulpiano T. Bezerra de Meneses, ao analisar as relações entre as fontes visuais e a cultura material nas ciências humanas, apontou que o campo de estudo passou por uma grande evolução no âmbito da sociologia e da antropologia visual, mas na área da história ainda se faz necessário um processo de evolução, visto que o campo de conhecimento continua à margem dos esforços realizados pelas demais ciências humanas e sociais, no que se refere não só a fontes visuais, como à problemática básica da visualidade (Bezerra, 2003, p. 20).

Para observar as obras didáticas em perspectiva decolonial, a problemática da visualidade torna-se importante, pois é necessário realizar questionamentos sobre a perpetuação de determinadas imagens no âmbito do ensino da história das Américas. Portanto, torna-se urgente uma reflexão capaz de perceber como a América é representada por meio das imagens e quais visões de mundo podem ser construídas por meio dessas representações. Imagens eurocentradas continuam presentes em diversos manuais didáticos e, quando não bem problematizadas, podem contribuir para a criação de imaginários históricos difíceis de serem superados.

Segundo Valéria Peixoto Alencar (2020), as imagens escolares precisam ser encaradas em perspectiva decolonial, pois é por meio das imagens que se criam os imaginários sociais. Torna-se, portanto, cada vez mais necessária a substituição de imagens que criam estereótipos por outras que incentivem a valorização das culturas locais e seus saberes. As linguagens imagéticas existentes nos livros didáticos, quando não problematizadas dentro de uma perspectiva decolonial, podem contribuir para a perpetuação de imaginários colonialistas e eurocentrados.

A seguir podemos observar uma imagem presente nos livros de segundo ano, no subcapítulo de independência do Haiti. Essa imagem aparece no livro da Moderna (2018-2020) para a realização de uma atividade. Ao lado do quadro estava subscrito o seguinte comando: “Descreva a imagem e comente a visão do artista sobre a independência do Haiti”. No entanto, observa-se que faltaram elementos textuais capazes de auxiliar os alunos no processo interpretativo; nesse caso, correram-se os riscos de se obter uma inversão das narrativas históricas, já que os haitianos são retratados como selvagens e algozes do processo revolucionário.

Figura 3 Representação francesa sobre a independência do Haiti.

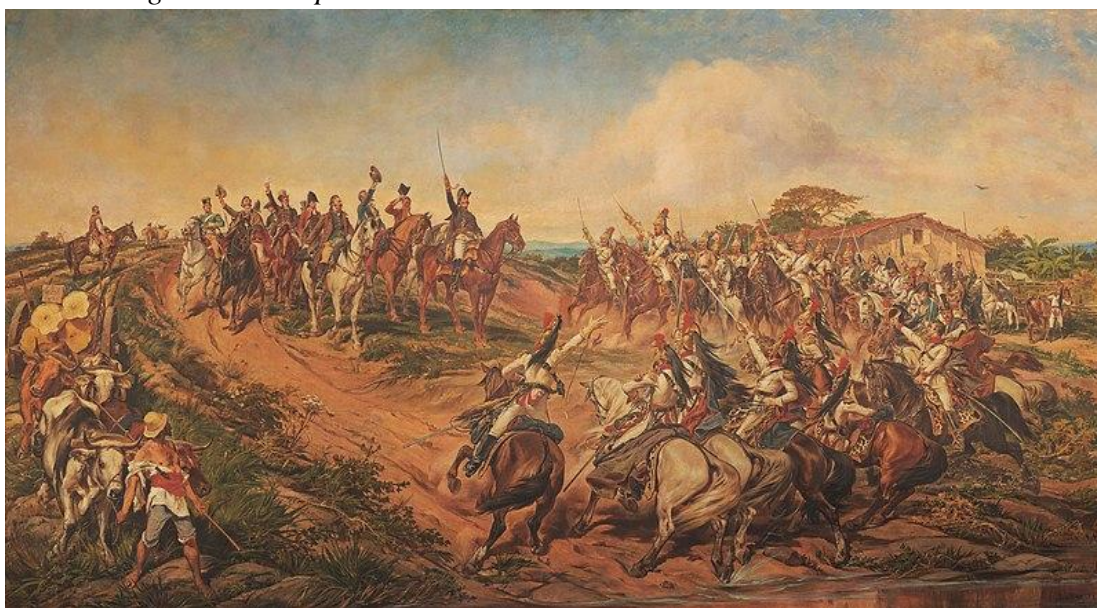


Fonte: Acervo da Biblioteca de Artes Decorativas de Paris (Alves & Oliveira, 2016)

A independência do Haiti foi a segunda independência do continente americano, construída ainda em fins do século XVIII, e a única que culminou num processo de abolição da escravidão. Ainda pouco abordada no Ensino Médio e Fundamental, muitas vezes o conteúdo é silenciado ou apenas colocado enquanto coadjuvante dos acontecimentos da revolução francesa, reduzindo todo o seu potencial anticolonialista. Observa-se que, se a imagem não for trabalhada de forma bem articulada com os textos, pode criar entre os alunos possibilidade de perpetuação de imaginários racializados e interpretações eurocentradas capazes de construir imaginários que colocam os revoltosos do Haiti como sanguinolentos e os franceses como vítimas do processo, mesmo não sendo essas as intenções dos autores do material didático. Imagens como essas precisam estar muito bem articuladas ao texto, de forma a subsidiar os alunos nas construções interpretativas que sejam capazes de colocar em questão a operação da colonialidade. Pensar nas imagens em perspectiva decolonial nos instrumentaliza ainda mais nas escolhas, aguçando a nossa sensibilidade e nos auxiliando na construção de narrativas históricas comprometidas com os combates às mais diversas formas de injustiças sociais, raciais e de gênero.

A próxima imagem retrata o processo de independência do Brasil por meio da famosa obra de Pedro Américo, construída mais de meio século após o processo de ruptura política entre Brasil e Portugal. A imagem apresenta D. Pedro I, de forma heroica, consolidando a sua figura como fundador da nação brasileira.

Figura 4 - Independência ou Morte do artista Pedro Américo em 1888



Fonte: A obra compõe o acervo do Museu Paulista da Universidade de São Paulo.

Segundo Yuri Givago Alhadef Sampaio Matheus, “essa imagem está presente na maioria dos livros de história do Brasil e, desde então, tem contribuído para a invenção da ausência popular no processo de independência política” (Matheus, 2018, p.8). Assim como Matheus, reiteramos em nosso produto educacional que as mobilizações pela emancipação do Brasil não findaram em 1822. O ano de 1823 foi de muitas lutas, batalhas e conflitos liderados pelas camadas populares com a participação de mulheres, negros e mestiços no Piauí, Bahia e Maranhão. Tais províncias tornaram-se redutos de portugueses que, articulados com as elites conservadoras locais, acreditavam ser mais rentável permanecer sob as ordens de Lisboa do que do Rio de Janeiro. Entretanto, os setores populares imbuídos de forte espírito antilusitano rejeitaram o projeto conservador, organizando batalhas que culminaram na expulsão dos portugueses, gerando conflitos e guerras pouco explorados nos livros didáticos. A imagem pintada por Pedro Américo ajuda na construção de um ideário colonialista sobre o século XIX, em que as camadas populares e suas lutas são constantemente silenciadas. Retomando as ideias de Cristina Costa, vale salientar que é mais do que necessário um cuidado especial no trato das imagens do âmbito da Educação Básica:

[...] O uso da linguagem visual na educação exige planejamento e aprendizado. Exatamente pelo caráter emotivo, ambíguo e afetivo das imagens, pelo fato delas nos tornarem desde o primeiro olhar e por poderem nos enganar, o seu uso na educação envolve informação, conhecimento, preparo e gestão, como deveria ser com todas as atividades educativas (COSTA, 2013, p. 39).

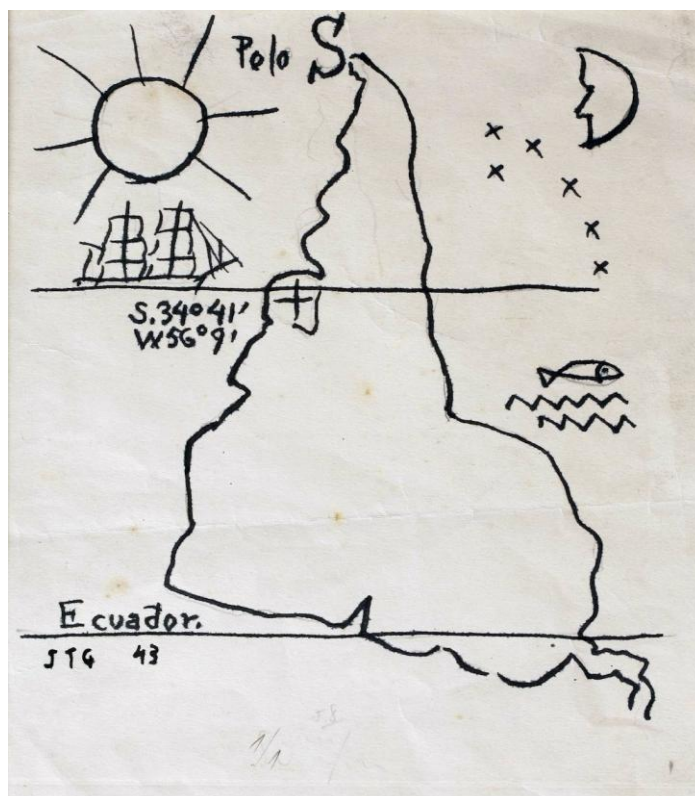
A história das Américas ainda hoje é retratada de forma eurocentrada e as imagens apresentadas podem estar contribuindo para a perpetuação da colonialidade. Pensar a educação em perspectiva decolonial é questionar e refletir sobre os seus usos e propor, quando necessário, substituições plausíveis. Buscamos em nosso produto trabalhar com imagens articuladas ao texto escrito, mas que fossem carregadas de crítica à colonialidade, visando contribuir para uma história comprometida com o questionamento ao eurocentrismo e seus efeitos.

Para compor os elementos visuais do nosso produto, escolhemos imagens que realizaram algum nível de aproximação e diálogo com o pensamento pós-colonial, permitindo que os professores criassem uma correlação entre o conteúdo apresentado e as imagens selecionadas. A gravura utilizada na abertura do primeiro capítulo do produto representa a América invertida e pertence ao artista Joaquín Torres-García³². Torres-García nasceu em 1874 em Montevidéu, tornou-se artista e pesquisador em teoria da arte, vivendo parte considerável da sua existência transitando entre Europa e Estados Unidos. Segundo a pesquisadora Anabella L. Galvano (2022), Torres-García retornou ao Uruguai em 1934, iniciando uma exposição individual de arte, quando também foi nomeado como professor da faculdade de arquitetura da Universidade da República no Uruguai. Produzida sobre papel em 1943, sendo atualmente parte do acervo da Fundação Torres Garcia no Uruguai.

Em 1943, Torres-García fundou a Escola do Sul, um projeto artístico e político que visava alterar as bases para as produções artísticas na América Latina, questionando as referências europeias e propondo a criação de técnicas e formas artísticas próprias e autênticas para a América Latina (Galvano, 2022). A imagem América Invertida significou uma síntese das ideias da Escola do Sul, pois, quando Torres-García desenhou uma parte da América de ponta à cabeça, ele substituiu a lógica cartográfica que representa a América Latina ocupando a parte baixa do globo, o sul do planisfério, por outra, em que a América Latina passa a ocupar o espaço do norte do planisfério. Essa substituição simbólica representa sobretudo a permuta de ideias, na medida em que a América Latina inverte sua posição cartográfica, inverte também o seu lugar nas suas produções artísticas, não precisando se “nortear” pelas ideias europeias ou norte-americanas, sendo capaz de produzir seus próprios conceitos estéticos e artísticos por meio da supressão da imposição eurocêntrica.

³² Torres-García nasceu em 1874 em Montevidéu, tornou-se artista e pesquisador em teoria da arte, vivendo parte considerável da sua existência transitando entre Europa e Estados Unidos. Segundo a pesquisadora Anabella L. Galvano, Torres-García retornou ao Uruguai em 1934, iniciando uma exposição individual de arte, quando também foi nomeado como professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade da República no Uruguai (Galvano, 2022).

Figura 5 - América Invertida, de 1943.



Fonte: A imagem integra o acervo da Fundación Torres García em Montevideú

Trabalhamos também na abertura e finalização do produto com a obra do artista argentino Oscar Agustín Alejandro Schulz, conhecido artisticamente como Xul Solar, intitulada *Drago*, aquarela que foi pintada sobre o papel em 1927. O artista nasceu em Buenos Aires e em 1912 mudou-se para a Europa, onde viveu por quase duas décadas. Ao regressar para a Argentina, participou ativamente do cenário artístico nacional, estabelecendo fortes conexões com a história e as culturas latino-americanas, o que pode ser observado por meio das suas produções artísticas (Flores, 2012).

A obra *Drago* é carregada de simbologias e remete às ideias e projetos de valorização da cultura latino-americanista e de combate ao colonialismo e ao imperialismo, indicando como saída a união e fortalecimento dos países latino-americanos, que aparecem retratados nas bandeiras entrelaçadas na serpente-dragão que está sendo dirigida por uma figura que carrega uma flecha conectada ao sol e movimenta-se em sentido de confronto aos países europeus. A imagem cria uma simbologia de combate à colonialidade, uma espécie de batalha travada contra os países representados pelas bandeiras de Portugal, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, Inglaterra e Iugoslávia, que estão em espaços periféricos na pintura. A ideia do dragão retornado pelo mar evoca um revide às grandes navegações. No entanto, na cabeça do

dragão-serpente é possível observar símbolos religiosos do islamismo, judaísmo e cristianismo, indicando que esse confronto é possível, mas carrega marcas, confluências permanentes e transculturalidades.

Figura 6 - Obra do artista argentino Xul Solar, intitulada Drago, produzida em 1927.



Fonte: A obra faz parte do acervo do Museu Xul Solar em Buenos Aires

Objetivamos com as imagens selecionadas criar um espaço de diálogo com os professores, de forma que o trabalho contribuísse para o favorecimento e entendimento do pensamento teórico decolonial, ao mesmo tempo que lhes ofertasse caminhos e possibilidades para o uso crítico e problematizador em sala de aula, superando a lógica das imagens como gravuras e contribuindo para o enriquecimento das produções curriculares em história das Américas.

5.5 Produto educacional: estratégias didáticas e nuances visuais

Visando atender a pressupostos da história pública, construímos uma produção estética para produto educacional utilizando estratégias visuais com o objetivo de deixar o livro mais dinâmico e a leitura mais fluída. Ao mesmo tempo, por ser o material destinado aos professores, evitamos os abusos de cores, ludicidade excessiva ou baixos contrastes que

poderiam dificultar a leitura dos textos ou das fontes. Utilizamos a fonte *Montserrat ligh* tamanho 12.

Figura 7 – Capa do Produto

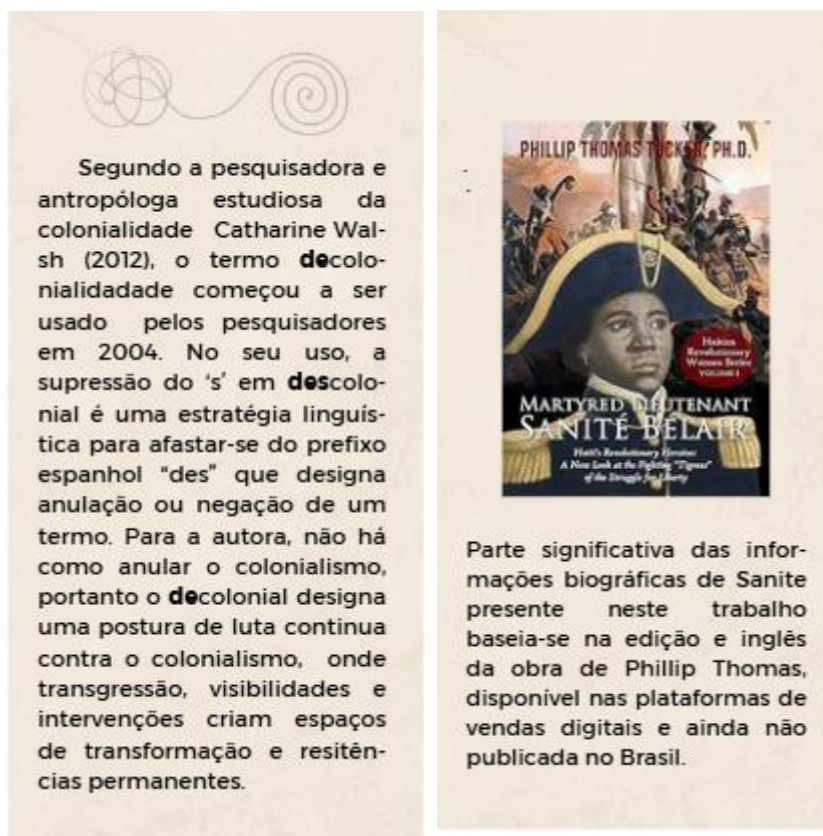


Fonte: Produção autoral com recursos do Canva (2025)

Para compor o livro digital, fizemos uso de um conjunto de elementos presentes no banco de dados do *Canva*. Utilizamos imagens licenciadas a partir da assinatura do *Canva* para profissionais individuais ou equipes. Optamos por uma capa que remete ao campo da história, com elementos que simulam papel antigo e uma caneta de tinteiro.

Optamos por trabalhar as indicações bibliográficas, conceitos e mapas fora do corpo principal do texto. O objetivo foi criar um espaço que pudesse captar uma atenção maior do leitor, visto que precisamos que os conceitos e referências ganhassem destaque no produto. Utilizamos uma linguagem direta, de forma a tornar os conceitos mais evidentes, sem perder a responsabilidade com as indicações bibliográficas.

Figura 8 – Conceitos e referências no produto

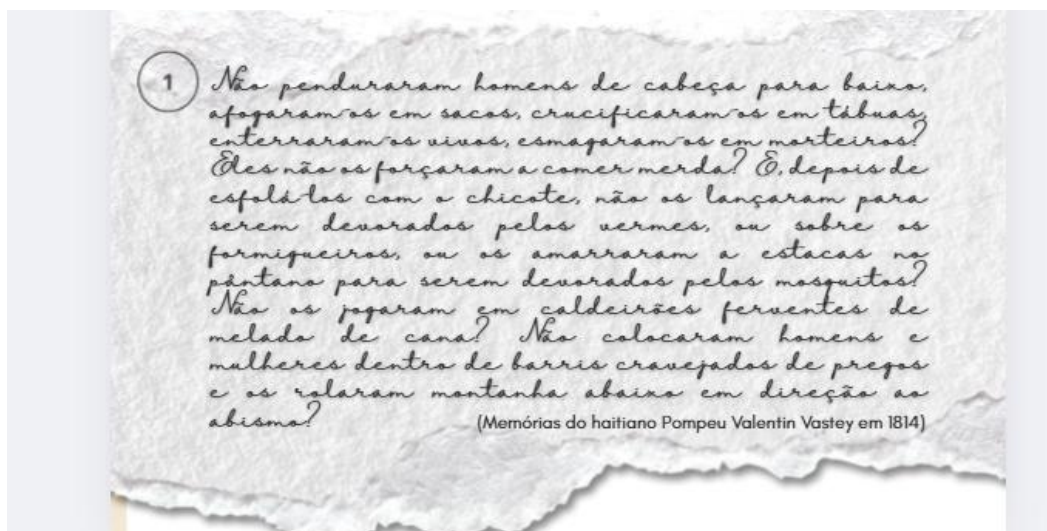


Fonte: Produção autoral, canva (2025)

As fontes documentais escritas escolhidas para figurarem no produto já haviam sido trabalhadas por outros historiadores e pesquisadores; optamos por criar também um destaque no final do material, explicando as referências documentais de forma mais aprofundada.

Utilizamos a documentação judicial que descrevia os acontecimentos envolvendo a pena de morte perpetrada contra a mestiça Micaela Bastidas, em 1781, no Peru (Guardia, 2010b). Trabalhamos com a transcrição dos arquivos policiais de 1805 sobre forros no Brasil que tiveram contato com as ideias da independência do Haiti (Mott, 1982) e com as memórias do haitiano Pompeu Valentin Vastey em 1814 (Heinl; Heinl, 1996). Fizemos uso também da documentação do jornal O Conciliar de 1823, oferecendo denúncia sobre a participação da população negra no processo de independência do Maranhão, outrora utilizado por Matheus (2023).

Figura 9 - Uso de fonte escrita no produto educacional



Fonte: Produção gráfica autoral, canva (2025)

Destinamos o último espaço do produto para a proposta de reflexões e problematizações, buscando conectar os professores às produções acadêmicas dos estudos decoloniais de gênero, às imagens trabalhadas no produto e ao conceito de intervenções curriculares. Aproveitamos o dinamismo existente no livro digital e embutimos links nas atividades que direcionam a endereços digitais externos, contendo textos acadêmicos, documentos e o banco de teses e dissertações do PPGH Uema.

Figura 10 - Proposta de trabalho do produto educacional

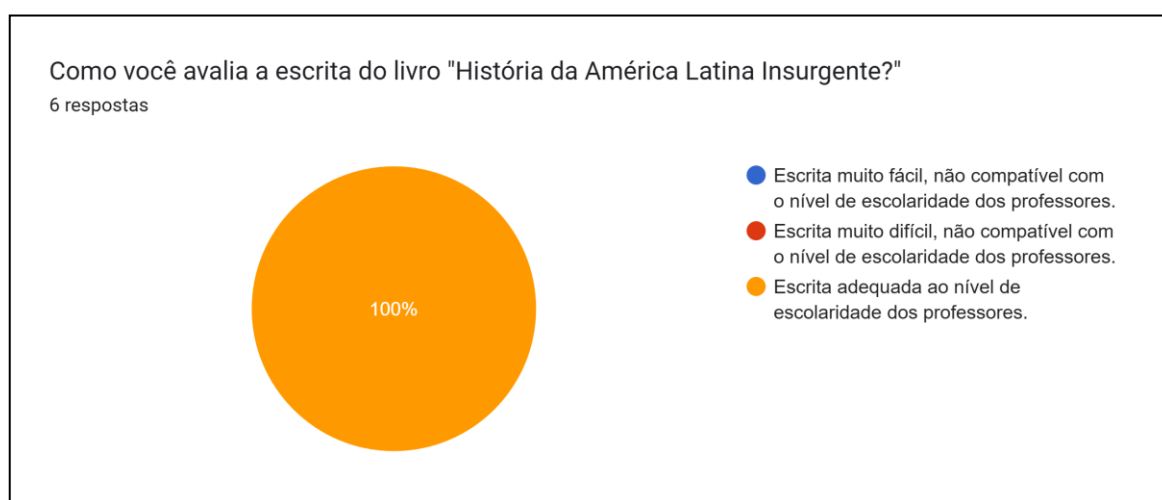


Fonte: Autoral, Canva 2025

5.6 Aplicação e testagem do produto

Para aplicação e testagem do produto, escolhemos inicialmente professores de história da Educação Básica da rede estadual do Maranhão; no entanto, devido às férias escolares, tivemos uma baixa adesão à proposta de leitura do material, fazendo com que fosse necessário ampliar o público da nossa testagem para professores da Educação Básica de outros estados e subáreas do conhecimento das ciências humanas. Para a testagem, explicamos a proposta de trabalho aos professores, informando a importância da percepção e crítica deles ao material e orientamos o preenchimento do formulário avaliativo. Optamos por fazer a avaliação na plataforma *Google Forms*, de forma simples e direta, para facilitar e, assim, estimular a feitura do formulário. Tivemos a participação da professora de história da Bahia Eliane Maia dos Reis, da professora de sociologia do Maranhão Ana Carolina Torrente Pereira, da professora de geografia do Maranhão Julia Marcon Costa e dos professores de história do Maranhão Felipe Ucijara Guimarães Mendes, Adriano Pinheiro Lopes, Marivânia Melo Moura e Plauto Daniel Santos Alves. Segue abaixo o questionário e as respostas obtidas por meio de gráficos.

Gráfico 1 – Como você avalia a escrita do livro “História da América Latina Insurgente?”



Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

Observamos que todos os professores avaliaram que o nível da escrita estava compatível com o nível de escolaridade da categoria de professores, o que consideramos muito positivo, visto que a construção da escrita foi pensada principalmente para este público-alvo específico. Com essa avaliação, compreendemos também que o produto tem uma boa

capacidade de exportabilidade para alunos de graduações em história. Na segunda pergunta direcionada aos professores, gostaríamos de dimensionar o entendimento teórico do produto.

Gráfico 2 – Você conseguiu compreender o significado do pensamento decolonial?



Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

Mais uma vez o objetivo do produto foi atingido, uma vez que trabalhamos diversos conceitos do pensamento decolonial, a relação entre modernidade e o impacto da colonialidade do saber nas produções curriculares no Brasil. A estratégia de trabalhar os conceitos principais de maneira destacada no texto surtiu efeito positivo, com isso pretendemos manter as mesmas estratégias nas próximas intervenções curriculares produzidas. A seguir, fizemos perguntas sobre o entendimento das questões finais propostas para os professores:

Gráfico 3 – Como você avalia a questão 1 disponível no final do livro?

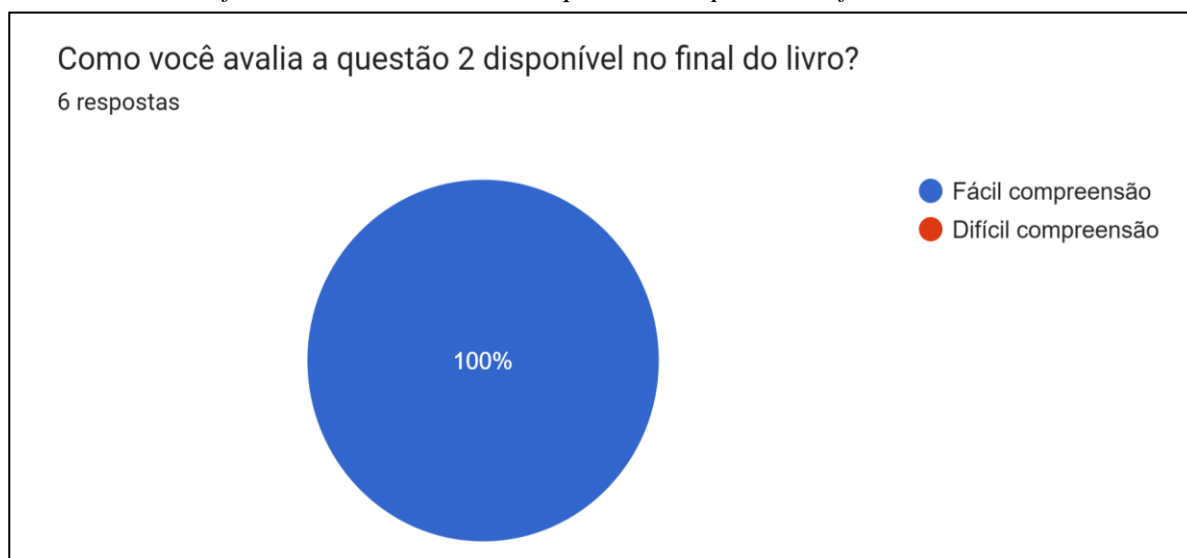


Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

A primeira questão proposta nas atividades finais direcionadas aos professores versou sobre gênero e decolonialidade; optamos por articular os conceitos de colonialidade e gênero por meio da indicação do trabalho da socióloga e professora argentina María Lugones (2020) e estabelecer um debate sobre a educação histórica voltada à construção da cidadania. A questão foi avaliada majoritariamente como de fácil compreensão; entretanto, os professores que não eram da área de história tiveram dificuldade de compreender o enunciado.

A segunda questão proposta no produto para os professores versou sobre a independência do Haiti. A questão problematizava o uso de imagens ilustrativas, apontando os riscos de criações de imaginários eurocentrados. No final, os professores deveriam realizar reflexões sobre o uso de imagens na história. Todos os professores compreenderam a questão, o que indica assertividade na escolha, como podemos observar no gráfico abaixo.

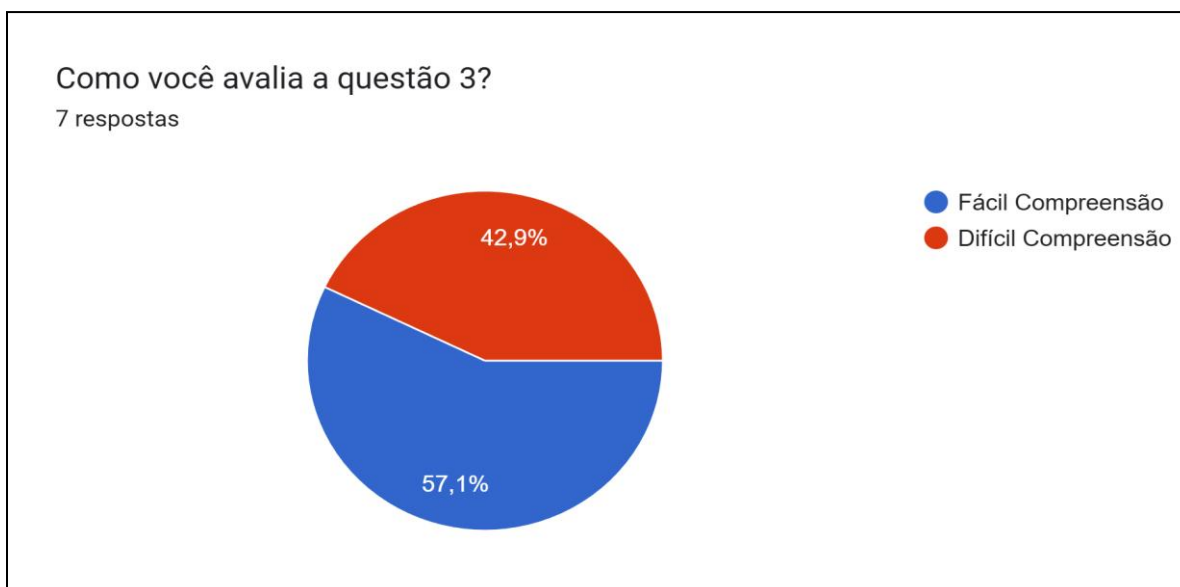
Gráfico 4 - Como você avalia a questão 2 disponível no final do livro?



Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

A terceira questão versou sobre intervenção curricular, e teve como proposta resgatar o conceito apresentado na primeira parte do produto e inserir o professor leitor na tarefa de pensar as histórias das Américas a partir desta ferramenta. Tivemos 33% da avaliação que considerou a questão de difícil entendimento, avaliada inclusive por uma professora de história, então retornamos à redação da questão com o intuito de melhorar e avaliar os entraves possíveis para a execução de uma boa interpretação.

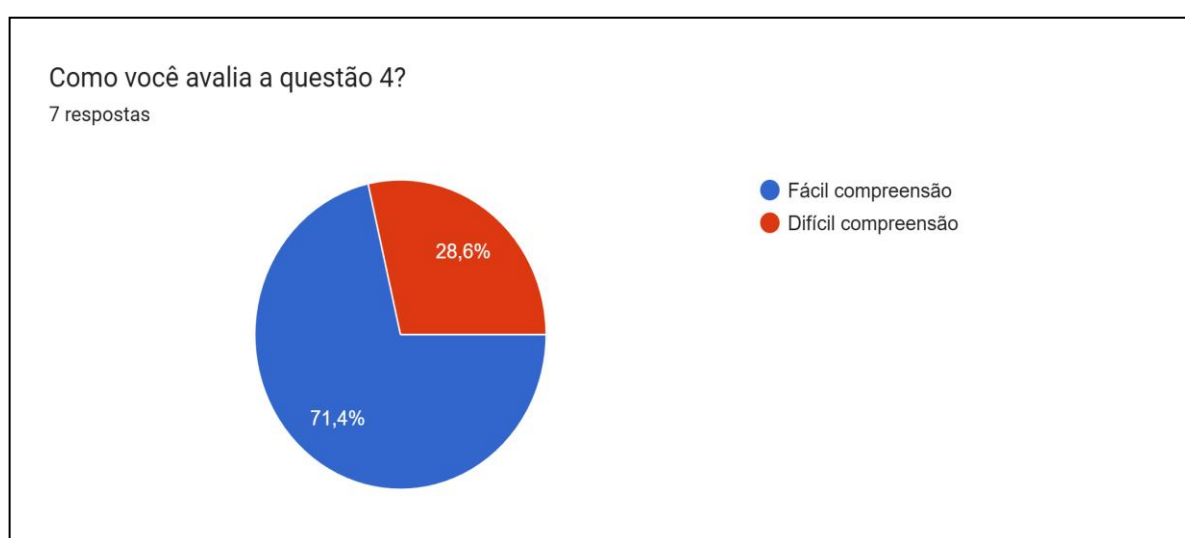
Gráfico 5 – Como você avalia a questão 3?



Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

A quarta questão apresentada trabalhou com a imagem Drago de Xul Solar e tinha como proposta a construção de subsídios para elaboração de uma aula sobre história das Américas, conectada ao pensamento decolonial, usando a imagem como instrumento de facilitação cognitiva. Mais de 80% dos professores avaliaram a questão como de fácil entendimento.

Gráfico 6 – Como você avalia a questão 4?



Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

As próximas questões do questionário avaliativo foram subjetivas e criamos um questionário para que os professores tivessem liberdade de opinar de forma escrita sobre o material e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 4 – 8ª pergunta do questionário de avaliação do produto

<p>Pergunta: O livro digital "História da América Latina Insurgente" tem como público alvo professores de história. Você considera que o material pode melhorar? Quais aspectos considera negativos?</p>
<p>Resposta da professora Marivânia Moura: Penso que a proposta é inovadora e pode provocar importantes debates, principalmente sobre a participação de figuras femininas nas lutas por emancipação. Eu evitaria utilizar o conceito de "disciplina" para classificar o saber histórico, usaria a terminologia "componente curricular" como é utilizado na BNCC, pois a ideia de disciplina me remete a algo que se presta ao enquadramento social, à norma vigente, não combina com a proposta de uma América insurgente.</p>
<p>Resposta da professora Eliane Maia: O material está muito bem escrito e de fácil entendimento. Um conselho é propor uma intervenção curricular levando em consideração o que foi exposto no capítulo 2, na tentativa de pensar o papel dessas mulheres no processo de luta contra a colonização.</p>
<p>Resposta da professora Carolina Torrente: O material é fundamental para a construção de uma educação que confronta a lógica da modernidade capitalista de moldura colonial eurocentrica. Texto bem escrito e de boa compreensão. A temática escolhida também engrandece práticas educacionais subversivas e necessárias. Senti apenas falta de elemento gráficos e visuais (mapas, pinturas, fotos, etc)</p>
<p>Julia Marcon Costa: Senti que falta associar mais explicitamente o texto com certos conceitos, explicados nas caixas laterais (como sociologia das ausências, bois caiman) Poderia ter algumas palavras em negrito. Talvez não seja necessário repetir que o material é para História das Américas, alinhado à BNCC nem sobre os trajes masculinos. Os links poderiam abrir mapas em outra aba. Mostrar imagem de Bois Caiman (e dizer como se pronuncia). As imagens das mulheres podem aparecer logo que comecem suas histórias para solidificar a identificação com as personagens. Poderia começar a história de Batallanos fazendo uma ligação a partir das datas pois isso ajuda o leitor a se situar e dizer que "Batallanos Também utilizou a transgressão utilitária de gênero. Quando fala da resistência de MA e BA à independência, pode-se falar do dia da adesão (MA e PA, em 1823). Na questão 1, poderia-se resumir essa relação entre modernidade e opressão ao feminino. Não saberia responder a questão 3.</p>
<p>Resposta de Felipe Ucijara Guimarães Mendes: Um pouco. Talvez se possa melhorar um pouco a clareza das Propostas de Trabalho para o Professor, sugerindo-se algumas metodologias.</p>
<p>Resposta de Adriano Pinheiro Lopes: A dificuldade que temos hoje em publicar de forma impressa, os professores tem uma certa resistência em ler na tela.</p>

Resposta de Plauto Daniel Santos Alves: Gostaria que as propostas de trabalho fossem mais longamente elaboradas. Acredito que os comandos dessa parte (as perguntas e sugestões) poderiam vir destacadas no texto. Também senti falta de atividades que discutissem as trajetórias das mulheres apresentadas na segunda parte do trabalho.

Fonte: Resultado de Pesquisa (2025)

Tabela 5 - 9ª pergunta do questionário de avaliação do produto educacional.

Pergunta: Poderia registrar os pontos positivos do livro digital "História da América Latina Insurgente"?
Resposta da professora Marivânia Moura: 1- A proposta de uma troca horizontalizada com os docentes que estão atuando na Educação Básica, o texto da introdução é bem escrito e de fácil entendimento; 2- O protagonismo feminino na luta contra a dominação patriarcal e anti-racista; 3- As atividades propostas com imagens, a explicação de conceitos no decorrer do texto; 4- As referências sobre a pesquisa
Resposta da professora Eliane Maia: O livro está bem escrito, uma leitura fluída na maior parte, boa estrutura, as caixinhas com informações pontuais ajudam demais a entender melhor os conceitos.
Resposta da professora Carolina Torrente: Como apontei acima, a maneira como a temática decolonial foi abordada, por meio da vida e luta de mulheres da América Latina é fundamental para o entendimento eficaz sobre os temas estudados.
Resposta Julia Marcon Costa: O tema, a proposta, a profundidade da abordagem, a linguagem fluída, coloca o professor da educação básica no centro do conhecimento, o foco no feminino como libertador colonialista, excelentes as citações, a questão 2 está excelente, me fez ver coisas que eu não tinha pensado sobre a imagética representada. Vou usar a questão 4!
Resposta de Felipe Ucijara Guimarães Mendes: A apresentação geral do livro é muito boa, o nível da linguagem, as cores, os boxes explicativos, etc. Só achei que o tipo de letra e diagramação das seções de documentos ficaram ilegíveis para ler no celular. Talvez no computador fique melhor.
Resposta de Adriano Pinheiro Lopes: O resgate do papel das minorias nos processos de independência dos países latinos.
Plauto Daniel Santos Alves: Escrita excelente, traz uma bibliografia pouco discutida em sala de aula e apresenta conceitos fundamentais para se discutir a História das mulheres na América Latina e o pensamento decolonial.

Fonte: Resultado de Pesquisa (2025).

Todos os participantes contribuíram de forma crítica e solidária com o trabalho; observamos que o termo “disciplina” estava presente no produto, o que prontamente foi substituído por “componente curricular”. Diante da contribuição da professora Eliane, pensamos em modificar a terceira questão, tornando-a mais compreensível. A estratégia de

adicionar perguntas subjetivas foi muito positiva, visto que os professores tiveram liberdade para expressar suas posições de forma mais ampla, trazendo informações detalhadas como resultado do processo de testagem. Observamos por meio da oitava questão que os professores tiveram uma excelente compreensão da temática abordada, ampliando o repertório de conhecimento sobre a história das mulheres na América Latina, como podemos observar nas respostas da última pergunta do formulário. As falhas referentes à datação foram corrigidas e já haviam sido sinalizadas pela orientadora. Como solicitado, fizemos a modificação da fonte (tipo de letra) utilizada na abordagem documental, favorecendo a leitura.

Tabela 6 - 10ª pergunta do questionário de avaliação do produto

Pergunta: Você acredita que este livro contribuiu para a ampliação dos seus conhecimentos sobre a história das Américas? De que maneira, poderia explicar?
Resposta da professora Marivânia Moura: sim, sobretudo no que diz respeito ao protagonismo de agentes sociais considerados ausentes no processo histórico, como as mulheres, indígenas e pessoas escravizadas.
Resposta da professora Eliane Maia: Sim, o livro traz informações importantes para professores de História e humanas em geral, eu, por exemplo, não conhecia a história de todas as mulheres que se rebelaram contra a opressão colonial e esse capítulo 2 tem uma leitura muito agradável e bem elucidativa. Além disso, traz diversos conceitos importantes que enriquecem ainda mais o trabalho dos profissionais tanto da educação básica, quanto de outros níveis e que ainda não detinha conhecimento específico sobre diversos termos.
Resposta da professora Carolina Torrente: Sim, pela possibilidade de reconhecer o processo histórico de luta das mulheres na América Latina
Julia Marcon Costa: Não conhecia quase nada sobre o assunto!
Resposta de Felipe Ucijara Guimarães Mendes: Contribui muitíssimo. A aproximação desses personagens históricos concretos, vistos sob a ótica dos conceitos de gênero, classe e outros, ajuda a dar uma dimensão muito real à história, aproximando os dramas atuais daqueles de outrora.
Resposta de Adriano Pinheiro Lopes: Sim, pois tenho 25 anos de magistério e não conhecia a participação das mulheres em países vizinhos ao Brasil, bem como no Haiti. desta forma podemos levar aos alunos.
Resposta de Plauto Daniel Santos Alves: O livro apresenta uma série de histórias de mulheres envolvidas nos processos de independência que eu desconhecia. Também contribuiu para ampliar meu conhecimento em torno da produção sobre o pensamento decolonial.

Fonte: Resultado de pesquisa (2025)

As avaliações dos professores foram fundamentais para que o produto alcançasse maturidade. Todos os professores autorizaram a publicização das suas respostas. Além das respostas dos relatórios, os professores ainda dialogaram conosco em outros espaços, sinalizando a necessidade de inserção de mapas e dificuldade com a localização geográfica das regiões trabalhadas. Optamos por adicionar mapas com links direcionados ao Atlas Escolar do IBGE e ao canal da Fundação CECIERJ a fim de sanar esses problemas identificados. No geral, consideramos a avaliação dos professores positiva e a linguagem utilizada no produto foi constantemente elogiada tanto nos formulários quanto em conversas informais. As respostas finais dos professores confirmaram o silenciamento das temáticas nos currículos escolares e apontaram a importância do produto.

5.7 Descrição do Produto Educacional

Formato: Livro Digital

Título: “História da América Latina Insurgente: Reflexões decoloniais para professores”

Conteúdo: Livro digital destinado aos professores de história do Ensino Médio do estado do Maranhão com o objetivo de contribuir para a formação de professores em história das Américas.

Introdução: Foi realizada uma abordagem crítica sobre o eurocentrismo no ensino de história das Américas, juntamente com conceitos essenciais do pensamento decolonial. Na introdução foi apresentado ao leitor o objetivo do trabalho e sua organização. Houve um debate sobre o local social que o professor de história ocupa entre o conhecimento histórico escolar e acadêmico, sendo elo de conexão horizontal entre os saberes produzidos na universidade e na escola. Alguns aspectos de concepção pedagógica foram expressos, em um exercício de escrita livre, de forma que as ideias sobre saber histórico escolar, questionamento a transposição didática e o entendimento do professor enquanto construtor de um texto narrado ficaram evidentes e contribuíram para uma reflexão sobre a importância do ensino de história das Américas.

Capítulo Central: Este capítulo é a “espinha” dorsal do produto educacional. Utilizamos a ferramenta intervenções curriculares para construir uma narrativa histórica aproximando a

história do Haiti, Brasil e Bolívia a partir das vivências femininas. Os conteúdos foram pensados de forma a estabelecer um paralelo com o currículo do Ensino Médio no estado do Maranhão.

Capítulo Final: Espaço para comentários conclusivos, aprofundamento documental e exercícios reflexivos sobre a prática docente destinado aos professores, assim como propostas de projetos e atividades que podem ser reelaborados pelos discentes durante suas práticas educativas no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de uma educação pública de qualidade é um desejo fundamental de professores, alunos, sociedade e pesquisadores no Brasil. Sabemos que os desafios são diversos e que os currículos escolares muito contribuem para mudanças concretas nas realidades dos estudantes e professores. O eurocentrismo foi apontado nesta tese como um grande entrave e problema para o desenvolvimento de um currículo escolar em que a história das Américas e seus sujeitos históricos subalternizados estejam em foco e evidência.

A reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 aprofundou ainda mais desigualdades entre escolas públicas e privadas no Brasil e causou desestruturas consideráveis no componente curricular de história, o que atingiu frontalmente o currículo de história das Américas. Falando a partir da minha experiência como professora de Ensino Médio, que vivenciei a sala de aula em duas instituições públicas diferentes após a reforma, posso declarar que, na prática, infelizmente o uso dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021 reduziu drasticamente em todas as disciplinas específicas. Porém a minha experiência pessoal não tem validade de pesquisa, o que precisa ser investigado a partir de dados concretos e em outro momento de pesquisa. Nossa pesquisa até aqui concluiu que, no âmbito curricular da história das Américas, tivemos um considerável retrocesso, visto que diversas coleções substituíram capítulos inteiros por rápidas menções de conteúdos sobre o nosso continente.

As intervenções curriculares foram apontadas nesta tese como um caminho que pode ajudar a promover outra cultura histórica no Brasil, visto que a ferramenta foi criada visando ao seu uso por profissionais da história interessados na construção de narrativas didáticas em que o eurocentrismo e a colonialidade do saber estejam e sejam intencionalmente combatidos. A emergência de materiais didáticos comprometidos com a inserção do Brasil na história das Américas, especialmente na América Latina, é capaz de criar elos de resistência contra a colonialidade, visto que no reconhecimento das potencialidades históricas do nosso continente constroem-se sentimentos de irmandade e solidariedade eficazes no respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, bem como no combate ao neoliberalismo e aos imperialismos. Temos confiança de que novas intervenções curriculares vão surgir, cada vez mais potentes, adaptadas aos novos tempos digitais e com linguagem capaz de contribuir também para o desenvolvimento da história pública no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AILLÓN, Esther. **Gregoria Battallanos, la Goyta**: Mujeres en el campo de batalla en la independencia de Bolivia. In GUARDIA, S. B. (org). *Las Mujeres en los procesos de Independencia de América Latina*. 1ª ed. Lima: CEMHAL, 2010.
- AMIN, Samir. **El eurocentrismo**: crítica de una ideología. (traducción al español de Rosa Cusminsky de Cendrero. México: Siglo XXI, 1989.
- ABUD, K. M **O ensino de História como fator de coesão nacional**: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n.25/26, p. 163–174, 1993.
- ABUD, K. M. **Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular**: desafios, incertezas e possibilidades. In: Halfers Carlos Ribeiro Júnior; Mairon Escorsi Valério. (Org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular*. 1 ed. Jundiaí SP: Paco Editorial, p. 13-26, 2017.
- AGUIAR, J. D. **Por um marxismo decolonial**: contribuições para a reflexão sociológica contemporânea. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, n. 2, p. 58–78, 2018.
- ALENCAR, Valéria Peixoto. **Canal RS Educação. Educação Decolonial**. Youtube, 30.09.2020 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QfC0Y83xQlg>. Acesso em: 30 ago. 2023
- ALMEIDA, Elaine de. **O espaço da transculturação**. *Outra travessia*; n. 8 (2009): Cidades da periferia, periferia das cidades; p. 91-97, 2009.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem imperialidade?** O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados*, v. 60, n. 2, p. 505–540, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. **Feminismos Subalternos**. *ESTUDOS FEMINISTAS*, v. 25, p. 1035-1054, 2017.
- BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Filipe II**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- BAPTISTA, J. R. C. **Bois Caiman**: as metáforas da história e a realidade dos mitos na construção da identidade (inter)nacional do Haiti. *Teoria e Cultura (UFJF)*, v. 9, p. 22-33, 2014.
- BARROS, José D'Assunção. **História comparada**: um novo modo de ver e fazer a história. *Revista de História Comparada*, Vol. 1, Nº. 1, 2007a
- BARROS, José D'Assunção. **Origens da História Comparada**. As experiências com o comparativismo histórico entre o século XVIII e a primeira metade do século XX. *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, vol. 14, núm. 25. Porto Alegre, pp.141-173, 2007b
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história da América**: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da Anphlac* - número 4, p. 5–15, 2005.

BITTENCOURT, C. M. **O Percurso Acidentado do Ensino de História da América**. In: Educação na América Latina. SÃO PAULO: EDUSP, 1996.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BOMFIM, M. **A América latina: males de origem** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p.

BRASIL, Marcus Ramúsy de Almeida. **O reggae no Maranhão: sociologia da cultura e produção simbólica**. Aurora Revista de Arte, Mídia e Política, n. 12, p. 88-101, 2011.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira**. Educ. Rev. [online]. 1996, n.12, pp.153-165. ISSN 0104-4060.

CARVALHO, Marina Helena Meira; PRATES, Thiago Henrique Oliveira. **Para além das fronteiras: histórias transnacionais, conectadas, cruzadas e comparadas**. Temporalidades – Revista de História. Edição 21, V. 8, N. 2. Disponível em: file:///C:/Users/jeffe/Downloads/Dialnet-HistoriaComparada-4813084.pdf. Acesso em: 05 set. 2025

CARNEIRO, R. O. **Por uma história de dentro para fora: argumentos para a desconstrução do eurocentrismo na historiografia e no ensino da história no Brasil**. In: XII Encontro Estadual de História da ANPUH-PE: História e os desafios do tempo presente, p. 1–12, 2018.

CASTILLO, Paulo Lanás. **Gregoria Batallanos: UNA MUJER REBELDE Y PATRIOTA EN TARAPACÁ**. In: <https://tarapacainsitu.cl/contenido/1104/gregoria-batallanos-una-mujer-rebelde-y-patriota-en-tarapaca>. Acesso em: 28 jan. 2024

CERRI, Luis Fernando. **Recortes e organizações de conteúdos históricos para o ensino**. Antúteses, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 131–152, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022.

CERRI, Luis Fernando. **Interfaces entre cultura histórica e cultura política**. Topoi (Rio J.) Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª ed. Lisboa: Livraria Sá de Costa editora, 1978.

CHAVES, P. J. S. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário**. Curitiba: editora CRV, 2021.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229. *Teoria & Educação*, p. 177–229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CASTILLO FERNÁNDEZ, Dídimo. **Chicanos**. Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-chicanos-2>. Acesso em: 05 jun. 2025

CONCEIÇÃO, P. J.; ZAMBONI, E. **A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina**. *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 8, núm. Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.2, julio-diciembre, 2013, pp. 419-441.

CONCEIÇÃO, J. P. DA. **Entre muitos “outros”**: ensino de história e integração latino-americana. *REVISTA HISTÓRIA E DIVERSIDADE*, v. 7, p. 7–23, 2015.

CONCEIÇÃO, J. P. DA; DIAS, M. DE F. S. **Ensino de História e consciência histórica latino-americana**. *Revista Brasileira de História* V. 31, p. 173–191, 2011.

COSTA, Cristina. **Imagem, conhecimento e comunicação**. In: Educação, imagem e mídias. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013

COSTA, Rogério. **Reggae**: de tesouro da Jamaica a ritmo popularizado no Maranhão. III ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2007. Salvador. Edufba, 2007. v. 3.

DALMÁS, C.; SOUZA, L. C. **O Ensino da História das Américas no Brasil**: apontamentos a partir da experiência do projeto PIBID-HISTÓRIA da UEMA. In: DALMÁS, C. (org.). (Org.). *História das Américas (Séculos XIX, XX e XXI): perspectivas e experiências de pesquisa no Brasil*. 1ed. São Luís: EDUEMA, 2021, v. 1, p. 24-42.

D’EVREAUX, Yves. **Continuação da História das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614**. [1615] Brasília: Senado Federal, 2008

DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 1–34, 2005.

ERWIN, P. **Iconografia e Iconologia**: Uma Introdução ao Estudo da Arte da Renascença In: *Significado nas Artes Visuais*. Perspetiva, 1991.

ESCOBAR, A. **O lugar da natureza e a natureza do lugar**: globalização ou a colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*, p. 133–168, 2005.

FARRET, Rafael L.; PINTO, R. S. M. **América Latina**: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi* (Rio de Janeiro), v. 12, p. 30-42, 2011. P. 31

FERNANDES, E. R. **Descolonizando sexualidades**: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. v. 1. 413p

FERNANDES, E. R. **Ativismo homossexual indígena**: Uma análise comparativa entre Brasil e América do Norte. Pp. 257–294, vol. 58, núm. 1. Rio de Janeiro: Dados, 2015.

FICK, Carolyn. **Para uma (re)definição de liberdade**: revolução no Haiti e os paradigmas de igualdade e liberdade. Estudos Afro-asiáticos, ano 26, nº 2, 2004, pp. 355-380

FLORES, Maria Bernardete Ramos. Xul Solar e sua utopia na América Latina. *Intellèctus*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 68–81, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/18216>. Acesso em: 05 ago. 2025.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. D. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**: Processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento IN: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). Para que(m) se avalia? Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFERN, 2014. 164 p.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Usos e Abusos do conceito de transposição didática** - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001, Ouro Preto. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado história**: a disciplina de história nas tramas da didatização. PUC-RIO. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2003.

GALENO, Henriqueta. **Maria Quitéria de Jesus, heroína brasileira**. Revista da Academia Cearense de Letras, v. 25, n. 2, 1954. Disponível em: https://academiacearensedelettras.org.br/revista/revistas/1954/ACL_1954_25_Maria_Quiteria_de_Jesus_Heroína_Brasileira_Henriqueta_Galeno.pdf. Acesso em: 03 set. 2025

GAVIÃO, Leandro. **Do Pan-Americanismo ao Sul-Americanismo**: As Identidades Supranacionais no Continente Americano em Três Tempos (1826, 1960 e 2008). 2018. 312 f. Tese (Doutorado em História Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GALVANO, Anabella L. **Orientando nuestro norte hacia el Sur**. Masquedós, vol. 8, núm. 9, 2023, pp. 1-7 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina.

GALVES, Marcelo Cheche. **"Homens de cor" no processo de independência do Maranhão**. XXIV Simpósio Nacional de História. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História - História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. v. 01. p. 01-09.

GRAHAM, Maria. **Diário de uma viagem ao Brasil** e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. tradução Ernani F. da Fonseca Rosa - 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Anna Luiza Portugal Pereira. **História do Ensino de História da América**. O olhar

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

GOMES, N. Y. **A brazilian amazon: olhares britânicos sobre Maria Quitéria de Jesus.** Encontro de História da Arte, Campinas, SP, n. 14, p. 622–633, 2009. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3366>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GOMES, N. Y. **A la guerra Americanas: questões de gênero e etnicidade nos retratos de Maria Quitéria de Jesus.** RITA - Revue interdisciplinaire de travaux sur les Amériques, n. 12, 2019

GORDILLO S. D. **Imagens, livros didáticos e colonialidade.** RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade. V. 03, ed. especial, artigo nº 535, dez., 2017.

GORTÁZAR, I. **O que é história comparada.** Studia historic a-historia contemporânea, Vol. X-XI. 1992-1993, pp. 33-75

GONTIJO, Rebeca. **Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão.** Almanack, v. 10, 2014.

GRECCO, G. L; Albernaz C. A. **Em que pensam os historiadores ao fazer história comparada?** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 240 - 260, set./dez. 2019.

GRUZINSKI, S. **História dos índios na América: abordagens interdisciplinares e comparativas.** Revista Tempo, vol. 12, no. 23, 2007

GUARDIA, S. B. (org). **Las Mujeres en los procesos de Independencia de América Latina.** 1ª Ed. Lima: CEMHAL, 2010a.

GUARDIA, Sara Beatriz. **Reconociendo las huellas.** Micaela Bastidas y las heroínas de la Independencia del Perú. In GUARDIA, S. B. (org). Las Mujeres en los procesos de Independencia de América Latina. 1ª ed. Lima: CEMHAL, 2010b.

GUTIÉRREZ, J. I. **Travestismos femeninos: Escritura y mujer frente al poder patriarcal.** Actas Del XVI Congreso de La Asociación Internacional de Hispanistas. Nuevos Caminos Del Hispanismo, París, 2005

GUTIÉRREZ, J. I. **Pieles que importan.** La mujer (in)vestida de varón. Espéculo: Revista de Estudios Literários. ISSN-e 1139-3637, nº 36, 2007.

HEINL, Robert Debs; HEINL, Nancy Gordon. **Written in Blood: The Story of the Haitian People, 1492-1995.** Lanham: University Press of America, 1996. 869 p.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projectos do trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **A História progrediu?** In: Sobre História. São Paulo, Cia das Letras, 1998, pp. 68-82

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros:** Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2010.

JACOBINI, Julia Amaral. **Las mujeres no somos cobardes:** a participação feminina na revolução haitiana em “la isla bajo el mar” de isabel allende. Trabalho de conclusão de curso. Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ufrgs.br/handle/10183/189530>. Acesso em: 05 set. 2025

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

KIMBERLÉ W. **Crenshaw, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex:** A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8. pp. 139-167, 1989.

KLEIN, Herbert S. **Bolívia:** do período pré-incaico à independência. tradução: Alberto Alexandre Martins e Mana Glória P. Kok. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

LAGE, Otília. **História comparada e método comparativo historiográfico:** problemáticas propostas. Porto, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2018, pag. 62-73

LAMOUR, Sabine. **L’héritage politique de Marie Sainte Dédée Bazile, dite Défilée.** Recherches féministes, v. 34, n. 2, p. 107–122, 2021. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/rf/2021-v34-n2-rf07282/1092233ar/>>. Acesso em: 05 jul. 2024

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História.** Lisboa: Presença, 1980.

LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador:** pesquisar, resumir, comunicar. Revista Tempo, UFF, v. 20, 2014.

LEHG – Laboratório de Estudos de História Global. **América Latina, mais que um nome!** Campinas: Unicamp, 2023. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/america-latina-mais-que-um-nome/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Myrja Seabra. **Educação Escolar:** Políticas, Estruturas e Organização, São Paulo: Cortez, 2003.

LISBOA, Armando de Melo. **De América a Abya Yala** - Semiótica da descolonização. Revista de Educação Pública, [S.l.], v. 23, n. 53/2, p. 501-531, July 2014. ISSN 2238-2097. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>. Acesso em: 31 jul. 2019.

LOGIS, B. **A revolução referenciada**. Resenha A REVOLUÇÃO do Haiti e o Brasil Escravagista: O que não deve ser dito. São Paulo: Paco, 2020

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. **A história transnacional e a superação da metanarrativa da modernização**. Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 219–245, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/56515>. Acesso em: 6 jan. 2024

LOZ, Carolline Sardá. Canal carollinesarda. **A haitiana que destruiu as tropas de Napoleão**. Youtube, 22.11.2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kM8gwm9vZhM>. Acesso em: 05 maio 2024

LUÍZ, Miriã Lúcia; BERTO, Rosianny Campos. **Manuais didáticos em questão**: propostas de ensino da História da América (1971 e 2011). Tempo e Argumento, v.13, n.32, 2021.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MAIA, Helder Thiago Cordeiro. **Maria Quitéria/Soldado Medeiros**: o soldado que (não) era. Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários, v. 40, p. 57–67, set. 2021. DOI: 10.5433/1678-2054.2021v40p57.

MATHEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **A guerra da Balaiada**. 2018. Produto de dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

MATHEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **A (des)ordem Imperial Brasileira**: as lutas populares por cidadania no Maranhão no contexto de construção do Estado Nacional (1823-1841). 2023. 273 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em História/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

MALERBA, Jurandir. **Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?** uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. História da Historiografia, n. 15, agosto de 2014,

MARFAN (ORG), M. A. **O Ensino da História e Geografia no contexto de Mercosul**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

MATTA, Alfredo. **Novas linguagens para a história**: IHGB, Rio de Janeiro, a. 175 (464):267-290, jul./set. 2014.

MATTOS, I. R. **Mas não somente assim!?** Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 15-26, 2007.

MATOS, Julia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História**: uma análise do plano nacional do livro didático. História, v. 3, n. 3, p. 165–184, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa, Bogotá, n.9, p.61-72, jul./dic.2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MENESES, U. T. B. de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História, 23(45), 11–36. 2003

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINELLA, Jorge. **Pan-americanismo e Estado Novo: considerações conceituais História: Debates e Tendências**, vol. 12, núm. 1, pp. 22-37, 2012,

MISTURA, L.; ELOISA CAIMI, F. **O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)**. Revista Aedos, [s. l.], v. 7, n. 16, p. 229–246, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/57019>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MOERBECK, G.; SOUSA, F. G. **Teoria, Escrita e Ensino da História: Além ou Aquém do Eurocentrismo?** Revista Transversos. Periódico, 2019.

MONTEIRO, A. M. F.C. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. História & Ensino (UEL), Londrina, v. 9, 2003. p. 1-35.

MONTEIRO, A. M. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história**. Em: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. DE S. (Eds.). A história na Escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MOTT, Luiz. **Etno-história da homossexualidade na América Latina**. História em Revista, Pelotas, p. 7-28, 1998MOTT, Luiz. A Inquisição No Maranhão. Revista Brasileira de História, SP, v. 28, p. 45-73, 1995

MOTT, Luiz R. B. **A revolução dos negros do Haiti e o Brasil**. História. Questões e Debates. Curitiba 3 (4):55-63, 1982

MUNOZ, H. **História e geografia: obstáculos para uma visão regional**. In: O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul. Brasília: mec/sef, 1988. p. 28–35.

MULHERES em nossa história: cronología **de la participación política de las mujeres** en bolivia. Versión digital imprimible. Servicio Estatal de Autonomías. La Paz, 2023

NASCIMENTO, W. S. **Além do medo: a construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista (1791 – 1840)**. Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria, 10(18), p. 469–488, 2007

NETO, Manoel Soriano. **Maria Quitéria de Jesus**. A Defesa Nacional, v. 85, n. 783, 1999.

NICOLAU, Simone L. **As marcas da colonialidade no Ensino de História sobre o Haiti:** uma análise sobre resistir à invisibilização imposta pela negação do outro, seus saberes e poderes em sala de aula. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2020, Ponta Grossa. 2020.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Por uma história do possível:** o feminino e o sagrado nos discursos dos cronistas e na historiografia sobre o "Império" Inca. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em História) Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalia?** Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRRN, 2014. 164 p

OLIVEIRA, T. M. C. R.; NIKITIUK, S. **O ensino de história da América como instrumento de construção da identidade nacional (1930-1950).** Usos do Passado' — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, p. 1–9, 2006.

OLIVEIRA, Arley Silva; PENA, Roberto Carlos Amanajas, 2014. **Antropológica:** Investigação Estruturalista De Lévi-Strauss. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. Servicios Académicos Intercontinentales SL. Volume 2, 2014 Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/27/levi-strauss.html>. Acesso em: 03 set. 2025.

PANOFSKY, Erwin. **Iconografia e Iconologia:** uma Introdução ao Estudo do Renascimento. In: Significado nas Artes Visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PIMENTA, João Paulo; ATTI, César Augusto; CASTRO, Sheila Virgínia; DIMAMBRO, Nadiesda; LANNA, Beatriz Duarte; PUPO, Marina; VIEIRA, Luís Otávio. **A independência e uma cultura de história no Brasil.** Almanack. Guarulhos, n.08, p.5-36, 2º semestre de 2014

POMBO, R. **Compendio de História da América.** 2a ed. Rio de Janeiro: Empreza editora, 1925.

PRADO, Maria Ligia C. **América Latina:** História Comparada, Histórias Conectadas, História Transnacional'. Anuário - Universidad Nacional de Rosario, v. 24, p. 9-22, 2013.

PRADO, Maria Ligia C. **Repensando a História Comparada da América Latina.** Centro Latinoamericano de Economía y Humanidades (CLAEH). Montevideo, Uruguai. 1999a.

PRADO, M. L. C. **América Latina no século XIX:** tramas, telas e textos. – São Paulo /. Bauru: Edusp/Edusc, 1999b.

PRADO, Maria Ligia C. **Uma introdução ao conceito de identidade.** In: BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio Barbosa; GARCIA, Tânia da Costa. (Org.). Cadernos de Seminários de Pesquisa Cultura e Políticas nas Américas. Volume I. 1ed. Assis: FCL-Assis-Unesp Publicações, 2009

PINTO, Raymundo. **Maria Quitéria e o dois de julho.** Revista Direito UNIFACS - Debate Virtual, n. 151, 2013. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/>

2459. Acesso em: 05 set. 2025.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **O Brasil e a distante América do Sul**. Revista de História, São Paulo, v. 2, n. 145, 2001.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PORTELA JUNIOR, A.; LIRA, B. F. F. A. **América Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez**. Horizontes Antropológicos (online), v. 28, p. 105-131, 2022. Revista Educar Mais, v. 6, p. 429-449, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

REIS, Jovelina Maria Oliveira dos. **Da Atenas brasileira à Jamaica Brasileira: reflexões sobre processos de construção de identidades culturais da capital maranhense**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. 181 f.

REIS JUNIOR, Pereira. **Maria Quitéria**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.

RIBEIRO, R. R. **O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. n. 1996, p. 1–44, 2004.

ROSA OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina. **O ensino de história da América como instrumento de construção da identidade nacional (1930 -1950)**. Usos do Passado — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília:UnB, 2007, 188 p.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rösen, J. (eds.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, 1994, pp.3-26. Disponível em: https://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

SAMPAIO, C. R. L. **O haitianismo no Brasil e o medo de uma onda revolucionária**. Anais do X colóquio da História da Unicamp/2016 Escravidão, Abolição e Pós-Abolição. Pp.263–282, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/571242547/O-HAITIANISMO-NO-BRASIL-E-O-MEDO-DE-UMA-ONDA-REVOLUCIONARIA>. Acesso em: 10 set. 2025.

SAMPAIO, Inês S. V. **Conceitos e Modelos da Comunicação**. Ciberlegenda (UFF), v. 05, 2001.

SÁNCHEZ, G. G. **Imagens, livros didáticos e colonialidade**. RELACult – V. 03, ed. especial, dez., 2017.

SANTIAGO, L. A. S.; RANZI, Serlei M. F. **As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História.** PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO), v. 8, p. 443-463, 2013.

SANTIAGO, L. A. S. **A América Latina nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina.** In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Conhecimento Histórico e Diálogo Social, 2013.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, 36(128), 451–472. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura histórica e aprendizagem histórica.** Revista NUPEM, vol. 6, núm. 10, pp. 31-50, Universidade Estadual do Paraná, 2014.

SEIGEL, Micol. **Beyond Compare: Comparative Method after the Transnational Turn.** Radical History Review. n.91, p.62-90, 2005.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Os sons do atlântico negro.** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 38, n. 1, p. 5-13, 2007.

SILVA, Felipe Augusto Queiroz. **De uma revolta de escravos, a uma revolução: O ocultamento e apagamento da participação Feminina na Revolução do Haiti.** Monografia. Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, V. C. DA. **Vista do Manoel Bomfim, racismo e intelectualidade no Brasil do final do século XIX e início do XX.** Revista Convergência Crítica n. 08, p. 1–25, 2016.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. **Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v. 12, n. 1, 2018.

SILVA, Vivian da Veiga. **Dialogando com as línguas selvagens: contribuições de Gloria Anzaldúa para pensar o feminismo decolonial.** Revista Ártemis, v. 31, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2021v31n1.53919. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/53919>. Acesso em: 07 set. 2025.

SILVA, Vitória Rodrigues. **O ensino de história da América no Brasil.** Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 8, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano; GOMES, Flávio dos Santos. **Sedições, haitianismo e conexões no Brasil: outras margens do Atlântico Negro.** Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, v. 63, p. 131-144, 2002.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; REZENDE, Suellen Peixoto de. **Educação, Gênero e Decolonialidade: Caminhos Possíveis para Resistências e Reexistências.** REVISTA DA ANINTER-SH, v. 1, p. 208–226, 2024. Disponível em: <https://revistadaanintersh.org/index.php/anintersh/article/view/61>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOUZA, J. V.; ELIAS, M. A. **Que mulher é essa? A representação da mulher nos livros didáticos de ciências e biologia.** Revista Educar Mais, [S. l.], v. 6, p. 429–449, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2733>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SOUZA, C. F. R. **História e histórias na Divulgação Científica**: reflexões sobre contextualização e temas abordados no repertório teatral do “Ciência em Cena” (Museu da Vida/ Fiocruz), entre 1997 e 2019. In: XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica, 2020, Rio de Janeiro. Anais do XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2020. v. 1.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, p. 237-289, 2002.

SCHROTER, N. (2024). **Xul Solar**: análise de drago. Psychoanalytic Exchange, 7 (2), 09–12. Disponível em: <https://intercambiopsicoanalitico.org/ojs/index.php/IPSI/article/view/218>. Acesso em: 10 maio 2025.

SOUSA, Thalisse Ramos de. **As ariris contam sua história**: participação feminina no reggae de São Luís. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Connected Histories**: Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. Modern Asian Studies, Cambridge, v. 31, n. 1, p. 735-762, 1997.

THEML, N; BUSTAMANTE, R. **História comparada**: olhares plurais. Revista de História Comparada, volume 1, nº 1, jun./2007.

TOLEDO, M. R. A. **O ensino médio no Brasil**: uma história de suas finalidades, modelos e de sua reforma atual. In: Machado, André Roberto de A.; Toledo, Maria Rita de Almeida Toledo. (Org.). Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. 1ed.São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p. 178-198.

TINOCO, João Paulo Ferreira. **Atos da Descolonização**: Um Ensaio Discursivo por uma Teoria a Partir da Fronteira. Revista Humanidades e Inovação, v. 9, n. 26, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5174>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TUCKER, Phillip Thomas. **Martyred Lieutenant Sanité Bélair**. Haiti's revolutionary heroine: a new look at the fighting "tigress" of the struggle for liberty. V.1. PublishNation: edição em inglês, 2019.

URBAN, A. C.; SCHMIDT, M. A. M. DOS S. **A construção do código disciplinar da história da América no Brasil, no período da ditadura militar**: Os “Cadernos MEC”. Revista de História da UEG, v. 3, p. 1–14, 2014.

VASCONCELOS, Daniel Tiago de. **O eurocentrismo na historiografia e no ensino de história das ciências**: a representação fílmica da medicina islâmica. 2021. 233 f. Dissertação

(Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9468>.

VIDIGAL, Leonardo Alvares. **Transculturalidades**: Redescobrimo as conexões ancestrais. Revista Brasileira do Caribe, 22 Jan 2017 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/6140>. Acesso em: 6 jan. 2025.

WALSH, C. (Org.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. (Série Pensamiento Decolonial, Tomo II). Quito: Abya Yala, 2017.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. Em: Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. [s.l.] Serie Pensamiento decolonial, 2012. v. Ip. 403–441.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2009b.

WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. **Pensar a história cruzada**: entre empiria e reflexividade. Textos de história. Revista Do Programa De Pós-graduação Em História da UnB, n. 11(1-2), 2012, pp.89–128.

WEXLER, B. **Las mujeres paceñas**: una aproximación a su participación en el ejército revolucionario del siglo XIX. Clio & Asociados. Memoria Académica, n. 5, 2000, pp. 191-207.

LIVROS DIDÁTICOS

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a História**. 3º Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

AZEVEDO, G.; SERIACOPI, R. **História**: Passado e Presente. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2016.

AZEVEDO, G.C.; et al. Prisma: **Ciências Humanas**. 1ª Ed: São Paulo: FTD, 2020.

BOULOS JUNIOR, A; SILVA, E. A; FURQUIM, L. **Multiversos**: Ciências Humanas. 1ª Ed. São Paulo: FDT, 2020

BOULOS JUNIOR. **História Sociedade e cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, P. R. et al. **Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BRAICK, P. R; BRAICK, M. B. **História**: Das Cavernas ao Terceiro Milênio. 4ª Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

- CAMPOS, F.; PINTO, J. P.; CLARO, R. **Oficina de História**. 1ª Ed. São Paulo: Leya, 2016.
- CERQUEIRA, C.; PONTES, M. A.; SANTIAGO, P. **Por Dentro da História**. 4ª Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016
- CILLI, J. T.; ZUCCHI, B. B.; SILVA, V. A.; SOUZA, F. M. **Ser Protagonista: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1ª Ed: São Paulo: SM, 2020.
- COTRIM, G FARIA, S. C.; Ferreira, Jorge; SANTOS, G. S. **Conecte História**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 3. 568p
- COTRIM, G. et al. **Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas**. 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2020.
- COTRIM, G. **História Global**. 3º Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELEGRINI, M.C. **Contato história**. 1ª Edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.
- FERREIRA, P. M. et al. **Interação Humanas**. 1º Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- GOETTEMS, A.A. et al. **Palavras de Ciências Humanas e Sociais aplicadas**. 1ª Edição. São Paulo: Palavras, 2020.
- GOMES, L; MARPICA, N. S.; MANFRINATI, P.; SILVA, S. M. **Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais aplicadas**. 1º Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020
- KARNAL, L. et al. **Identidade em Ação - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- KOSHIBA, L. e PEREIRA, D. M. F. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo. Atual, 1993
- MACHADO, I.J. et al. **Contexto e Ação**. 1ª Ed. São Paulo: Scipione, 2020
- MARQUE, A.; BERUTTI, F. **Caminhos do Homem**. 3º Ed. Recife: Base Editorial, 2016.
- ROCHA, R. E. et al. **Módulos Para o Novo Ensino Médio - ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1º Ed. São Paulo: AJS, 2020.
- ROMEIRO, J. et al. **Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1º Edição. São Paulo: Moderna, 2020
- SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica. Ensino Médio**. Vol. Único. São. Paulo: Nova Geração, 2005
- VAINFAS, R. et al. **Humanitas**. Doc Ensino Médio. 1º Ed. São Paulo: Saraiva, 2020.
- VAINFAS, R.; FARIA, S. C.; FERREIRA, J.; SANTOS, G. **História: Ensino Médio**. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

VICENTINO, B.; VICENTINO, C. **Olhares da história**. 1ª Edição. São Paulo: Scipione, 2016

VICENTINO, C. e DORIGO, G. **História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2005 /

VICENTINO, C.; CAMPOS, E.; SENE, E. **Dialogos em Ciências Humanas**. 1º Ed. São Paulo: Ática, 2020.

VICENTINO, C.; VICENTINO, J. B.; LAVORATO JUNIOR, S. **Olhares da História: Brasil e Mundo**. 1ª edição. São Paulo; Scipione, 2016.

LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 05 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 04/2015 - CGPLI (PNLD). Brasília: MEC, 2018b. disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/pnld/pnld_2018_edital.pdf. Acesso em: 05 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/biografia>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia Digital PNLD 2018: obras didáticas por área de conhecimento e específicas. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia Digital PNLD 2021: obras didáticas por área de conhecimento e específicas. Brasília: MEC, 2021a

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 03/2019 - CGPLI (PNLD) 2021. Brasília: MEC, 2021b. disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf Acesso em: 05 set. 2025

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Criando o Novo Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 05 maio 2025

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178 (Publicação Original). Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-norma-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF, 1997.
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARANHÃO. Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - História como componente curricular. / Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017.