

USOS POLÍTICOS DO PASSADO NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS SOB O CRIVO DA ANALÍTICA DA HISTORICIDADE

*Gabriel Alves dos Santos **, *Paulo Augusto Tamanini ***

RESUMO

Este escrito aborda os usos políticos do passado demarcados pelas representações materializadas no livro didático de história acerca da cultura indígena. Para tanto, os conteúdos sobre a cultura ameríndia são analisados na perspectiva teórica da representação, pensado por Stuart Hall (2016) e Roger Chartier (1998, 2002) e, quanto à conceituação do uso político do passado, nos escritos de Michel de Certeau (1998) e Temístocles Cezar (2012, 2014). Metodologicamente, este estudo aborda qualitativamente os conteúdos dos livros didáticos de História da Editora Saraiva, cotejando dois exemplares das coleções História Global, de 2016, e Historiar, de 2018. Além disso, recorre à técnica da crítica/análise documental para a produção de dados. Como resultado, evidencia-se a capacidade do livro didático de se constituir como um artefato pedagógico de ensino capaz de desnaturalizar representações diante da crítica decorrente da análise da historicidade.

Palavras-chave: representação; livro didático; usos políticos do passado.

* Mestrando em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3158-6043>. Correio eletrônico: gabrielalves07022@gmail.com.

** Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>. Correio eletrônico: paulo@tamanini.com.br.

**POLITICAL USES OF THE PAST IN HISTORY TEACHING: INDIGENOUS
REPRESENTATIONS UNDER THE SCREEN OF THE ANALYTICS OF HISTORICITY**

ABSTRACT

This paper addresses the political uses of the past as demarcated by representations of Indigenous culture embodied in history textbooks. To this end, the content on Amerindian culture is analyzed from the theoretical perspective of representation, as developed by Stuart Hall (2016) and Roger Chartier (1998, 2002), and, regarding the conceptualization of the political use of the past, from the writings of Michel de Certeau (1998) and Temístocles Cezar (2012, 2014). Methodologically, this study qualitatively addresses the content of History textbooks published by Editora Saraiva, comparing two copies from the collections Historia Global (2016) and Historiar (2018). The study uses documentary criticism/analysis to generate data. As a result, we observe the textbook's capacity to constitute a pedagogical teaching artifact capable of denaturalizing representations in the face of criticism stemming from the analysis of historicity.

2

Keywords: representation; textbook; political uses of the past.

**USOS POLÍTICOS DEL PASADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:
REPRESENTACIONES INDÍGENAS BAJO LA PANTALLA DEL ANÁLISIS DE LA
HISTORICIDAD**

RESUMEN

Este artículo aborda los usos políticos del pasado, tal como se definen en las representaciones de la cultura indígena plasmadas en los libros de texto de historia. Para ello, se analiza el contenido sobre la cultura amerindia desde la perspectiva teórica de la representación, desarrollada por Stuart Hall (2016) y Roger Chartier (1998, 2002), y, en cuanto a la conceptualización del uso político del pasado, desde los escritos de Michel de Certeau (1998) y Temístocles Cezar (2012, 2014). Metodológicamente, este estudio aborda cualitativamente el contenido de los libros de texto de historia publicados por Editora Saraiva, comparando dos

ejemplares de las colecciones Historia Global (2016) e Historiar (2018). El estudio utiliza la crítica/análisis documental para generar datos. Como resultado, observamos la capacidad del libro de texto para constituir un recurso pedagógico capaz de desnaturalizar las representaciones frente a las críticas derivadas del análisis de la historicidad.

Palabras clave: representación; libro de texto; usos políticos del pasado.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se debruça nos usos políticos do passado manifestos nas representações da cultura indígena dispostas no livro didático de história. Interroga sobre como a história narrada nos livros escolares de história serve de indício para identificar e compreender as relações plausíveis entre cultura escolar e a histórica quando se tematizam os indígenas.

Por cultura histórica, entende-se a maneira pela qual certas coletividades recorrem para se orientar espaço-temporalmemente, atribuindo sentidos e significados ao seu tempo presente em virtude da relação estabelecida com o passado e o futuro (Rüsen, 2015). Tal categoria autoriza a reflexão em torno da influência que a ação no presente exerce sobre certas instituições e sobre certas obras de cultura, como a escola e o livro didático, respectivamente. Diante disso, representa uma inflexão nesta análise, ao favorecer um itinerário de pesquisa cuja ênfase recaia necessariamente nas intercambaciações entre as memórias legitimadas pelas instituições escolares a respeito da história ameríndia e a cultura histórica mais ampla a partir da qual o currículo escolar se apoia.

Nesse sentido, o livro didático de história pode ser pensado tanto como fonte histórica quanto como obra historiográfica que disciplina e relata certas disputas pelo saber, pelo poder e pela memória. Ele oferece um conjunto de evidências que rastreiam não apenas os consensos pedagógicos e historiográficos perpetuados no espaço escolar, mas também revelam a maneira como uma sociedade se comporta frente ao tempo, a partir de experiências históricas concretas (Araújo, 2013). Assim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, promovendo uma investigação fundamentada nas compreensões e nos sentidos construídos por meio da análise dos exemplares didáticos.

Para a operacionalização dessa proposta, recorre-se aqui ao método historiográfico de análise documental (Prost, 2020) em torno das representações didáticas relativas à temática indígena, presentes em dois exemplares de duas coleções da editora Saraiva – *Historiar* (PNLD

2020) e *História Global* (PNLD 2018). Analisa-se algumas imagens em interface com discursos verbais, na intenção de compreender o papel e o lugar desses signos étnicos na narrativa livreescra. Os signos imagéticos se comportam aqui também como fontes históricas, capazes de traduzir padrões ideológicos da cultura que se tornam transversais à cultura escolar, pois sobrevivem de tal forma à passagem do tempo que evidenciam historicidades constantemente recicladass por uma memória da colonialidade.

Por colonialidade, define-se os comportamento e mentalidades remetidos à experiência da colonização e que, devido a um esforço epistemológico e institucional, sobreviveram ao fim da dominação colonial e se converteram em sociabilidades que, consciente ou/e inconscientemente, manipulam a produção do saber e legitimam certas práticas de violência social (Mignolo, 2017; Quijano, 2009).

Por conseguinte, há uma colonialidade do saber presente nos discursos escolares, cujo livro didático concede vazão e, nesse sentido, as historicidades, como essa condição reflexiva sobre as experiências humanas do e no tempo (Cezar, 2014), correspondem às correlações entre o conhecimento pedagógico e a cultura que o forja e exerce influência sobre ele. A escrita da história, seja ela escolar ou acadêmica, representa tanto a arte do esquecimento, assentada em uma retórica da extinção, quanto o contrário: um projeto de lembrança a serviço da barbárie e da catástrofe (Cezar, 2012).

Na articulação da proposta, aprofundamos, na primeira parte, sobre os conceitos e entendimentos de usos políticos do passado em interface com as categorias cultura histórica (Hartog, 2013; Rüsen 2015) e cultura escolar (Julia, 2001); em um segundo momento, elaboramos epistemologicamente a noção de representação apoiada em Stuart Hall (2016) e Roger Chartier (1998, 2002), articulando-a ao tratamento dado pelo livro didático à temática indígena, no percurso de uma historicidade. Por fim, abordamos a cultura indígena elencada e representada nos exemplares pelo crivo dos signos visuais.

2 USOS DO PASSADO: A CULTURA ESCOLAR NA INTERCONEXÃO COM A CULTURA HISTÓRICA

Com o objetivo de examinar as representações dos povos originários, antes se faz necessário definir teoricamente as noções de usos do passado em interface com a cultura escolar e histórica. Nossa argumentação está calcada na ideia segundo a qual os saberes e dizeres dos livros escolares são responsáveis por representar e perpetuar, em diferentes intensidades,

comportamentos e cognições solidificadas em outros espaços sociais e institucionais mais amplos, não limitados ao perímetro da escola.

A transformação do passado em matéria de ensino, nesse processo de intervenção do material educativo, está fundamentada pelo conjunto de representações apresentadas na materialidade do livro, o qual formula um tipo de sentido e significado para seus signos e, consequentemente, utiliza o passado em virtude da leitura e interpretação históricas realizadas no tempo de sua produção editorial.

Nessa perspectiva, os usos do passado apropriados no livro didático tornam-se problema historiográfico quando ordenados pelo crivo analítico da historicidade. Em outras palavras, tal artefato pedagógico não somente caracteriza a cultura escolar, como também condensa em sua materialidade indícios da cultura histórica de uma dada sociedade. Ao se endereçar ao ensino, o livro sofre interferências – como veremos adiante – das políticas públicas governamentais, do mercado editorial e dos movimentos sociais. Por isso, oferece evidências capazes de traduzir a forma como a própria sociedade nacional, em termos de cultura histórica, comprehende a existência dos povos originários.

A analítica da historicidade, por sua vez, é uma ferramenta crítica para a compreensão de condições gerais e formas de produção do tempo no presente, de modo que

[...] teria como uma de suas principais funções desobstruir a historiografia de sua impropriedade, ou, dito de outra forma, colaborar para recolocar o historiador frente ao fenômeno da história por meio da desnaturalização das representações e objetos históricos que se acumulam como resultado da própria ciência; lembrar, enfim, ao historiador que nossa relação com o passado, embora necessariamente mediada por representações reificadas, tem outra fonte mais fundamental, a própria experiência da história (Araújo, 2013, p. 42).

Em razão disso, a cultura escolar, ao estar inextricavelmente ligada à estrutura societal, incorpora e reflete com relativa autonomia aspectos hegemônicos e longitudinais impregnados nos circuitos sociais mais diversos possíveis. Nesse sentido, o livro didático constitui-se enquanto porta de entrada para se pensar as transferências e intercâmbiações entre os espaços educativos instituídos e a moldura social que os cerceiam em função do ordenamento do tempo que produzem.

Para tanto, o conceito de cultura histórica enunciado identifica as relações estabelecidas por agrupamentos humanos em relação às temporalidades. Ele baseia-se em François Hartog (2013) e Jörn Rüsen (2015), os quais apregoam que toda coletividade humana se orienta temporalmente a partir de suas experiências concretas e mediadas do e no tempo, conjugando

passado, presente e futuro na significação dos modos de viver e pensar o mundo. Com maior ou menor precisão, a cultura histórica de uma sociedade pode se capilarizar por diferentes coletivos, dos quais um deles a cultura escolar, concebida

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Tal relação pode ser melhor localizada quando procuramos correspondências concretas e orgânicas entre sociedade e escola. Para tanto, começamos por rastrear o papel desempenhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na consecução orgânica desse intercâmbio sociocultural. Sendo uma política pública consolidada no sistema educativo brasileiro, o PNLD¹ é uma outra porta de entrada, extremamente complexa, cujos efeitos sociopolíticos têm promovido diversificados modos de organização e atuação da educação escolar. Alguns desses impactos do programa traduzem a relação do próprio governo federal com o circuito mercadológico nacional e internacional.

O mercado do livro didático no Brasil, desde o último quartel do século XX, tem movimentado expressivamente interesses econômicos que fazem de tal artefato educativo não só um recurso do ensino, como também autêntica mercadoria exposta às interferências governamentais e à capitalização mercantil. Dessa maneira, a produção e escolha do livro inscrevem-se em relações de poder baseadas nas instâncias governamentais atuantes na regulação e controle do conhecimento curricular delimitado, uma vez que o poder público manipula e legitima o conteúdo educativo a ser compartilhado pelos livros escolares, sendo estes materiais exemplares para se pensar a uniformização dos saberes didatizados (Cassiano, 2013).

Ao mesmo tempo, o capital tem sido equacionado no decurso do processo de produção, seleção e distribuição do material. O governo tem trabalhado alinhadamente com o setor mercadológico na conformação de modelos padronizados de livros escolares, que muito mais parecem vulgatas educativas do que recursos de ensino heterogêneos. As disputas pela

¹ Essa política pública reverbera na educação brasileira desde 1937, quando também cumpria a função de distribuição de obras didáticas às escolas do país. No entanto, o programa só veio assumir efetivamente um modelo mais próximo do que existe até hoje a partir da reformulação de 1985, quando passou a ser nomeado de Programa Nacional do Livro Didático ao mesmo tempo que fora acompanhada pela escalada das editoras nacionais, paulatinamente alavancando o recrudescimento e as disputas no mercado editorial do país.

concorrência no mercado editorial e a corrida em virtude das adequações editoriais às diretrizes governamentais, provocaram um boom econômico responsável por movimentar grandes cifras de dinheiro em cada nova edição do PNLD.

Cada vez mais a concentração de vendas consolidou um monopólio editorial que, desde pelo menos 1995, privilegiou certas editoras em detrimento de outras e, paulatinamente, a diversidade editorial do processo de vendagem e compra reduziu-se àquelas com maior volume de vendas ao governo. A repercussão desse cenário competitivo e neoliberal não demorou para reverberar nas escolas públicas, como descreve Celia Cassiano (2013, p. 134-135):

a situação é diferente no Norte e Nordeste do país, onde o assédio das grandes editoras é mais agressivo, visto que há um esforço mais enfaticamente direcionado para escolas da rede pública, com oferta de brindes e prêmios. Nessas regiões, há menor número de escolas particulares e maior número de escolas da rede pública, sendo estas predominantes na região. Assim, a adoção dos livros por meio do PNLD tem mais impacto para as equipes de divulgação dessas regiões, gerando maior agressividade por parte da equipe comercial das grandes editoras.

Por outro lado, tal recurso de apoio ao ensino sofreu interferências também de disputas sociais advindas de pressões e mobilizações de movimentos sociais, como é o caso do movimento indígena brasileiro e do movimento negro. Desde o período de Redemocratização do país, com a crise da Ditadura Militar, os efeitos de pressões políticas tanto populares quanto parlamentares contribuíram na criação de uma agenda institucional de reparação histórica, inclusive concernente ao currículo escolar.

Segundo Daniel Munduruku (2012), o movimento indígena concentrou-se em torno de uma luta sociopolítica aglutinante, cuja grande qualidade foi reunir uma vasta diversidade de etnias em função da defesa de interesses em comum. Desde 1970, o movimento se aproveitou de diferentes estratégias de atuação para interferir na estrutura burocrática republicana do país e exigir àquilo que tinham direito, como é o caso da demarcação justa das terras, a emergência de autonomia e a necessidade de alargar a noção de cidadania. Em grande medida, a Constituição de 1988 refletiu alguns desses anseios, e a união étnica testemunhou o caráter educativo do movimento indígena

A Lei n.º 11.645/2008 exemplifica alguns dos sintomas dessas manifestações étnicas, embora timidamente, de uma atmosfera de luta e de direitos protagonizada pelos grupos indígenas e pela comunidade negra. Esse instrumento normativo torna obrigatório o ensino transversal da história e cultura indígena, assim também da afrobrasileira e afrodescendente, no currículo do sistema de Educação Básica nacional.

Evidentemente, os reflexos da legislação repercutiram também na avaliação dos livros escolares no âmbito do PNLD. Não obstante, a política de avaliação do programa historicamente tem demonstrado uma certa tendência de recepção das editoras pela padronização. Decorre que esse esforço por atender às exigências governamentais, na prática, efetuou uma cultura editorial da uniformização e do sucesso de vendas. Para fundamentar nosso argumento, mobilizamos o Guia² digital do PNLD, edição 2020, o qual corresponde à edição de uma das coleções selecionadas para a investigação historiográfica na seção subsequente. Concernente ao recorte étnico-racial, exprime o seguinte parecer:

[...] na maioria das coleções, a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na História do Brasil e da América. Constata-se, assim, que as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis n.º 10.639, de 2003, e n.º 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Ademais do que já foi contemplado nas coleções didáticas de História, faz-se necessário tratar, durante a elaboração dos textos didáticos, de questões como *valorizar autores africanos, afrodescendentes e indígenas e abordar os saberes indígenas, africanos e afrodescendentes em suas especificidades, não os retratando como exóticos ou inferiores à racionalidade científica* (Brasil, 2019, p. 23-24, grifo nosso).

O Guia também considera a adesão das coleções à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao constatar que sua apropriação por parte das coleções ocasionou a homogeneização dos conteúdos, ao passo que poucas obras fugiram dessa regularidade com alguma originalidade. A respeito do lugar ocupado pelas imagens nos livros, o parecer pontua que seus usos se restringem à descrição daquilo que representam e, mesmo assim, expressam a diversidade étnica, social, cultural do Brasil e de diferentes lugares do mundo, embora

poucas coleções incentivaram a análise do processo histórico e social responsável pela produção das imagens ou das produções cinematográficas sugeridas nos boxes do Livro do Estudante e, especialmente, nos Manuais do Professor impresso e digital. Tampouco incentivaram a reflexão destas imagens fixas ou em movimento como uma forma de ver, de captar a realidade, datada no tempo e no espaço. Por exemplo, em *alguns livros didáticos, as imagens de Theodor De Bry são utilizadas para explicar a conquista da América, mas escapa o fato de o gravurista não pintar o que via (ele nunca esteve na América), assim como outros desenhistas de seu tempo*. As imagens do Brasil produzidas por Jean-Baptiste Debret aparecem em quase todas as coleções, mas não se discute o significado de sua pintura à moda francesa. Em suma, existe um

² O guia serve como documento emissor dos pareceres avaliativos das obras aprovadas pelo governo e, também, oferece um bom diagnóstico crítico da qualidade das coleções à disposição da escolha dos professores. No que tange à sua estruturação, divide-se em *Por que ler o guia, Obras Didáticas, Princípios e critérios, Coleções Aprovadas, Ficha de Avaliação, Referências e Resenhas* das obras aprovadas para seleção docente.

caminho a ser percorrido para que as imagens e os filmes sejam explorados para além da descrição. Tal caminho pode ser trilhado por cada professor(a), mediante a elaboração de atividades complementares (Brasil, 2019, p. 26-27, grifo nosso).

A cultura histórica de um tempo, portanto, é indissociável de uma reflexão que torna a temporalidade um objeto de centralidade. Os interesses em torno do passado por determinado presente variam de acordo com a passagem do tempo, no entanto o que não varia é a ação de presentificação desse passado que, de tempo em tempos, renova-se no presente em virtude dos novos usos, performances e sentidos atribuídos às realidades históricas.

Nesse sentido, “eventos já ocorridos são um ‘presente’ para nós pelo tempo em que nosso interesse por ele estiver aceso. Para empregar o jargão fenomenológico: enquanto eles se mantêm no foco do nosso fluxo de consciência” (Pereira, Mata, 2012, p. 14). Com isso, a presença do passado em livros didáticos de história nos permite refletir até que ponto esse passado reificado diz de uma dada sociedade. Será se a continuidade de determinadas práticas de significação da cultura dos povos indígenas é um problema histórico e educativo somente da cultura escolar? É o passado ameríndio que está em constante transformação ou é o presente que se utiliza politicamente dele em função de seus próprios interesses? Tangenciamos essas questões na seção que segue.

9

3 REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DA TEMÁTICA INDÍGENA

Uma vez que já exploramos nosso entendimento sobre os usos do passado a partir de uma reflexão conjugando as categorias cultura escolar e cultura histórica, como partes da analítica da historicidade dos livros didáticos, faz-se necessário doravante esquadrinhar as coleções. Para tanto, recorremos à técnica de crítica documental para a produção dos dados e evocamos o conceito de representação a partir da perspectiva de Roger Chartier, Stuart Hall e Lucia Santaella, como ferramenta teórica analítica da historicidade

Os dois exemplares cotejados pertencem à editora Saraiva e correspondem à coleção dos anos finais do Ensino Fundamental (*Historiar*) e do Ensino Médio (*História Global*). Ambas fazem parte, respectivamente, do PNLD edição 2020 e 2018, e a escolha delas considerou a quantidade de tiragens vendidas³ por títulos. No PNLD 2018, a coleção *História Global* foi uma das mais vendidas, ficando atrás somente da coleção *História, Sociedade &*

³ Para mais detalhes dos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), consultar: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-dolivro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores>.

Cidadania, da editora FTD. O volume 1 selecionada contou com 451.895 tiragens vendidas do livro do aluno, seguida do volume 2 com 352. 375 e do volume 3 com 315.642 exemplares.

A coleção *Historiar*, no PNLD 2020, foi uma das mais vendidas⁴ também, ficando atrás apenas das coleções *História, Sociedade & Cidadania* (FTD), *Araribá Mais História* (Moderna) e disputando espaço acirradamente com as coleções *Estudar história: das origens do homem à era digital* (Quinteto) e *Vontade de saber História* (Quinteto), que se alternaram na hierarquia das vendas por exemplares. A edição do 6.º ano, a qual analisamos, contou com 198.181 exemplares; a do 7.º ano com 184.393; 8.º ano com 169.870; e a do 9.º ano com 159.371 tiragens.

Outro fator que justifica o cotejamento dos dois exemplares é o fato de pertencerem à Editora Saraiva, tendo em vista que ela representa uma das principais empresas editoriais de tradição e renome no contexto de origem da formação dos oligopólios e da monopolização do mercado editorial nacional (Cassiano, 2016).

Posto isso, estabelecemos um corte teórico-analítico das imagens mediante o conceito de representação. Utilizamos a categoria para desnaturalizar criticamente a natureza dos signos visuais dispostos nas coleções, no sentido de demonstrar as relações de poder e de arbítrio dispostas na materialidade dos exemplares. Em primeiro plano, a representação pode ser descrita como responsável por um trabalho de presentificação de ausências, na medida em que preenche o vazio deixado pela impossibilidade de se conhecer a totalidade daquilo que no presente é considerado passado (Chartier, 2002).

O ato de representar é acompanhado sempre por gestos de interpretação, invenção e fabricação daquilo que a representação designa enquanto seu referente, não como uma cópia dele, mas como uma outra realidade preenchida de sentidos e significados expressos no tempo de sua enunciação (Chartier, 1998). A realidade, nesse sentido, se torna um objeto disputado e manipulado pelo representado, sendo produto de um apelo simbólico que produz respeito e submissão na instituição de uma verdade (Chartier, 2002).

Essa teorização nos serve enquanto lente que visibiliza o caráter violento e arbitrário das representações, em nosso caso visuais. Trata-se de as interpelas sob o signo das práticas de dominação impostas por uma cultura dominante que almeja regular e enquadrar os sentidos do passado que interessam ao presente e servem de mote para a continuidade das relações

⁴ Para também acompanhar a vendagem do PNLD 2018 por títulos, consultar: <https://www.gov.br/fnde/ptbr/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

dominantes nos espaços culturais. Dessa forma, o enquadramento do que se considera passado ocorre pela mediação e controle da linguagem, pois

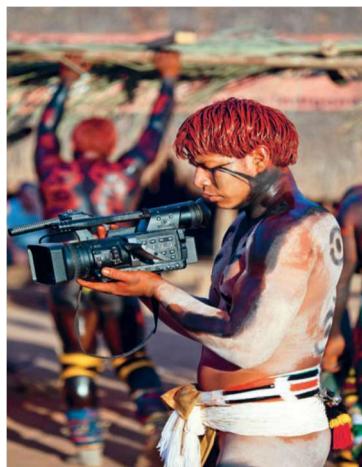
na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos — sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos — para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (Hall, 2016, p. 18).

Com isso, queremos reforçar o papel da representação em sintonia com a linguagem, porque é linguisticamente que se busca fixar os sentidos e significados dos atos de representar. Tal ponto de vista atribui um protagonismo a linguagem, reconhecendo sua competência em produzir e reproduzir a cultura. Logo, “isso abre a representação para o constante ‘jogo’ de deslizamentos do sentido, para a constante produção de novos sentidos, novas interpretações” (Hall, 2016, p. 60).

De certo modo, os signos visuais, como outros, estão sempre em disputa, sempre envolvidos em batalhas pelo controle histórico da linguagem e da cultura. É necessariamente assim que a crítica documental do livro didático repercute em nossa análise. Vejamos, então, algumas imagens da coleção *Historiar* que retratam as histórias e culturas ameríndias.

No livro referente ao 6.º ano, localizamos 4 imagens representando os sujeitos indígenas. A primeira delas está na página 17, disposta no capítulo 1 História: ação e reflexão, momento introdutório do componente disciplinar. Trata-se de uma fotografia do ano de 2012, a qual enquadra um indígena da etnia Yawalapiti e o mostra manuseando uma câmera fotográfica para filmar um evento no Parque do Xingu, o qual na ocasião homenageava o ativismo do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, sempre crítico e a favor dos modos de existência das comunidades tradicionais.

Imagen 1 - Indígena Yawalapiti utiliza câmera para
filmar evento no Parque Indígena do Xingu



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2018).

12

Na crítica de fonte preterida, compreendemos que a Imagem 1 – signo inaugural da presença ameríndia no exemplar – oferta uma mensagem histórica subliminar aos seus leitores. Sua intenção é não só enfocar em como a etnia Yawalapiti documenta sua história, mas também associar – já de início – a visualidade da cultura indígena a uma cultura histórica colonialista. Isso porque não é espontaneamente que o primeiro signo visual represente essa etnia a partir de traços culturais que remontam à colonização: as pinturas corporais, o corpo seminu, o cenário de pureza e de natureza.

A mensagem é clara: “as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza” (Coelho, 2009, p. 274). Não obstante o exemplar pedagógico não exprima textualmente esse sentido à fotografia, o efeito simbólico que produz é intertextual, pois esse registro fotográfico pode ser lido de acordo com um “repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais ‘a diferença’ é representada em um dado momento histórico[...]”, no qual uma imagem se reporta a outra ou tem seu significado alterado por ser lida no contexto de outras imagens (Hall, 2016, p. 150).

Outras duas imagens encerram a aparição imagética dos sujeitos ameríndios no exemplar do 6.º ano. Ambas estão lado a lado e se tratam de pinturas, segundo o material, do artista holandês Albert Eckhout. Elas estão dispostas na página 75, localizada no final do capítulo, acompanhando os exercícios que tradicionalmente compõem a estrutura didática pedagógica dos livros.

Imagen 2 - Índia tupi



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2018).

Imagen 3 - Índia tarairiu



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2018).

Vale salientar que o tipo de exercício realizado com as pinturas é de natureza analítica, com questões reflexivas lançadas ao alunado. Nesse caso, a atividade com as pinturas trabalhadas viabiliza o exercício com fontes históricas, por mais que, não haja um esforço das questões em extrair qualitativamente outras interpretações e levantamento de problemas.

A respeito das imagens 2 e 3, apresentamos a descrição do manual do professor, referente às respostas de uma das perguntas da atividadeposta na análise das obras pictóricas:

13

4. a) A obra *Índia tupi* representa uma mulher indígena cuidando de seu filho, vestindo um tipo de saia de tecido e carregando uma cesta com objetos sobre a cabeça. O cenário ao fundo parece ser uma fazenda, com uma casa no canto esquerdo. Já a obra *Índia tarairiu* retrata uma mulher indígena com o corpo seminu, coberto com poucas folhagens, carregando pedaços de um corpo humano em sua mão direita e em um cesto que leva nas costas. O cenário da mulher tapuia é a mata, que representa a natureza (Cotrim, Rodrigues, 2018, p. 75).

Nas respostas às demais questões, as proposituras são pontualmente assertivas, explicitando o caráter ideológico e histórico das pinturas, quando afirmam a existência de contrastes na maneira de representar as indígenas de cada afresco – a mulher tupi está usando uma roupa branca de tecido e logo atrás, em segundo plano, há um engenho colonial. Em oposição, a nativa *tarairiu* – também classificada pelos colonizadores como tapuia, por possuir uma língua distinta e morar distante do litoral – está seminua em meio a mata, carregando consigo restos de corpos humanos (Cotrim; Rodrigues, 2018).

Respectivamente, tem-se uma nativa representada de forma a expor sua receptividade aos colonizadores e, em contraponto, outra na qual sua retratação é negativa, especialmente em razão dos pedaços de corpos humanos que carrega consigo. Uma é bárbara e incivilizada, a

outra é receptível e mais próxima da civilidade europeia. O manual do professor explora essa discussão. Entretanto, não direciona a crítica documental ao autor da obra – Albert Eckhout.

Esse pintor holandês esteve no Brasil e viu de perto aquilo que retratou, mas será que isso confere maior legitimidade e veracidade às suas obras do que, por exemplo, àqueles que nunca estiveram na América e, mesmo assim, produziram representações iconográficas por meio do que ouviam e liam? Yobenj Chicangana-Bayona (2017) menciona que muitos especialistas, estudiosos das telas de Eckhout, caem na armadilha de analisar as pinturas como registros etnográficos fidedignos, em detrimento de uma obra de arte. Ela aduz que

a imagem fidedigna dos índios nas telas de Eckhout é relativa, pois ainda permanecem convenções e fórmulas do século XVI para a realização das imagens. Em seus óleos o holandês mostra a diferenciação entre funções sociais; na tela Mulher tupi, por exemplo, destaca a maternidade da índia, enquanto nas telas do Homem tupi e do Homem tapuia prioriza a função do índio como guerreiro (Chicangana-Bayona, 2017, p. 220).

Ou seja, o pintor elabora suas obras conforme um determinado recorte baseado na função social dos retratados. Seu olhar artístico está direcionado também a essa perspectiva, e sua pintura, por mais descriptiva que seja, é marcada por convenções estéticas e etnográficas, conforme foi apontado. Para além dos estereótipos e preconceitos, elucidados inclusive pelas orientações do manual do professor, merece destaque também as particularidades contidas por trás dos interesses do pintor, quais sejam:

14

Eckhout estava interessado em transmitir ao observador das telas a sensação de ferocidade do temível aliado dos holandeses no Brasil, a partir da mutilação e da perfuração no rosto, desagradável e chocante aos olhos europeus. Nada muito diferente das imagens anteriores da *Cosmographie Universelle* de 1575, de André Thevet, ao retratar dois chefes: um aliado, de rosto sereno, e outro hostil, com rosto perfurado com hastes emergindo ameaçadoramente e empunhando armas em sua mão esquerda, da mesma forma que posteriormente o faria Eckhout com o tapuia e o tupi (Chicangana-Bayona, 2017, p. 223).

Quanto mais se busca situar e compreender o olhar do autor dentro do seu devido contexto espacial e temporal, maior historicidade haverá no trato das fontes iconográficas e das demais. Com frequência, pensar nos interesses do artista talvez revele com algum fundamento que as representações mais falam sobre a cultura do sujeito da pintura do que sobre os costumes dos sujeitados das cenas.

Por outra ótica, a Imagem 3 locupleta outro sentido para a tapuia pintada. A significação se endereça ao papel absolutamente subalterno ao qual as mulheres ameríndias foram

submetidas pela ordem colonial. O choque cultural reforçado pela iconografia e pelos relatos de cronistas exprimiram exaustivamente o espanto do estrangeiro diante da “selvageria” de certos grupos nativos e diante do consumo de carne humana por certas etnias – especialmente a Tupinambá (Fernandes, 2006) – e que, intencionalmente, os europeus logo descreveram erroneamente como canibalismo.

A pintura de Eckhout, então, focaliza exatamente essa atmosfera em que o exotismo e o espanto motivavam os artistas a colorir àquilo que poucas vezes “testemunhavam” e quase sempre se informavam a partir de relatos escritos e orais. Além disso,

as autoridades e o clero encontraram na América a confirmação de suas teses sobre a adoração ao diabo, chegando a crer na existência de populações inteiras de bruxas, uma convicção que aplicaram as suas campanhas de cristianização na Europa. Dessa forma, a adoção do extermínio como *estratégia política* por parte dos Estados europeus foi importada do Novo Mundo, que era descrita pelos missionários como a “terra do demônio” (Federici, 2023, p. 415).

Uma questão sensível como essa do extermínio feminino, a partir de um estereótipo violento e politicamente útil à dominação, traduz o controle pelo qual os corpos das mulheres ameríndias sofreram ao longo da colonização, seja na arena cotidiana das experiências concretas, seja na arena simbólica da linguagem, ambas repletas de apelo ao poder como faceta da dominação e da violência.

Concernente à coleção destinada ao Ensino Médio – *História Global* –, o primeiro volume utiliza uma fotografia cujo mote é, como na imagem 1 supracitada, enfocar na pintura corporal enquanto elemento familiar à cultura indígena. Ela se encontra na página 222, disposta na seção *Treinando o olhar*, na abertura do capítulo 16 *Povos americanos*, da unidade 4

15

Imagen 4 - Jovem indígena da etnia Boe Bororo



Fonte: Cotrim (2016).

Contatos e confrontos. Um jovem da etnia Bororo está sendo pintado no registro e as pinturas corporais indígenas também indicam a resistência, reafirmação identitária e significam, dentre outras coisas, a continuidade e a recuperação de suas manifestações tradicionais historicamente herdadas.

No entanto, ao percebemos a repetibilidade desse tipo de imagem ao longo das coleções, deparamo-nos com um outro sentido para a representação fotográfica. Um sentido constrangedor aos costumes das populações originárias, o qual simplifica sua cultura frequentemente às experiências presentificadas e reapropriadas no contexto do tempo presente. Insistir na utilização monolítica dessa cultura visual reafirma o projeto de dominação simbólica orquestrado pela colonização desde seus primórdios.

Em contrapartida, o exercício de crítica documental expande o repertório cognitivo no tratamento da linguagem fotográfica e relembra que a fotografia é sempre um simulacro do real, sempre sugestiva em suas representações e fundamentalmente sujeita a distorções e ilusões causadas pelos efeitos de recorte do real, que ao ser congelado já não é mais o que foi, mas se torna uma moldura enquadrada em nova realidade (Martins, 2019).

O desafio à crítica de fonte é responder ao efeito de verdade provocado pela fotografia. Ela recorre a um exercício de desmonte visual e de identificação de contradições, sujeitas à ação humana de quem fotografou e de quem a tomou de empréstimo, como é o caso da seleção realizada pela equipe técnica da editora. A pergunta a ser feita não se restringe somente ao que dada imagem representa, mas também por que determinado signo imagético foi escolhido para retratar a história das populações ameríndias.

16

Imagen 5 - Xilogravura representando Colombo ao desembarcar na América



Fonte: Cotrim (2016).

Sendo assim, verifica-se na página 243 do primeiro volume, capítulo 17 *Expansão europeia*, uma “xilogravura representando colombo ao desembarcar na América. O navegador aparece em segundo plano, dentro da embarcação. Obra de Giulano Dati produzida em 1493 na cidade de Florença” (Cotrim, 2016, p. 243), sendo essa as coordenadas ofertadas pela legenda.

A data da xilogravura indica a situação incipiente e a fase inicial dos empreendimentos ultramarinos europeus no Novo Mundo, dado que o precário desconhecimento dos estrangeiros sobre os territórios americanos e seus habitantes – ou até mesmo o costume de registrar verbal e visualmente o Novo Mundo sem o ter experienciado – corroborou na perpetuação de imagens e imaginários que muito mais autorrefletiram os costumes europeus do que dos agrupamentos humanos das Américas.

O exposto sustenta-se especialmente em como as indígenas, ao que parece, foram dadas a ver. Seus cabelos são loiros, a cor de suas peles é de um tom esbranquiçado e avermelhado. Se a intenção do xilogravurista foi descrever visualmente as ameríndias, ele o fez evocando suas convenções e aquilo a que Ernst Gombrich definiu como contextos mentais⁵. E embora um artista tendo visto o que retratou, ainda “[...] não pode transcrever o que vê. Pode apenas traduzi-lo para os termos do meio que utiliza” (Gombrich, 1995, p. 39).

Tal tipo de consideração é ignorada ao longo do capítulo, com uma explicação da expansão europeia a partir do contexto de desembarque de Cristóvão Colombo às Américas, ilustrado superficialmente por uma xilogravura completamente prefigurada. A propósito, a imaginação constantemente materializa-se nesse conjunto de imagens e em muitas outras encontradas nas duas coleções.

É ela quem conduz o processo de estereotipagem da cultura indígena, evidenciando no corpus visual os indícios da presentificação da cultura histórica colonialista. Com efeito, o exposto auxilia mais uma vez na circunspecção dos signos como representações pensadas e materializadas tanto pela faculdade cognitiva quanto pela inclinação humana em imaginar o objeto referente em seu horizonte de expectativas e experiências (Santaella; Nöth, 2015).

Uma consequência concreta e contemporânea corroborada por esses signos estigmatizantes das tradições originárias é o comportamento das instituições republicanas brasileiras no tratamento de questões indígenas. A agenda política governamental endereçada

⁵ Segundo esse historiador da arte, toda cultura e toda comunicação dependem da associação entre expectativa (o que se espera) e observação (o que se experimenta). É o desequilíbrio dessa relação que causa o estranhamento os constrangimentos e os julgamentos precipitados (preconceitos) (Gombrich, 1995).

a tais povos coloca em questão até que ponto a República brasileira continua a reproduzir uma cultura colonialista em seus processos legais de tomada de decisão.

A despeito, “o que se nota é o Estado e seus poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, atuando de maneira orquestrada para impossibilitar o ingresso dos indígenas na terra [...]” (Gonzaga, 2022, p. 39). E, como resultado, uma herança de continuidade com o modelo jurídico colonialista permanece orquestrando as práticas jurídicas contemporâneas, dado que “desde o período colonial brasileiro, políticas de Estado vêm sendo praticadas no sentido de absorver e integrar os indígenas à sociedade brasileira e invalidar sua identificação étnica” (Gonzaga, 2022, p. 64).

Assim, nessa seção estivemos refletindo acerca das interferências e manipulações que os signos imagéticos sofreram na materialidade dos livros didáticos. Como vimos, essa mediação é que permite escarafunchar tais artefatos pelo crivo da analítica da historicidade, ao propor usos e apropriações seletivas do passado histórico à luz do presente. Nesse caso, as marcas das experiências históricas formatadas pela manipulação dos exemplares analisados privilegiaram uma cultura histórica marcadamente estanque e predominantemente eurocêntrica na acepção da temática indígena.

Na cultura escolar, os livros destinados ao ensino de história continuam a privilegiar o estudo histórico e cultural das etnias ameríndias pela ótica e cognição europeia. As mensagens visuais portam historicidades herdadas da cultura dominante e destrutiva do tempo da colonização e, diante disso, a desnaturalização dessa cultura histórica envolve circunspeccionar que

a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundário que se esconde nos processos de sua utilização (Certeau, 1998, p. 40).

Na ocasião, os processos de utilização, portanto, são os processos de usos e abusos do passado representado. A representação do ocorrido e daquilo que se julga pretérito ocorre sempre em função do tempo presente dos praticantes, dos sujeitos que agem sobre a cultura que mais ou menos protagonizam. O desafio, portanto, aos sujeitos que fazem o ensino de história perpassa pela consideração desses usos como autêntico indício de pensar a fabricação do tempo no presente em relação ao passado. Um desafio que exige assumir não que esse passado

fabricado e apropriado é falso e distorcido, mas além disso ele é a condição para compreender as correlações de poder, os interesses, os projetos e os efeitos de sentido que a presentificação causa sobre a história vivida e disciplinada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste escrito, argumentamos em favor do papel complexo do livro didático de história e do lugar privilegiado ocupado por ele na circunspecção da cultura escolar e nos efeitos de ação e reação que constitui ao ser interpelado pelo crivo analítico da historicidade. Esta, por sua vez, designa as marcas da experiência histórica em tempos e espaços localizáveis, de modo que a singularidade dos rastros humanos pela diacronia desperta com relativa precisão as maneiras pelas quais coletividades pensam a agem do e no tempo em busca de orientação.

Com efeito, o resultado desse percurso histórico torna-se rastreável à medida que a busca por generalizações requer também uma busca por abstrações. Daí a necessidade e importância de clivar as historicidades humanas mediante a categoria cultura histórica. Categoricamente, ela nos informa com mais ou menos assertividade os sentidos e significados forjados por coletividades, em virtude de suas implicações com o tempo, o qual é compartimentado em passado, presente e futuro.

Nesse sentido, os usos políticos do passado no ensino de história, promovido pelas coleções pedagógicas investigadas, ofertaram coordenadas cuja função implica entender como as ações no tempo presente são constantemente arbitrárias ao converter o passado em objeto de sua interferência. Ou seja, o passado é utilizado enquanto ação política que mais diz sobre como as experiências no tempo presente apropriam-se dele para o enquadrar e, portanto, o tornar domesticável, em detrimento daquilo que esse passado conserva de singular e autêntico.

Essa operação de presentificação do passado é feita pelo livro didático ao se reportar às histórias e culturas indígenas no decorrer da história ensinável do Brasil. Logo, nosso ponto de inflexão se endereçou a mostrar que nada há de inocente e natural no movimento educativo de presentificação dos signos históricos. Para tal, a análise das imagens constatou os efeitos de sentido manipulados pelas apropriações dos exemplares escolares ao selecionar dados signos visuais em detrimento de outros. A pergunta-problema que anunciou tais manipulações – por que o interesse em usar certas representações de tal forma? – tensionou a necessidade de inscrever o passado ameríndio nos simulacros conformados pela narrativa didática.

O processo de elaboração da diferença e das identidades ameríndias esteve predominantemente associado à cultura histórica colonial, a qual circunstanciou leituras e interpretações do outro a partir de categorias e significados arbitrários e subservientes ao controle colonial – que no passado da colonização serviu para sustentar a espoliação e a dominação de mentes e corpos e, por outro lado, no tempo vigente modulado pelos exemplares foi útil na reprodução da herança colonialista em forma de colonialidade.

Em razão disso, é sempre necessário tangenciar a cultura escolar articulada às historicidades que ela própria legitima e conforma e às estruturas de violência da sociedade reproduzidas e revisitadas por ela mesma. A figura do livro didático, não só de história, reage e age à atmosfera ideológica e política inscrita nas relações que prefiguram a sociedade brasileira e, como corolário, práticas e consciências críticas são sempre bem-vindas na proposta de desnaturalização dos signos da linguagem e da cultura objetivados na analítica da historicidade.

REFERÊNCIAS

20

ARAÚJO, Valdei Lopes de. História da historiografia como analítica da historicidade. História da Historiografia. **Ouro Preto**, v. 6, n. 12, p. 34-44, 2013. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/620>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: história – guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CEZAR, Temístocle. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CEZAR, Temístocle. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia Florentino *et al.* (org.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. **Imagens de canibais e selvagens do novo mundo**: do maravilhoso medieval ao exótico colonial (séculos XV-XVII). Tradução de Marcia Aguiar Coelho. São Paulo: Editora da Unicamp, 2017.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamento para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). **A História na escola**: autores, livros e leituras. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1.

COTRIM, Gilberto; COSTA, Jaime. **Historiar, 6º ano**: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução de Coletivo Sycorax. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2023.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

GOMBRICH, Ernst H. **Arte e ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. Tradução de Raul Barbosa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

21

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. 2. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Curitiba, n. 1, p. 9-43 jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 20 set. 2024.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbc soc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; MATA, Sérgio da. Introdução: transformações da experiência do tempo e pluralização do presente. In: VARELLA, Flávia Florentino *et al.* (org.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: CES, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevam C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

Recebido em: 22 jul. 2025.

Aceito em: 5 set. 2025.