

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Christlaine Aparecida Souza

RESSIGNIFICANDO OS IMAGINÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador

Belo Horizonte

2020

Chrislaine Aparecida de Souza

**RESSIGNIFICANDO OS IMAGINÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S729r Souza, Chrislaine Aparecida de
Ressignificando os imaginários nos livros didáticos de história: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador / Chrislaine Aparecida de Souza. Belo Horizonte, 2020.
150 f. : il.

Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Livros didáticos - Brasil - História. 2. História (Ensino médio) - Estudo e ensino - Avaliação. 3. Professores de história - Formação. 4. História - Fontes. 5. História - Compêndios. 6. Aprendizagem. 7. Educação - Brasil - História. I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 93:37.02

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Chrislaine Aparecida de Souza

**RESSIGNIFICANDO OS IMAGINÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Prof. Dr^a. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira – Universidade Federal de Juiz de Fora
(Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2020.

DEDICO ESTE TRABALHO ÀQUELE QUE ESCUTAVA SUA MÚSICA E, AO MESMO TEMPO, TIRAVA A POEIRA DA VELHA ESTANTE E, HOJE, É A SAUDADE MAIS BONITA QUE HABITA O MEU CORAÇÃO: **MEU PAI.**

AGRADECIMENTOS

“Mudaste o meu pranto em dança, a minha veste de lamento em veste de alegria, para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale. Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre” (Salmos 30: 11-12). Rendo todo o meu agradecimento ao Alfa e Ômega, o Princípio e Fim, pois Ele é. Entre tantos prantos, me mostraste o Teu amor em graças e misericórdia. À Maria Santíssima, por me guiar com serenidade e me acalentar com o Seu sublime perfume de rosas.

Não é que a menina que achava o mestrado uma outra dimensão está aqui, agradecendo em sua dissertação? Quem diria em Chrislaine com “ch”, quem diria...? A fé transporta as montanhas e abre os caminhos entre o sonho e a realidade. Por isso, sou grata!

Aos meus pais, que alicerçaram todo o caminho, colocando cada ladrilhinho de amor para que eu pudesse colocar os meus pés: Maria (Momy), minha menina dos olhos verdes vinda do interior do Estado de Minas Gerais, e Antônio (Gordinho), que foi e sempre será o meu guerreiro – sua presença não é mais física, mas é materializada de puro amor com os sussurros diários de saudade.

Ao meu irmão Klesinho, que mesmo sem expressar com muitas palavras, mas com gestos, como as inúmeras idas à estação do metrô para me buscar, mostrava seu apoio em todas as horas.

À toda minha família, meus tios, primos, meus eternos avós, que compreenderam minhas ausências e apoiaram quando escrevia em plenas férias, trucos e “resenhas”.

A meus amigos Camilla (Amie) e Matheus, que me inspiraram nessa caminhada, compartilhando cada segundo dessa vida de mestranda, entre lágrimas e desespero – nossas risadas e apoio mútuo fizeram toda a diferença.

Ao Pitel, (ops), ao Léu, por todas as insanidades intelectuais, pelas longas conversas libertárias, pelas várias referências que a vida pôde nos oferecer e Papai pôde nos proporcionar.

A Lu, Lena, Irmã, Chaveiro, Ju, May, Ló, Josie, Marina, Raquel, Aninha, Flavinha, Grazi, que representam lindamente todos os meus amigos que seguraram a barra, quando eu “furava os rolê” para escrever, ler, fazer o projeto. Vocês são perfeitas, são tudo pra mim.

À diretoria (da turma do mestrado), Josi (Espírito Velho), Aline (Lora), Ariany (Ary): nosso encontro estava escrito nas estrelas; esse mestrado não seria o mesmo sem vocês, sem o apoio, as risadas, lágrimas, mais risadas, lanches no meio fio, mais risadas, jogar o trabalho pela janela, mais risadas, mas, principalmente, pela nossa cumplicidade em segurar na mão e seguirmos firmes nesse ciclo, e, claro, por resgatarmos o meu elefante.

Aos colegas que compartilharam a sala de aula, os debates, as diversas discussões, enriquecendo a razão e a emoção.

Aos meus alunos, que presenciaram a versão “fessora” e aluna ao mesmo tempo, na correria diária, de quem recebi tanto amor e muitos recadinhos, e os quais compartilharam comigo cada disciplina concluída, etapa vencida, fazendo as minhas manhãs divertidas e inesquecíveis.

Aos meus eternos professores, que foram fundamentais para a chegada até aqui, desde a Tia Cássia, no Jardim de Infância, a Julinha (Julia Calvo), na Universidade: vocês merecem todo o reconhecimento do mundo – sem vocês, esse mestrado não aconteceria.

À minha orientadora, Vânia Noronha (Dona Vânia), mais do que guiar o caminho acadêmico, foi luz e referência para experiência de lazer. Na sua genialidade e, principalmente, eloquência, devaneamos pela cartografia imagética; nas incertezas, trouxe leveza, cor e movimento. Imaginamos tanto... Não foi?

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC Minas, que, no momento mais difícil da minha vida, cobriram-me com afeto e sensibilidade. Mais do que as inúmeras teorias aprendidas, senti a humanidade que se estreita no respeito e na compaixão.

Ao Programa de Bolsa Assistencial da PUC Minas, que me proporcionou a chance de viver essa experiência de forma integral.

À Fabiana, bibliotecária da PUC Minas, pela atenção e carinho na revisão deste trabalho.

A todos que passaram pelo meu caminho nesse ciclo, apoiando com palavras de ânimo, segurando minha mochila e livros no transporte público, aos meus colegas professores, com suas inúmeras caronas para ajudar na correria dos horários; à escola, pelo apoio e compreensão. Todas essas e outras atitudes ao longo desse trajeto fizeram muito diferença.

À História, minha morada original, o primeiro caminho acadêmico, tatuada literalmente na pele. Na dança do tempo, as vozes e movimentos criam suas formas e nos inquietam a cada dia que nasce.

Quando ousamos devanear, nossa alma acende e os olhos denunciam...

RESUMO

Este trabalho objetiva desbravar uma cartografia imagética impressa nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II, contemplando desde a travessia dos portugueses pelo Mar Atlântico com destino à Índia, e o desembarque inusitado (por que não dizer trágico?) em *terras brasílicas*, até o empunhar da espada do Imperador noticiando a chegada da Independência, registrada com o Grito do Ipiranga. As imagens selecionadas compõem livros de diferentes editoras, especificamente do sétimo e oitavo anos, da rede pública de ensino de Belo Horizonte, escolhidas por sua recorrência em todas as obras, relevância e por seu significado para a construção e o desenvolvimento do imaginário do educando. Esse imaginário reproduz, ainda nos dias de hoje, estereótipos e versões oficiais, legitimando durante séculos uma história única, sempre reforçando aquela contada pelos vencedores, ou seja, pelos colonizadores. Desse modo, este trabalho construiu uma narrativa, tendo como referência a cartografia imagética, e fez releituras das imagens não somente sob a ótica da Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand e outros autores, bem como suas contribuições para a educação, na intenção de analisá-las em seus aspectos simbólicos. Conclui-se que o regime diurno e os elementos simbólicos que o constitui, segundo Durand, fazem-se presentes em muitas das imagens, trazendo a figura do herói e dos subalternos, lançando luzes e sombras para que outras leituras possam ser feitas. Espero que este estudo possa despertar professores, educandos e editoras para a resignificação da história eurocêntrica e a construção de novas referências sobre a constituição da sociedade brasileira. Espero que, à luz de uma educação para a alma (ATIHE, 2008), possamos caminhar no sentido de romper com o pensamento cartesiano e sua lógica binária, em busca de uma revolução paradigmática, em que a busca por um sujeito imaginante, capaz de viajar pelos devaneios imagéticos e descobrir o mundo simbólico, a razão e a emoção, o sonho e a realidade seja prioridade.

Palavras-chave: Livros didáticos. História. Currículo. Antropologia do Imaginário. Imagens. Cartografia Imagética.

ABSTRACT

This work aims to explore imagery cartography printed in the books of History of Elementary Education, contemplating since the crossing of the Portuguese by the Atlantic Sea bound for India and the unusual landing (why not say tragic) in *Brasilis* lands until the wielding of the Emperor's sword reporting the arrival of Independence, registered with the *Grito do Ipiranga*. The selected images compose books by different publishers, specifically from the seventh and eighth grade, from the public schools of Belo Horizonte, chosen for their recurrence in all works, relevance, and meaning for the construction and development of the student's imaginary. This imagery reproduces, even today, stereotypes and official versions legitimizing for centuries a unique history, always reinforcing that told by the winners, that is, by the colonizers. In this way, this work constructed a narrative concerning imagery cartography and reinterpreted the images from the perspective of the Anthropology of the Imaginary of Gilbert Durand and other authors, as well as their contributions to education, to analyze them in their aspects symbolic. It has been concluded that the diurnal regime and the symbolic elements that constitute it according to Durand are present in many of the images bringing the figure of the hero and the subordinates, casting lights and shadows so that other readings can be made. I hope that this study may awaken teachers, students, and publishers to resignify the Eurocentric history and build new references about the constitution of Brazilian society. I hope that in the light of education for the soul (ATIHE, 2008), we can move towards breaking with Cartesian thought and its binary logic in search of a paradigmatic revolution, where the search for an imaginative subject, able to travel through daydreams imagery and discovering the symbolic world, reason, and emotion, dream and reality is a priority.

Keywords: Books. History. Curriculum. Anthropology of the Imaginary. Images. Imagery
Cartography

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental pesquisados	22
Quadro 2 - Livros didáticos de História do 8º ano do Ensino Fundamental pesquisados	24
Quadro 3 - Imagens para a construção da cartografia imagética da pesquisa	25
Quadro 4 - Cartografia imagética do Sétimo Ano	27
Quadro 5 - Cartografia imagética do Oitavo Ano	27
Quadro 6 - Cartografia imagética em categorias do Sétimo Ano	28
Quadro 7 - Cartografia imagética em categorias do Oitavo ano	28
Quadro 8 - Cartografia imagética final da pesquisa	28
Quadro 9 - A organização do simbólico	35
Quadro 10 - Classificação isotópica das imagens	38
Quadro 11 - Símbolos Teriomórficos	41
Quadro 12 - Símbolos Nictómorficos	41
Quadro 13 - Símbolos Catamórficos	42
Quadro 14 - Estrutura heroica do imaginário	42
Quadro 15 - Símbolos Espetaculares	42
Quadro 16 - Símbolos Diaréticos	43
Quadro 17 - Estrutura mística do imaginário	44
Quadro 18 - Símbolos da Intimidade	44
Quadro 19 - Estrutura sintética do imaginário	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - PNLD 2017	67
Tabela 2 - PNLD 2018	67
Tabela 3- PNLD 2020	67

LISTAS DE CARTOGRAFIAS

Cartografia 1 - A batalha do navegador italiano Américo Vespúcio, século XV, de Theodore de Bry	77
Cartografia 2 - Ilustração sobre a Etiópia, Charles D' Angoulême, 1480.....	82
Cartografia 3 - Representação da chegada de Cristóvão Colombo a Guanahani, ilha antilhana, de Theodore de Bry, 1596	88
Cartografia 4 - Preparo da carne humana em episódio canibal, Theodore de Bry, 1592	93
Cartografia 5 - Anchieta e Nóbrega na cabana do Pindobuçu, Benedito Calixto, 1920	97
Cartografia 6 - Negros no fundo do porão, Moritz Rugendas, 1835	108
Cartografia 7 - Escravo sendo castigado, Jean – Baptiste Debret	113
Cartografia 8 - Aplicação de Castigo, Jean – Baptiste Debret, 1839	114
Cartografia 9 - Pequena moenda, Jean- Baptiste Debret, início do século XIX.....	117
Cartografia 10 - Uma senhora de algumas posses em sua casa, Jean- Baptiste Debret, século XIX	118
Cartografia 11 - Domingos Jorge Velho, Benedito Calixto, século XIX	121
Cartografia 12 - O grito do Ipiranga, Pedro Américo, 1888.....	124
Cartografia 13 - A proclamação da Independência, François – René Moreaux, 1844.....	127
Cartografia 14 - D. Pedro I, Simplício Rodrigues de Sá, 1830	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resistência negra no livro didático	116
Figura 2 - Bandeirantes nos livros didáticos	123
Figura 3 - Bandeirantes nos livros didáticos	123

SUMÁRIO

1	TRILHAS PERCORRIDAS: APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO E AS ESCOLHAS NO TRAJETO IMAGINANTE	13
2	PELOS CAMINHOS DO DEVANEIO: A TEORIA DO IMAGINÁRIO.....	32
2.1	Sobre o imaginário e os seus “delirantes” caminhos.....	32
2.1.1	<i>Sobre as imagens.....</i>	35
2.2	A articulação entre o imaginário e a educação.....	46
3	O ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS: CONSOLIDANDO UM IMAGINÁRIO EUROCÊNTRICO.....	54
3.1	O Ensino de História: uma breve discussão.....	54
3.2	O conhecimento histórico nos livros didáticos.....	57
3.3	O Programa Nacional do Livro didático (PNLD)	59
3.3.1	<i>Livros didáticos: as batalhas nas arenas mercadológicas</i>	65
4	IMAGENS E IMAGINÁRIOS NA HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO BRASILEIRA: Uma ressignificação	73
4.1	A Ilha: as narrativas fantasiosas e arquetípicas.....	74
4.2	O Novo mundo: entre o real e o imaginário.....	76
4.3	O Imaginário dos Trópicos.....	87
4.4	A continuidade da europeização dos trópicos: os negros nas páginas dos livros didáticos brancos de História	101
4.5	A chegada nas terras da escravidão.....	111
4.6	A “Independência” da Colônia aos braços do Império: o herói nas páginas dos livros	119
5	RESSIGNIFICANDO OS IMAGINÁRIOS: considerações parciais.....	131
	REFERÊNCIAS	137

1 TRILHAS PERCORRIDAS: APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO E AS ESCOLHAS NO TRAJETO IMAGINANTE

Ao flanarmos pelas cidades, algumas delas verdadeiros museus a céu aberto, sempre encontraremos motivos para apreciar e reviver o passado histórico daquela localidade. Isso fica mais evidente ao percorrermos os corredores de museus, em qualquer parte do mundo: as paredes, sustentáculos de infinitas e diversas obras de artes e imagens, reverberam cores, cheiros, sons, ecos que invadem, constroem, reificam e ressignificam o nosso imaginário contemporâneo. Assim, nos faz mergulhar em universos míticos emergidos entre a odisseia de um guerreiro, o ludibriar dos cantos das sereias e tantos outros. Essas cenas, no formato de telas e imagens, revelam-nos lendas, mitos, histórias em que a sociedade contemporânea se torna observadora de um passado apresentado em pinceladas de tintas, fotografias, esculturas, vídeos, entre outras linguagens, compondo cenários que vagueiam em uma linha tênue entre a paz e a guerra, a soberania e a miséria, o privilégio e o descaso. Essas imagens deixam legados e arrastam admiradores pela trajetória humana, causando, por vezes, indignação e fascínio. Quem já percorreu cidades-museus pelo nosso país e pelo mundo já viveu a experiência, entendida como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2002), que aqui relato. No meu caso, passear por museus e experimentar as imagens tem sido momento de realizar infinitas indagações e reflexões possíveis de serem investigadas. Nessa experiência, meu universo dialoga e conflui entre o tempo e o espaço da História, em seu movimento dialético de rupturas e permanências, indagando sobre diversos conceitos na constituição da (minha) humanidade.

A História me escolheu e convidou-me a presenciar grandes aventuras imaginárias, ainda que, muitas vezes, a viagem por esses caminhos não fosse incentivada. Com ela, vivencio experiências que jamais serão medidas em uma lógica binária, planejada em um pensamento cartesiano (DESCARTES, 1985).

Nessa lógica paradoxal entre o “verdadeiro saber” e o “delírio” advindo do imaginário, as verdades históricas emergem na singela dança dos grãos de areia aprisionados na ampulheta do tempo. Eu gostava de delirar com esta e outras cenas, mais do que decorar as verdades, datas e fatos narrados. Foi nesses dialéticos movimentos que a História me seduziu, e conquistou o pulsar do coração de uma estudante que escolhia a primeira fila para ouvir de perto o que esse saber disciplinar tinha a nos contar, naquelas manhãs em sala de aula de uma escola pública. A vida e a formação escolar me exigiam. Assim, ao perceber que meus olhos brilhavam em conhecer o tempo, o espaço e a existência humana, decidi por assumir aquela paixão pela

História e tornar-me professora, com a esperança de que minha prática pudesse seduzir outros corações. Daí em diante, descobri o caminho a ser trilhado.

Caminho este que me inquietou desde a graduação, pois senti a formação pautada em situações factuais, concretas, que desconsideravam os devaneios, os sonhos, e aprisionavam o meu eu subjetivo imaginante. Hoje, percebo e anseio que essa dimensão imaginante possa ser convidada para a mesma dança da aprendizagem, para o diálogo dos contrários, para que os aprendizes não fiquem presos a um “pensamento massificador, homogeneizante e formatador” (PERES; KUREK, 2008, p.2).

Os pensamentos necessitam alçar voos, tecendo o imaginário como uma “espécie de vento, de força escondida ou trancafiada em algum lugar dos nossos saberes e que precisa de passagem” (PERES; KUREK, 2008, p.2), abrindo espaços para outras dimensões que não só a racional. Esse movimento possibilitaria ao estudante mergulhar em um universo de possibilidades, em que uma lógica cartesiana não seria o suficiente para responder todas as questões e que não precisamos ficar ansiosos para responder todas, mas deixar fluir aquilo que vem de dentro e aflora para o exterior, algo que nos reencanta, fazendo-nos compreender a dinâmica entre o tempo e o espaço, no encontro da intuição com a sensibilidade, da relação do espírito com a matéria (MAFFESOLI, 2001).

Possibilitaria, ainda, esse movimento, deixar a imaginação ser a nossa convidada de honra para que possamos desfrutar do nosso autoconhecimento, para que não fiquemos como meros reprodutores, mas que façamos um trajeto entre a razão e a emoção, entre a subjetividade e a objetividade. Todas essas possibilidades serviriam a potencializar nossa essência de complexidade – e não “fragmentos de nossos saberes e fazeres em nome de um conhecimento cientificamente comprovado, esgotando a possibilidade de estabelecer convergências com fatos contrários – isto ou aquilo; bom ou mau, e nessa trilha morreram muitas possibilidades” (PERES; KUREK, 2008, p.5).

Infelizmente, em minha e, provavelmente de todos nós, experiência por esses caminhos dos devaneios, dos chamados “delírios”, dos contrários, o imaginário e as imagens não tiveram espaços, confirmando a constatação de Durand, de que esses conhecimentos eram considerados pertencentes “a casa de Loucos”. Voltando à minha formação inicial escolarizada, lembro que eu “viajava” nas imagens presentes nos livros didáticos. Meu pensamento voava por lugares os quais os professores não me convidavam a visitar. Assim, senti-me muito mais instigada a investigar o outro lado da História, aquele rodeado de formas, cores, símbolos, que os olhos eurocêntricos e dominantes não podem ver, mas os imaginantes buscam.

As buscas por esta pesquisa se iniciaram, sem que eu me desse conta, na graduação, quando as imagens estavam lá, entre os campos a serem investigados, mas não colocadas em evidência, apenas sendo tratadas como uma ilustração que funcionava como um eco no tempo e no espaço histórico. Hoje, ao me deparar com os autores que relatarei posteriormente, vejo o quanto tal temática pode ser necessária para uma melhor compreensão do ensinar História, o quanto isso se faz necessário para a renovação do pensamento pedagógico e a função do professor, além de uma reflexão sobre o papel do currículo de História atrelado às práticas em sala de aula em seu cotidiano. Essas teorias elucidam uma quebra de paradigmas e postulam um “novo espírito pedagógico” (DUBORGEL, 1992), para uma educação imaginante.

Lembro-me, novamente, das imagens nas paredes dos museus. Quase sempre elas reforçam as performances dos cânones da história, que se tornaram uma amálgama entre o ensinar e o observar, como se houvesse apenas uma maneira de pensar e viver as narrativas, os cotidianos, as sociedades. As palavras de Bachelard traduzem o que eu sentia e sinto:

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios (BACHELARD, 1998, p.18)

Lembro dos livros didáticos. As imagens nos livros didáticos de História aguçaram, em meu ser, imaginários e indagações. Olhos em observância equilibram-se entre o fulgor de admirar e o buscar mais informações sobre o dizer em cores, em mitos, em rostos. Essa inquietação me movia e me faz, hoje, pretensamente debruçar em uma pesquisa, não em busca de certezas, mas de alçar o lugar de “entre saberes” (DURAND, 2004). Sinto-me mobilizada pelo desejo de analisar as imagens nos livros de História.

Para realizar tal empreitada, fui conduzida a reconhecer que o paradigma positivista e cartesiano se torna reducionista e a realizar um deslocamento do olhar para os estudos sobre o imaginário, ainda que tenha a consciência da dimensão dessa teoria e dos meus limites para sua compreensão. Não hesitei em trilhar esse caminho assumindo os riscos, mas feliz por estar me abrindo a outras perspectivas para ver/ler o mundo.

Assim, defino para este estudo as perguntas: como o imaginário dos educandos é constituído por meio dessas imagens? O que estas mensagens pretendem significar no imaginário dos educandos? Que elementos simbólicos, nelas, encontramos? O que eles nos dizem? Em que regime de imagens¹ elas se encontram?

¹ DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

Desse modo, analisar as imagens nos livros didáticos de História, como ressignificação simbólica no imaginário histórico dos educandos nas séries finais do Ensino Fundamental II foi o objetivo geral do estudo. Como objetivos específicos defino: mapear as imagens nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II; categorizar essas imagens diante sua recorrência nas obras; compreender a função do livro didático nos currículos escolares, principalmente para a disciplina História; analisar os elementos simbólicos presentes nas imagens selecionadas, analisar o que estas imagens dizem na construção do imaginário dos educandos.

Para justificar a pesquisa, proponho que o leitor faça um exercício de memória neste momento. Quando você abriu um livro didático de História em sua época escolar, quais eram as imagens dentro dele? Qual foi a concepção de História que lhes contaram? Qual a versão oficial da nossa formação cultural? Quem foram os heróis e anti-heróis nessas histórias? Será que fomos induzidos a compreender a História com base em uma única² maneira de entendê-la? Diz a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p.26)

Essa unicidade da história é um perigo (como teorizado na obra dessa autora), pois cria estereótipos e estes vão sendo recriados em nosso imaginário, sacralizados em nossas falas e gestos. A incompletude deles é a armadilha das possibilidades para novos caminhos e visões.

Em praticamente todos os registros sobre a história do Brasil, somos inseridos num universo de “descobrimento” da nossa terra, como se essa fosse uma verdade, e, até hoje, encontramos quem ainda reproduza a famosa frase “terra à vista”, expressa por um dos invasores do nosso território. Com isso, imaginamos o “encontro” das culturas e, a partir daí, os estereótipos vieram avassaladores assombrando nosso imaginário.

Nossa visão de mundo foi formatada pelos olhos europeus, que caricaturaram o indígena e coisificaram o negro. Nesse ponto de vista, Boaventura de Souza Santos nos convida a refletir sobre a urgente necessidade de desafiar as epistemologias dominantes, essas que nos fazem acreditar na história estereotipada, única, oficializada, documentada:

As epistemologias do Sul desafiam as epistemologias dominantes em dois níveis diferentes. Por um lado, consideram crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com

² Uma reflexão sobre os estereótipos eurocêntricos que reproduzimos e legitimamos ao longo da nossa história. Sua obra intitulada como: O perigo de uma História Única. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=49s>. Acesso em janeiro de 2020.

metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua impreparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana. As epistemologias do Sul têm de proceder de acordo com aquilo que chamo de sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais. (SANTOS, 2019, p.19)

Nessa sociologia das ausências, precisa-se fazer o resgate de uma nova figura de herói, de representatividade ampla e irrestrita, em que o sujeito imaginante possa retirar a venda eurocêntrica dos olhos e peregrinar por outras passagens epistemológicas, *devaneantes*, novas imagens, vozes cultura. Seria isso o “resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados” (SANTOS, 2019, p. 26) por esse olhar eurocêntrico e construir outro, em outras bases epistemológicas:

A busca de reconhecimento e a celebração da diversidade epistemológica do mundo subjacente às epistemologias do Sul exigem que esses novos repertórios (de fato, ancestrais ou recentemente reinventados, em muitos casos) de dignidade humana e de emancipação social sejam entendidos como relevantes muito para além dos grupos sociais que protagonizaram o seu aparecimento a partir das suas lutas contra a opressão ou mesmo fora de contextos de luta. Longe de os aprisionarem em essencialismos identitários, esses repertórios devem ser vistos como contributos para a renovação e para a diversificação das narrativas e dos repertórios das utopias concretas de um outro mundo possível, um mundo mais justo (*justo* no sentido mais amplo do termo), não só no que se refere às relações entre seres humanos, mas também às relações entre seres humanos e seres não – humanos. (SANTOS, 2019, p. 33)

Coadunando com o pensamento de Santos (2019), é que vejo que essa renovação e essa diversificação das narrativas podem trazer novas análises para o universo das imagens, pois elas possuem outras verdades e justificam a pertinência desta pesquisa. Podemos, ainda, ampliar as perguntas: qual é a verdadeira história do Brasil? Fomos descobertos ou invadidos? Como contaríamos essa história nos livros didáticos hoje? Quem são os heróis do nosso próprio povo, aqueles que enfrentaram a colonização em inúmeras batalhas que sequer sabemos que existiram?

As mesmas imagens e narrativas presentes nos livros didáticos podem nos dar pistas para essas respostas. Podem, ainda, por meio de suas cargas simbólicas, contribuir para a construção de outros imaginários na formação das crianças. Haja vista que elas compõem a trajetória escolar de nossos estudantes, desde o ensino fundamental até o médio, as interpretações e indagações criariam um cenário imaginante, que, às vezes, podem ampliar ou deturpar a própria realidade.

Com isso, cabe uma análise aprofundada, jamais esgotada, do discurso simbólico das imagens para a compreensão das sociedades e culturas em que as crianças são inseridas. Proporcionar reflexões pertinentes pode permitir o desvelamento de um outro mundo possível, real e esclarecedor daquilo que foi vivido em nosso país – e não o que o pensamento dominante quer que aceitemos.

A busca por referências encontradas até aqui na tentativa de esboçar um estado da arte no que tange a temática sobre o imaginário, livros didáticos e as imagens, foram de pertinência significativa. Desse modo, asseveram o quanto esse campo está ganhando evidência, como apontado por Amauri Carlos Ferreira e Vânia Noronha:

No campo educacional, percebe-se que os estudos sobre o imaginário e educação vêm ganhando cada vez mais força em nosso país, impulsionados pelos grupos de estudos, ainda em número reduzido, mas com produções de qualidade significativa, percebidas não só nas dissertações e teses, mas também nos eventos científicos e nas publicações. (FERREIRA; NORONHA, 2017, p.86)

Esses autores assinalam as contribuições que esses estudos vêm realizando na dimensão do pensamento educacional, para que ocorra uma superação na pedagogia do empanturramento de cérebros, como pontuado por Gusdorf (1970), lembrado por Eliane Athié (2008), na perspectiva de uma ampliação do olhar sobre os sujeitos imaginantes. (FERREIRA; NORONHA, 2017).

Para Athié (2008), o movimento contrário a essa pedagogia do empanturramento seria uma educação da alma. Educar para alma redescobrir as emoções e incorporá-las no ambiente escolar, na construção de novos cenários a serem postulados e discutidos; criar ferramentas para a imaginação que passa pelos comportamentos e atitudes, para que possam ser incorporados ao cotidiano dos educandos, fazendo-os uma linha tênue entre a racionalidade e o lúdico, entre a emoção e a razão, entre o real e a fantasia.

Concordo com essa autora, quando sugere uma educação da alma, na construção de uma escola com suas bases em dimensões inter, pluri, multi e transdisciplinar que possa levar o sujeito a vivenciar suas emoções, sonhos, devaneios, fantasias, de tal forma que

o cultivo da alma ocupa-se, mais que tudo, de cultivar sua própria alma, isto é, seu significado profundo, sua interioridade, seu fundo psicológico e mítico, enfim, a dimensão misteriosa e afetiva desse trabalho ambíguo, porque simultaneamente coesivo e diferenciador. (ATHIÉ, 2008, p.67).

Desse modo, o desafio é o de contemplar os conhecimentos advindos de diversas manifestações da arte, do lazer, das culturas, que, de alguma forma, carregam rótulos de

juízos e marginalidades, contudo precisam ser consideradas e adentrar os muros e portões de nossas escolas, com o intuito de construir uma outra pedagogia: a do imaginário. (FERREIRA; NORONHA, 2017).

Uma pedagogia do imaginário opõe-se assim duplamente à pedagogia saturada pelas exigências do imperialismo positivista e a pedagogia do “vácuo” que, ligada à ideologia difusa do espontaneísmo criativo, condena o imaginário infantil a procurar nos seus próprios défices os recursos do seu desenvolvimento. É pedagogia do “pleno”, o que significa que está repleta de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas ao consumo, à deleitação, à meditação e a à produção dos quais ela quer livrar a criança durante toda a sua escolaridade, desde o Jardim de Infância até à Universidade. (DUBORGEL, 1992, p.215).

Para o exercício dessa pedagogia do imaginário, as obras de Bachelard e Durand são o carro-chefe para o desvelar da pesquisa. O segundo é utilizado de forma mais abundante, devido às análises das imagens que objetiva este estudo, sobretudo no regime diurno, ao qual alicerço nas *Estruturas Antropológicas do Imaginário*:

[...] Regime Diurno estruturado pelo dominante postural com as implicações manuais e visuais, [...] O Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação. (DURAND, 1997, p. 58)

Nesse caminho de análise, a pesquisa foi se devaneando, mostrando o percurso árduo e resistente desse imaginário visto como a “louca da casa”, exposta na obra *O Imaginário: Ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem*, de Durand. Nessa obra, o autor faz uma crítica à lógica binária, imposta pelo viés cartesiano por um entendimento sobre a imagem que diz:

Imagem pode se desenovelar dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável. Incapaz de permanecer bloqueada no enunciado claro de um silogismo, ela propõe uma “realidade velada” enquanto a lógica aristotélica exige “clareza e diferença”. (2004, p.10)

Somado às discussões sobre esta temática, o estudo de Danielle Perin Rocha Pitta, intitulado *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*, fez-me questionar o exercício do imaginar:

Mas o que leva o ser humano a tanto modificar o que foi feito pela natureza? Certamente seria difícil dar uma explicação baseada na utilidade dessas modificações. Na verdade, por estas ações, o homem está exercendo uma faculdade que lhe é própria, que é a de dar sentido ao mundo, ao universo. Para criar sentido, entretanto, ele põe em atividade uma função da mente que é a imaginação. A razão, outra função da mente, permite sem dúvida analisar os fatos, compreender a relação existente entre

eles, mas não cria significado. Para que a criação ocorra é necessário imaginar. (PITTA, 2017, p.17).

O movimento do imaginar propicia uma educação para alma, como citado anteriormente, que leva aos devaneios de descobertas das complexidades que nos rodeiam, para que não possamos nos condicionar binariamente, mas ir além, como reforça Athié:

Na contramão dessa revanche pura e simples, porém, irradiasse, como que por contágio, o desejo de promover diálogos, também na cena da educação escolarizada, entre os valores hegemônicos e os interditados, da imaginação e da imagem, da intuição e do sentimento, os quais vêm demandando a atenção do *sapiens* para as contrapartidas reguladoras do *demens*, em medida similar ao cuidado envolvido no gerenciamento das competências cognitivas. Impossível persistir negando que, para reinventar-se e sobreviver ao desastre anunciado, nosso mundo demanda egos mais maleáveis, identidades mais permeáveis a alteridade, individualidades mais comprometidas com o coletivo, consciências mais receptivas à integração do inconsciente. (ATHIÉ, 2008, p.56)

Não tive dúvidas em assumir a teoria antropológica do imaginário, tendo como principal referência a obra de Gilbert Durand, *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, e seus dois regimes das imagens, o diurno e o noturno. Meu interesse era compreender em que regime as imagens selecionadas estariam e o que elas querem dizer.

Nesse reinventar-se da busca por descobertas maleáveis, identidades mais permeáveis, o artigo *As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo* suscita a análise do sujeito imaginante para sua entrada no “museu do imaginário” e também faz uma “viagem aos países do imaginário”. De acordo com Lia Silva Fonteles Serra e João de Deus Vieira Barros (2014), o trabalho com o imaginário no currículo torna, aos professores,

possível que levem os estudantes a vivenciar, aprender e compreender este outro lado do seu psiquismo, possibilitando a construção de novas relações de conhecimento e equilíbrio psicossocial. (SERRA; BARROS, 2014, p. 239)

A mediação das imagens pode fazer chegar a um outro sujeito imaginante, outro campo onde possam despertar novas possibilidades de enxergá-las, interpretá-las à luz da teoria do imaginário. A possibilidade desse movimento, entre a ludicidade e a racionalidade no ambiente escolar, para essa mudança paradigmática, em que a imagem seja vista de outro modo, uma necessidade é a de repensar o currículo (SERRA E BARROS, 2014). Ainda segundo esses autores:

O currículo na perspectiva do imaginário se desenvolve, no entanto, como necessidade à busca do equilíbrio psicossocial dos sujeitos inseridos no processo educativo, no intuito de favorecer seu desenvolvimento holístico. (SERRA; BARROS, 2014, p. 242)

Essa referência alicerçou de forma pertinente a estruturação das análises desta pesquisa para uma educação imaginante, para uma incorporação da teoria do imaginário nos currículos, por meio das imagens que sustentam o estudo.

Assim, perseguindo o problema da pesquisa e os objetivos propostos, defini o caminho metodológico que possibilitaria as análises das evidências. Trata-se da abordagem de caráter qualitativa, que, por meio das características de “compreensão como princípio do conhecimento”, “descoberta e a construção de teorias”, “ciência baseada em textos (coleta de dados)” e “construção da realidade (HARTMUT GÜNTHER 2006, p.201), passou a me acompanhar. Conforme aponta Maria Cristina Piana,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (PIANA, 2009, p.168)

O percurso analítico debruçou-se sobre uma pesquisa bibliográfica que teve os livros didáticos de História do ensino fundamental II da educação básica como objetos de análises. Estes referem-se aos livros didáticos de 7º e 8º anos utilizados pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte, nos anos de 2010 a 2018, em pertinência investigativa das imagens postas em suas páginas e a construção da narrativa que elas revelam. Antônio Carlos Gil, ao discutir sobre a pesquisa bibliográfica, afirma que

Ela é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p.44)

O autor descreve os livros como “fontes bibliográficas por excelência, em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como o de leitura corrente ou de referência”. (GIL, 2003, p.44)

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados 12 (doze) livros do Ensino Fundamental II, sendo 7 do sétimo ano e 5 do oitavo ano, conforme explicitado:

Quadro 1- Livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental pesquisados
(continua)

Nome	Editora	Ano	Autores
Projeto Mosaico 	Scipione	2016	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino
Projeto Radix: raiz do conhecimento 	Scipione	2010	Cláudio Vicentino
Projeto Apoema 	Editora do Brasil	2015	Renato Mocelin e Rosiane de Camargo

Quadro 1- Livros didáticos de História do 7º ano do Ensino Fundamental pesquisados
(conclusão)

Nome	Editora	Ano	Autores

<p>História nos dias de hoje</p> 	Leya	2015	Flavio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff
<p>História Sociedade e Cidadania</p> 	FTD	2018	Alfredo Boulos
<p>Historiar</p> 	Saraiva	2018	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues
<p>Araribá Mais História</p> 	Moderna	2018	<p>Renata Isabel Chinellato Consigliere Solange Freitas Joana Lopes Acuio Maria Raquel Apolinário Pamela Shizue Goya Maria Lidia Vicentin Aguilar</p>


Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Livros didáticos de História do 8º ano do Ensino Fundamental pesquisados
(continua)

Nome	Editoras	Ano	Autores
<p>História.doc</p> 	Saraiva	2015	Ronaldo Vainfas Jorge Ferreira Sheila de Castro Faria Daniela Buono Calainho
<p>Projeto Apoema</p> 	Editora do Brasil	2015	Renato Mocellin e Rosiane de Camargo
<p>Piatã História</p> 	Positivo	2015	Vanise Maria Ribeiro Carla Maria Junho Anastasia
<p>História em documento: imagem e texto</p> 	FTD	2012	Joelza Esther Domingues

Quadro 2 - Livros didáticos de História do 8º ano do Ensino Fundamental pesquisados

(conclusão)

Nome	Editoras	Ano	Autores
História Sociedade e Cidadania 	FTD	2018	Alfredo Boulos

Fonte: Elaborado pela autora

Ao falarmos sobre cartografia, logo nos vem à mente mapas e toda a sua geografia. Sua etimologia origina-se na língua portuguesa, como registro de uma correspondência em 1839, em que se indicavam mapas e cartas (IBGE, 2010, p.16).

A cartografia desta pesquisa é uma espécie de mapeamento, mas, no lugar dos mapas, são as imagens dos livros que compõe o cenário de análise. Isso nasceu de uma intensa curiosidade em “mapear” as imagens dos livros de História do Ensino Fundamental II, para descobrir como o imaginário histórico está sendo arquitetado. Com isso, a cartografia imagética foi construída com base nos seguintes critérios: a recorrência das imagens nos livros; o tamanho (apelo visual) que ocupavam nas páginas; o uso (ou não) de cores para dar destaque; e, principalmente, se eram (ou não) discutidas no texto escrito.

A imagem *Aplicação de castigo* (cartografia 8 que compõe a cartografia imagética deste trabalho), de Jean Baptiste – Debret, não está nos livros pesquisados, mas foi extraída da internet seguindo os mesmos critérios dos livros.

Quadro 3 - Imagens para a construção da cartografia imagética da pesquisa

Imagens	7º ano	8º ano	Total das imagens da temática da pesquisa
Nos livros pesquisados	223	187	410
Pré-selecionadas nos cadernos de pesquisa	71	125	196

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, fui organizando em cadernos separados as temáticas de cada ano. Desse modo, iniciei as primeiras categorizações com os temas recorrentes sobre a colonização brasileira. Nessa primeira etapa, selecionei 196 (cento e noventa e seis) imagens, sendo 125 (cento e vinte e cinco) do oitavo ano e 71 (setenta e um) do sétimo ano. Defini sete categorias para o 7º ano e sete para o 8º.

Quadro 4- Cartografia imagética do Sétimo Ano

CATEGORIAS
Imaginário da Expansão Marítima
“Encontro” cultural
Colonização
Escravidão
Catequização
Batalhas
Bandeirantes

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Cartografia imagética do Oitavo Ano

CATEGORIAS
Escravidão
Exploração mineral
Família Real
Cotidiano Imperial
Bandeirantes
O Grito do Ipiranga
Transição Império para a República

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebi, imediatamente, que seria impossível analisar todas essas imagens, até porque muitas diziam respeito a uma mesma situação. Percebi, também, que as imagens construía uma narrativa, numa concepção de história linear, contada pelo homem branco, dito, em outras palavras, por uma visão dominante. Cada vez mais, crescia em mim a vontade de reconstruir esse discurso, contribuindo com novas significações. Então, via, na própria imagem e seus símbolos, a possibilidade de fazê-lo.

Dessa forma, outra etapa na definição das imagens para as análises se deu, por sua recorrência nas categorias estabelecidas:

Quadro 6 - Cartografia imagética em categorias do Sétimo Ano

CATEGORIAS	NÚMERO DE IMAGENS
Imaginário da Expansão Marítima	12
Escravidão	23
Catequizaão	10
Colonizaão	10

Fonte: Elaborado pela autora.

É perceptível que a temática da escravizaão é destaque: qual será o propósito desse número excessivo de imagens? Qual a razão dessa escolha?

Quadro 7 - Cartografia imagética em categorias do Oitavo ano

CATEGORIAS	NÚMEROS DE IMAGENS
Família Real	30
Escravidão	19
Transição Império/República	9
Bandeirantes	5
O Grito do Ipiranga	13

Fonte: Elaborado pela autora.

A temática da família real também ganha uma quantidade considerável de imagens: qual seria o apelo simbólico diante disso?

Após esse trabalho de construção de uma narrativa e de definição da cartografia imagética, 14 (catorze) imagens foram selecionadas para as análises. São elas:

Quadro 8 - Cartografia imagética final da pesquisa

(continua)

NOME DA IMAGEM	LIVROS
<i>A batalha do navegador italiano Américo Vespúcio, século XV, de Theodore de Bry.</i>	Projeto Mosaico, Projeto Apoema, Projeto Radix.
<i>Representação da chegada de Cristóvão Colombo a Guanahani, ilha antilhana, de Theodore de Bry, 1596.</i>	Projeto Mosaico, Projeto Apoema, História nos dias de hoje, Historiar.

Quadro 8 - Cartografia imagética final da pesquisa

(continuação)

NOME DA IMAGEM	LIVROS
<i>Ilustração sobre a Etiópia, Charles D' Angoulême, 1480.</i>	Projeto Mosaico, Projeto Radix, História Sociedade Cidadania; Historiar.
<i>Preparo da carne humana em episódio canibal, Theodore de Bry, 1592</i>	Projeto Radix, Projeto Apoema, História nos dias de Hoje, Araribá.
<i>Anchieta e Nóbrega na cabana do Pindobuçú, Benedito Calixto, 1920.</i>	Projeto Mosaico, Projeto Radix, História nos dias de Hoje.
<i>Escravo sendo castigado, Jean – Baptiste Debret.</i>	História nos dias de Hoje, Projeto Apoema, Projeto Radix.
<i>Negros no fundo do porão, Moritz Rugendas, 1835.</i>	Projeto Radix, História Sociedade e Cidadania, Projeto Apoema; Projeto Mosaico.
<i>Aplicação de Castigo, Jean – Baptiste Debret, 1839</i>	Extraída do site de busca Google.
<i>Pequena Moenda, Jean – Baptiste Debret, início do século XIX.</i>	Projeto Mosaico, Projeto Radix, História Sociedade e Cidadania.
<i>Domingos Jorge Velho, Benedito Calixto, século XIX.</i>	Projeto Radix, História nos dias de Hoje, Araribá.
<i>Uma senhora de algumas posses em sua casa, Jean- Baptiste Debret, século XIX.</i>	Projeto Mosaico, História nos dias de Hoje, Araribá.

Quadro 8 - Cartografia imagética final da pesquisa

(conclusão)

NOME DA IMAGEM	LIVROS
<i>O grito do Ipiranga</i> , Pedro Américo, 1888.	Piatã, História em documento Imagem e Texto, História Sociedade e Cidadania, História.doc, Projeto Apoema.
<i>A proclamação da Independência</i> , François – René Moreaux, 1844.	Projeto Apoema, Piatã, História em documento Imagem e Texto.
<i>D. Pedro I</i> , Simplício Rodrigues de Sá, 1830.	História Sociedade e Cidadania, História.doc, Piatã.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que a maioria das imagens (pinturas) não são obras de autoria dos sujeitos nelas retratados (negros, indígenas). Vemos também que a maioria das pincladas vieram de terras estrangeiras e, com suas cores, detalhes, deram o tom para a nossa narrativa. Os nativos, como Pedro Américo, Benedito Calixto, retratam os feitos heroicos do homem branco, cristão e europeu. Uma história que o francês, português, espanhol pintou, desenhou, imaginou e que nós a legitimamos durante séculos.

Após deixar claro o problema de pesquisa, objetivos e metodologia, passo a apresentar a estrutura do trabalho, que se constitui em três capítulos. No primeiro capítulo, *Pelos caminhos do devaneio: a teoria do imaginário*, foi exposta a teoria do imaginário, descrevendo a resistência da lógica binária ocidental, um caminho epistemológico que, a cada dia, vem se delineando como contraponto ao paradigma dominante e trazendo elementos para a construção de uma pedagogia [do imaginário]. Para isso, essa teoria defende a busca por uma educação imaginante, um reencantamento do sujeito, na sua complexidade, por entre os devaneios e as razões. No segundo capítulo, *O Ensino de História e os livros didáticos: consolidando um imaginário eurocêntrico*, a discussão tematizou sobre o livro didático em suas dimensões: histórica, política e mercadológica. A primeira como instrumento de propagação da ideia de patriotismo, a segunda como ferramenta de regulação estatal e a última como expoente produto de investimento entre as editoras, junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), surgido em 1985. O terceiro capítulo, *Imagens e imaginários na história da colonização*

brasileira: uma ressignificação, traz as análises e evidências dos objetivos da pesquisa, as imagens selecionadas dos livros didáticos de História analisadas à luz da teoria adotada. Por fim, escrevi *Ressignificando os imaginários: considerações parciais*, pois seria pretensioso dizer que essas considerações são finais, uma vez que esse é um caminho de muitos devaneios, imaginações, imagens e almas reencantadas ao vaguear pela complexidade de sermos humanos e, certamente, poderá provocar outras análises. Nessas considerações, coloquei as contribuições desse estudo para o campo do currículo da disciplina História e novos questionamentos provocados pela pesquisa.

2 PELOS CAMINHOS DO DEVANEIO: A TEORIA DO IMAGINÁRIO

“Tudo que é imaginado existe, é e tem”!

(Estamira)

Este capítulo objetiva discutir os conceitos que elucidaram as análises das imagens dos livros didáticos selecionadas para este estudo. Para tanto, lanço mão dos conceitos de imaginário e imagem, bem como dos aspectos simbólicos advindos das teorias do imaginário e da educação imaginante. Também abordo noções de currículo e exploro informações sobre práticas do ensino de História e livro didático, para a construção da análise de uma pretensa busca de uma educação imaginante.

2.1 Sobre o imaginário e os seus “delirantes” caminhos

O imaginário, enquanto campo de pesquisa, surgirá como resistência ao cartesianismo de meados dos séculos XIX e XX e encontrará um campo para emergir sua temática e reflexões. Diversos autores debruçaram e fundamentaram suas teorias em seus escritos, como Gaston Bachelard, Michel Mafessoli, Gilbert Durand. No Brasil, destacam-se José Carlos de Paula Carvalho, Maria Cecília S. Teixeira, Maria do Rosário S. Porto, Danielle de P. R Pitta, entre outros (FERREIRA; NORONHA, 2017, p.69). Conforme esses autores, essas fundamentações foram pertinentes para tornar o imaginário investigável e permitiram a sua compreensão para além do que o senso comum e algumas teorias o entendem, a saber, como fictício e irreal (FERREIRA, NORONHA, 2017, p.69).

Pitta (2017) afirma que “simbolizar faz parte da própria condição humana” e situa os estudos feitos sobre essa temática ao longo do tempo, destacando que

Modernamente, pode se considerar que é com o filósofo francês Gaston Bachelard (1884 – 1962) que tem início um estudo sistemático e interdisciplinar (a partir de diversos campos de estudo) sobre o símbolo: a fundação da *Société de Symbolisme* em 1950, em Genebra, a partir de 1962 passa a publicar os *Cahiers Internationaux de Symbolisme*. (PITTA, 2017, p.19)

E ainda pontua:

Bachelard vai demonstrar que o imaginário, muito longe de ser expressão de uma fantasia delirante, se desenvolve em torno de alguns grandes temas, algumas grandes imagens que constituem para o ser humano os núcleos em torno dos quais as outras

imagens convergem e se organizam. Em sua proposta de “um novo espírito científico”, Bachelard orienta a ciência para uma mudança de paradigma, propondo estudar o homem em sua capacidade de devaneio. (PITTA, 2017, 19)

Essa capacidade de devaneio nos leva ao florescimento entre a objetividade e a subjetividade, transitando entre o real e o imaginário. Juremir Machado da Silva (*apud* PERES, 2004) nos apresenta o seu entendimento sobre o imaginário e o real:

...imaginário é real e todo real é Imaginário. Todo o Imaginário é real significa que não existem Imaginários que não sejam partes de uma realidade, de uma história, de um acontecimento, de uma vida. Nesse sentido, todo imaginário é uma realidade, todo Imaginário é concreto. É mais ou menos como a gente imagina a famosa oposição entre o real e o virtual [...] porque o real não é alguma coisa dada de uma vez por todas, cem por cento incontestáveis. O real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós [...] O imaginário é assim. Normalmente, a gente imagina que o nosso Imaginário é real, que ele tem bases concretas, que ele é o fruto de alguma coisa que faz sentido e que o Imaginário dos outros não é, que o Imaginário dos outros é delírio, é algum tipo de devaneio, de divagação. O Imaginário é uma situação que é, ao mesmo tempo, um reservatório e um motor. (MACHADO DA SILVA, *apud* PERES, 2004 p.21-22)

Falando sobre esse motor que move a vida e o que a rodeia, deparamo-nos com o tempo que nos massacra com o alerta da finitude. A teoria do imaginário vem nos acalentar, desenvolvendo a ideia de que, frente à angustiante consciência da morte e do devir, o ser humano adota atitudes imaginativas que buscam negar e superar esse destino inevitável, ou transformar e inverter seus significados para algo reconfortante. Essas atitudes imaginativas resultam na percepção, produção e reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano (DURAND, 2002).

De outro modo, Machado da Silva (*apud* PERES, 2004) define o imaginário como um vetor para que nós, seres humanos desenvolvamos ações mais afetivas e sensíveis:

Porque, de repente, naquele lago as águas começam a circular, começam a ser canalizadas para nos impulsionar para a ação, para fazer com que a gente aja de uma maneira e não de outra. Isto tudo: O Imaginário não é uma ideologia. O Imaginário não é uma cultura. O Imaginário não é uma determinação racional, não é um cálculo do tipo: devo fazer isto ou aquilo em função de determinadas perdas e ganhos, de determinadas expectativas. O Imaginário é **aquela força afetiva**, não racional, intimista, que vai se acumulando em nós, mesmo que nós não saibamos, sendo vetor de nossas ações e é completamente arraigado em nós. (MACHADO DA SILVA, *apud* PERES 2004, p.22)

Essa força nos inspira, nos move a mergulhar por outros caminhos e nos fazer acreditar que, na floresta, podemos encontrar o medo, mas também podemos encontrar a poesia que habita em nós e estava adormecida pelo pragmatismo. A esse olhar se une o dos poetas e, sob

essa ótica, podemos seguir uma trajetória na amálgama entre o *anima* e o *animus*, na sutura entre a razão e emoção, e tantas outras polaridades, como também Peres e Kurek (2008):

Com este olhar nos conduziríamos para ser *Logos* e *Eros*, dimensões diferentes, mas integradas; *animus* e *anima*, masculino se fundindo, nunca se opondo. Ser razão e afetividade; pensamento e emoção; inteligência e sentimento; ciência e prazer, *Logos* e *animus* clarificando *Eros* e *anima*, sobretudo, *Eros* aquecendo *Logos*. (PERES; KUREK, 2008, p.4)

Bachelard (2001) sintetiza sobre o *animus* e a *anima*:

Em suma, exprimir fatos, na positividade da história de uma vida, é tarefa da memória do *animus*. Mas o *animus* é o homem exterior, o homem que tem necessidade dos outros para pensar. Quem nos ajudará a reencontrar em nós o mundo dos valores psicológicos da intimidade? Quanto mais leio os poetas, mais reconforto a paz encontro nos devaneios da lembrança. Os poetas ajudam-nos a afagar as nossas felicidades de *anima*. Naturalmente, o poeta nada nos diz do nosso passado positivo. Mas, pela virtude da vida imaginada, o poeta acende em nós uma nova luz: nos nossos devaneios, pintamos quadros impressionistas do nosso passado. Os poetas nos convencem de que todos os nossos devaneios de criança merecem ser recomeçados. (BACHELARD, 2001, pp. 99-100)

Esse debate encontra, em Durand (2004), o entendimento de que:

O psiquismo divide-se em, pelo menos, duas séries de impulso: aqueles que se originam na parte mais ativa, mais conquistadora, quando o *animus* mostra-se frequentemente sob os traços da grande imagem arquetípica (do tipo arcaico, primitivo e primordial) do herói que derrota o monstro e, por outro lado, aqueles elaborados na parte mais passiva, mais feminina e mais tolerante, a *anima*, a qual surge muitas vezes sob a figura da mãe ou, ainda da Virgem... (DURAND, 2004, p.38)

Nessa trajetória, buscamos nos reconhecer enquanto *homo faber*, mas também como *homo symbolicus*, e permitimo-nos vaguear por todo o universo que nos rodeia, na mediação do “imaginário para apreendermos a realidade múltipla do mundo” (TEIXEIRA, 2016, p.48). Caminhando nessa forma múltipla de ver o mundo, reconheço o lugar da escola, dos currículos, dos processos de formação nos cursos de licenciatura e a urgência de se considerar o debate proposto pela antropologia do imaginário. Desse modo, poderemos caminhar na direção de uma ruptura com o dualismo corpo/mente, razão/sensibilidade para que sejam menos cartesianos e, sobretudo, racionais. Definitivamente, considero que a racionalidade já proporcionou à humanidade grandes avanços, mas não podemos negar que, do mesmo modo, armas, bombas e outras ameaças à sua própria destruição.

Nesse sentido, esse olhar sobre o universo nos convida a conciliar a teoria com a prática, estimular a ludicidade, enxergar os valores humanizadores e emancipatórios no lazer, na brincadeira, não só como ferramenta de aprendizagem mas também de fruição. Somos

convidados, ainda, a pensar na formação de professores imaginantes, para que, ao chegarem na sala de aula, possam despertar em seus alunos os devaneios e trazer o simbólico como um aliado para o conhecimento e um despertar de uma nova maneira de ensinar e aprender.

O imaginário seria a expressão desse símbolo (PITTA, 2017) e a construção de sistemas simbólicos de acordo com cada cultura: “uma visão de mundo específica, imaginária.” Pitta (2017) nos apresenta os principais conceitos que organizam o simbólico, fundamentais para a compreensão da teoria do imaginário:

Quadro 9 - A organização do simbólico

<i>SCHEME</i>	ARQUÉTIPO	SÍMBOLO	MITO
“Corresponde ao interior, à imagem, uma tendência geral dos gestos, levando em conta as emoções e as afeições, uma fusão entre os gestos inconscientes e as representações.”	“A imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde a ideia nasce (Jung). A fusão entre o imaginário e os processos racionais.”	“É uma representação que faz ‘aparecer’ um sentido secreto. Eles são visíveis nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas...”	“O mito é um relato fundante da cultura: estabelece as relações entre as diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si. Ainda fornece modelos de comportamento, ou seja, permite a construção individual e coletiva da identidade.”

Fonte: Pitta (2017, p.22-23)

Com isso, a junção de todos eles, *schemes*, arquétipos, símbolos e mitos, a partir de sua organização, com ação exclusiva de uma cultura dada, torna-se uma orientação da vivência cotidiana desta (PITTA, 2017).

Nessa vivência cotidiana, podemos nos permitir reanimar a alma, reencantar-nos nos gestos; fazer, dos devaneios, a energia para uma educação imaginante; compreender o universo simbólico e convidá-lo para ser um grande aliado da aprendizagem.

Mas, afinal, o que são as imagens?

2.1.1 Sobre as imagens

Por que será que as imagens estão cada vez mais presentes em nossas vidas? Somos “bombardeados”, diariamente, por elas, seja pela TV, internet, em todos os espaços urbanos, nas vestimentas, enfim, por todos os lados. Elas nos perseguem, ditando a cultura, os sentidos, os significados, os imaginários. Seria possível imaginar materiais didáticos escolares sem imagens? Qual o propósito de sua presença nesses recursos educacionais? Por que, nos tempos atuais, as imagens ganham mais espaços nos livros didáticos do que a discussão teórica?

Ouvimos, de forma recorrente, que *as imagens valem mais que mil palavras*, (CONFÚCIO). De acordo com os pensamentos de Joly:

o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos. De fato, o que há de comum, em primeiro lugar, entre um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, cartazes, uma imagem mental, um logotipo, “falar imagens” etc.? O mais impressionante é que, apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY, 2010, p.13)

As definições mais antigas a esse respeito remontam a Platão: “chamo de imagens em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações do gênero” (PLATÃO, 1949, p.13-14).

Para Bachelard (2001), conceito e imagem deram-se em modo particular e experiencial.

Se eu tivesse de resumir uma carreira irregular e laboriosa, marcada por livros diversos, o melhor seria colocá-la sob os signos contraditórios, masculino e feminino, do *conceito* e da *imagem*. Entre o conceito e imagem, nenhuma síntese. E nenhuma filiação, sobretudo essa filiação, sempre dita, nunca vivida, pela qual os psicólogos fazem o conceito sair da pluralidade das imagens. Quem se entrega com todo o seu espírito ao conceito, com toda a sua alma à imagem, sabe muito bem que os conceitos e as imagens se desenvolvem sobre duas linhas divergentes da vida espiritual. Talvez seja bom excitar uma rivalidade entre a atividade conceptual e a atividade de imaginação. Em todo caso, só se encontra desengano quando se pretende fazê-las cooperar. A imagem não pode fornecer matéria ao conceito. O conceito, dando estabilidade à imagem, lhe asfixiaria a vida. (BACHELARD, 2001, p.50)

Novamente, Joly (2008) elucida a interpretação das imagens entrelaçadas às reflexões do imaginário, trazendo uma construção de representações na nossa sociedade, e como

instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento. A vida no Além, o Sagrado, a Morte, o

Saber, a Verdade, a Arte, tais são os campos para os quais o simples termo “imagem” nos remete, se tivermos nem que seja um pouco só de memória. Consciente ou não, esta história constituiu-nos como somos e convida-nos a bordar [pensar] a imagem de um modo complexo, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, ligada como está a todos os nossos grandes mitos (JOLY, 2008, p. 19-20)

No caminho da construção das imagens, elenca-se a nossa relação com o mundo, o *processo de construção* entre o observador e a imagem a ser observada – crivada por razões sociais e históricas. Nesse jogo entre imagem e observador, destaca-se, de forma necessária, que nem a imagem existe sem o mundo social em que foi construída nem o observador entende a imagem fora das representações sociais que são construídas no mundo cultural em que vive (PALHARES, 2013, p, 133).

Para Durand (2002), o “ser humano, antes de pensar logicamente as coisas, imagina-as”, produzindo, assim, o aspecto simbólico, em que os “objetos passam de elementos sem sentido a ser coisas com significado” (p.48). Assim, foi feita uma classificação das imagens, denominada isotópica, em que aquelas são organizadas em suas polaridades e estruturas.

O regime das imagens, segundo Durand (1980), retrata o imaginário como uma tensão entre duas forças de coesão, entre dois regimes de dois polos homogeneizantes os quais agregam as imagens em dois universos antagonistas – o diurno e o noturno –, produzidos no trajeto antropológico³, ou seja, entre o psicofisiológico e o sociocultural, que se desdobram em três estruturas (TEIXEIRA;ARAÚJO, 2013, p.51). Nas palavras do autor:

...Podemos dizer que admitimos as três estruturas dominantes reflexas. “malhas intermediárias entre os reflexos simples e os reflexos associados” como matrizes sensório-motoras nas quais as representações vão naturalmente integrar-se, sobretudo se certos esquemas (schémas) perceptivos vêm enquadrar e assimilar-se aos esquemas (schémas) motores primitivos, se as dominantes posturais, de engolimento ou rítmicas se encontram em concordância com os lados de certas experiências perceptivas (DURAND, 1997, p.51)

Encontro uma explicação dessas três estruturas em Durand (2002 *apud* NORONHA, 2008):

Três grandes séries de gestos dominantes: a postural, a de nutrição e a copulativa. A primeira é aquela que coordena ou inibe todos os outros reflexos, quando se coloca o corpo de um bebê em pé. Essa dominante faz com que a verticalidade e a horizontalidade sejam privilegiadas e, que toda perturbação da postura provoque um

Uma reflexão sobre os estereótipos eurocêntricos que reproduzimos e legitimamos ao longo da nossa história. Sua obra intitulada como: O perigo de uma História Única. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=49s>. Acesso em janeiro de 2020.

reflexo postural dominante. Aqui, se acumulam o *analogon* afetivo e o *analogon* cinestésio da imagem. Por sua vez, a dominante de nutrição se manifesta nos recém-nascidos pelo reflexo de sucção labial e de orientação adequada da cabeça; ela pode ser considerada como um princípio de organização, como estrutura sensório- motora. Por fim, a dominante copulativa, a do acasalamento que traduz a pulsão sexual, ou o próprio ato sexual, segue um ciclo e é acompanhado de movimentos rítmicos. (DURAND, 2002 *apud* NORONHA, 2008, p.79)

Durand (2002) analisa as práticas humanas, as construções simbólicas, cuja origem advém da ação do imaginário e da representação humana. Com isso,

... agrupamentos de estruturas vizinhas definem o que chamaremos de *Regime* do imaginário. Uma vez que esses regimes não são agrupamentos rígidos de formas imutáveis, pôr-nos-emos pôr fim a questão de saber se são eles mesmos motivados pelo conjunto de traços caracterológicos ou tipológicos do indivíduo, ou ainda qual é a relação que liga as suas transformações às pressões históricas e sociais (DURAND, 2002, p.64)

Os Regimes do imaginário classificam-se em diurno e noturno. O primeiro caracteriza-se pela antítese, pela oposição e conflito. “Estruturado a partir da dominante postural e se identifica com a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, confluindo em rituais de elevação e purificação” (DURAND, 2002, p. 78). Já o segundo se empenha “em fundir e harmonizar, não se trata da ascensão em busca do poder, mas de descida interior em busca do conhecimento” (PITTA, 2017, p.32).

As imagens pertencentes ao Regime Diurno constituem a representação de ideias como verticalidade, ascensão, heroísmo, iluminação, poder paterno, masculinidade, racionalidade, ação, agressividade, dominação, objetividade, exibição, liberdade. Por sua vez, o Regime Noturno abarca ideias de descida, trevas, profundidade, materno e eterno feminino, nutrição, refúgio, repouso, intimidade, caracterizado muitas vezes pelas imagens de noite, sombras, monstros, abismo, águas profundas, serpentes, natureza, terra, alimentos, vegetais, flores (DURAND, 2002).

Durand (2002) classifica, ainda, as imagens dos dois regimes da seguinte maneira:

Quadro 10 – Classificação isotópica das imagens

(continua)

Regimes ou	Diurno	Noturno
------------	--------	---------

Polaridades			
Estruturas	ESQUIZOMÓRFICAS (ou heroicas) 1º idealização e “recuo” autístico 2º diairetismo 3º geometrismo, simetria, gigantismo. 4º antítese polêmica	Sintéticas (ou dramáticas) 1º coincidência “oppositorum” e sistematização 2º dialética dos antagonistas, dramatização 3º historização. 4º progressismo parcial (ciclo) ou total.	Místicas (ou antifráscas) 1º redobramento e perseveração. 2º viscosidade, adesividade antifráscica. 3º realismo sensorial 4º miniaturização (Gulliver)
Princípios de explicação e de justificação ou lógicos	Representação objetivamente heterogenizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente.	Representação diacrônica que liga as contradições entre si pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (espec. FINAL E EFICIENTE), funciona plenamente.	Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antofráscico). Os Princípios de ANALOGIA, de SIMILITUDE funcionam plenamente.
Reflexos dominantes	Dominante POSTURAL com os seus derivados <i>manuais</i> e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiofonação).	Dominante COPULATIVA com os seus derivados motores <i>rítmicos</i> e os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico-rítmicos, etc).	Dominante DIGESTIVA com os seus adjuvantes <i>cenestésicos, térmicos</i> e os seus derivados <i>táteis, olfativos, gustativos</i> .
Esquemas “verbais”	DISTINGUIR Separar # Misturar Subir # Cair	LIGAR Amadurecer Voltar Progredir Recensear	CONFUNDIR Descer, Possuir, Penetrar

Quadro 10 - Classificação isotópica das imagens

(conclusão)

Regimes ou Polaridades	Diurno		Noturno			
Arquétipos “atributos”	Puro # Manchado #Baixo Claro #Escuro	Alto	Para a frente, Futuro	Para trás, Passado	Profundo, Quente, Escondido	Calmos, Íntimo,
Situação das “categorias” do jogo de Tarô	O GLÁDIO	(O Cetro)	O PAU	O DENÁRIO	A TAÇA	
Arquétipos “substantivos”	A Luz # As Trevas. O Ar # O Miasma. A Arma Heróica # A Atadura O Batismo # A Mancha	O Cume # O Abismo O Céu # O Inferno O Chefe # O Inferior O Herói # O Monstro O Anjo # Animal A Asa # O Réptil	O Fogo – chama. O Filho. A Árvore. O Andrógino	A Roda A Cruz A Lua O Deus plural	O, Microcosmo A Criança, O Polegar O Animal <i>gigogne</i> A Cor A Noite AMãe O Recipiente	A Morada O Centro A Flor A Mulher O Alimento
Dos Símbolos aos Sistemas	O Sol, O Azul celeste, O Olho do Pai, As Runas O Mantra, As Armas, A Vedação, A Circuncisão, A Tonsura, etc	A Escada de mão, A Escada, O Bétulo, O Campanário, O Zigurate, A Águia A Calandra, A Pomba, Júpiter, etc.	O Calendário , A Aritmologia, a Tríade, A Tétradde, A Astrobiologia A Iniciação, O “Duas-vezes nascido”, A Orgia, O Messias, A Pedra Filosofal, A Música, etc.	O Calendário , A Aritmologia, A Tríade, A Tétradde, A Astrobiologia O Sacrifício, O Dragão, A Espiral, Caracol, O Urso, O Cordeiro, A Lebre, A Roda de fiar, O Isqueiro, A Baratte, etc.	O Ventre, Engolidores e Engolidos, Kobolds, Dáctilos, Osíris, As Tintas, As Pedras Preciosas, Melusina, O Véu, O Manto, A Taça, O Caldeirão, etc	O Túmulo, O Berço, A Crisálida, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Saco, O Ovo, O Leite, O Mel, O Vinho, O Ouro, etc.

Fonte: Estruturas Antropológicas do Imaginário, (Durand, 2002, p 444.)

Essa classificação tem contribuído para que estudiosos de todo o mundo possam analisar elementos simbólicos presentes nas mais variadas culturas. Sandra Abella e Rafael Raffaelli (2012) tecem a presente análise sobre esta categorização de Durand:

Sua busca por uma nova forma de categorizar as imagens por meio de uma classificação estrutural não reducionista partiu também de sua insatisfação pelas categorizações existentes construídas com base em conhecimentos exteriores às imagens. Assim, Durand defende uma abordagem as imagens, recorrentes em culturas de diversas localidades e temporalidades. Tais imagens são categorizadas em duas grandes estruturas denominadas de regimes diurno e noturno, as quais são “agrupamentos rígidos de formas imutáveis”, embora o regime diurno tenda a excluir

o noturno, e a cultura ocidental tenha predominantemente enfatizado o primeiro. Embora no Regime Diurno ocorram antíteses que buscam predominar em detrimento de simbologias ditas noturnas, o Regime Noturno tolera os aspectos do imaginário categorizados como diurnos. Sendo símbolos relacionados ao regime diurno conforme a significação predominante remeter mais as ideias de ascensão-heróismo-poder-iluminação – razão, ou ao regime noturno para as associações com descida-engolimento-trevas-intimidade- ciclos, evidenciando uma concepção dinâmica dessas estruturas. (ABELLA, RAFFAELLI, 2012, p.229)

Ao me propor a analisar as imagens presentes nos livros didáticos de História, uma primeira constatação é a de que elas possuem uma infinidade de símbolos que me remetem tanto ao regime diurno quanto ao noturno. Além disso, em uma rápida análise das imagens, reconheço os símbolos Teriomórficos, Nictómorficos e Catamórficos, presentes na teoria do imaginário, principalmente em seu regime diurno. Reconheço, ainda, a necessidade de compreendê-los nesse estudo. Para isso, recorro a Pitta:

Os símbolos Teriomórficos são aqueles ligados à animalidade angustiante sob várias formas. É necessário distinguir o animal físico do animal simbólico (PITTA, 2017, p.27).

Quadro 11- Símbolos Teriomórficos

SÍMBOLOS TERIOMÓRFICOS (relativos à animalidade)		
O fervilhamento	A animação	A “mordicância”
“Diz respeito a larvas amontoadas visguentas e agitadas, a insetos em geral, expressam repugnância primitiva, ligado ao arquétipo do caos.”	“Movimento em si dos grandes animais, encontrando as figuras do cavalo e do touro (na mitologia, representando a morte). Vencer o touro é vencer a morte. Simbolismos motivados pela angústia diante da mudança, da fuga do tempo, do “mau” tempo.”	“Ato de morder, de devorar, outro aspecto angustiante da animalidade. Boca aberta cheia de dentes. “

Fonte: (PITTA, 2017, p.27).

Por sua vez, o símbolo Nictomórfico é aquele que “diz respeito a escuridão, está relativo à noite” (PITTA, 2017, p.28):

Quadro 12- Símbolos Nictómorficos

SÍMBOLOS NICTÓMORFICOS (relativos à noite)	
“Induzindo a situação de trevas, provoca imagens de caos, de agitação desordenada.”	“Água escura: triste, o rio que passa para nunca mais voltar, água estagnada, convite ao suicídio, cujo fundo esconde entidades maléficas.”

Fonte: (PITTA, 2017, p.27)

Por fim, os símbolos Catamórficos estão relacionados à queda.

Quadro 13 - Símbolos Catamórficos

SÍMBOLOS CATAMÓRFICOS (relativos à queda)	
“são aqueles relativos à experiência dolorosa da infância. A queda tem a ver com o medo, a dor, a vertigem, o castigo (Ícaro)”.	“A queda em sua frequência relaciona-se a queda moral (pelo menos no Ocidente), tem a ver com a carne, o ventre digestivo e o ventre sexual e daí, com o intestino, o esgoto, o labirinto. Cai- se no abismo, e o abismo pode ser tentação”.

Fonte: (PITTA, 2017, p.29)

Junto a esses símbolos, Durand (2002) desenvolve a Estrutura heroica do imaginário, que “corresponde ao regime diurno das imagens, representa uma vitória sobre o destino e sobre a morte. Vitória pelas armas, pela luta aberta” (PITTA, 2017, p.30).

Compõem a estrutura heroica do imaginário, os símbolos de ascensão, os espetaculares e os diaréticos:

Quadro 14- Estrutura heroica do imaginário

SÍMBOLOS DE ASCENSÃO (Elevação)			
Verticalidade: “prática ascensionais nas religiões. A subida das escadas de joelhos ou com outras formas de sofrimento, para atingir uma graça, um perdão.”	Asa e angelismo: “uma “desanimalização”, uma elevação para a paz, a asa torna-se uma transcendência (uma elevação para a superioridade) “	A soberania Uraniana: “demonstra gigantismo e potência. A elevação do poder.”	O chefe: “o culto universal dos crânios (centro e princípio de vida), o sítio do poder. “

Fonte: (PITTA, 2017, p.30)

Quadro 15 – Símbolos Espetaculares

SÍMBOLOS ESPETACULARES (Relativos à visão)	
“ Luz e sol: pureza celeste e brancura; dourado, azulado; o sol nascente, coroa, auréola (solaridade da espiritualidade).”	O olho e o verbo: “Visão e distância (o olho vence o espaço), o olho do pai (Deus), olho solar e uraniano, valor simbólico, intelectual e moral do olho. Ver é saber, a luz e palavra andam juntas.”

Fonte: (PITTA, 2017, p.31)

Quadro 16 - Símbolos Diairéticos

SÍMBOLOS DA DIVISÃO (ou diairéticos) Entre o bem e o mal O herói solar é sempre um guerreiro violento	
As armas do herói: “Demonstra símbolos de poder e pureza. Todo combate é espiritualizado (existência de sociedade guerreiras)”	As armas espirituais: “batismo e purificações, para fazer a distinção entre o sagrado e profano, o pertencimento (a comunidade) e do não pertencimento, uma situação social de outra. “distinguir as trevas do luminoso valor”

Fonte: (PITTA, 2017, p.31)

Esses símbolos evocam a narrativa do iluminar, da purificação, do combater as trevas, símbolos estes que corroboram para a justificativa de as imagens representarem o europeu como o herói solar, o iluminado, aquele que trouxe a civilização e purificou o território “descoberto” com suas armas espirituais.

Por sua vez, no Regime Noturno de Durand (2002), tem-se o empenho de fundir e harmonizar; com isso, nas estruturas do imaginário caracterizam-se pela mística e sintética.

“Neste regime, a queda heroica é transformada em descida e o abismo em taça. Não se trata mais de ascensão em busca de poder, mas de descida interior em busca do conhecimento” (PITTA, 2017, p.32).

Como nas palavras de Pitta (2017), esse regime se refere à busca do conhecimento; é o interior humano. E outros serão os símbolos. O primeiro, a queda, a inversão, ao contrário do regime diurno, não é algo destrutivo, mas um receptáculo; a noite não será maléfica e monstruosa, mas o local do grande repouso, com ares divinais.

Quadro 17 - Estrutura mística do imaginário

SÍMBOLOS DE INVERSÃO			
<p>Expressão do eufemismo: “o abismo não é mais o buraco sem fundo onde se perde a vida, mas o receptáculo (aquilo que contém), a taça.”</p>	<p>Encaixamento e redobramento: “uma maneira de assimilar o ‘engolir’ o outro para se apropriar da sua essência.”</p>	<p>Hino à noite: “será a noite de paz. A noite será o local do grande repouso, ela se torna divina, o local da reunião, de comunhão. Reflexos da água ao luar, ligadas à valorização da mulher, da natureza, do centro, da fecundidade.”</p>	<p>Mater e matéria: “o isomorfismo entre mãe, matéria, terra, mãe terra, pátria, pátria mãe.”</p>

Fonte: (PITTA, 2017, p.32)

Quadro 18 - Símbolos da Intimidade

SÍMBOLOS DA INTIMIDADE		
<p>O Túmulo e o repouso: “o túmulo na estrutura mística transformará em repouso desejado, como uma juta recompensa pela vida agitada, com isso, a morte não será mais uma destruição do ser, mas qualificará como um retorno ao berço, local de calma e felicidade.”</p>	<p>A moradia e taça: “o interior da casa, o que habita dentro da casca, o vaso, taças litúrgicas (Santo Graal), o estômago que contém toda a intimidade secreta e preciosa.”</p>	<p>Alimentos e substâncias: “é a intimidade da matéria e “toda alimentação é transubstanciação” já que transforma o alimento em energia modificando sua essência.”</p>

Fonte: (PITTA, 2017, p.33)

Quadro 19 - Estrutura sintética do imaginário

SÍMBOLOS CÍCLICOS					
“Equilibrar os contrários”					
O ciclo lunar: “as fases da lua servem em grandes números de culturas para a organização do tempo, uma ligação estreita com a vegetação.”	A espiral: “simbolismo frequentemente ligado à permanência e ao movimento.”	O simbolismo ofidiano: “a serpente carrega consigo vários significados: relação com o tempo cíclico em três dimensões: transformação temporal (troca de pele), morder o próprio rabo (representação de ciclo) e, aspecto fálico, como “mestre das águas e da fecundidade”.	A tecnologia do ciclo: “objetos que representam o tempo e o destino, como o fuso, a roca, o tecido, a corrente, a trama.”	“scheme rítmico ao mito do progresso”: “o ritmo da natureza. Ensina que a morte é necessária para que renascimento aconteça. O fogo com o símbolo desse renascimento (renascer das próprias cinzas)”	O sentido da árvore: “sua verticalidade em alusão ao homem, suas características cíclicas (floração, frutificação). Associada a água fertilizante, ela é símbolo da vida.”

Fonte: (PITTA, 2017, p.35)

A compreensão desses regimes pelo campo da educação faz emergir uma nova proposta para pesquisas, análises e possibilidades de construções diferenciadas de processos pedagógicos que possam fazer frente aos métodos cartesianos e estáticos. As análises dessas imagens e símbolos presentes nos livros didáticos da disciplina de História abrem perspectivas de articulação entre os campos do imaginário e o da educação, ao tratar as narrativas históricas, expandindo-as de uma visão meramente ilustrativa para uma possibilidade de interpretação na desconstrução de um imaginário dominante. Isso pode possibilitar ao educando articular essas áreas, descobrindo suas várias possibilidades.

2.2 A articulação entre o imaginário e a educação

O percurso da teoria do imaginário no âmbito educacional vem consolidando importantes contribuições ao desenvolvimento curricular contemporâneo, segundo afirmam Wunenburger e Araújo (2006). Acredita-se que o imaginário se torne uma instância mediadora e organizadora das experiências humanas que tenham a imaginação como uma função educacional, na medida em que assume e constrói a coerência do ser. Desse modo, constrói-se uma pedagogia do imaginário, em que, de forma integrante, confluem as dimensões cognitiva e simbólica do ser humano na união da razão e sensibilidade, do racional e simbólico, em um mesmo processo (TEIXEIRA, 2006).

Essa análise nos permite afirmar que essa nova pedagogia vem colocar em xeque o processo pedagógico atual, “filho do positivismo, advindo do casamento entre a factualidade do empirismo e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico” (TEIXEIRA, 2006, p.218). Como pontua Maturana,

[...] vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre a razão e emoção, que não constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamental emocional. (MATURAMA, 1998, p.14-15)

Como analisado por Maturama (1998), esse entrelaçamento entre a razão e a emoção possibilita não ficarmos ameaçados pelos mitos dominantes, que são a condensação de códigos, regras, convenções, mas darmos espaço aos mitos marginalizados, caracterizados pelos sonhos, devaneios, (TEIXEIRA, 2006). No campo curricular, Serra e Barros (2014), expressam que

as teorias críticas de currículo vêm se posicionar contra a visão mecanicista (que aprisiona, limita, encarcera, visa resultados previsíveis e controlados), criticando seu posicionamento neutro e desinteressado. As teorias ditas tradicionais, ao invés de buscarem uma transformação da sociedade a partir da garantia do real conhecimento, trabalham em prol da manutenção das relações de poder já existentes nesta, gerando diferenciação entre dominantes e dominados. (SERRA; BARROS, 2014, p. 231)

Nesse território em que o currículo trava ferozes competições, reproduzem-se culturas, e tendo o ambiente escolar como instrumento dessas transmissões, Althusser (1985), afirma ser a escola um “aparelho ideológico do estado”. Neste, há a derivação de ideias dominantes na sociedade, erigidas como “verdades”, caracterizando-se como justificativas, legitimações e corroborando para uma integração de um “discurso oficial” dos grupos, das culturas, das sociedades (TEIXEIRA, 2006).

Para que esse “discurso oficial” não seja homogêneo, opressor, devemos criar uma consciência das diferenças cada vez mais abrangente, aprofundar-nos em questões sobre quem somos nós. Como elucida Marlucy Alves Paraíso,

Criar não é fácil: romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas, é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais. (PARAÍSO, 2009, p.278)

Romper o “discurso oficial” é explorar esses novos encontros positivos, encontrar com o sujeito em sua capacidade de devaneio em detrimento a uma racionalidade. É colocar o “delírio”, a “louca da casa”, que reprime a imaginação como um campo de possibilidade de aprendizado para o autoconhecimento, para a construção da nossa relação com mundo e com aquilo que nos faz sentido. Serra e Barros (2014) defendem que

Estes pensamentos ampliam as possibilidades de uma construção curricular mais coerente com a pós-modernidade, em que a educação necessita acompanhar o ser humano contemporâneo e sua vida no mundo. (SERRA; BARROS, 2014, p.240)

Contudo, a teoria do imaginário ainda não se encontra de forma explícita nas discussões específicas acerca do desenvolvimento curricular contemporâneo, mas seria de grande pertinência sua contribuição, como abordado por Serra e Barros (2014):

teoria curricular explicitada que nos parece dissolver as fronteiras do pensamento tradicional, pautado na reprodução de conhecimento e no controle, e do pensamento crítico, pautado em discussões acerca das desigualdades de ordem econômica, e abrir espaço para uma abordagem mais ampliada da constituição humana e sua existência no mundo. Essa ideia, a nosso ver, ainda que não parta da teoria do imaginário, compartilha de muitos preceitos desta, favorecendo assim a amplificação das portas de entrada para essa teoria, como colaboradora para o desenvolvimento dos currículos educacionais na atualidade. (SERRA; BARROS, 2014, p. 240-241)

As contribuições desse campo de análise lançam a construção de um sujeito imaginante na prática de um Museu do Imaginário (DURAND, 1997), fazendo com que os sujeitos explorem as representações simbólicas. Bruno Duborgel (1992) é um dos autores que defende essa prática. Ele afirma que

a prática das obras do Museu do imaginário é ocasião para atividades de identificação de grupos de imagens e sua coerência simbólica, para exploração das lógicas das imagens, de exercícios de comparação semântica – entre mitos, contos, símbolos iconográficos etc., e sendo ou não da mesma proveniência cultural. **A partir de uma imagem, de uma narrativa, de um objeto, ela constitui um treino para a criança exercitar fileiras de símbolos, prosseguir ao máximo as suas atividades de conotação, exprimir materialmente as suas conotações ao procurar, no museu**

imaginário, os deuses, heróis, cenários, formas plásticas, cores, etc., que aparentem ser as mais pertinentes para ela as manifestar, reproduzir, inverter ou contradizer (DUBORGEL, 1992, p. 302, grifos nossos).

Nesse pressuposto, o contexto pedagógico deveria promover uma educação que possibilite ao educando a absorção de práticas humanas que pulsem o desejo pela vida, como é o caso das artes, do lazer e do lúdico. O autor propõe que seja pensada uma pedagogia do imaginário. Nessa mesma perspectiva, Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006) traz sua reflexão sobre esta pedagogia:

No meu entender, precisamos reabilitar e ressignificar a pedagogia, que no processo de extrema racionalização pelo qual passou, perdeu todo seu sentido original. Derivada de *Paidéia*, que significa a própria cultura construída a partir da educação, ela se transformou em ciência que estuda o processo educativo do ponto de vista da relação pedagógica. Identificada com tecnicismo, ela foi adquirindo, entre nós, conotações negativas nos últimos anos. No entanto, descartar de plano o termo pedagogia, como muitos têm feito, simplesmente pelas associações negativas que ele suscita; seria, como diz o ditado popular: “jogar fora a criança com a água do banho”. Então, é minha intenção explicitar as diversas acepções de pedagogia do imaginário. (TEIXEIRA, 2006, p.216)

Dessa forma, a autora suscita reflexões sobre essa pedagogia:

É possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente? Em outros termos: é possível estimular a função imaginante na escola? Se a resposta for positiva, poderemos pensar em uma pedagogia do imaginário? Mas, se for negativa, vamos concluir que desenvolver o imaginário não é uma tarefa para a escola? (TEIXEIRA, 2006, p. 217)

Acredito que possamos pensar uma pedagogia do imaginário, uma vez que devemos valorizar a função imaginante do educando no encontro de ressignificações do simbólico para a compreensão da sua humanidade.

Contribuindo com esse pensamento, Peres e Kurek elucidam:

Nossa contribuição será no sentido de refletir a importância e amplitude do imaginário para a educação, sobretudo seu “valor” advindo das manifestações simbólicas e imaginárias. Queremos propor que elementos geralmente distanciados das práticas educacionais como a arte, por exemplo, deveriam ser incorporados às nossas reflexões e práticas. (PEREZ; KUREK, 2008, p.02)

Ações pedagógicas que levem em consideração conhecimentos presentes nessas dimensões da vida humana, certamente, contribuirão para o que esses autores estão chamando de “novo olhar sobre a educação”. Certamente, essa nova pedagogia rompe com as respostas já sabidas para as seguintes perguntas das autoras:

...que conteúdo e que saber estão subsumidos nas práticas escolares? O que as diferentes posturas professorais estariam evocando? Que elementos contribuem na produção daquilo que chamamos de ‘cotidiano da sala de aula’? Ele é apenas um movimento temporal da escola, com data e épocas marcadas? (PEREZ; KUREK, 2008, p.02)

Questões estas que trazem à tona a reflexão sobre a escola ser um lugar que também possibilite o pulsar da alma, da imaginação, que incentive os sonhos, encoraje o simbólico a sair da sua marginalização – e não o lugar que seja meramente o anteparo da reprodução, onde o cotidiano reflete a rotina de lições decoradas e previsíveis. Isso porque uma escola sem alma é uma instituição que não permite a fruição do imaginário (ATHIÉ, 2008). Para Teixeira (2006), essa seria uma escola desalmada, a qual considera que:

O imaginário só poderá ser enquadrado em projetos nos quais a sensibilidade e imaginação são desprovidas de seu potencial criador, provocando consequências pedagógicas negativas como: 1) a domesticação da imagem, colocada a serviço do ensino, como mais um recurso pedagógico, transformando, por exemplo, a literatura em mero exercício escolar; 2) as simplificações deformantes das imagens de contos, canções e poesias, sob o argumento de que são deseducativos, violentos ou politicamente incorretos; 3) a dosagem da fantasia, em razão da crença de que esta, em doses exageradas, poderia afastar a criança e o jovem da realidade; 4) o uso pervertido da imagem que anexada à intenção de informar sobre as coisas é utilizada simplesmente como imagem-espelho. (TEIXEIRA, 2006, p.53)

Uma resistência à sensibilidade e à fruição, a repressão da educação imaginante, foi problematizada por Peres e Kurek (2008), quando reconhecem que o conhecimento do modo como o imaginário vem sendo tratado pela educação, com argumentos fundamentados na imaginação como uma fuga da realidade, só reforçam que o processo pedagógico “é apenas objetividade e que para ensinar bastar apenas transmitir conteúdos, medindo enfim nossas avaliações, o quanto ficou em cada cabeça de cada aluno” (PERES; KUREK, 2008, p.2). Essa crítica os aproxima do que nos diz Athié:

Essa atitude de desvalorização de emoção e imaginação no contexto da razão escolar inviabiliza a articulação entre os saberes que a cultura coagula numa totalidade complexa, e assim, está longe de favorecer o convívio contraditorial entre a identidade e a alteridade. Bem ao contrário. (ATHIÉ, 2008, p.54)

Nesse caminho, como analisado por Athié, o mundo escolar estaria reduzido a uma simplificação de saberes, a “conteúdos cuidadosamente apartados uns dos outros que além disso, exclui o outro, a diferença, ainda que ela seja elemento instituinte da identidade” (ATHIÉ, 2008, p.54). Nessa perspectiva, Teixeira (2006) pontua que, se a escola não se torna uma criadora de mitos, espera-se que, por meio de uma Pedagogia do Imaginário, ela possa ser uma

possibilidade de contribuição para a veiculação de mitos mais agregadores e mais equilibradores do imaginário social. Com isso, a autora sinaliza estas atribuições para a escola:

1) estimular a imaginação, porque imaginar é se reconhecer. Se os alunos não são estimulados a imaginar não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos; 2) ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano; 3) cultivar a sensibilidade e a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo. (TEIXEIRA, 2006, p.54)

Colaborando nessa análise, Perez e Kurek (2008) trazem à luz que:

O “valor” e a importância do afetual, da corporeidade e das emoções, numa espécie de reversão no modo de ensinarmos: onde as crenças, os sonhos e os gestos fundamentam atitudes e saberes e participam dos conteúdos culturalmente acumulados, embora, contemplando variações decorrentes da produção de sentido de pessoas datadas, num tempo e num espaço. Sendo assim, podemos inferir que o imaginário advém da florescência e efervescência das intimações subjetivas e objetivas, psíquicas e culturais de um determinado grupo, nesse caso, do grupo escolar. (PEREZ, KUREK, 2008, p.02)

Contemplar a nossa complexidade e dela extrairmos nossos sonhos, nossa capacidade de renascer, de sentir, é fazer uma redescoberta. Possibilitarmos-nos conhecer e fazer disso a construção para conhecer o mundo e seus desdobramentos, é deixar o tempo fluir, como Larrosa nos convida a pensar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Os estudos do imaginário podem contribuir com a experiência e ser o propulsor da construção de um sujeito imaginante, e não apenas um reproduzidor. Podem contribuir, ainda para que a imaginação, o toque – para que sintamos o quanto ela é, segundo Araújo e Almeida (2017, p.25), “imprevisível, desafiadora, assustadora, apaziguadora, eufemizadora”, e, com isso, não se encontrar em uma “percepção rotineira, em um estado petrificado, em uma forma de imaginário mecânico, estereotipado e mórbido”.

Também os conceitos de ensinar e aprender precisarão ser revisados nesta perspectiva teórica:

Ensinar a aprender supõem uma ação coletiva também ligada a um sonho, que nos convoque para sua concretização. Isto significa que nós ensinamos e aprendemos com os outros na própria tentativa de sonhar e de fazer; onde unimos o desejo de saber com o desejo de ser; onde conhecimento e autoconhecimento andam de mãos dadas. Portanto, a imaginação pode definir-se como a possibilidade de evocar ou produzir imagens, sonhos e devires, independentemente da presença do objeto a que se refere. Ela é a porção polidimensional e subjetiva do humano, mas não menos importante daquilo que chamamos de consciência, está quase sempre relacionada à razão num sentido métrico, lógico, unívoco e objetivo. (PEREZ; KUREK, 2008, p.3)

Dessa maneira, é preciso “extrapolar a lógica da transmissão” para encontrar uma nova forma de percepção para os desafios do século XXI, estabelecendo uma nova configuração para a compreensão do conhecimento, como assimilá-lo e incorporá-lo para que os outros se apropriem deste (PEREZ; KUREK, 2008). É necessário fazer da Pedagogia do Imaginário uma dessas possibilidades que “nasce e aflora no psiquismo imaginante do sujeito pelo estilhaçar do sentido próprio a favor do sentido figurado, do convencional em favor do excêntrico e da ordem em favor da transgressão (ARAÚJO; ALMEIDA, 2017, p.15). Com eles concorda Atihé (2008), ao dizer que:

No sentido dessa superação reparadora da identidade pela alteridade, a psicologia analítica e a arquetípica têm valorosas contribuições a fazer à educação acerca de valores longamente ausentes ou subestimados na escola, tais como alma, emoção, imagem, imaginário, intuição, fantasia.... Mesmo porque, na visão de Jung, citado por Robert Avens, “a realidade humana é primariamente psíquica e a imagem é a representação primordial e imediata dessa realidade”, sendo as “imagens primordiais, arquetípicas, em si mesmas realidades últimas, a única realidade direta que a psique experimenta”. Uma educação que procura responder à realidade não pode seguir ignorando ou omitindo essa verdade. Sobre isso ainda, escreve Hilman que “toda consciência depende de imagens de fantasia. Tudo quanto sabemos do mundo, da mente, do corpo, seja lá do que for, inclusive do espírito e da natureza do divino, vem através das imagens e se organiza em fantasias, segundo este ou aquele padrão”. (ATHIÉ, 2008, p.64)

Com isso, espero que possam transitar de forma cotidiana os nossos pensamentos e nos inquiete a todo instante estas questões: o que é imaginar? São fantasias? Delírios? São sonhos? Aquilo que nos tiram a razão? É possível que seja o que sentimos quando olhamos para uma tela de cinema? É quando somos convidados a desvendar um enigma e acelerar o coração em uma cena eletrizante de suspense? É carregar nossa alma com experiências que ultrapassem uma racionalidade conteudista, que possam romper as paredes da sala de aula e preencher as emoções da vida? Nessa pedagogia, quais seriam os desafios para a educação, o currículo e todos envolvidos nos processos de educar e aprender?

Atihé (2008), nesse sentido, nos alerta para uma educação da alma, na qual

Mistério e emoção são palavras que dificilmente associamos a educação, em especial a escolarizada, mesmo porque expressam dois valores da alma emotiva e imaginante, e não é bem-vinda, tampouco bem vista na escola da razão técnica instrumental. Parece-me, assim, que deve ser no rumo de rastrear e dar voz, ou mesmo de curar e passar a cultivar a própria alma que, a meu ver, precisa caminhar uma educação desejosa de coesão e significado para si mesma e para aquilo que ensina, num mundo turbulento e fragmentado como o nosso. (ATIHÉ, 2008, p. 48).

Educar para alma, redescobrir as emoções e incorporá-las no ambiente escolar, na construção de novos cenários a serem postulados e discutidos, exigirá, ainda, uma postura diferenciada dos professores em relação às suas escolhas e às metodologias adotadas em sala de aula. É nesse contexto que penso o trabalho com o universo das imagens nos livros didáticos de História. Imagino a possibilidade de colocá-las em evidência por meio do imaginário, com seus arquétipos, símbolos, mitos e narrativas, para que, dessa maneira, causem reflexões nos educandos, provoquem outras experiências em que eles possam explorar a linha tênue entre a racionalidade e o lúdico, entre a emoção e a razão, entre o real e a fantasia.

Com isso, vislumbro que possam vivenciar o “Novo Espírito Pedagógico”, proposto por Duborgel (1992), que nos convida a defender uma educação da imaginação. Como analisado por Alberto Felipe Araújo e Joaquim Machado Araújo, o novo espírito pedagógico

Contraria a lógica de funcionamento do sistema educativo e os axiomas culturais e uma arquitetura do saber de pendor positivista, que faz da escola uma instituição “reprodutora”, animada de um espírito iconoclasta, isto é, dum espírito que domestica, reprime e substitui a imaginação simbólica pelo “pensamento direto”, do objeto da percepção e do conceito. Procede, assim, a uma radiografia das relações da escola com a imaginação e com a criança para concluir que o discurso escolar desvaloriza o psiquismo imaginante, animador de constelações simbólicas de que a árvore, a casa, o céu, o oceano, o sol, o barco, a natureza são exemplos, em benefício de uma atitude intelectual demonstrativa, classificadora e conceitualizadora do real. E que, conseqüentemente, se exprime mediante uma linguagem conotativa usada pela atitude imaginante e remitologizadora face ao maravilhoso veiculado, por exemplo, pelos contos de fadas. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p.61)

Isso implicaria desenvolver uma contraposição à dominante pedagogia do ocidente, pensando em uma escola sob o signo da “remitologização” e do “reencantamento” do mundo, para desempenhar um papel crucial na formação do psiquismo imaginante dos alunos (SERRA; BARROS, 2014). Isso seria reconhecer o que diz Bachelard, segundo Araújo e Araújo, (2009):

Bachelard fala de uma pedagogia do sonho e da razão, que não se ocupa somente da formação do “homem diurno”, compatível com o pensamento abstrato e racional, que se desenvolve em torno do *animus* (“princípio masculino, patriarcal que nutre uma relação voluntarista e viril com o mundo”), mas também atribui importância aos devaneios do “homem noturno”, que se polariza em torno da *anima* (“princípio feminino, matriarcal, que nutre uma relação intimista”). (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p. 56).

Bachelard defende que toda disciplina do despertar imaginativo é requerida no contexto escolar, com a mediação ou não do mestre, pois a atividade imaginativa e criadora emerge com o contato das forças cósmicas (ar, água, fogo e terra), desenvolvidas nas grandes narrativas poéticas-literárias e nos labirintos do onirismo, e não com um programa formal fundamentado no pensamento positivista (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009).

No que compete a figura do docente nesse contexto pedagógico, é preciso realizar uma “viagem pelos países do imaginário”, descrito por Duborgel (1992), para terem a possibilidade de levar os estudantes a vivenciar, aprender e compreender esse outro lado do seu psiquismo, possibilitando-lhes a construção de novas relações de conhecimento e equilíbrio psicossocial. Com esses pensamentos, desejo que haja ampliação das possibilidades da construção curricular, algo mais coerente com a pós-modernidade, para que a educação acompanhe o ser humano contemporâneo e sua vida no mundo (SERRA; BARROS, 2014).

Para que esse caminho seja percorrido dia a dia, contribuirei com uma análise da presença das imagens nos livros didáticos de História, com o propósito de ressignificar imaginários e construir outros possíveis ao extrair delas seus regimes e símbolos. Antes, porém, trarei, no próximo tópico, uma reflexão de como o ensino de História vem sendo desenvolvido dentro do paradigma dominante, alimentado pelas narrativas presentes nos livros didáticos.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS: CONSOLIDANDO UM IMAGINÁRIO EUROCÊNTRICO

*“A história nunca é dita ou lida de maneira inocente,
pois ela é sempre para alguém.”
(Keith Jenkins, Re-thinking History)*

3.1 O Ensino de História: uma breve discussão

Sob a análise de Bittencourt (2009), a trajetória da História como disciplina escolar no Brasil não se deu de forma tranquila, seja na introdução daquela na grade curricular da escola secundária ou na organização de seus programas. Sua efetivação como disciplina escolar se deu na escola secundária, na criação do Colégio D. Pedro II, no período regencial de Araújo Lima, em 1837. A autora enfatiza a criação da disciplina de História, incorporada à História acadêmica:

No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação. (BITTENCOURT, 2009, p.30)

Essa vinculação direta com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro tinha o objetivo de elaboração de uma história nacional, na qual seria exaltada a monarquia e a colonização portuguesa. José Murilo de Carvalho (2012) destaca que o Colégio Pedro II, localizado na capital do Império, Rio de Janeiro, tornou-se uma escola-modelo, com preparação de bacharéis para a formação universitária. Em suas instalações, passara, estudando ou ensinando, uma relevante parte da elite cultural do país. O autor enfatiza:

O instituto congregando o melhor da inteligência nacional e suas sessões contavam com a presença frequente do imperador. Foi responsável pela maior parte dos estudos históricos, geográficos e antropológicos realizados durante o Segundo Reinado e se mantém em atividades até hoje, com sua prestigiosa revista, a mais longeva das Américas. (CARVALHO, 2012, p.29).

No ano de 1843, o Instituto Histórico realizou um concurso com a seguinte problematização aos seus sócios: “Como se deve escrever a História do Brasil?”

A resposta vencedora foi a de Von Martius. Ele afirmava que, para se escrever a História do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira. Enfatizou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido somente em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. (BITTENCOURT, 2002, p.30)

As suas sugestões não ecoaram somente entre os sócios do IHGB, enquanto pesquisa da História da Pátria, mas expandiu-se também nos que eram as lentes do Colégio Pedro II, tornando-se sustentáculos para os programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses, como os de Abreu e Lima e Bellegarde, utilizados com muita relevância como manuais didáticos (BITTENCOURT, 2002). Mesmo após a entrada dos ares republicanos e sua proclamação no país, o vínculo do colégio com o Instituto ainda permanecera, conforme pontua Lana e Fonseca:

Nas primeiras décadas da República a produção historiográfica manteve-se estreitamente vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) onde, desde a segunda metade do século XIX, desenvolvia-se o projeto de elaboração de uma história nacional. A princípio, os estudos produzidos no âmbito do Instituto eram marcados pela exaltação da monarquia e da colonização portuguesa no Brasil, vista como a responsável pela construção dos alicerces da nação. Com o advento da República, as preocupações voltaram-se para a valorização do novo regime, o prestígio da colonização portuguesa sofreu alguns reveses, mas as diretrizes metodológicas fundamentais do IHGB se mantiveram até pelo menos, o início da década de 30 do século XX. Continuou-se a produzir uma história centrada nos fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios grandiosos da expansão da colonização e da ocupação do território brasileiro e, sobretudo, na valorização da ideia de unidade nacional. (LANA; FONSESA, 2001, p.93).

A principal função desse vínculo era a formação de uma consciência patriótica capaz de construir um sentimento nacional que fosse difundido de uma forma harmoniosa. Os dizeres de Fonseca (2001) confirmam esse feito e destacam o uso das imagens para atingir os objetivos:

Não admira, por isso, que tenha sido eficaz na difusão de uma história heroica e exaltadora. Diante de propostas programáticas que estimulavam o culto cívico e patriótico, esses quadros (imagens) cumpriam o papel de dar a história do Brasil um caráter único, calcado na ideia de uma nação emergente desde o século XVI, unida por ideias comuns, coesa na luta contra as agressões a sua soberania, em defesa dos interesses nacionais. (FONSECA, p.106, 2001).

O Brasil estava em um momento de transição, com fortes anseios por modernização. Com os artistas e intelectuais, existia o pensamento de uma reforma educacional que não fora

efetivada nas primeiras décadas republicanas. Com isso, a estrutura pouco se alterou em relação àquela advinda do Império, conforme afirma Elias Thomé Saliba:

Dois exemplos bastam para caracterizar o descaso do Estado republicano em relação a área educacional. Não havia sequer um órgão ministerial que tratasse da educação e da cultura de forma autônoma. Toda a área educacional, como no Império, era incumbência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores – de cunho nitidamente político, articulado com as oligarquias dos estados. Dados de 1920 mostram que a matrícula nas escolas primárias atingia apenas 29% da população, em idade escolar no país! (SALIBA, 2012, p.250)

Matheus Oliveira da Silva (2018) destaca a figura de Capistrano de Abreu, nesse período republicano, como um autor que se preocupava com a mudança da moral do país, e a publicação de sua obra, *Educação nacional*,

... pretendia explicitar esta mudança moral e, assim, inventar a nação. Para ele, a educação nacional tinha como objetivo “promover a grandeza da nação, manter a democracia e o regime republicano e levar o povo a tomar consciência de sua forma, dos seus deveres e direitos”. Sua inspiração advinha da Europa, onde países como Alemanha, França e Itália “inventavam” e cultivavam uma memória nacional. No entanto, a realidade na qual o país se encontrava colocava uma barreira à efetivação destes planos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) lutava para se manter vivo e suas associações regionais pouco produziam; os brasileiros desconheciam as publicações; não havia sínteses e eram poucos os brasileiros que escreviam sobre seu país. (SILVA, 2018, p.264)

Dessa forma, o ensino de História vinha como o remédio para solucionar essa deficiência na produção de memória, com o tratamento e a organização de dados externados em fatos, personagens e datas, que, segundo a visão do IHGB, seria a construção do projeto nacional. Silva (2018) destaca, ainda:

Mais uma vez, outro problema: no primário, os compêndios eram pouco didáticos e ainda prevalecia uma educação pautada na pedagogia jesuíta (perguntas e respostas). Além disso, o conteúdo que vigorava fundamentava-se na nomenclatura de reis e governadores. Por fim, no primário, a história do Brasil estava mesclada à Coreografia do Brasil. (SILVA, 2018, p.265).

Thais Nívia de Lima e Fonseca (2003), em seus estudos sobre a constituição da História como disciplina escolar e a organização de seu ensino nas escolas brasileiras, destaca sua finalidade e os procedimentos metodológicos. Segundo ela, a disciplina escolar “História”:

Esteve envolvida, desde o século XIX, em discussões políticas que estavam em relevo, em momentos diversos, (...), Considerando o período do Brasil independente, no qual o Estado passou a assumir a gestão da educação, verifica-se o papel que o ensino de História ocupou, como importante elemento de formação moral, cívica e política das

crianças e dos jovens. Pouco a pouco, conteúdos, procedimentos metodológicos e materiais didáticos foram sendo definidos e apresentados com o instrumento daquela formação, de modo que fossem capazes de atender às diretrizes de grupos politicamente dominantes. (FONSECA, 2003. p.71.)

Nesse campo de disputas, fica evidente que os grupos dominantes são os responsáveis pela organização dos conhecimentos em História. Ivan Aparecido Manoel (2002) postula o ensino de História, de meados do século XIX até a proclamação da República, como uma preparação para as elites, denotando-se esta como exercício do poder e como direção da sociedade moldada em uma “História Oficial”.

O IHGB e o Colégio Pedro II foram os grandes executores dessa “História Oficial”, que se perpetuou por quase um século, dos anos próximos a 1838 até por volta de 1930. Menezes afirma que as duas instituições:

Cumpriam uma função política essencial, a de construir uma ideia de nação brasileira, contribuindo para fortalecer os laços ideológicos em torno dos quais se pretendiam submeter o povo e preservar a estrutura social, econômica e cultural. (MENEZES, 2011, p.6)

Para o cumprimento desse projeto de nação, desde os ares imperiais aos iniciantes aspectos republicanos, os livros didáticos foram sustentáculos na divulgação da ideia de nacionalidade e patriotismo para a construção do imaginário social e cultural brasileiro. Como isso ocorreu?

3.2 O conhecimento histórico nos livros didáticos

O livro didático tornou-se uma importante ferramenta dentro do ambiente escolar. Observamos que, especificamente o de História, vem despertando grande interesse nas investigações acadêmicas, como pontua Bittencourt (2009)

Os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. (BITTENCOURT, p.300, 2009)

No Brasil, as investigações sobre essa temática parte de uma perspectiva ideológica, na análise de abordagens de conteúdos na produção acadêmica e escolar, “nas ausências ou

estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2009, p.304). Sobre os discursos nos textos didáticos, Bittencourt (2009) ressalta que

tem sido analisado, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão de obra africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “indole avessa ao trabalho produtivo” (BITTENCOURT, 2009, p. 305)

Também a cartografia imagética desta pesquisa, como veremos, mostra a figura do indígena atrelada à do europeu, como se tudo começasse a partir dali. Elas surgem rodeadas de estereótipos, como a própria imagem do “encontro” das culturas, do “canibalismo”, da “catequização”.

Os livros pesquisados datam de 2012, 2016, 2018. Neles, é perceptível que, por mais que outras interpretações e análises críticas venham sendo integradas, acredito que exista um caminho longo a ser percorrido. Isso para que, a cada dia, essa temática ganhe a visibilidade que merece, pois os indígenas são o nosso povo originário, nossos ancestrais de território e merecem ter sua história representada de maneira digna em nossos livros – são a nossa história.

Com esse pressuposto sobre as imagens e o saber histórico desenvolvido nos livros didáticos ao longo da história do Brasil, Fonseca (2001) aborda que:

As pinturas têm sido bastante utilizadas na ilustração de livros didáticos durante todo o século XX. Concebidas como narrativas lineares de episódios reputados marcantes nos primeiros tempos da colonização, elas mostraram também sua função pedagógica. Na perspectiva de exaltação da história regional, elas refletem, na verdade, a busca pela preeminência de São Paulo na história do Brasil colonial, servindo como mecanismo justificador da posição desse Estado no cenário nacional no início da República. Mesmo com tal caráter regionalista, essas obras passaram a circular em livros didáticos de História utilizados em todo país até recentemente. Benedito Calixto foi ainda contemplado com outras obras no livro de Rocha Pombo, como *Poema de Anchieta*, *A partida da frota de Estácio de Sá de Bertioga* e *Domingos Jorge Velho*. Esses quadros, tematizando episódios ligados à história paulista, estavam também preparando, enaltecedoramente, a epopeia das expedições bandeirantes que, adentrando o território, acabariam por descobrir as minas de ouro no sertão. A atuação dos bandeirantes será exaltada, romantizada e vista, em alguns momentos, quase como um serviço prestado à pátria brasileira, que, efetivamente, não existia naquele momento. (FONSECA, 2001, p.97)

E ainda:

O processo de constituição da nação, desde as primeiras manifestações nativistas até a independência, é apresentado no livro de Rocha Pombo de forma coerente com sua proposta inicial, mantendo o texto no estilo romancado e exaltador. A formação do sentimento nacional e a conquista da independência remontariam às lutas contra os holandeses no Pernambuco, no século XVII, proposição cara à historiografia ligada ao IHGB, desde Varnhagen e Capistrano de Abreu. A presença holandesa, tratada como invasão, instigaria o espírito de união, latente nos brasileiros, e despertaria o seu potencial de autonomia, vindo “criar o período verdadeiramente épico da nossa história colonial”. A luta pela expulsão dos invasores ganharia, então, conotações de guerra nacional. (FONSECA, 2001, p.98)

Rocha Pombo (1914) foi um grande expoente desse discurso nacional, estimulando sentimentos patrióticos. Só para se ter uma ideia, em seus livros para o ensino secundário, em 1922, sua obra estava na 19ª edição. Fonseca (2001) analisa essa produção

A estrutura da obra de Rocha Pombo não difere daquela que se tornou o padrão para os livros didáticos brasileiros no século XX. Ele começa situando o mundo no século XV, a posição dos países ibéricos e especialmente de Portugal no quadro europeu, para enfim chegar à descoberta do Brasil em 1500. Trata das expedições de reconhecimento da terra, fala dos índios, primeiros habitantes, para então adentrar pela política de colonização empreendida por Portugal, com a criação das capitâncias hereditárias, seguida da organização do governo geral. Em destaque, aparecem as lutas contra franceses e holandeses, as expedições bandeirantes, as rebeliões do século XVIII nas Minas e o processo de independência, todos eles eventos ligados à formação nacional. (FONSECA, 2001, p. 96)

Se formos comparar as obras de Rocha Pombo com as atuais, encontraríamos significativas semelhanças em seus conteúdos sobre a história do Brasil. Obviamente, elas iriam existir, pois não há como mudar os fatos, mas ressignificá-los, de tal forma, que o saber histórico não pode ser estático, solidificado, canonizado; ao contrário, ele precisa a cada dia fortalecer novas narrativas, imagens, cores, sons, tempos, espaços, vozes. Vejamos como está a produção dos livros didáticos no Brasil da atualidade.

3.3 O Programa Nacional do Livro didático (PNLD)

A relação oficial entre o Estado e a publicação de livros didáticos no Brasil data do período do Estado Novo, pelo Ministério da Educação, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto – Lei nº 93, 21 dez. 1937, conforme foi ressaltado por Cassiano ⁴(2013). No ano seguinte, em 1938, pelo Decreto – Lei 1.006, de 30 dez. 1938 criou-

⁴ Cassiano, O mercado do livro didático no Brasil do século XXI, p.51.

se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com nomeação de quinze membros pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas, caracterizando-se a competência para a disposição de produção, importação e utilização do livro didático.

Cassiano (2013) analisa o caráter político do livro didático nesse período, ao realizar um debate com Choppin (1998):

Em todos países do mundo ele se constitui como um objeto de disputa, tanto real quanto simbólica. O autor assinala que o desenvolvimento dos chamados Estados modernos foi acompanhado por uma institucionalização dos procedimentos educativos, e esse processo também compreendeu uma relativa e rápida transferência das responsabilidades educacionais que antes estavam a cargo da família e, guardadas as proporções, das autoridades religiosas e do poder público. Assim, podemos encontrar as manifestações mais claras da intervenção do poder público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais, e, conseqüentemente, nos livros didáticos, porque estes representam a materialização desses programas. (CASSIANO, 2013, p.52)

Ainda nessa perspectiva de análise, a autora afirma que se pode dizer que, desde então, os livros didáticos são considerados

instrumentos de poder porque se destinam aos espíritos jovens, ainda manipuláveis e, provavelmente, pouco críticos. Como produto da indústria cultural, podem ser reproduzidos em grande número e difundidos em todo território nacional. (CASSIANO, 2013, p.52)

Com esse pensamento de que o livro é instrumento ideológico, difusor de cultura e política, Getúlio Vargas apropria-se do controle da produção, circulação e uso dos livros didáticos no Brasil. De 1938 até 1985, várias formas de controle e intervenção advindas do Estado cercearam esses materiais didáticos, evidenciando-se uma diferenciação na circulação durante o período militar brasileiro (1964 -1985) (CASSIANO, 2013, p.53). Bezerra (2017) destaca a preocupação com a formação especializada da elite brasileira, a quem certamente interessava a manutenção desse lugar de memória:

No Governo de Getúlio Vargas, é criada a Comissão do Livro Didático (CNLD), em 1938, com o objetivo de cuidar da produção, importação e utilização do livro didático. Tratava-se de encontrar instrumentos que auxiliassem na **formação de profissionais especializados no âmbito da elite brasileira**. Trata-se de uma preocupação de governo, no contexto da ditadura. Em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que tem as funções de coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente acordo MEC – Usaid (United States Agency for International Development). (BEZERRA, 2017, p.69, grifo nosso)

É fato que a Revolução de 1930 enquadrou-se como o episódio de grandes mudanças políticas, econômicas e, concomitantemente, culturais, marcado como uma fase de transição de um “Brasil ‘arcaico’” para o nascer de um Brasil “moderno” (CARVALHO, 2009, p. 30). A criação da Comissão do Livro Didático foi um dos elementos utilizados para a construção dessa modernidade. Entretanto, segundo Bárbara Freitag, Wanderly Ferreira da Costa e Valéria Rodrigues Motta (1993), a trajetória do livro didático

não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 11).

Com o advento da redemocratização no país, ocorrida após incansáveis lutas do movimento civil, organizado após 1985, com o Movimento das Diretas Já, que culminou na primeira eleição presidencial democrática, novos rumos sobre a circulação dos livros didáticos emergem, como ressalta Rocha (2017):

Em 1985, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado, sendo implementado na década seguinte. O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicadas em edital dirigido às editoras interessadas. O programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1994-96), e a formulação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que estabeleceu não apenas parâmetros, mas exigências legais que constam nos editais (ROCHA, 2017, p.15)

Segundo CARVALHO (2009, p. 27), esse Programa de 1985, configurou-se como o mais antigo direcionado à distribuição das obras didáticas destinadas aos estudantes das escolas públicas do Brasil. O Decreto em que se institui o PNLD, publicado em 20 de agosto de 1985, no Diário Oficial da União, é assinado pelo então presidente José Sarney.

Entre seus princípios, esse Decreto trouxe fatores inéditos para o PNLD, como a aquisição e distribuição de forma universal e gratuita de livros didáticos para os alunos ingressados na rede pública, especificamente do 1º grau (1º a 8º série, para alunos de 7 a 14 anos). Seu direcionamento prescrevia uma determinada visão do educando da escola pública, entrelaçando-a a um projeto de nação a ser empreendido no contexto da redemocratização do país, visando a confluência entre as políticas educacionais e os contextos das políticas mais gerais. (CASSIANO, 2017).

No ano de 1993, ocorreu, por todo o país, uma discussão inflamada sobre a qualidade dos livros escolares, como destacado por Bezerra (2017):

O ano de 1993 pode ser considerado um marco para essa nova tomada de decisão por parte do Estado em relação à política voltada para a qualidade desses materiais didáticos. O Plano Decenal de Educação para Todos enfatiza a necessidade da melhoria qualitativa dos livros didáticos, a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros a serem utilizados, e a implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil. (...). Nesse mesmo ano de 1993, o Ministério nomeia comissão de especialistas de cada uma das áreas do conhecimento que são objeto do ensino com a finalidade de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e também estabelecer critérios gerais para servir de base para as novas aquisições. (BEZERRA, 2017, p.70)

Essa avaliação inicia-se em 1995. O Ministério da Educação, nesse ano, enfatiza a melhoria do livro didático, com a realização de reuniões e seminários. É ainda Bezerra (2017) quem nos diz:

Em junho de 1995, a mesa-redonda “Como melhorar o livro didático”, com o objetivo de levantar questões e subsídios para a elaboração de política para o livro didático, contou com participação ampla e variada de agentes e equipe técnica do MEC, dirigentes de entidades como Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale), Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), Sindicato Nacional de Editores e Livreiros (Snel), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Meses depois, em outubro, realizou-se o seminário “Livro didático: conteúdo e processo de avaliação”, para estabelecer critérios que servissem de parâmetros para o processo de avaliação. Ainda nesse ano, o MEC reuniu, em dezembro, representantes da Abrale, da CBL, Abrelivros e do Snel para definição dos critérios. (BEZERRA, 2017, p.71)

No ano de 1996, os livros didáticos passaram por uma avaliação para as suas classificações e aprovações. Munakata (2012) discorre sobre o Guia do Livro Didático:

Assim o PNLD faz uma seleção dos livros didáticos mais aptos e que comportem todos os critérios exigidos, gerando um documento denominado “Guia do Livro didático, em que estão expressos os critérios avaliativos e os livros mais adequados frente às avaliações e passíveis de escolha dos professores. (MUNAKATA, 2012, p.189)

O processo de escolha baseado no Guia do Livro Didático compõe uma listagem derivada de uma seleção prévia. Com isso, gera critérios e valoração entre os livros, como pontua Júlia Silveira Matos (2012):

A própria aprovação do livro no edital já o valora perante os demais que não receberão a mesma. Esse sistema ao mesmo tempo em que propõe auxiliar o professor no processo de escolha dos livros didáticos, considerando o enorme mercado editorial da área, também serve para controlar o sistema de circulação de conteúdos nas salas de aula brasileiras. (MATOS, 2012, p.176)

É válido atentar-se para esses dois objetivos: a influência do que circula pelas salas de aulas brasileiras, advindo do monopólio de editoras e da fiscalização do estado, e a construção dos conteúdos ministrados no ambiente escolar. Desse modo, sobre circulação dos livros podemos assinalar “seu papel de instrumentos de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2010, p.298)

Com o passar dos anos, a circulação dos livros didáticos foi ampliada. A partir de 2001, de uma forma gradativa, contemplou-se os alunos portadores de deficiência visual que frequentavam as salas de aula do ensino regular das escolas públicas com os livros didáticos em *braille*, como argumenta Ana Beatriz dos Santos Carvalho (2009, p. 27).

Em 2004, ocorreu a separação das disciplinas de História e Geografia da 1º a 4º série. Esse fato se torna relevante, pois percebe-se nitidamente o controle estatal:

As áreas de história e geografia foram tratadas de forma distinta e inscritas separadamente. Pode-se considerar uma vitória para as duas áreas e para os profissionais que nelas trabalham, pois, a luta por colocar um fim na infeliz experiência da junção das duas áreas de conhecimento em estudos sociais já vem desde os anos 1970. A definição assumida pelo PNLD coloca um fim na polêmica. (BEZERRA, 2017, p.76)

A autora ainda pontua que muitas coleções que tinham o nome de Estudos Sociais adaptaram-se à distinção, voltando à denominação dos conteúdos como História e Geografia. Esse fato consistiu em remodelar e produzir uma coleção nova, substancialmente diferente da anterior, mas resguardando algumas semelhanças no conteúdo (BEZERRA, 2017).

Em 2004, pela Resolução nº 38 do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com a previsão da universalização de livros didáticos destinados aos estudantes do ensino médio público em todo país, nas disciplinas de Português e Matemática. (CARVALHO, 2009).

Em 2007, a escolha foi pelos livros didáticos de História e Química, para a utilização em 2008 (momento que também seriam incluídas as disciplinas de Geografia e Física), para serem utilizados em 2009, consolidando, enfim, a universalização do atendimento ao ensino médio. O investimento foi de 221 milhões de reais (CARVALHO, 2009), o que traduz a importância desse recurso didático para a educação brasileira.

No ano de 2010, foi promulgado o Decreto nº 7.084/2010, para uma nova regulamentação que não se referia somente ao livro didático e ao PNLD. O mesmo Decreto, segundo Silva (2017), propunha

regulamentar “os programas de material didático” no âmbito do MEC, com vistas a “prover as escolas de educação básica pública [...] obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à práticas educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (art. 1º). Todavia, ainda que esse decreto pretenda alargar seu espectro de abrangência, ao se referir a *programas de material didático*, a regulamentação nele preconizada está voltada, predominantemente, para o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). (SILVA, 2017, p.114)

O autor ainda se aprofunda nas análises sobre o Decreto, juntamente com a regulamentação, após 25 anos (1985-2010), do PNLD, destacando como principal característica a consolidação dos processos e práticas no desenvolvimento das políticas públicas relacionadas ao livro didático, como um apontamento para alguns elementos novos para essas políticas. Segundo SILVA (2017):

Ao longo desses 25 anos a regulamentação e o funcionamento do PNLD se davam, basicamente, por meio dos editais lançados a cada ano, de portarias ministeriais e resoluções do FNDE. Todos esses instrumentos continuam sendo editados anualmente e a cada ação do programa. No entanto, alguns de seus elementos e fundamentos foram incorporados ao decreto em análise, o que corrobora a perspectiva de esse ato normativo contribuir na consolidação de processos e práticas vigentes no programa. (SILVA, 2017, p.114)

Nos anos seguintes, para atender uma meta do PNE, houve a discussão sobre a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para todas as escolas do país. Essa nova discussão abriu o debate sobre a organização da educação brasileira. O documento normativo foi publicado em 2017 e gerou implicações na produção dos materiais didáticos, destacando o PNLD, para as adequações à nova proposta em todas as áreas do conhecimento. Segundo Silva (2017), a definição de uma BNCC traria “Novos desafios e perspectivas que se avizinham-se nas políticas públicas para o livro didático”. (SILVA, 2017, p.119).

Nessas discussões em torno da BNCC, em 2017, revogou-se o decreto nº 7.084/2010 e instaurou-se o de nº 9.099, em 18 de julho de 2017.

A publicação do Decreto nº 9099/2017 possibilitou não só a entrada de sistemas estruturados de ensino (que são oriundos dos cursinhos pré-vestibulares, estes são um “pacote” composto de material didático apostilado – sem autoria, formação de professores e todo currículo organizado principalmente via web, de modo geral) por meio do Programa, mas também de outros materiais didáticos. Além disso, amplia o alcance do PNLD para instituições filantrópicas e confessionais, sem fins lucrativos, redimensiona o processo de avaliação e retira as Universidades Públicas desse

processo e abre a possibilidade para que as secretarias municipais e estaduais de educação constituam comissões para a seleção dos livros didáticos e estas possam realizar a escolha para todo o colegiado da cidade ou do Estado, retirando dos professores a autonomia da realização dessa atividade. Também altera o nome do Programa e PNLD passa a significar “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, entre outras alterações. (CASSIANO, 2020, p.3)

Nos sustentáculos da igualdade e isonomia, o Estado proclama o seu discurso educacional, tecendo sua aliança com a burguesia, uma cena que a história assistiu em capítulos passados para que o equilíbrio da ordem e do progresso fossem mantidos. Essa crítica é feita por Carlos Roberto Jamil Cury *et al* (2018), quando afirmam:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para a legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ocorre, que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.53)

No ano de 2019, foi publicado o Decreto 10.195/2019, que tem como objetivo alterar os conteúdos nos livros que chegarão ao ambiente escolar para serem escolhidos pelos professores (poderão ser escolhidos por uma comissão estadual ou municipal). A prescrição ainda autoriza a entrada de novas editoras e empresas na disputa para a compra de livros pelo governo (CASSIANO, 2020). Pode-se dizer que a circulação e a distribuição dos livros didáticos permanecem como elo entre o Estado e as editoras brasileiras e estrangeiras, que aqui fazem as suas batalhas no mercado educacional, tendo na linha de frente o PNLD e, atualmente, a BNCC.

3.3.1 Livros didáticos: as batalhas nas arenas mercadológicas

Como vimos, desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, até os dias de hoje, várias alterações foram pontuadas, e nelas se incluem a concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais. A partir da criação desse Programa, o governo brasileiro configurou-se como o maior comprador de livros do país, mantendo-se assim pelas décadas subsequentes (CASSIANO, 2013, p.23).

O investimento em livros didáticos feito pelo Estado, desde sempre, se constitui como um terreno fértil para a disputa de grandes grupos editoriais. A trajetória dos destes começa na primeira metade do século XX:

O mercado dos didáticos no Brasil caracteriza-se pela concentração de poucos grupos editoriais que dominam um setor consideravelmente competitivo, cujo campo de disputa consolida-se por estratégias arrojadas e grande investimento. (CASSIANO, 2017, p.88)

Desde a implantação do PNLD, o MEC exerce uma parceria com as editoras Ática, Scipione, FTD, Saraiva, Ibep, Nacional, estendida depois com a Moderna, ainda de acordo com Cassiano (2017). Todas essas, com exceção da FTD, eram empresas familiares que, na década de 1990, formaram importantes grupos empresariais.⁵

Na movimentação entre a produção e o financiamento dos livros didáticos, quatro grupos editoriais permanecem como os mais requisitados: Ática, FTD, Moderna e Saraiva, compondo 64, 41% das aquisições no ano de 2015, o que corresponde ao PNLD de 2016. (CAIMI, 2017). Em números, é possível visualizar o quanto é grandiosa a movimentação mercadológica e financeira em torno da produção, circulação e distribuição dos livros didáticos que funciona dentro da engrenagem do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os quadros de 2017 e 2018 correspondem aos valores referentes aos livros analisados nesta pesquisa. O quadro do ano de 2020 apresenta, a título de informação, os mais recentes gastos no cenário do PNLD.

⁵ Os principais grupos editoriais do país são: Somos Educação - Abril Educação e Grupo Saraiva, teve seu trajeto em fevereiro de 2015 pela Thunnus Participações, sociedade detida por fundos da Tarpon, o controle da Abril Educação, composta pelas editoras Ática e Scipione. Em junho de 2015, a Abril anunciou a aquisição de 100% da operação da Saraiva Educação, avaliada em 725 milhões. O Grupo Santillana, braço editorial do grupo espanhol Prisa, adquiriu a Editora Moderna em 2001. Já o Grupo Marista, possui a Editora FTD. Por fim, Grupo Ibep, tem o controle das editoras Ibep, Cia Nacional.

Tabela 1 - PNLD 2017

Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
Ensino médio: 1ª a 3ª série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: (FNDE, 2017)

Tabela 2 - PNLD 2018

Atendimento	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
Ensino médio: 1ª a 3ª série	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
Educação de Jovens e Adultos – EJA	28.488	2.075.973	3.374	46.160.440,28
Total do PNLD 2018	117.566	31.137.679	153.899.147	1.467.232.112,09

Fonte: (FNDE, 2018)

Tabela 3- PNLD 2020

Atendimento	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino médio: 1ª a 3ª série	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total do PNLD 2020	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: (FNDE, 2020)

Nesses quadros, é possível avaliar os valores financeiros despendidos na aquisição e distribuição dos livros didáticos no Brasil, mas vale ressaltar que ainda há lugares que não os recebem, ou onde eles chegam em menor quantidade em relação ao número de estudantes. Num país continental como o nosso, essa disparidade só agrava a desigualdade social já existente.

O processo de avaliação para as escolhas dos livros didáticos iniciou-se em 1996, conforme Cassiano (2005):

Apesar de as principais diretrizes estabelecidas em 1985 terem se mantido, significativas mudanças foram introduzidas no PNLD em 1996. Nesse ano, o governo, que até esse momento mantivera o papel de comprador e distribuidor de livros didáticos, constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos- metodológicos dos livros que vinham sendo comprados pelo Ministério da Educação – MEC – para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos professores das escolas públicas. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Como consequência, a partir de 1996, o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação prévia, cujos resultados são divulgados nos *Guias de livros didáticos, distribuídos* nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. A divulgação deste *Guia de livros didáticos* (e, principalmente, dos livros excluídos por motivos diversos; erros conceituais, preconceito, etc.) teve ampla repercussão na mídia e ocasionou forte reação das grandes editoras de didáticos e dos autores. (CASSIANO, 2005, p.285)

A criação desse guia de avaliação dos livros didáticos continua gerando reação das grandes editoras e órgãos do setor, entre eles a Associação Brasileira de Editores de Livros – Abrelivros e a Associação de Pais e Alunos do Estado de São Paulo (CASSIANO, 2005).

Essa avaliação ainda está em vigor para o ano de 2020. Irei discutir, aqui, o Guia da disciplina de História para a edição de 2020 destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental. As mudanças foram realizadas, destacando-se a adoção da BNCC como o documento que irá delinear tais escolhas. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “A BNCC é responsável por uma perspectiva de aprendizagem que associa a compreensão de objetos de conhecimento de habilidades e competências” (FNDE, 2020, p. 01).

Para contribuir com esta reflexão coletiva, apresenta-se alguns indicadores que também delinearão os processos de avaliação e de seleção das coleções de História inscritas no PNLD 2020. Em conjunto com outros indicadores propostos pelos (as) professores (as) da sua comunidade escolar, é possível realizar a escolha da obra mais adequada para o contexto em que você trabalha. (FNDE, 2020, p. 01).

Alguns indicadores para a seleção dos livros didáticos de História foram explicitados pelo documento do FNDE, em 2020, e dizem respeito a:

- a) Estrutura da obra e seleção de objetos de conhecimento compatíveis com a progressão da aprendizagem na área de História e com o perfil dos(as) estudantes de sua escola;
- b) Relação entre o passado e o presente com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em interação com o contexto em que sua escola está inserida;
- c) Análise de um mesmo conteúdo por meio de diferentes linguagens (escrita, imagética, musical, literária, entre outras);
- d) Incentivo à participação ativa dos(as) estudantes no estudo da História por meio de atividades lúdicas que envolvam diferentes formas de expressão como música, dança, dramatização, entre outras;
- e) **Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnicas-raciais por meio de uma educação antirracista;**
- f) Consideração da participação das mulheres nos processos históricos, enfatizando seu protagonismo;
- g) Mobilização de reflexões sobre **justiça social, pluralidade de pensamento, solidariedade e sustentabilidade do planeta**, a partir de um **pensamento histórico, autônomo, prudente e ético** (FNDE, 2020, p. 02, grifos nossos).

Está prevista, nesse documento normativo, a pluralidade de pensamento, mas como, de fato, isso é realizado, se ainda nos deparamos com as imagens que sustentam uma narrativa eurocêntrica? Para a ressignificação desses pensamentos, devemos buscar novas interpretações, em que as diversas narrativas fossem valorizadas dentro dos livros didáticos de História. No entanto, muitas vezes, nos deparamos com 20 páginas sobre a Revolução Francesa e 3 páginas dedicadas à História da África. O que justificaria essa ação? Foi preciso a promulgação de uma lei para que essa temática passasse a vigorar nas aulas e nos livros, bem como a história dos indígenas, o que está nas leis 10.639/03⁶ e 11.645/08⁷, respectivamente.

⁶ BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: julho de 2020.

⁷ BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

Como problematizar as questões étnico-raciais para uma educação antirracista, se, até hoje, a figura do negro ganha destaque na condição de escravo dentro dos livros? Se a narrativa ainda o coloca sobre a voz de um europeu? Se, quando a temática é tratada sobre a África, poucas páginas são despendidas? Quantos autores, bem como heróis negros, são tratados nos livros, são estudados em salas de aula? E os autores indígenas, onde estão?

O objetivo das imagens nos livros didáticos, segundo o Guia do Livro Didático, dentro de História, propõe:

Em relação às imagens, no conjunto das obras aprovadas, estas já não ocupam mais apenas o espaço de meras ilustrações da página, pois são abordadas como fontes históricas, devidamente datadas e legendadas. A habilidade de descrever o que elas representam é a que mais se destaca nas atividades propostas. Poucas coleções incentivam 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 incentivavam 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 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. (FNDE, 2020, p.16, grifos nossos)

A citação do FNDE expõe que as imagens já não mais ocupam o espaço de meras ilustrações, mas trazem uma abordagem de fonte histórica, devidamente datadas e legendadas, mas será mesmo apenas isso? Seriam essas datas e legendas uma mera descrição do que elas representam? Quem as legitimou para estar como uma fonte histórica nos livros? Qual o olhar sobre essas imagens e o discurso que as rodeia? Quais os símbolos que elas carregam? Como elas podem influenciar o imaginário dos alunos? Ainda são vistas como imagens dentro de uma lógica cartesiana, capaz de oferecer apenas datas e legenda. Com isso, a velha pirâmide do sistema feudal ainda paira sobre nós, quando deixamos de romper com a obviedade da interpretação histórica baseada em roteiros retrógrados e rasos, diante de uma sociedade que, a todo momento, grita por suas diversas vozes. O ambiente escolar não pode ficar alheio ao movimento da sociedade, não pode fechar os muros e viver em um mundo paralelo. A escola precisa dialogar com o cotidiano e não ficar presa às temáticas que não influenciam em

no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: julho de 2020.

desenvolver a complexidade do ser humano. Deve-se extrapolar o roteiro clássico e consolidado que não cabe mais em um mundo tão efêmero e veloz.

As imagens estão por todas as partes, no cotidiano; elas não podem aparecer nos livros apenas por datas e legendas, ou porque elas têm uma obrigação histórica de estarem lá. As imagens devem suscitar a busca pelas ressignificações dentro do universo simbólico e reascender novos imaginários, dentro e fora do ambiente escolar.

Percebemos que as análises das imagens nos livros são incentivadas pelo FNDE apenas pelo processo histórico e social, não havendo incentivo para uma abordagem na perspectiva da antropologia do imaginário. Desse modo, é perceptível o quanto a contribuição dessa teoria na construção das temáticas e dos métodos de ensino poderiam despertar um novo sentido para enxergar as imagens, logo constituir novas interpretações no processo de ensino-aprendizagem. Pode ser um caminho longo, mas não impossível para trazer à tona essa perspectiva.

Contudo, a visão eurocêntrica ainda impera quando as imagens expostas nos livros didáticos possuem características de quem nunca pisou em nosso território, mas julgou-se como deveria ser. Então, vemos uma grave reprodução de um cotidiano e de uma narrativa sob a ótica colonizadora, uma interpretação que subjuga fatores culturais e sociais no desenvolvimento do nosso imaginário refletidos nos conteúdos a serem estudados no ambiente escolar.

No trecho do FNDE aqui discutido, é citado o gravurista Theodor de Bry, que compõe a cartografia imagética desta pesquisa, uma vez que suas obras possuem uma grande relevância nos livros didáticos de História. Como veremos, elas compõem a narrativa do imaginário europeu no contexto das grandes navegações, elencando uma estrutura heroica e desbravadora de europeus que rompem seus medos e adentram os mares em busca de um “paraíso” abundante de ouro e prata. Do mesmo modo, este estudo trata sobre as obras de Debret e o fato delas não serem interpretadas à moda francesa. Mas o que isso quer dizer? Não seria a imposição de uma determinada forma de ser e pensar sendo introduzida na moda brasileira?

Quando abrimos um livro didático de História, encontramos os conteúdos como sugeridos pela BNCC, e há uma clara concepção linear da disciplina, condicionada a um determinado contexto de tempo e espaço. Em meio às palavras coloridas, cada vez em menor quantidade, aparecem as imagens, para “ilustrar” e dar vida ao texto; aparecem as imagens, para tornar o conteúdo atrativo. Também por meio do uso das cores, suposta ou sutilmente, elas estão lá como meras ilustrações. Mas será este o objetivo? Que versão da história elas contam, o que representam, para que servem?

Finalizando essas reflexões, o autor Eduardo França Paiva (2002) traz à tona provocações sobre o uso das imagens:

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis (PAIVA, 2002, pg.18).

Essas perguntas precisam acompanhar os professores da área. Temos que estar atentos para não reproduzirmos, por meio de algumas imagens, o dito pela história do dominante. É preciso nos apropriarmos da nossa história, ouvir o que nos causam os silêncios presentes nas imagens, problematizar as presenças e ausências de sujeitos e gerar os ecos da luta por respeito à diversidade. A representatividade nos livros didáticos de História tem que ser algo de suma importância, para que os alunos possam gozar de um imaginário rico de cores, vozes, protagonismos que exalem o conhecimento sobre as várias histórias, rostos, lugares, cantos e danças de uma sociedade multiétnica e plural.

É necessário compreendermos a representatividade que importa a todos que fizeram e fazem uma nação, como nos diz a nigeriana Chimamanda (2019):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...]. Eu gostaria de terminar com esta ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. Obrigada. (ADICHIE, 2019, p. 32-33)

As imagens importam. Mas o que será que as imagens expostas nos livros didáticos de História querem nos dizer? O que elas não dizem? Por meio delas, vivemos o perigo de uma história única? Que outras histórias podem ser contadas?

4 IMAGENS E IMAGINÁRIOS NA HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO BRASILEIRA: UMA RESSIGNIFICAÇÃO

*“Quando o português chegou debaixo duma
bruta chuva vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol o índio tinha despido o
português.”
Oswald de Andrade*

Para iniciar minhas análises sobre as imagens dos Livros Didáticos utilizados no Ensino Fundamental II, referentes aos 7º e 8º anos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, nos anos de 2010 a 2018, à luz da teoria aqui explicitada, realizei, como dito na metodologia, uma “cartografia imagética”. A cartografia imagética compôs a construção de uma narrativa que contempla desde a travessia do Mar Atlântico às espadas do Imperador noticiando a chegada da Independência, registrado com o Grito do Ipiranga. As imagens selecionadas compõem

livros de diferentes editoras, escolhidas por sua recorrência em todas as obras, relevância e significado para a ressignificação e desenvolvimento do imaginário do educando. Esse imaginário reproduz, ainda nos dias de hoje, estereótipos e versões oficiais legitimando durante séculos uma história única, sempre reforçando aquela contada pelos vencedores, ou seja, pelos colonizadores.

Assim, será apresentada uma breve análise do que é apresentado nos livros didáticos e, em seguida, uma outra, referenciada nos símbolos presentes em cada imagem, com vistas a ressignificá-las.

4.1 A Ilha: as narrativas fantasiosas e arquetípicas

O imaginário da ilha é presente na narrativa que envolve a “descoberta” (na versão dos colonizadores) do Brasil ou sua invasão (na versão dos colonizados), relatada nos livros didáticos de História. Ele esteve presente no pensamento europeu no tempo das navegações, trazendo a possibilidade de os envolvidos vislumbrarem um “novo mundo”, que se confunde entre o real e o imaginário.

A imagem da ilha leva o nosso pensamento a um lugar paradisíaco, que nos coloca diante de paisagens naturais, com águas cristalinas jorrando de rochas ou de estonteantes cachoeiras. O sol, como convidado pela manhã, iluminando o mar azul sobre a coreografia das ondas; o vento sussurrando pelas folhas de uma vegetação com árvores diversas, como os coqueiros, fazendo-as dançar em um cenário envolto pela sedução afrodisíaca. Imaginamos o lugar onde a calmaria escolheu morar, onde o tempo não convidou o relógio, tudo em uma sintonia entre a natureza e a nossa existência, ou melhor, nos fazendo lembrar que também somos natureza. O lugar de sentir o pulsar da vida em sua essência, das riquezas, o lugar onde a felicidade estreita-se, o lugar da originalidade terrena. Em nossos devaneios, em meio à turbulência, imaginamos estar descalços na areia, observando o infinito do mar e o beijo dos ventos nas árvores.

Esse imaginário da ilha sugere um mundo idealizado, é a utopia da paz, é o refúgio dos corações e das almas. Chevalier e Gheerbrant (1992), no *Dicionário de Símbolos*, destacam essas características da ilha e ressaltam outras:

Um mundo em miniatura, uma imagem do cosmo completa e perfeita, pois que apresenta **um valor sacral concentrado**. A noção que se aproxima sob esse aspecto das noções de **templo** e de **santuário**. A ilha é simbolicamente um lugar de **eleição**, de **silêncio** e de **paz**, em meio a ignorância e a agitação do mundo profano. Representa um centro primordial, sagrado por definição, e a **sua cor fundamental é o branco**. [...] A análise moderna pôs especialmente em relevo um dos traços essenciais da ilha:

a ilha evoca o refúgio. A busca da ilha deserta, ou da ilha desconhecida, ou da ilha rica em surpresas, é um dos temas fundamentais da literatura dos sonhos, dos desejos. A conquista dos planetas não terá também alguma coisa a ver com essa busca da ilha? A ilha seria o refúgio, onde a consciência e a verdade se uniriam para escapar aos assédios do inconsciente: **contra os embates das ondas o homem procura o socorro do rochedo.** É igualmente, do ponto de vista analítico, para as Ilhas Afortunadas que se transfere o desejo da felicidade terrestre ou eterna. (CHEVALIER e CHEVALIER, 1992, p.501-502, grifos nossos)

Assim, a ilha se mostra carregada de significados e análises múltiplas, manifestando-se em forma de mitos, símbolos e outras imagens. Diegues (1998) evoca como ponto de partida a Grécia Antiga e sua mitologia, evidenciando a imagem da ilha como uma boa parte dos nascimentos dos deuses, entre eles: Zeus, Hera, Hermes e Apolo. Segundo esse autor, para os gregos antigos, a ilha era lugar de refúgio, espaço de espera antes da ação decisiva:

A Odisseia, atribuída a Homero, escrita em fins do século VIII a.C. como a “mais grandiosa epopeia marítima da Grécia Antiga. Nessa obra, “o mar- oceano, espaço ainda assustador e terrível, comandado pela divindade marítima Poseidon, era o reino do desconhecido, dos monstros marinhos, das sereias perigosas” (DIEGUES, 1998, p.138)

As ilhas oceânicas configuram o lugar do refúgio desde a Antiguidade, como relata Mircea Eliade (1992). Essas ilhas eram consideradas verdadeiros paraísos, onde a existência perpassava fora do tempo, o homem era livre, feliz, belo e eternamente jovem:

As *ilhas Afortunadas* da Antiguidade são o local para onde se transfere o desejo de felicidade terrestre ou eterna. (...) O Jardim das Hespérides estaria localizado nas Ilhas Afortunadas, cuja lenda era conhecida na Antiguidade Clássica. Essas ilhas seriam provavelmente as do arquipélago das Canárias ou ainda Açores e Madeira (DIEGUES, 1998, p.144)

A teocracia como premissa, no imaginário medieval, permeava lendas acerca de seres mágicos e fantasiosos, habitantes de mares desconhecidos, e marcavam presença nas narrativas. Desse modo, esse imaginário estendeu-se ao período das Grandes Navegações, cuja influência destacou-se sobre as narrativas fantasiosas que envolveram as viagens quinhentistas e seiscentistas (ATHAIDE, 2011). Isso pode ser observado nos dizeres de Souza (2009), ao tratar sobre o imaginário que o Oceano Atlântico passará a exercer sobre os europeus:

Parece lícito considerar que, conhecido o Índico e desmitificado o seu universo fantástico, o Atlântico passará a ocupar o papel análogo no imaginário europeu quatrocentista. [...] O maravilhoso estaria fadado a ocupar sempre as fímbrias do mundo conhecido pelos ocidentais: o mundo colonial americano seria, pois, a sua última fronteira. (SOUZA, 2009, p.40)

Nota-se que as representações e imagens que o homem tem do mar e das ilhas parecem remontar ao inconsciente coletivo da humanidade. Isso ocorre sob a forma de imagens primordiais ou arquetípicas, que geram, por exemplo, complexos referentes à relação filho/mãe e ao mito do paraíso perdido, sendo o seu retorno constantemente buscado pelo ser humano (DIEGUES, 1998).

4.2 O Novo mundo: entre o real e o imaginário

A iniciativa de realizar as grandes navegações em busca dos interesses dos europeus, certamente, permitiram a eles imaginar um Novo Mundo. Circundavam as mentes europeias, narrações dos desbravadores, com relatos de histórias que, bem provavelmente, envolviam medos e mistérios. Ainda assim, ouvia-se uma voz aventureira que sussurrava para “navegar os mares nunca dantes navegados” (CAMÕES, 1572, p. 01). Desse modo, a curiosidade e, principalmente, a necessidade de expandir os territórios e movimentar a engrenagem mercantilista fizeram homens de cultura teocrática, a civilização, erguer as velas de suas caravelas e adentrar os mares rodeados de mitos e lendas.

A cena sobre as grandes navegações e a expansão marítima é retratada nos livros didáticos e outras fontes, como a internet, pela imagem:

Cartografia 1 - A batalha do navegador italiano Américo Vespúcio, século XV, de Theodore de Bry



Fonte: Theodore de Bry (século XVI)

Nessa imagem, de Theodore de Bry, intitulada de *A batalha do navegador italiano Américo Vespúcio*⁸, do século XV, vemos o colonizador enfrentando os mares desconhecidos em sentido ao Oriente. Esta imagem é recorrente nos livros do 7º ano, sendo que, em cada um deles, percebemos elementos que se repetem e outros diferenciados. Considero imprescindível destacar como esses textos dialogam com as imagens, pois são elas (entendidas também como textos) e os escritos que contribuem para a constituição do imaginário dos educandos sobre os fatos históricos. No trecho do livro *História nos dias de hoje*, a cena é assim descrita:

Os europeus imaginavam o Oriente como uma **terra de riquezas e oportunidades**. A **Ásia era comparada ao Paraíso** devido a suas árvores perfumadas, as especiarias e as pedras preciosas. As **histórias fabulosas** ganharam ainda maior destaque com os **relatos de viagem** de um jovem veneziano chamado **Marco Polo**. As descrições do viajante eram detalhadas: as riquezas e maravilhas do Reino de Catai (atual China), o seu encontro com o poderoso imperador Kublai Khan, neto de Gêngis Khan, as sociedades desconhecidas do Oriente. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 79, grifos nossos.)

Já em “*Projeto Mosaico*”, temos:

No século XV, quando deram início às viagens ultramarinas, muitos europeus acreditavam que **os mares e as terras desconhecidas eram povoados por monstros e criaturas assustadoras**. Alguns relatos de **viajantes e aventureiros** estimulavam a imaginação daqueles que não participavam das viagens marítimas. Com o **avanço das navegações**, o **conhecimento do planeta foi se ampliando**, como mostra a cartografia da época, e os europeus começaram a **construir uma nova visão do mundo**. (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.117, grifos nossos)

⁸ As imagens extraídas da internet possuem melhor qualidade, por isso, esta será a fonte citada.

Por sua vez, o “*Projeto Radix*” comenta:

Durante muito tempo, a literatura, a História e a memória do povo ibérico destacaram um certo “**espírito de aventura**”, do qual eram dotados os navegadores que se lançavam ao mar em busca de novas terras. **Era necessário ter muita coragem para desafiar o desconhecido** e empreender uma viagem tão longa com destino ao Oriente. (VICENTINO, 2010, p.110, grifos nossos.)

Por fim, o “*História e Sociedade*”:

Para velejar em alto-mar os europeus daqueles tempos enfrentaram **perigos reais e imaginários**. Entre os perigos reais estavam ventos desfavoráveis, ameaças de encalhe, lugares estranhos, fome, doenças e sede no interior dos navios. Os perigos imaginários também eram muitos. Por exemplo, a crença de que a **terra era achatada** e que aquele que se afastasse muito do litoral cairia num **abismo**; de que na altura da linha do Equador os **navios se incendiariam**; de que o mar era habitado por **monstros terríveis** etc. (BOULOS, 2018, p.118)

Os trechos extraídos têm como ponto comum o encontro com o desconhecido, os relatos de viagens, os perigos a serem enfrentados, como os mares tenebrosos, as criaturas fantásticas e fabulosas, e a necessidade de se ter um espírito aventureiro. Tudo isso aguçava o imaginário do europeu, que, mesmo com o peso das narrativas, não desistiu do intento. Muito provavelmente, as concepções que emergiam com o Renascimento traziam as novas possibilidades de encarar o desconhecido com o advento das novas descobertas científicas, o retorno de uma concepção antropocêntrica, racionalista, humanista, de fazer aquele homem que tinha medo de entrar na floresta explorá-la, torná-la algo a seu favor e descobrir que ela poderia oferecer muito mais do que se poderia imaginar.

Esse homem, que toma para si o “espírito de aventura”, não está apenas em busca de um hedonismo, mas de uma necessidade material e concreta, para mover a engrenagem do nascente mercantilismo, como ferramenta de manutenção de um Estado Nacional centralizado e em busca de riquezas para a construção de seus monopólios. Navegar e ir além eram uma questão política e econômica; significava dominar os mares para dominar, posteriormente, o mundo.

Contudo, numa perspectiva imaginante, o que nos traz essa imagem?

Uma observação criteriosa da imagem nos permite ver, nos mares, a presença de animais fantásticos, como a tartaruga, o leão e o tritão. São criaturas advindas das narrativas do imaginário europeu. A tartaruga é um sinal de sabedoria que conduz o homem, portando uma armadura a um destino. Ela é considerada um ser primordial:

os mitos e as lendas representam-na como a imensa antiguidade, solidez, continuidade e sabedoria da terra, ou, na sua forma superior convexa e inferior lisa, a totalidade do cosmo. [...] A mitologia associa especialmente a tartaruga **à fertilidade e sabedoria, da grande deusa, as qualidades yin de humildade, sombra e lua e as águas**

primordiais em que todas as coisas têm o seu começo (sustentado). (MARTIN, *et al*, 2012, p.192, grifos nossos.)

A tartaruga seria, assim, o começo. Não por acaso, ela possui características do feminino, da deusa: a fertilidade, a sabedoria, o *yin*, a humildade e os elementos sombra, lua e água. Esse começo, que essa tartaruga sustenta, seria o símbolo do período das Grandes Navegações e o porvir de uma “nova era” para os ideais europeus. Os leões, por sua vez, os guias, representados por sua força:

O que faz do leão, do tigre, do leopardo e do jaguar “Grandes Felinos”, é o rugido da magnificência real e predatória. Artistas da emboscada e do furtivo, matam as suas presas com um único salto e dentada no pescoço, ou se forem grandes, derrubam-nas com a forma prodigiosa dos seus músculos. O seu prestígio não advém da velocidade, mas da sua força, da elegância flexível, sensualidade e pelagem sumptuosa. Transmitindo graça protetora e autoridade nobre, eles inspiraram tudo, desde as sociedades guerreiras à magia xamânica a até algumas das nossas imagens mais demonstrativas da divindade majestática. [...]. Associam **o leão a ouro, esplendor solar, sobrevivência heroica e a magnanimidade e compaixão, à semelhança ao sol, de um salvador e de um soberano.** (MARTIN, *et al*, 2012, p.268, grifos nossos.)

Na imagem, o leão conduz a tartaruga e o homem, em pé sobre ela, em direção ao sol. Sem dúvidas, é uma aventura heroica na qual se lança o europeu. Tendo a caravela como palco, o homem, o herói, tem junto de si um símbolo ascensional de soberania uraniana e o seu gigantismo, representado por um soberano guerreiro e pelo jurista (o que tem o poder de julgar o certo e o errado), incluindo as guerras justiceiras, como estas: as navais (PITTA, 2017, p.30). No barco, o herói, representado por sua verticalidade de lutador erguido contra as trevas ou contra o abismo, também possui, ao seu lado, o bastão e tem o controle das velas em suas mãos, para que possa administrar possíveis batalhas. Essas batalhas simbolizam a luta desses heróis com o desconhecido, o fantasioso, a força das águas. Ao fundo, pode-se ver os símbolos espetaculares que se apresentam com um céu luminoso, um sol nascente, é “a fonte de luz, do calor, da vida. Seus raios representam as influências celestes - ou espirituais - recebidas pela terra.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.836). Segundo Chevalier e Gheerbrant (1992):

O sol, serve para caracterizar, não só o *brilhante* ou *luminoso*, mas tudo o que é belo, amável, esplêndido. [...] O sol é um símbolo universal do rei, *coração* do império, com um símbolo imperial. [...] Considerando a luz como conhecimento, o sol representa o conhecimento intuitivo, imediato. O sol sempre foi o símbolo do princípio gerador, masculino e do princípio de autoridade, do qual o pai é, para o indivíduo, a primeira encarnação.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, P.837-839)

Esse herói encerra em si os símbolos diairéticos que figuram nesse guerreiro ostentador de suas armas, “e o herói solar é sempre um guerreiro violento” (PITTA, 2017, p.31). São símbolos de poder suas armas e aqueles de características espirituais, como batismos e purificações, na distinção entre o sagrado e o profano. O arsenal simbólico compreende, pois: a espada, o fogo, a tocha, a água e o ar, os detergentes, que têm por função cortar, purificar, limpar, salvar, separar, “distinguir as trevas do luminoso valor” (PITTA, 2017, p. 29).

Na imagem, a espada presa à cintura juntamente com a postura dominante dizem:

Em primeiro lugar, a espada é o símbolo do **estado militar** e de sua virtude, a bravura, bem como de sua função, o poderio. O poderio tem um duplo aspecto: **o destruidor** (embora essa destruição possa aplicar-se contra a injustiça, a maleficência e a ignorância e, por causa disso, torna-se positiva); e **o construtor**, pois estabelece e mantém paz e a justiça. [...]. Possui uma **associação a balança**, relacionando a **justiça**: separa o bem do mal, golpeia o culpado. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.392)

A armadura também compõe esse arsenal, como uma arma de proteção. Também da construção desse guerreiro destemido, o elmo é um detalhe da composição:

Fazia originalmente parte do equipamento militar. O seu nome deriva da raiz etimológica que significa esconder ou cobrir. Este objeto protetor era feito de materiais duráveis como couro, metal ou corno. Provenientes do *ethos* do conflito militar enquanto divinamente inspirado ou guerra ritual, os elmos foram tipicamente ornamentados para transmitir a posse de poderes mágicos intimidatórios, atributos animais ou apoio de uma divindade específica. (MARTIN, *et al*, 2012, p. 532)

Todas essas características cabem na figura do europeu desbravador dos sete mares que aqui aportou em suas embarcações. No que diz respeito à imagem do barco, é que ela “evoca imediatamente uma passagem é o vaso contentor que nos transporta sobre as profundezas aquosas” (MARTIN, *et al*, 2012, p. 532). O barco simboliza:

Passagem, odisseia, viagem - o barco ou navio é o veículo das nossas peregrinações míticas. Os antigos egípcios retratavam o sol sendo transportado todas as noites num barco à vela sobre o abissal oceano da escuridão em direção ao nascer do sol e ao renascimento, tal como a consciência é transportada sobre os baixos mares do sono. O crescente lunar, cuja curvatura se assemelha à do casco, atravessa ondulações do espaço com a sua carga de orvalhos, ou é retratado como um navio de almas sobre as nuvens, sereno e transcendente. [...] o barco denota aquelas coisas, materiais, espirituais, enérgicas, que subitamente aparecem nos nossos horizontes e são trazidas para a terra. [...]. Os navios que transportam as forças do terror, possessão, pirataria e guerra. (MARTIN, *et al*, 2012, p. 450)

Figuras teriomórficas também são encontradas na imagem, metade humana metade animal. Como elucida Durand (2002), “o homem tem assim tendência para a animalização do

seu pensamento e uma troca constante faz-se por essa assimilação entre os sentimentos humanos e a animação do animal” (p.71), e essa amálgama entre estas duas dimensões tornou-se o imaginário europeu diante do desconhecido oceano. Nesse imaginário, mergulham sereias e tritões, como exposto na imagem. O simbólico diz sobre as sereias que:

Elas seduziam os navegadores pela beleza de seu rosto e pela melodia de seu canto para em seguida, arrastá-los para o mar e devorá-los. Ulisses teve de amarrar-se ao mastro do seu navio para não ceder à sedução do seu chamado. Eram tão malfeitoras e temíveis quanto Harpias e as Eríneis. Representam os perigos da navegação marítima e a própria morte. [...] na imaginação tradicional, o que prevaleceu foi o simbolismo da sedução mortal. Se compararmos a vida a uma viagem, as sereias aparecem como emboscadas oriundas dos desejos e das paixões. Como vêm dos elementos indeterminados do ar (pássaros) ou do mar (peixes), vê-se nelas criações do inconsciente, sonhos fascinantes e aterrorizantes, nos quais se esboçam as pulsões obscuras e primitivas do homem. **Elas simbolizam a autodestruição do desejo**, ao qual uma imaginação pervertida apresenta apenas um sonho insensato, ao invés de um objeto real e uma ação realizável. É preciso, como fez Ulisses, agarrar-se à dura realidade do mastro, que está no centro do navio, que é o eixo vital do espírito, para fugir das ilusões da paixão. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.814).

Todos os símbolos dessa imagem remetem à batalha que Américo Vespúcio vivenciou, entre o real e o imaginário, entre seus medos e suas incertezas sobre aquele barco, mas agarrado à realidade de seu mastro, para realizar a sua missão. Com isso,

O descobrimento da América deu ensejo à criação de uma série de narrativas, algumas fantasiosas, permeadas pelo exótico e maravilhoso, fundamentado na profusão de novas plantas, novas espécies de animais, de pássaros e outras criaturas, talvez inventadas, talvez não, misturando realidade e ficção, como no tempo dos bestiários, quando a Europa medieval apascentava unicórnios ao lado de representações de animais domésticos sem qualquer desconforto. (GARCIA, 2015, p.110)

Esse imaginário era permeado de criaturas exóticas e terríveis, cenários fantásticos, homens monstruosos do Oriente e seres marinhos, aves, animais quadrúpedes, serpentes, plantas, o que envolvia a imaginação da humanidade há séculos. A natureza era vista como uma grande representação alegórica sobrenatural (GARCIA, 2015, p.111). Na construção desse imaginário, os livros e materiais didáticos apresentam outra imagem:

Cartografia 2 - Ilustração sobre a Etiópia, Charles D' Angoulême, 1480



Fonte: Charles D' Angoulême (1480)

Nos livros didáticos, essa imagem é, do mesmo modo, apresentada e, apesar das diferentes versões, alguns elementos são comuns. No trecho do livro “*História nos dias de hoje*”, do 7º ano, encontro que:

Buscar outras rotas tornou-se uma obsessão para os comerciantes que estavam excluídos desse rentável negócio. Mas encontrar **caminhos alternativos** também significava enfrentar os perigos dos mares. O Oceano Atlântico era, para os navegadores do século XV, o que o espaço sideral continua a ser para nós hoje: uma grande incógnita, ou seja, um **grande mistério!** O oceano estaria povoado por **monstros marinhos** que esperavam os navios para devorá-los. Lendas descreviam o Atlântico como o **Mar Tenebroso**, com violentas tempestades, enormes redemoinhos e águas ferventes. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 81, grifos nossos.)

Na versão do “*Historiar*”, temos:

As Grandes Navegações despertavam o fascínio e a desconfiança da população. Por isso, não era tão fácil encontrar pessoas dispostas a trabalhar em uma viagem pelo Oceano Atlântico, conhecido como **mar Tenebroso**. Havia o temor de que o mar fosse habitado por **monstros marinhos**, sereias e homens-peixes. Existiam também perigos reais, como tempestades com ventos fortes e ondas imensas, que poderiam danificar os navios ou fazê-los naufragar. (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p.77, grifos nossos.)

Por fim, o livro “*Araribá mais História*” expõe que:

Até o século XIV, os europeus tinham um conhecimento geográfico bem diferente daquele da atualidade: eles conheciam, basicamente, a Europa e as proximidades do Mediterrâneo, como o norte da África e regiões da Ásia. Além disso, existia o **medo do desconhecido**. Histórias contavam que o oceano Atlântico abrigava **monstros marinhos** e as terras distantes eram habitadas por seres assustadores. (FREITAS; GOYA, 7º ano, 2018, p.94, grifos nossos.)

O desconhecido impregnava o imaginário dos europeus de elementos recheados de incógnitas, fantasias, seres assustadores. Afinal, o que é o estranho?

Nos sonhos, o estranho faz a sua aparição como uma figura sombria, um “outro desconhecido” que atravessa as fronteiras do inconsciente para o consciente. Ele surge como o portador da mudança, que pode ser fascinante ou assustadora, que Rudolph Otto diz que está na essência da experiência do “sagrado”. Jung descreveu o inconsciente como “o desconhecido como imediatamente nos afeta” e desenvolveu a técnica da imaginação ativa para lidar com estas imagens alienígenas dos nossos sonhos (CW 8: p. 68). (...) Como Jano, o estranho é portador do novo assim como o destruidor do velho. Assim, ele deve ser ao mesmo tempo apaziguado e temido (MARTIN, *et al*, 2012, p. 486)

O estranho retratado na imagem carrega o monstro, seres fora de um “padrão” humano, portador de uma mudança assustadora:

O monstro simboliza o **guardião de um tesouro**, como o tesouro da imortalidade, por exemplo, isto é, o conjunto das dificuldades a serem vencidas, os obstáculos a serem superados, para se ter acesso, afinal, a esse tesouro, material, biológico ou espiritual. **O monstro está presente para provocar ao esforço, à dominação do medo, ao heroísmo.** Ele intervém nesse sentido em diversos ritos iniciáticos. Cabe ao sujeito passar por provas, dar a medida de suas capacidades e seus méritos. É preciso vencer o dragão, a serpente, as plantas espinhosas, toda espécie de monstros, inclusive a si mesmo, para possuir os bens superiores que ele cobiça. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.615).

Talvez não fosse claro para o europeu o significado do monstro, mas, inconscientemente, ele sabia que era preciso dominar o medo para que pudesse possuir os bens superiores que, nesse contexto, era a cobiça pelas riquezas que a compra e venda de mercadorias das Índias podia representar. Mal sabia ele que o erro de percurso e o encontro com novas terras poderiam significar muito mais. Enfrentar a monstruosidade lhe permitiria a chegada da recompensa valiosa, procurada e necessitada, porém de um modo não imaginado. A conquista dessas terras fez com que o homem do Velho Mundo transmutasse em um outro, para um novo mundo, como uma passagem:

O monstro surge também da simbologia dos *ritos de passagem*: ele devora o homem velho para que nasça o homem novo. O mundo que ele guarda e ao qual introduz não é o mundo exterior dos tesouros fabulosos, mas o mundo interior do espírito, ao qual não se tem acesso a não ser por meio de uma transformação interior. É isso que vemos em todas as civilizações imagens de monstros devoradores, andrófagos e psicopompos, símbolos da necessidade de uma regeneração. O que foi considerado, por exemplo, como monstruosidades das revoluções toma um sentido todo especial à luz dessa interpretação: significa que a revolução quer ir até uma transformação radical do homem, para torná-lo apto a viver dentro de um mundo novo. Morra o homem velho, viva o homem novo; essa fórmula poderia resumir a simbologia do monstro. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.615).

Essa monstruosidade trouxe ao homem do Velho Mundo seus medos e inseguranças e, ao mesmo tempo, trouxe-lhe um novo espírito de descobertas. Ainda sobre os monstros do imaginário dos europeus, Souza (1986) disserta que eles tinham um papel de destaque na literatura medieval, entre os livros de viagens e romances de cavalaria. Esses livros descreviam os homens da África e Ásia, desde a Antiguidade, como raças monstruosas: homens com um pé só, de estatura gigantesca, orelhas enormes, ou com o rosto no peito, figurando uma cosmografia renascentista:

No século XVII, o relato de Francisco Correia acerca do naufrágio da nau Nossa Senhora da Candelária (“o qual vindo da costa da Guiné no ano de 1693, uma rigorosa tempestade o fez varar na ilha Incógnita”) dava conta de monstros e animais exóticos. Na ilha havia monos com “oito palmos de altura e com dentes de quatro dedos”, cobras da “grossura de um pipote de oito almudes”; mulheres marinhas que saíam ligeiras da água e subiam morro acima, senhoras de “todas as perfeições até a cinta, que se discorrem na mais fermosa” e enfeitadas por grandes orelhas que “lhe chegavam abaixo dos ombros”. (SOUZA, 1986, p.51)

Na composição do cenário dessa imagem e do imaginário, encontra-se um desprezioso unicórnio. Segundo Martin (2012):

Os unicórnios eram um fascínio especial no Ocidente durante os tempos medievais do cristianismo. (...) O simbolismo cristão combinou a natureza feroz e penetrantemente espiritual com uma benevolência de amor; ele era imaginado como metáfora de Cristo. (...). Ao longo deste período, e posteriormente, foram atribuídos ao unicórnio e, sobretudo, ao seu corno, poderes mágicos: para detectar veneno, para purificar águas contaminadas de modo a que outros animais pudessem beber em segurança, para curar ferimentos e doenças. Atualmente, o unicórnio mantém o mistério e o fascínio. Pensamos nele como um visitante do mundo interior, do domínio psíquico, e sentimos a sua singularidade, a sua intensidade, que de algum modo são combinadas com o poder para curar e reagir aos venenos da vida. (MARTIN, *et al*, 2012, p.696)

O dragão também é um componente desse cenário, reverberando o teor de monstruosidade e medo do desconhecido, uma figura que compunha os bestiários medievais, uma criatura maléfica, cuspidora de fogo, capaz de destruir tudo em sua volta:

Os perigos do dragão são inerentes aos múltiplos poderes, princípios e elementos que a sua forma mitológica exhibe: água, ar, terra, fogo, luz, vento, tempestade, eletricidade; todos têm os seus aspectos aterrorizadores – assim como a enorme cabeça e a grande boca do dragão, as suas garras de ave de rapina, os seus anéis sinuosos e musculosos, o modo como ocupa cavernas infinitamente abissais e se estende para as maiores alturas, visível, invisível, capaz de surpreender, fascinar, imobilizar, reduzir a cinzas, condensar, eclipsar, envenenar, esmagar e devorar. (MARTIN, *et al*, 2012, p.704)

Na visão de Chevalier e Gheerbrant (1992), o dragão “aparece essencialmente como um guardião severo ou como um símbolo do mal e das tendências demoníacas, o guardião dos

tesouros ocultos” (p.349). Tesouros estes que causavam fascínio e movimentavam o espírito dos europeus com as terras desconhecidas e seus habitantes; a busca por esses tesouros causava espanto, mas, ao mesmo tempo, descobri-los era a essência de uma máxima recompensa de usufruir das riquezas a serem desveladas.

Fausto (2002) discute como as figuras dos monstros, como apresentada nessa imagem, estiveram no imaginário do colonizador:

Colombo pensava que, mais para o interior da terra por ele descoberta, encontraria homens de um só olho e outros com focinho de cachorro. Ele dizia ter visto três sereias pularem para fora do mar, decepcionando-se com seu rosto: não eram tão belas quanto imaginaria. Em uma de suas cartas, referia-se às pessoas que, na direção do poente, nasciam com rabo. Em 1487, quando deixaram Portugal encarregados de descobrir o caminho terrestre para as Índias, Afonso de Paiva e Pero da Covilhã levavam instruções de dom João II para localizar o reino do Preste João. A lenda do Preste João, desce dos Reis magos e inimigo ferrenho dos muçulmanos, fazia parte do imaginário europeu desde pelo menos meados do século XII. Ela se construiu a partir de um dado real – a existência da Etiópia, no Leste da África, onde vivia uma população negra que adotara um ramo do cristianismo. (FAUSTO, 2006, p.23).

Uma outra narração sobre o novo mundo veio pela imaginação de Pero Vaz de Caminha, ao relatar a chegada dos portugueses à chamada América, como descreve Fonseca:

A carta de Pero Vaz de Caminha e os outros relatos conhecidos sobre a chegada dos portugueses à América são modestos em referências ao maravilhoso e ao fantástico, não deixam de indicar a presença de concepções trazidas por eles, como a ideia de um mundo cristão e civilizado, contrastado com a barbárie de povos que sequer podiam se comunicar como os europeus e que, segundo, eles não tinham crença ou fé. (FONSECA, 2007, p.165)

Após a “descoberta” do novo mundo, fatos como a nudez dos índios, a ausência da utilização de dinheiro e trabalho, a quantidade de animais exóticos e pássaros que sabiam “falar” (em referência aos papagaios), além da exuberância da natureza, levaram à crença de que aqui era realmente o “paraíso” (GARCIA,2015, p.110).

Sergio Buarque de Holanda (1996), na análise sobre o Éden atribuído ao Novo Mundo, ressalta a postura dos espanhóis e dos portugueses nesse imaginário das novas terras. Eles acreditavam em ilhas encantadas, fontes mágicas, terra de luzente metal, de homens discrepantes da ordem natural, de criações aprazíveis ou temerosas, com que romancistas, incessantemente, deleitavam um público sequioso de gestos guerreiros e fantásticos sortilégios. Rapidamente, foram-se povoando as conquistas de Castela, e não é menos flagrante, aqui, o contraste que se oferece entre elas e as regiões do mesmo continente destinados à Coroa Lusitana (HOLANDA,1996, p.131).

A partir desse pressuposto, havia uma linha tênue entre o real e o imaginário, alimentada pelas narrações dos navegadores viajantes e cartógrafos medievais:

As narrativas de viagens aliavam fantasia e realidade, tornando fluidas as fronteiras entre o real e o imaginário: aventuras fictícias como as de São Patrício continham elementos extraídos do mundo terreno, aventuras concretas como as de Marco Polo se entremeavam com relatos fantásticos, com situações inverossímeis que, tendo ouvido de alguém o mercador acreditava ter vivido (SOUZA, 2009, p.37)

Esse universo imaginário na visão de Manguel e Guadalupi (2003) abarca um mundo rodeado de riqueza e uma diversidade espantosa, a partir de cenários criados para a satisfação de um desejo urgente de perfeição, utopias imaculadas, como Cristianópolis ou Victória, que mal respiram; outros, como Nárnia ou o país das Maravilhas, forjadas para dar um lar à magia, onde o impossível não entra em choque com a vizinhança; outros, ainda, como o reino dos sonhos construídos para satisfazer os viajantes enfasiados com a realidade; ou viajantes que praticam, há muito tempo, artes tenebrosas e pouco ortodoxas, como na ilha de Noble (MANGUEL, 2003: VIII-IX).

O cristianismo também se tornou um meio para a disseminação do imaginário de um paraíso que habitava a terra; via-se, nele, um caminho para a expansão de novos resgastes de almas.

Todavia, as interpretações bíblicas elaboradas pelos pensadores e teólogos cristãos assumiram grande importância na formação da ideia medieval do *Paraíso Terrestre*. Os registros bíblicos apontam a existência física do Paraíso em alguma parte da Terra, no *Oriente*. A existência de crenças semelhantes entre os antigos pagãos seria um convite para que se amalgamassem e se fortalecessem mutuamente as diferentes tradições. (COSTA, 2001, p.122)

A visão edênica tornava-se o fantástico, uma pulsação para aventuras, as promessas de uma vida regada de riqueza e prazer. Envolviam-se a história das utopias, as viagens imaginárias a lugares exóticos, com uma natureza maravilhosa e habitantes extraordinários. Nessa visão edênica, encontram-se as formas de imaginário amplamente analisadas sob pressupostos antropológicos de Durand (2004), na afirmativa que a imaginação é uma atividade transformadora, criadora do mundo (AFIUNE, 2014, p.7). É, então, uma criação de representação, à medida que toda criação de imagens agrega vários sistemas simbólicos complexos.

Desde os tempos medievais, a utilização dos bestiários clássicos reforçava essa visão hedonística e seus símbolos, numa significativa influência para o imaginário medieval. Segundo Varandas (2014), eles circulavam, pois, em contexto monástico: eram copiados nos *scriptoria*

dos mosteiros e estudados pelos próprios monges clausurados. Alguns manuscritos recebiam encomendas das instituições clericais; com isso, significaria que tanto a produção como a leitura do bestiário obtinham controle da Igreja, o que ditava a hermenêutica das narrativas em termos morais, didáticos e ideológicos, numa leitura que reproduzia, de modo simultâneo, um movimento sequencial, linear ou horizontal e um percurso ascendente ou vertical.

Os primeiros exemplos de manuscritos de bestiários decorados com iluminuras datam de cerca de 1180. Na generalidade, cada capítulo de um bestiário apresenta um animal por intermédio do texto e da imagem, utilizadas sobretudo no caso de aves, quer em imagens narrativas, que representam sequências diegéticas e evocam, em muitos casos, paisagens rurais ou ambientes urbanos. Todas elas, todavia, percorrem as mesmas etapas que o texto escrito e, tal como este, pressupõem que a literalidade da figura seja abandonada em prol da sua componente alegórica. (VARANDAS, 2014, p.45).

4.3 O Imaginário dos Trópicos

O avante das caravelas rumo às terras desconhecidas do chamado Novo Mundo, sejam elas descritas como o paraíso ou o inferno, resultou na mais emblemática narrativa para a construção imaginária dos personagens ali envolvidos, o famoso “encontro das culturas”. Inúmeras imagens estampam esse momento em diversos livros didáticos de História. O mar trazendo as embarcações dos europeus e os habitantes daquela terra à espreita, em face de observação de quem chegava. Assim nos foi contado. Assim nosso imaginário fora construído: cada qual em seu lugar na história, como um filme, com sua exata hora de fala e acontecimento. Mas cabe uma pergunta: foi mesmo um encontro a chegada dos europeus com os indígenas?

As caravelas trazem as novas “descobertas”, apresentam o “desconhecido”, “como um espelho réplica da água estagnada, convite a passar para o “outro lado” (PITTA, 2017, p.28), para as novas terras, um Novo Mundo. Nessas águas, emergiram as possibilidades da antítese entre a civilização e a barbárie na visão eurocêntrica.

As embarcações surgem sobre as águas na égide do progresso e das buscas por riquezas. De um lado, em seu interior, encontram-se homens com suas indumentárias, com sua dominante postural de um guerreiro solar, munidos de suas armas espirituais. Do outro, refletindo no espelho das águas, encontram-se homens nus, por isso mesmo, imediatamente associados à inocência. Em conformidade com Chevalier e Gheerbrant (1992):

De fato, o simbolismo do nu desenvolve-se em duas direções: a da pureza física, moral, intelectual, espiritual e a da vaidade lasciva, provocante, desarmando o espírito em benefício da matéria e dos sentidos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.645)

Ainda para os autores, “é muito natural que a nudez também designe a pobreza e a fraqueza espiritual e moral” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.645)

Cartografia 3 - Representação da chegada de Cristóvão Colombo a Guanahani, ilha antilhana, de Theodore de Bry, 1596



Fonte: (THEODORE DE BRY,1596).

Chama nossa atenção como essa imagem aparece em alguns livros. Ela é coloridíssima e de tamanho maior do que o comum, chegando a ocupar duas páginas abertas: retrata a cena do “encontro”, a chegada, a tão esperada “descoberta” que surpreendia os corações e as mentes dos europeus. Era o momento em que as caravelas avistaram a terra e os europeus puderam pisar com os próprios pés em terra firme, quando se materializou tudo aquilo que permeava o imaginário idílico e não mais apenas as suas imaginações e sonhos. “Terra à vista!!!!” – é a frase que entra em nossos ouvidos. Era o momento em que toda a narrativa dos viajantes anteriores se fazia presente, cada página lida daquelas histórias estava bem à frente do desbravador. Era o chamado “Novo Mundo”.

Nos livros didáticos, a temática da “descoberta” da América e do encontro entre os portugueses e indígenas é narrada:

No “*Historiar*”:

A expressão “Novo Mundo” se popularizou por causa das cartas atribuídas ao navegador, geógrafo e mercador florentino **Américo Vesúcio** (1454-1512) que prestou serviços aos reinos de Portugal e da Espanha. Essas cartas, publicadas em 1503, fizeram um sucesso enorme e ajudaram a divulgar a “descoberta” de um novo continente. Depois disso, foi publicado pela primeira vez na Europa um mapa-múndi que mostrava a América. O novo continente recebeu o nome de América para

homenagear Vespúcio. Nessas cartas, o “Novo Mundo” foi descrito como uma **terra de natureza exuberante repleta de animais selvagens, homens e mulheres nus**. Influenciado por ideias renascentistas e cristãs, o navegador comparou o continente americano com o Paraíso. Havia a crença de que os habitantes da América viviam muitos anos, da mesma maneira que se atribuíam essa qualidade aos antigos homens descritos na Bíblia. (...) O “Novo Mundo” era, ao **mesmo tempo, estranho e familiar para os europeus**. Nele haveria costumes, monstros e animais peçonhentos dignos do inferno, mas também liberdade, a inocência e a fartura dignas do Paraíso. O bem e o mal, O Paraíso e o Inferno foram projetados sobre a América e seus habitantes. (...) **Depois do contato entre europeus e indígenas, houve permanências e rupturas nos saberes e práticas desses povos, o que marcou profundamente a formação do mundo moderno**. (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 108, grifos nossos.)

O “*História nos dias de hoje*” relata, assim, o fato:

A partir de 22 de abril de 1500, quando os portugueses passaram a frequentar a América, a vida das comunidades indígenas começou a se alterar. Os europeus buscavam riquezas, vestiam pesadas roupas, carregavam armas de fogo, desejavam propriedades. Não entendiam como essas pessoas podiam viver nus. Por que não procuravam acumular riquezas? Como conseguiam viver em comunidades baseadas no princípio da **igualdade social**? Questões como essas talvez tenham incomodado os portugueses ao se depararem com os nativos que encontraram aqui na época em que chegaram. Os indígenas, por sua vez, não conseguiam entender os europeus, que enchiam navios com troncos de pau-brasil, árvore que existia em toda extensão da Mata Atlântica. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.177, grifos nossos.)

Em “*História Sociedade e cidadania*”, expõe-se que:

Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do **povo Tupiniquim**, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. **Lá fincaram uma cruz de madeira para dizer que daquela data em diante aquelas terras eram deles**. Depois de tomar posse, **estabelecer contato com os indígenas** e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta a Lisboa **levando uma carta de Pero Vaz de Caminha**, o escrivão de sua esquadra, para o rei de Portugal. (BOULOS, 2018, p.127, grifos nossos.)

Por fim, em “*Araribá*” temos:

Quando os portugueses chegaram às terras que viriam a ser chamadas de Brasil, **encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente (...)** Quando os indígenas viram as caravelas de Cabral aportando, eles provavelmente sentiram grande estranhamento. **O que eles teriam pensado ao ver homens barbados, com aqueles trajes, vindos do mar e em uma embarcação muito diferente das canoas que eles conheciam? (...)** A surpresa dos portugueses também deve ter sido grande. **Chamou a atenção deles a fauna e a flora locais, assim como a aparência dos indígenas**. (FREITAS; GOYA, 2018, p. 115, grifos nossos)

Um “Novo Mundo” que estava entre o paraíso e o inferno, o estranhamento e a admiração. Essas observações emergiam dos dois lados e causavam diversas sensações. De um lado: quem eram aqueles seres que os observavam? Por que se apresentavam nus e com alguns apetrechos nos corpos? Que língua sem tradução era aquela? Por outro lado: quem eram aqueles seres envolvidos em roupas e barbas? De onde vinham? O que queriam? Os europeus com seus

juízos assinalados pela cultura, por meio de seu próprio espelho civilizacional, pontuavam o comportamento daqueles novos seres “encontrados”, colocando-os como diferentes daquilo que os seus olhos europeus estavam acostumados. Posteriormente, serão julgados por suas crenças politeístas frente ao monoteísmo do Velho Mundo, rotulados como “a população que não comungava” (FRAGOSO, 2014).

Américo Vespúcio, em suas cartas, trata os indígenas numa linha tênue entre a pureza e a demonização. Para ele, a nudez justificava a falta de pudor, os festins antropofágicos; os “descobertos” eram colocados como verdadeiros demônios em uma terra de exuberante beleza e abundância, ofertando aos europeus não mais o paraíso, mas o inferno nos trópicos.

A carta de Pero Vaz de Caminha, no trecho em que o português relata seu encontro com os indígenas e o novo mundo, envolveu (e ainda envolve) nosso imaginário durante séculos, reproduzindo a caracterização de uma alegoria cultural, personificação histórica, em detrimento a suas reais peculiaridades e comportamentos sociais:

A feição deles é parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral são bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto. Ambos os dois traziam o lábio de baixo furado e metido nele um osso branco e realmente osso, do comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-se pela de dentro do lábio, e a parte que fica entre o lábio e os dentes é feita à roque- de – xadrez, ali encaixado de maneira a não prejudicar o falar, o comer e o beber. Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que verdadeiramente de leve, de boa grandeza e, todavia, raspado por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da covinha, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira feita de penas de ave, amarela, do comprimento de um coto, muito basta e cerrada, que cobria a nuca e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena com uma confeição branda como cera – mas em verdade não o era – de maneira que a cabeleira ficava mais redonda e muito basta, como um todo igual, e não era necessária mais lavagem para a levantar da cabeça. (CASTRO, 2009, p.92)

Souza (2012) disserta sua análise sobre a percepção dos índios pelos europeus, como se aqueles fossem uma outra humanidade, como animais e demônios correspondentes a três níveis possíveis dos quais se expressaram as considerações europeias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordenação cronológica – os índios não foram *primeiramente* percebidos como outra humanidade e *depois* como animais, mas se alternam entre essas classificações ao mesmo tempo. Em relação ao Brasil, o imaginário de raízes europeias se reestruturou ante essa constatação que foi, quase sempre, depreciativa. Fundidos ao homem selvagem, ou quase simpáticos monstros europeus, animalizaram-se e diabolizaram-se na colônia muito mais do que nos centros hegemônicos.

Não visão de Thevet, citado por Souza (2012), o homem americano é diferente daquilo que os europeus, com base na concepção medieval de homem selvagem, imaginavam que ele fosse. Eles viviam nos matos e nos campos, quase ao modo de animais brutos; são também peludos por todo o corpo, como um urso, um cervo, um leão, e chegam a pintá-los assim nos seus quadros opulentos (SOUZA, 2012, p.58).

Belluzzo (1994), em alusão ao pensamento Jean de Léry, expressado em suas obras sobre a figura do indígena, entende que a nudez se torna a premissa desse imaginário: o corpo inteiramente depilado, o corte dos cabelos, a ornamentação facial com pedras, as marcas das vitórias ostentadas pelos selvagens nos riscos de suco de jenipapo nas pernas (BELLUZZO, 1994, p.50).

O “primeiro contato” entre ambos os lados narrado pela história deu-se pelo famoso escambo, como expresso no livro “*Projeto Radix*”, do 7º ano que elucida:

Antes da escravização indígena nas lavouras, os primeiros contatos entre os portugueses e nativos se caracterizaram pela troca de produtos e serviços por outras mercadorias: **o escambo**. Um navegador francês chamado Gonneville, que esteve na colônia entre 1503 e 1504, afirmava que os indígenas trocavam diversos artigos que interessavam aos europeus, como peles de animais, plumagens, madeira etc., por “pentes, facas, machados, espelhos, miçangas e outras bugigangas, quinquilharias e coisas de baixo preço”. **Para os europeus, os povos nativos adotavam um comportamento tolo e incompreensível, pois aceitavam objetos de pouco valor em troca de objetos valiosos na Europa, como o pau-brasil. Mas seria mesmo um disparate?** Para tentar responder a essa pergunta, deve-se considerar a enorme travessia marítima que os portugueses faziam para chegar à América. Corriam diversos riscos e enfrentavam enormes dificuldades para obter uma simples madeira, usada para tingir tecidos de vermelho. **Não ocorria a eles próprios questionarem se, para os nativos, o seu comportamento também não poderia ser visto como tolo e sem sentido? Além disso, se para o europeu um espelho não representava quase nada, para o indígena era um objeto útil, valioso, que ele não podia fabricar.** (VICENTINO, 2010, p.203, grifos nossos.)

Essas trocas, muitas vezes, colocaram o indígena como o ingênuo, aquele que se deslumbrou-se pelos objetos europeus e fazia trocas de valores desiguais. Contudo, pontuamos que os próprios nativos não entendiam sobre o significativo interesse dos estrangeiros levarem o pau-brasil em grande escala para os navios. Cada um fazia suas considerações sobre os simbolismos que os objetos representavam, sejam para a natureza ou para a riqueza.

Numa interpretação pela via da educação imaginante, encontramos diversos símbolos envolvendo a composição dessa imagem que retrata o encontro. Observo a cruz sendo erguida no segundo plano, pelos portugueses. Esse símbolo religioso representa o poder do catolicismo entre os portugueses e a fé cristã. Essa cruz sendo erguida mostra as intenções desses “novos habitantes”, de que a fé cristã seria implantada neste novo mundo; ela marca o território e

delimita a cultura dos que chegam. Fixada na terra, a cruz representa o gesto de dominar e conquistar em nome de Deus e da fé. A terra em que essa cruz se fixa simboliza “uma substância universal, sua função maternal, fonte do ser e protetora contra qualquer força de destruição” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, P.879). Segundo esses autores, a tradição cristã

enriqueceu prodigiosamente o simbolismo da cruz, condensando nessa imagem a história da salvação e a paixão do Salvador. A cruz simboliza o Crucificado, o Cristo, o Salvador, o Verbo, segunda pessoa da Santíssima Trindade. Ela é mais que uma figura de Jesus, ela se identifica com sua história humana, com a sua pessoa. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, P.310).

E continuam:

A cruz tem, ainda, o valor de símbolo **ascensional**. Numa advinha medieval alemã, fala-se de uma árvore cujas raízes estão no inferno e a rama no trono de Deus e que engloba o Mundo entre os seus galhos. Essa **árvore** é, precisamente, a cruz. Nas lendas orientais, ela é a **ponte** ou a **escada de mão** pela qual os homens chegam a Deus. Em certas variantes, a madeira da cruz tem sete degraus, da mesma forma que as árvores cósmicas representam os sete céus. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.310).

Tão logo os portugueses percebem que os nativos da terra descoberta veneram outros deuses, é exercido o poder da religiosidade cristã e imposto o catolicismo a eles.

Outro símbolo é a lança que evoca “o falo ereto e o divino sol. A lança personificou, em histórias de criação cósmica, a energia que penetra na totalidade original para que possa receber forma diferenciada” (MARTIN, *et al*, 2012, p.494).

Psicologicamente, a lança está relacionada com a nossa penetração da matéria e de sermos penetrados por ela. Podemos ser perfurados pela experiência de acontecimento externo. (...). Nós projetamos inconscientemente a nós próprios nos outros de maneiras idealizadas ou destrutivas. A consciência tem a sua ponta de lança no conhecimento aguçado e na penetrante percepção e pode ela própria estar na extremidade receptora dos projéteis inconscientes da mente. Em qualquer caso, a lança simbólica pode frequentemente fender terríveis defesas ou mergulhar em profundezas aparentemente impenetráveis. (MARTIN, *et al*, 2012, p.494)

A lança é o sinal desse inconsciente que chega mostrando superioridade, em uma postura dominante, idealizando a inferioridade do outro a sua frente, julgando sua inocência pela sua nudez e percepção de trocas. O contraste entre a nudez e a indumentária cria uma perspectiva de visão eurocêntrica entre a civilização e barbárie, ou, até mesmo, uma inocência *versus* um pudor. Simbolicamente, “a roupa é um símbolo exterior da atividade espiritual, a forma visível do homem interior” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.947).

Essa forma visível, observada na imagem, postula um homem que traja os seus objetivos e mostra, por meio de sua armadura, como quer ser admirado: seus tecidos ornaram pudor, civilização; cada linha que cobre os seus corpos simboliza a genialidade frente à simplicidade. O traje manifesta uma ordem de pertencimento, de identidade, como analisa Chevalier e Gheerbrant, o traje “manifesta o pertencer a uma sociedade caracterizada: clero, exército, marinha, magistraturas etc. Tirá-lo é, de certa forma, renegar essa relação.” (1992, p.947).

A roupa passou a simbolizar um status, um cartão de visita para posições sociais, principalmente para as camadas mais abastadas. Para evitar que um trabalhador comum parecesse um membro da aristocracia, durante muito tempo houve leis que restringiam alguns tecidos e cores a determinadas classes e sociais. Querendo se diferenciar dos trabalhadores braçais, os burgueses se espelharam na nobreza. E começaram a copiar suas roupas. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 947).

“Vestir-se” tornou-se objeto de luxo, delimitando os lugares sociais por meio de cores e tecidos; delimitou a honra, o poder, o sangue, a linhagem e, principalmente, mostrou quem eram o colonizador e o colonizado, quem mandava e obedecia, quem aprendeu o idioma do dominador e silenciou o seu, quem impôs a fé e quem a sua escondeu.

Caravelas, homens, cruz, lança, roupas, espelhos, baús, colares, pentes, as águas atlânticas foram embalados para ancorar, na nudez, a ingenuidade, trocas, madeira, natureza, força e resistência. Um “encontro” que mudou o curso da vida e da história dos envolvidos e movimentou o imaginário daqueles que se inquietam por suas imagens, e não somente as suas palavras. Tudo poderia ter sido diferente...

Passado todo o clima da “descoberta”, sob o olhar dos europeus e da “invasão”, dos nativos estupefatos e sem a compreensão do ocorrido, os territórios serão explorados e desbravados. Com isso, novas experiências serão narradas e trarão mais elementos para a constituição do imaginário do brasileiro. Uma delas consiste nos nativos canibais, como relatado nos diários dos viajantes que por aqui passavam. A próxima imagem representa este contexto.

Cartografia 4 - Preparo da carne humana em episódio canibal, Theodore de Bry, 1592



Fonte: (THEODORE DE BRY, 1592)

Essa imagem é discutida no livro “*Araribá*” expondo que:

“a guerra era um valor central da cultura Tupi, servindo, principalmente, para vingar parentes mortos pelo inimigo. O ritual da antropofagia estava associado à guerra. Nesse grande evento, realizado na aldeia, **o inimigo capturado no conflito era morto e devorado em uma festa ritual. Ser devorado em um ritual antropofágico era um destino digno na vida de um guerreiro.** Isso porque, para os Tupi, os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais. **Aqueles que comiam a carne do inimigo acreditavam que, assim, incorporariam a força, a coragem e o espírito do valente guerreiro.** (FREITAS; GOYA, 2018, p. 114, grifos nossos.)

Em “*História nos dias de Hoje*”, na sessão intitulada: *Advinha quem vem para o jantar*, temos que:

Os derrotados tinham de abandonar suas aldeias, ou então, pagar tributos os vencedores. Em certas tribos, alguns prisioneiros eram transformados em escravos, que seriam integrados as tarefas agrícolas das aldeias, trabalhando ao lado das mulheres. Outros derrotados teriam uma sorte diferente. Em algumas tribos (as Tupinambá, por exemplo) costumava-se praticar o **canibalismo. Comiam-se os inimigos. Mas não todos só os melhores.** Os prisioneiros considerados mais valentes e corajosos eram levados para as aldeias dos vencedores. Tinham seus ferimentos curados. Eram alimentados durante meses. Recebiam mulheres da aldeia para namorar. **Depois de muitas luas, os indígenas reuniam-se para o grande banquete. Todos participavam. Acreditavam que, devorando o corpo do guerreiro inimigo, adquiriam sua força e suas qualidades guerreiras. O prisioneiro morria com honras. Os Tupinambá o comiam com gosto. A morte era uma festa.** Amarrado, mas com as mãos livres para jogar pedras nas mulheres que o insultavam, o prisioneiro

recebia um golpe certo na nuca. **A seu lado, uma enorme fogueira e guerreiros tupinambás festivamente pintados. O corpo era levado para o fogo. A carne, depois de assada, seria cortada com precisão e dividida entre os integrantes da tribo.** Às mais velhas eram reservadas as partes mais macias, a língua, os miolos e a barrigada, que seriam comidas depois de fervidas. Para acompanhar o banquete, cauíim, uma espécie de cerveja de milho, e muitas danças e comemorações. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.18, grifos nossos).

Os trechos expressam que o ritual chamado canibalismo, como os europeus intitularam, reverbera a absorção da força do inimigo ao ingerir sua carne, algo que oscila entre o corporal e espiritual, pois torna a morte uma celebração, e, para aquele ao qual o destino estava traçado, tal ato deflagraria em honra. A imagem nos remete a um aspecto de animalidade, brutalidade: partes humanas sendo cozinhadas e, ao seu redor, uma festa, com as mãos que se levantam em gesto de dança e celebração. O fogo arde e complementa o sabor para o banquete.

De imediato, deparamo-nos com o julgamento do primitivo, o animalesco, do que vive sem lei e sem rei, daquele nativo sem fé, pudor e princípios. O habitante deste novo mundo causa medo, repulsa, tornando-se o canibal que chega ao extremo da sanidade e alimenta-se da carne de sua própria espécie, o que seria denominado por europeus como antropofagismo. Assim, o imaginário se expande e toma proporções que se arrastam por gerações, com uma imagem sacralizada e mitificada da figura do nativo nesta nova terra, e que coloca em xeque a visão do paraíso. Os nativos do novo mundo são, pelo ato do antropofagismo, considerados animais.

Nessa animalidade⁹ pontuamos os simbolismos, como a boca, os dentes, compondo o cenário característico da cena. A cavidade bucal se abre para que o alimento seja ingerido e apreciado no ritual, para que as forças sejam revigoradas e recebam o sopro de vitalidade do inimigo. Durand (2002) assevera que:

⁹ Essa relação com a animalidade nos é introduzida há bastante tempo (DURAND, 2002). A mensagem teriomórfica está atrelada aos mitos gregos com seus minotauros, centauros, sátiros, aos deuses egípcios com características antropozoomórficas, as divindades mesopotâmicas Lamassu e Pazuzu na junção de animais e humanos, chegando às terras longínquas e fantasiosas de Nárnia onde habitam, toupeiras falantes e o leão Aslan, cuja sabedoria e força equilibra todo a existência do lugar. As animações do estúdio Disney corroboram quando criam Simba, o rei da Selva; Mogli, o menino lobo. O seu próprio símbolo é um rato chamado Mickey Mouse; narram-se também as famosas aventuras em Madagascar com o leão, a zebra, o hipopótamo e a girafa, com seus comportamentos humanizados. O universo infantil, em sua mensagem teriomórfica, dá o exemplo do lobo mau, aquele que ameaça os três porquinhos e que está no bosque à espreita, esperando uma doce menina de chapuzinho vermelho passar. A figura desse lobo causa o medo, espanto. Esse animal carrega para o nosso imaginário a animalidade que não se controla, principalmente quando a lua aparece cheia no céu e o homem se funde com a fera.

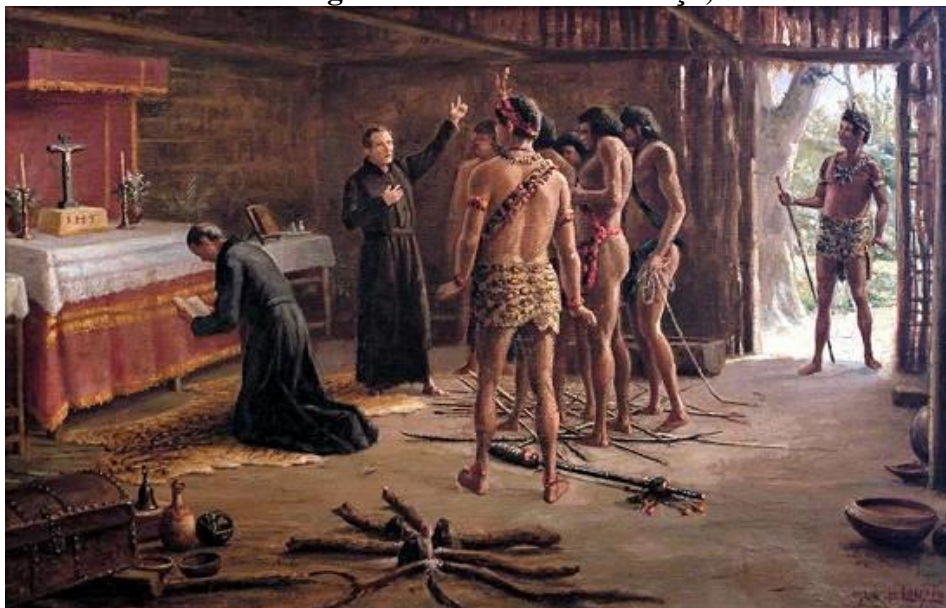
Ainda com relação à associação das bocas dentadas com animalidade, uma significação possível é a de tempo destruidor que conduz inevitavelmente à morte e representa “terror diante da mudança devoradora”. (DURAND, 2002, p.89)

Ainda nas considerações de Durand (2002):

Outro elemento diurno presente na cabeça consiste na boca dentada, simbolizando crueldade e uma associação com animalidade. Assim, considerando esse aspecto selvagem da agressividade por parte do animal feroz, este costuma ser representado, muitas vezes, como “o que agita, o que foge e que não podemos apanhar, mas também o que devora, o que rói.” (DURAND, 2002, p.90)

Da animalidade, ferocidade, agitação presente nessa cena, os livros didáticos nos conduzem para uma nova figura. Agora, a imagem é a deste ser que precisa sair da condição animal, sem cultura – no olhar do dominador – e, inevitavelmente terá que ser “domesticado” segundo os processos civilizatórios europeus. O primeiro passo é a catequização dos nativos.

Cartografia 5 - Anchieta e Nóbrega na cabana do Pindobuçu, Benedito Calixto, 1920



Fonte: (BENEDITO CALIXTO, 1920)

A cultura da fé, na justificativa da civilidade, molda os corpos, as mentes sob os símbolos ascensionais, fazendo da crença e das práticas benéficas o alçar do alto, a espreita ao céu. Assim como mostra a imagem anterior, de animalidade e barbárie, essa, agora, expõe a “domesticação”, a busca da ordem pela crença no Deus cristão ocidental, a catequização das almas pelo resgate do paganismo.

Em “*Projeto Apoema*”, encontro que:

Com os colonizadores vieram religiosos de variadas ordens, destacando-se a Companhia de Jesus, também denominada Ordem dos Jesuítas. Os padres jesuítas buscavam reunir os indígenas em aldeamentos chamados de missões, ondem **eram abrigados e catequizados. Os padres argumentavam que iriam protegê-los da escravidão.** Além de combater a nudez, a poligamia e a antropofagia os jesuítas ensinavam, a ler, escrever, contar e tocar instrumentos musicais europeus. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p.259, grifos nossos.)

O “*História nos dias de Hoje*” elucida que:

Alguns grupos indígenas, **uma vez dominados e pacificados**, passavam a viver em aldeamentos dirigidos pelos padres, que dessa forma, transformavam as suas sociedades originais. Nos aldeamentos, **os nativos eram obrigados a incorporar costumes europeus e a modificar o tipo de vida que tinham nas suas aldeias.** De início, os jesuítas e colonos estiveram juntos na ocupação do planalto paulista e no emprego do trabalho indígena. Padres importantes como Manoel e José de Anchieta consideravam a escravidão dos indígenas o único meio de atrair colonos e, ao mesmo tempo converter os nativos. Anchieta escreveu: “Não se pode, portanto, esperar nem conseguir nada em toda esta terra na conversão dos gentios, sem virem para cá muitos cristãos, que [...] sujeitem os indígenas ao jugo da escravidão e os obriguem a acolher-se à bandeira de Cristo”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.20, grifos nossos.)

Os prisioneiros dos indígenas que seriam submetidos aos rituais de canibalismo **eram “resgatados”** e encaminhados para os colonos a fim de plantarem em suas roças e fazerem as demais tarefas necessárias **para a “vida honrada” dos europeus.** (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.201, grifos nossos.)

Em “*Projeto Radix*” leio que:

Veio no mesmo navio um grupo de **jesuítas**, liderado pelo padre Manuel da Nóbrega. Dando início ao trabalho de **catequese** dos indígenas, os religiosos pretendiam fazê-los abandonar suas crenças e convertê-los ao catolicismo, que consideravam o único e verdadeiro caminho religioso. (VICENTINO, 2009, p.220, grifos nossos.)

Por fim, em “*Projeto Mosaico*”, temos que:

As missões ou reduções eram agrupamentos indígenas dirigidos por missionários jesuítas. Dentro das missões os nativos **eram catequizados e aprendiam os hábitos e costumes dos colonizadores.** Essa prática desagradava aos colonos, que eram impedidos pelos missionários de escravizar nativos. A Coroa procurava administrar a rivalidade entre colonos e jesuítas. Se, por um lado, lhe interessava que os colonos dispusessem dos nativos para melhor produzirem, por outro, não poderia abrir mão das missões jesuíticas, necessárias para a ocupação do território e para a pacificação das comunidades indígenas. **Somente a partir de 1570, quando Portugal passou a incentivar a importação de africanos escravizados, as disputas entre colonos e jesuítas se amenizaram, provisoriamente.** (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.227, grifos nossos.)

A missão Jesuíta veio ancorada aos projetos desbravadores dos estados mercantilistas europeus. Foram formadas aldeias para o desenvolvimento do projeto de catequização.

Os jesuítas consideravam-se “**soldados da Igreja**”. Sua principal missão era combater o protestantismo e expandir o catolicismo na Europa e em outras partes do mundo. Para cumprir sua missão, os jesuítas criaram escolas e **procuraram catequizar povos dos continentes americano, asiático e africano.** (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p.53, grifos nossos.)

Segundo Almeida (2017):

Da pregação itinerante passou-se à prática de deslocar os índios para aldeias construídas nas proximidades dos núcleos portugueses. As guerras coloniais, as guerras justas e as muitas expedições de apresamento de índios andavam *pari passu* com a política de aldeamentos, pois diminuía as possibilidades de sobrevivência dos índios nos sertões e os levavam, *grosso modo*, a acordos com os portugueses para o ingresso nas aldeias. (ALMEIDA, 2017, p.26)

O indígena era visto como o rebelde, como um selvagem com quem travaram várias batalhas os colonos e os missionários jesuítas, aquele que precisava ser domesticado. Conforme aponta Grupioni (1994):

Bom e mau selvagem são imagens opostas e parecem catalisar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade. Imagens cristalizadas ao longo de séculos, elas parecem,

hoje, revelar algo de concreto e diante delas não se pode ficar indiferente: ou os índios são bons e é preciso que os protejamos tais como eles são, ou, os índios são maus e é preciso trazê-los à “civilização” (GRUPIONI, 1995, p. 491)

Nesse paradoxo entre o bom e mau, a catequização foi o eixo que os jesuítas encontraram para “civilizar” os nativos. Como se estes não tivessem suas crenças e tradições. Navarro (1995) descreveu que esses seres possuíam

Religião sem templos, sem adoração de ídolos, sem sacrifícios de animais, sem representações figuradas das divindades, a religião dos índios Tupi- guaranis passou despercebida para os europeus e esses acreditaram, mesmo, que não tivessem nenhuma. (NAVARRO, 1995, p.62)

Nesse pressuposto, as aldeias funcionavam como aliança entre a Coroa e a Igreja, não só com o objetivo da cristianização, mas como parâmetro de ressocialização, transformando os nativos em súditos cristãos do rei, no desenvolvimento de diversos papéis a serem cumpridos, na nascente sociedade (ALMEIDA, 2017).

Nas aldeias do Rio de Janeiro, como nas de várias outras regiões, os índios ressocializaram-se por meio de intenso processo de metamorfoses num cotidiano repleto de negociações, tensões e conflitos nos quais os jesuítas tiveram papel fundamental. Com o intuito de transformar e homogeneizar ensinaram-lhes novas práticas culturais e políticas habilmente utilizadas, por eles, em busca de possíveis ganhos que a condição de aldeados lhes propiciava. (ALMEIDA, 2017, p.26)

Como expresso na imagem, vemos os indígenas junto aos missionários, com seus gestos de adoração, misturando-se aos olhos de espanto e observação. Nos aspectos simbólicos e imaginantes, observamos o gesto de ajoelhar-se diante do altar como sinal de reverência ao sagrado, prostrar-se diante de Deus, realizado por um jesuíta, como num processo de ensino, algo que deveria ser seguido pelos indígenas.

Uma ligação do joelho à força da vida está provavelmente associada ao simbolismo do ajoelhar. Nós submetemos a nossa própria força de vida a algo maior, ou, enquanto suplicantes, apelamos à vida- alma de outro cujos joelhos agarramos. Uma pessoa genuflete ou “dobra os joelhos” diante do divino ou sagrado ou em reverência ao poderoso. Os peregrinos arrastam-se de joelhos em direção ao santuário sagrado. O vencido é forçado a ajoelhar-se pelo vencedor. Nós ajoelhamo-nos para fazer declarações de amor. (MARTIN, *et al*, 2012, p.422)

Junto ao gesto de ajoelhar-se, o outro sacerdote levanta as mãos como sinal de bênçãos, com isso, “em todo mundo, o poder transcendente das bênçãos – *mana* para os polinésios ou *tao* para os chineses – pode exprimir-se diretamente, mas muito frequentemente é transmitido por intermédios de palavras, gestos ou rituais de um profeta, sacerdote ou rei”. (MARTIN *et al*,

2012, p.730). Os indígenas estão atentos ao que diz o jesuíta, que por meio de seus gestos expressa o que se espera deles. Observa-se, ainda, que as lanças dos que estão na sala se encontram todas no chão, destituída de seus poderes, principalmente os símbolos.

Em torno de todos esses movimentos gestuais, temos o altar ao centro, como sustentáculo do crucifixo, já que ele é o microcosmo catalisador do sagrado, a que convertem-se todos os gestos litúrgicos, todas as linhas arquitetônicas (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.947).

Reproduz em miniatura o conjunto do templo e do universo. É o recinto onde o sagrado se condensa com o máximo de intensidade. É sobre o altar, ou ao pé do altar, que se realiza o sacrifício. (...) O altar simboliza o recinto e o instante em que um ser torna sagrado, onde se realiza uma operação sagrada. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.40).

Esse altar gera uma observação dos indígenas, ainda tentando compreender o universo ali presente. Um dos indígenas, simbolizando a chegada a esta nova rotina, está à porta, como que entrando nos novos rituais, como um novo “aluno” que chega para as lições da catequese. Uma porta simbólica, como o “novo mundo”, que se espreitava a esses nativos, como uma transição do profano para o sagrado, aos olhos dos sacerdotes jesuítas.

A porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza extrema. A porta se abre sobre um mistério. Mas ela tem valor dinâmico, psicológico; pois não somente indica uma passagem, mas convida a atravessá-la. É o convite à vigem rumo a um além... A passagem à qual ela convida é, na maioria das vezes, na acepção simbólica, do domínio profano ao domínio sagrado. Assim são os portais das catedrais, os **torana** hindus, as portas dos templos ou das cidades khmers, os **torii** japoneses etc. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, P.40).

Dentre os objetos expostos na cena, encontra-se um baú: o que será que ele guardava? Livros, paramentos litúrgicos, roupas; pode ser um cofre?

O simbolismo do cofre tem por base dois elementos: o fato de nele depositar um Tesouro material ou espiritual; e o fato de que a abertura do cofre seja o equivalente de uma revelação. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 262).

Então, diante da imagem, podemos observar qual seria o tesouro depositado no baú: será que os nativos, ao abrirem, teriam uma revelação, uma epifania? Sabemos que não foi ofertado tesouro, muito pelo contrário. Os nativos das *terras brasilis* foram denominados índios, indígenas, tupis-guaranis, bons selvagens, sem lei, sem rei, sendo descreditado o contexto por eles vivido e criado um imaginário negativo a respeito da figura desses povos.

Os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, *grosso modo*, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. **Suas ações não eram, absolutamente, consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história.** (ALMEIDA, 2017, p. 19, grifos nossos)

Nesse momento da história do Brasil, novos elementos são introduzidos em função de todo o contexto envolvendo os nativos, “indígenas”, e o que se pensava sobre eles. Busquemos novas narrativas para que a figura indígena, como exposta na citação, seja desmistificada; busquemos novas narrativas nas quais os estereótipos sejam substituídos por análises profundas e pertinentes, em que o nosso imaginário possa quebrar padrões e reverberar a diversidade de cores e vozes; busquemos novas narrativas em que o tesouro presente no cofre assaltado de nossos indígenas possa ser ressignificado.

4.4 A continuidade da europeização dos trópicos: os negros nas páginas dos livros didáticos brancos de História

O indígena, como vimos pelas imagens e como foi reforçado pelas descrições presentes nos livros didáticos, no contexto colonial, foi considerado preguiçoso, por isso mesmo, digno de proteção aos olhos de seus catequizadores jesuítas. Entretanto, para a manutenção da engrenagem mercantilista, bradou-se a necessidade de mão de obra, uma vez que o europeu não se sentia digno para tal empreitada, gerando, assim, o comércio e a importação dos negros. Estes tinham *expertise* para o trabalho e eram trazidos como mercadoria e transformados em coisas. Segundo Pinski (1988):

Nada mais equívoco do que dizer que o negro veio ao Brasil. Ele foi trazido. Essa distinção não é acadêmica, mas dolorosamente real e só a partir dela e que se pode tentar estabelecer o caráter que o escravismo tomou aqui: vir poder ocorrer a partir de uma decisão própria, como fruto de opções postas à disposição do imigrante. **Ser trazido é algo passivo** – como o próprio tempo do verbo- e implica fazer algo contra e a despeito de sua vontade. (PINSKY, 1988, p.23, grifos nossos)

O mesmo autor discorre:

Havia um problema real, a ausência real, a ausência de mão de obra em escala suficiente, o obediente e de baixo custo operacional, para que o projeto da grande lavoura se estabelecesse. Se essa mão de obra fosse uma mercadoria em cima da qual os mercadores pudessem ganhar, comprando barato e vendendo caro, melhor ainda. O negro foi, portanto, trazido para exercer o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura. Aqui, não havia muita preocupação em prover o sustento dos produtores, mas em produzir para o mercado. (PINSKY, 1988, p.23)

Desse modo, inaugurava-se, no Brasil, o período escravagista e, com ele, o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), do qual nossa sociedade é vítima até os dias de hoje. Ser escravo é ter o controle de sua vida, seu tempo, seu esforço físico nas mãos de terceiros e não na sua própria. Conforme o pensamento de Barros (2009):

Com relação à consolidação da ideia de *escravo*, e logo de *negro*, como diferença – o papel que foi representado por uma visualização cada vez mais intensa, da parte dos traficantes e colonos americanos, acerca dos africanos como uma mercadoria em potencial. Frequentemente se obtinha o escravo, com isto desumanizando-o ainda mais, pelo escambo. Trocar o escravo por um outro objeto – peças de vestuário ou mesmo quinquilharias – reforçava ainda mais a sua definição como diferença: o escravo era um objeto como outro, embora animado. (BARROS, 2009, p.77)

Diante da objetificação do negro, preto escravizado, considero imprescindível analisar os aspectos simbólicos que envolvem a negrura e que permeiam nosso imaginário. Partindo desse princípio, Durand (2002) assinala que, na literatura das várias culturas, à hora do fim do dia, ou à meia-noite sinistra, emergem numerosas marcas terrificantes. É a hora em que os animais maléficos e os monstros infernais apoderam-se dos corpos e das almas. Essa imaginação das trevas nefastas parece ser um dado fundamental para entendermos ações de poder de um grupo social sobre o outro, pois, a noite é atribuída à sombra, opondo-se à imaginação da luz e do dia (DURAND, 2002).

Esse simbolismo nictomórfico tem a noite como o recolhimento das substâncias maléficas; com ela, todas as valorizações negativas, as trevas, tornam-se caos e ranger de dentes. No movimento dos limites das trevas, desencadeia-se o espírito que procura cegamente o “*nigrum, nigrius nigro*” e, com isso, são resultantes ligações isomórficas em que a negrura é sempre valorizada negativamente. “O diabo é quase sempre negro ou contém algum negro” (DURAND, 2002, p.92). Vejamos o que diz Durand sobre a hostilidade dos homens brancos sobre os povos negros:

O antissemitismo não seria talvez outra fonte além desta hostilidade natural pelos tipos étnicos escuros. “Os negros na América assumem também uma tal função de fixação da agressão dos povos hospedeiros”, diz Otto Fenichel, “tal como entre nós os ciganos...são acusados com razão ou sem ela de toda a espécie de malfetorias”. Deve-se aproximar disto o fato de que Hitler confundia no seu ódio e no seu desprezo o judeu e os povos “negroides”. Acrescentamos que se explica assim na Europa o ódio imemorial do mouro, que se manifesta nos nossos dias pela segregação espontânea dos nortes africanos que residem na França. Donteville notou bem a assimilação constante dos pagãos e dos ímpios aos “sarracenos”[...] O mouro torna-se uma espécie de diabo, de papão, tanto nas figuras grotescas que ornamentam as igrejas da Espanha, como no Anjou, onde “o gigante Maury se embosca num rochedo perto de Angers e espreita os bateleiros do Maine para os engolir com os respectivos barcos. Vemos

assim que a distância entre este Maury e o Ogro não é grande. O ogro, tal como o diabo, tem frequentemente pelo negro ou barba escura. [...] O teatro ocidental veste sempre de negro as personagens reprovadas ou antipáticas: Tatufo, Basílio, Bártolo, Mefistófeles ou Alceste. A ferocidade de Otelo tem assim o mesmo fundo que a perfídia de Basílio. São estes elementos engramáticos que explicam, em grande parte, o sucesso insensato da apologia racista do Siegfried branco, gigante e louro, vencedor do mal e dos homens negros. (DURAND, 2002, p.93)

A negrura que toma a figura do mal, do que é tenebroso, ganhando uma forma de reprovação, antipatia, aversão, alastra-se por todo imaginário; coadunam-se os elementos de antítese do regime diurno, do dominado *versus* o dominador, do inferior *versus* superior.

Entretanto, Clyde W. Ford (1999) traz a visão da negrura ancorada em mitologias¹⁰ antigas:

O uso moderno das palavras *negro* e *branco* pode ser rastreado por meio da mitologia até o Oriente Médio ainda no século VI a.E.C. Na antiga Pérsia (atual Irã), o zoroastrismo tornou essencial em sua mitologia a distinção e o conflito entre a população negra e branca. Zaratustra, criador dessa doutrina, afirmava que existem basicamente duas forças em vigor no mundo: Ahura Mazda e o deus benévolos da luz; e Angra Mainyu e o deus malévolos das trevas (também chamado de dev). Essas duas forças têm-se enfrentado desde o início da criação, mas o deus da luz acabará triunfando sobre o deus das trevas, e é dever do homem de bem identificar-se inequívoca e inteiramente com as forças da luz. (FORD, 1999, p.34-35)

Ainda conforme o autor:

O *Avesta*, texto sagrado do zoroastrismo, pintou esse conflito em preto-branco. Na época em que se intensificaram os contatos entre a Europa e a África, nos séculos XV e XVI, já estava bem firmada uma mitologia europeia de deificação e de demonismos: os deuses tinham pele branca, os diabos, pele negra, era dever dos deuses subjugar os diabos. **Grande parte da história do Ocidente incorpora essa mitologia simples, mas devastadora, que lança as pessoas de pele branca contra as de pele negra – uma cultura mitológica que nos assola até hoje e continua registrada**, como Malcolm descobriu, até as páginas do dicionário. (FORD, 1999, p.35. Grifos nossos)

Ford (1999) discute a descoberta de Malcolm, um dos defensores dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos na década de 1960, e diz que ele percebe de imediato o imenso fardo carregado pelos afro-americanos no que se relaciona à semântica e aos valores culturais; toda definição de *negro* é negativa, enquanto toda definição correspondente de *branco* é positiva. (FORD, 1999, p.34)

¹⁰ Noronha (2008), dialoga com Ford, afirmando que este trata sobre a “palavra “negro”, na língua inglesa, *blah*, do alto alemão antigo, ambas com o significado de “queimar”. Segundo o autor, outros linguistas identificaram a palavra como “cor”, na raiz grega *melan*, de onde se origina melanina, pigmento da pele das pessoas negras. *Melanto* é o nome da deusa grega ligada à negrura da terra fértil. Mas, segundo ele, a raiz da palavra *melan* pode derivar de uma palavra egípcia que significa “montanha do oeste”. Quando o sol se põe por trás das montanhas do oeste, ele desliza pra escuridão mítica do mundo debaixo. Essa viagem do sol é encontrada, em várias mitologias, como na budista, e significa o ciclo de morte e renovação da vida. (NORONHA, 2008, p.136)

Em conformidade com essas análises, sobre como o imaginário em relação ao negro foi construído, Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2004) analisam a leitura feita pela História, ao pontuarem que a cor negra tinha (ou tem?) a sua associação, no inconsciente europeu, à escuridão e ao mal, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro. A Etiópia, palavra grega que significava “face queimada”, designava, em vários textos e mapas, a parte do continente desconhecida até então. Era, pois, a tez particular que caracterizava os habitantes deste mundo estranho e desconhecido (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56).

O imaginário dos europeus em relação à África também construiu uma visão negativa de seus habitantes, que também eram descritos como seres preguiçosos, volúveis, estúpidos, supersticiosos, mentirosos, inconstantes, dissimulados, ladrões, gananciosos, violentos, rancorosos, vingativos, traiçoeiros, ou seja, carregados de características negativas, noturnas. Esse povo, assim como os indígenas, foi acusado de antropofagia. A África aparece cada vez mais como um continente perversamente imperfeito, pelo qual a Europa tinha o dever moral de tirar da escuridão e pôr nos eixos (SILVA, 2012, p.172). Os africanos estariam fadados à escravidão, como nos diz Oliva (2003):

No período medieval, diversas imagens subalternizantes a respeito dos africanos foram articuladas no seio do imaginário europeu. Uma dessas peças imaginárias foi a infame teoria camita, interpretação que estigmatizava os negros enquanto descendentes do personagem bíblico Cam como indignos, posteriormente conotada pelo pressuposto de que os africanos estariam fadados à escravidão. A essa imagem, foi agregado o modelo resultante da fusão da cartografia de Cláudio Ptolomeu com a cosmologia cristã, relegando a África e os seus habitantes aos piores recantos da Terra. (OLIVA, 2003, p.)

Arnaut e Lopes (2008) compõem essa análise na recorrência da ideia de um continente selvagem, tribal e “vivendo longe da civilização”; com isso, reflete-se a permanência histórica, por meio de uma visão estereotipada, pejorativa e simplificada que:

Evidencia uma leitura etnocêntrica que determinou durante muito tempo os limites da história e alimentou um tipo de generalização que representa metonimicamente a África como o “continente negro”. Esse tratamento genérico ignora as mestiçagens biológicas e culturais ocorridas; muitas vezes, a referências limita-se ao conjunto etnolinguístico banto, ignorando as diferenças dentro deste, bem como entre os demais grupos que habitam o continente. (ARNAUT; LOPES, 2008, p.14)

Nessa perspectiva europeia, Serrano e Waldman (2010) pontuam como, de fato, deveria ser entendido esse estigma: como um continente simplesmente carente de civilização:

A estigmatização da África pelos “obstáculos naturais”, pela natureza em “estado bruto”, pelas “doenças endêmicas” e, particularmente, pelo “atraso econômico”, que caberia ao europeu ultrapassar, colocando os imensos recursos africanos a serviço do progresso e do desenvolvimento da humanidade. Dado a África jamais tinha sido tocada pela civilização, restava-lhe agora, uma vez inteiramente cartografada por métodos modernos, regida por coordenadas precisas e livre dos seres fantásticos que outrora a povoavam, aguardar a chegada triunfante e libertadora do homem branco. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.29-30)

As folhas brancas que contam a história negra narram versões fora do continente africano, que se iniciam na passagem do meio (Travessia do Atlântico) – uma travessia tortuosa e desumana no interior dos tumbeiros, na justificativa de um progresso aos moldes mercantilistas – e tornam-se um destino sendo traçado pelas mãos dos colonizadores. Destino este que perpassou por uma construção histórica envolta a estereótipos, como aborda Anjos (1989):

O imaginário europeu devotou para as terras africanas e para os seus habitantes um amplo leque de injunções desqualificantes, muitas vezes respaldadas pelos expoentes da chamada “grande intelectualidade europeia”. A África, condenada ao papel de espaço periférico da humanidade, além de considerada desprovida de interesse para a civilização, seria igualmente alheia a ela. (ANJOS, 1989, p.14).

Nessa esteira de pensamento reforçadora do imaginário europeu sobre o negro, as imagens tiveram um papel, pois

As primeiras imagens que chegavam das nações africanas vinham, na maioria das vezes, eivadas por muita imaginação combinada com estereótipos físicos e morais. Destacavam-se ora traços fisionômicos, ora a “barbárie” dos hábitos desses povos. Nos mapas, trípticos, tapeçarias, pinturas e desenhos que procuravam “naturalizar” a captura de africanos, as imagens buscavam sublinhar a diferença que se julgava existir entre o Velho Mundo, com seus costumes “elevados”, e esse continente “longínquo” e de práticas tão diversas como “tribais”. Narciso sempre achou feio o que não é espelho. (SCHWARCZ; GOMES *et al*, 2018, p.193)

Todo esse contexto criador do imaginário europeu de diminuição do negro é reforçado nas aulas de História dos ensinos fundamental e médio brasileiro, inclusive pela atual proposta normativa dos currículos escolares, a BNCC, sendo o livro didático um dos principais instrumentos para que isso ocorra. ¹¹

Castro Alves (2017) relembra em versos essa “A dolorosa travessia”

¹¹ Sobre a temática, vale a pena ler o romance histórico ficcional de autoria de Ana Maria Gonçalves, intitulado “Um defeito de cor” (2006), que trata sobre a travessia dos negros para o Brasil. A história é narrada por uma africana idosa e conta sobre o seu cotidiano, que envolve dor, mortes, violência, escravidão, tristeza.

Ontem a Serra Leoa
 A guerra, a caça do leão,
 O sono dormido à toa
 Sob as tendas d' amplidão...
 Hoje... o *porão* negro, imundo,
 Infecto, apertado, imundo,
 Tendo a *peste* por jaguar...
 E o sono sempre cortado
 Pelo arranco de um finado,
 E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
 A vontade por poder...
 Hoje... cúmulo de maldade
 Nem são livres pra... morrer...
 Prende-os a mesma corrente
 - Férrea, lúgubre serpente-
 Nas roscas da escravidão.
 E assim roubados à morte,
 Dança a lúgubre coorte
 Ao som do açoite... Irrisão!...

O navio negreiro, Castro Alves (1868)

As palavras de Castro Alves, poeta baiano do século XIX, convidam-nos a reviver a saga dos negros que seriam trazidos da África para serem escravizados aqui no Brasil; negros que entrelaçavam-se para dormir livre e despertavam nas amarras da escravidão. Com isso, antes de partirem da Terra Mãe, passavam por um processo de reificação, como um animal, recebendo uma marcação, como assinalado por Gomes (2019):

Os africanos eram marcados com ferro em brasa. Em geral, recebiam sobre a pele quatro diferentes sinais. Os que vinham do interior, já chegavam com a identificação do comerciante responsável pelo seu envio ao litoral. Em seguida, o selo da Coroa portuguesa era gravado sobre o peito direito, identificação de que todos os impostos e taxas haviam sido devidamente recolhidos. Uma terceira marca, em forma de cruz indicava que o cativo já estava batizado. A quarta e última, que poderia ser feita sobre o peito ou nos braços, identificava o nome do traficante que estava despachando a carga. Ao chegar no Brasil, poderia ainda receber uma quinta marca, do seu novo dono – o fazendeiro, minerador ou senhor de engenho para o qual trabalharia até o fim da vida. (GOMES, 2019, p.281)

Esse processo iniciava um longo caminho de dor e sofrimento pelo qual passaria o negro escravizado:

A dor da queimadura era excruciante. Os cativos urravam e se debatiam ao sentir a aproximação do metal em brasas e precisavam ser fortemente contidos pelos assistentes do “marcador”, que lhes seguravam as pernas e os braços. Nos dias

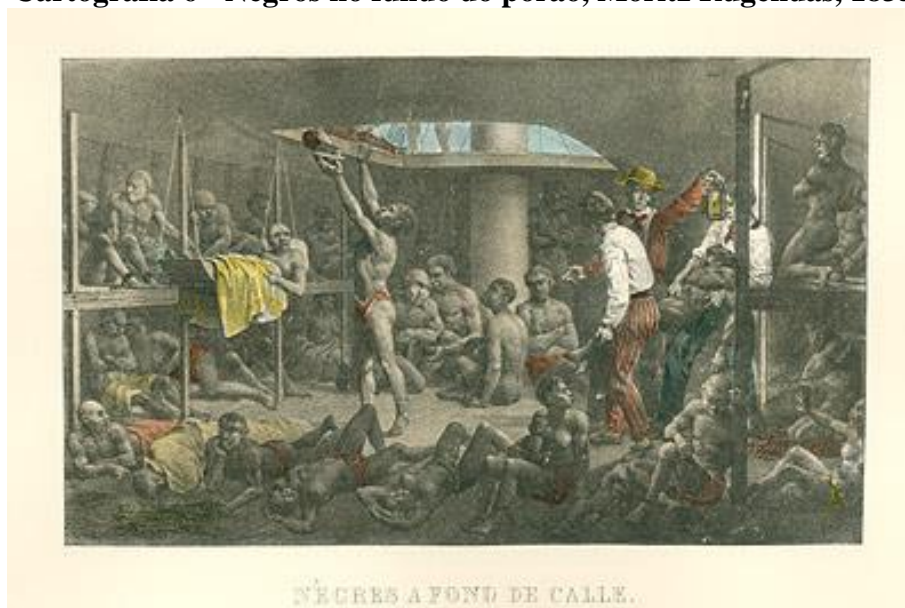
seguintes, enquanto as feridas cicatrizavam, as marcas de sua nova identidade iam ficando cada vez mais visíveis. (GOMES, 2019, p.282)

Após todo esse processo de marcação, o negro seguia para ser preparado para o seu traslado em navios, que, posteriormente, seriam denominados tumbeiros. Durante quatro séculos, multidões em pânico eram trazidas acorrentadas do interior, para ser enfiadas nos navios que partiram da África Atlântica, sem que os europeus ali presentes deixassem testemunhos. Os traficantes luso-brasileiros foram responsáveis por aproximadamente 30 mil viagens, estando envolvidos cerca de 4,6 milhões de escravos (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004). Essas viagens foram descritas assim:

Dentro dos navios, os compartimentos destinados aos cativos eram minúsculos, insalubres, sem ventilação e iluminação adequada. Os porões, adaptados para o transporte de cativos, eram subdivididos em camadas construídas com pranchas de madeira, tão próximas umas das outras que era impossível caminhar de pé entre elas. Por isso, os escravos passavam a maior parte da viagem deitados, muitas vezes de lado por não haver espaço suficiente para que todos ficassem de costas. (...) a quase imobilidade num ambiente tão exíguo criava situações desesperadoras. Presos por correntes em duplas, os cativos tinham dificuldades para chegar até os tonéis que lhes serviam de latrinas dos porões. Subir até o deque superior, onde ficavam as cloacas (buracos na amurada do navio, de onde os dejetos caíam no mar), seria impossível porque à noite os porões geralmente eram fechados com cadeados pela tripulação. Disenterias eram frequentes devido ao consumo de alimentos estragados e água contaminada. Outros sofriam de enjoo porque não estavam habituados a viajar em alto-mar e tinham crises prolongadas de vômito. Depois de alguns dias, os fluidos humanos iam se acumulando nos porões, criando um ambiente fétido, irrespirável, nauseante. (GOMES, 2019, p.287)

A imagem traz a cena e pode ser encontrada nos livros didáticos aqui analisados:

Cartografia 6 - Negros no fundo do porão, Moritz Rugendas, 1835



Fonte: (MORITZ RUGENDAS, 1835)

No “*Projeto Radix*”, encontro que:

O transporte dos africanos escravizados até a América portuguesa era feito em embarcações chamadas de **tumbeiros** ou **navios negreiros**, numa viagem que chegava a durar dois meses. Amontoados nos porões, cerca de um terço das pessoas morria por causa das péssimas condições de higiene e de alimentação, além dos maus-tratos recebidos. **Os prisioneiros que chegavam vivos na costa brasileira eram desembarcados e vendidos nos principais portos da colônia, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro.** (VICENTINO, 2009, p.236, grifos nossos.)

Já no “*Projeto Mosaico*”, o mesmo é dito:

O transporte dos africanos escravizados até a América portuguesa era feito em embarcações chamadas de **tumbeiros** ou **navios negreiros**, numa viagem que chegava a durar dois meses. Amontoadas nos porões, cerca de um terço das pessoas morria por causa das péssimas condições de higiene e de alimentação, além dos maus-tratos recebidos. A quantidade de africanos escravizados nos navios variava de 200 a 500 pessoas, de acordo com o tamanho das embarcações. Os prisioneiros que chegavam vivos na costa brasileira eram desembarcados e vendidos nos principais portos da colônia, como Salvador, Recife, Rio de Janeiro, Fortaleza, Belém e São Luís, onde estavam sediados os comerciantes que controlavam o tráfico. (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 283)

Por fim, “*Projeto Apoema*” elucida que:

Depois de aprisionados, os escravos eram embarcados em navios que ficaram conhecidos como “negreiros” ou “tumbeiros”. A travessia da África para a América era difícil e penosa para os africanos. Uma viagem para o Brasil podia durar de 35 a 60 dias. Em razão das condições de higiene e alimentação a bordo, a mortalidade na viagem era muito grande. **Amontoados nos porões e mal alimentados, muitos escravos não resistiam, e os que sobreviviam chegavam magros e debilitados.** Entre as causas das mortes desidratação, disenteria, escorbuto e **banzo**. Os que resistiam eram vendidos por valores dez vezes maiores que todas as despesas de

aquisição, perdas e transporte – portanto, um negócio extremamente lucrativo. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 304, grifos nossos.)

Todas essas narrativas nos colocam diante uma marginalização da humanidade, de pertencimento, emergindo uma figura desumana, de almas que vagueiam no limbo das incertezas e crueldades, como analisa Mattoso (2003). O negro que conseguia sobreviver a todas essas intempereis aqui desembarcava num estado de exaustão física e moral fácil de imaginar. Vindo do outro lado do oceano, sofreu o traumatismo psíquico da captura. Numa prisão a bordo dos navios, os negros se viram mais perto dos seus sofrimentos: separaram-se dos amigos e também de parentes, deixaram um tipo de vida ao qual se havia, mais ou menos, adaptado, para serem acorrentados e arrastados ao desconhecido, numa angústia somente igualada ao desgaste físico levado ao extremo pela viagem forçada, pela promiscuidade a bordo, pela fome e a rudez agressiva dos seus condutores (MATTOSO, 2003). Certamente, essa situação gerava revolta e o desejo de fugir, como diz Ribeiro:

Não tem outra saída, entretanto, uma vez que da condição de escravo só se sai pela porta da morte ou da fuga. Portas estreitas, pelas quais, entretanto muitos índios e muitos negros saíram; seja pela fuga voluntarista do suicídio, que era muito frequente, ou da fuga mais frequente ainda, que era tão temerária porque quase sempre resultava mortal. Todo negro alentava no peito uma ilusão de fuga, era suficiente audaz para, tendo uma oportunidade, fugir, sendo por isso, super vigiado durante sete a dez anos de vida ativa no trabalho. (RIBEIRO, 1995, p.118)

Mas a imagem nos diz algo mais. Sob a égide simbólica, podemos observar o porão como “moradia”, como a “casa” para os negros que se encontravam na condição de escravos naquele momento, durante os dias ou meses daquela tortuosa viagem. A casa representa uma “personificação do lar, um estado emocional de pertencer, de segurança e de satisfação” (MARTIN *et al*, 2012, p. 556).

O lar é o sacramento e o ritual da relação, conjunção, solidão e nudez, representada na cozinha, quarto, casa de banho da casa. Não ter casa não significa necessariamente não ter lar. Nos bosques, desertos, na lua, um navio no mar, um amigo querido, uma cidade específica, um conjunto de circunstâncias, é o “lar” projetado. Estes correspondem, ou contribuem para algo no interior, à experiência de um centro vital de permanência e liberdade, de descanso depois do esforço, de se ser totalmente o próprio. A falta da casa está associada ao abandono, despojamento, instabilidade, desenraizamento, ânsia, vazio e desejo crônico. (MARTIN *et al*, 2012, p.556)

A “morada” naqueles porões fétidos era a falta da casa, o abandono, o despojar-se de suas identidades; ali, as incertezas tomavam conta dos pensamentos, já não mais sabiam o que aconteceriam adiante. O desenraizamento é o novo caminho imposto, a nova realidade encontrada na escuridão sepulcral daquele ambiente. A casa, o abrigo, o lugar de descanso,

encontrava-se cada vez mais distante, lembrado pelo ritmo das ondas ao agitar o navio e pelo tempo gasto na viagem.

A casa exerce sobre os humanos um simbolismo muito forte; ela é o canteiro da nossa origem, dos nossos sonhos. Sobre esse assunto, leciona Bachelard (2008):

A casa, na vida do homem afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. **Sem ela, o homem seria um ser disperso.** Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser “atirado ao mundo”, como o professam os metafísicos apressados, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, em nossos devaneios, a casa é um grande berço. Uma metafísica concreta não pode deixar de lado esse fato, esse simples fato, na medida em que esse fato é um valor, um grande valor ao qual voltamos em nossos devaneios. O ser é imediatamente um valor. A vida começa bem: começa fechada, protegida, agasalhada no seio da casa. (BACHELARD, 2008, p.201, grifos nossos)

Sobre essa temática, ele ainda acrescenta

Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela. (BACHELARD, 2008, p.200)

Mas o porão dos tumbeiros não era esse canto do mundo, não era o abrigo que o verdadeiro cosmos aplacava para gerir sonhos e planos daqueles negros escravizados. Bachelard (2008) atribui a esse espaço o lado obscuro da casa:

Para o porão também encontraremos, sem dúvida, utilidade. Nós o racionalizaremos enumerando suas comodidades. Mas ele é em primeiro lugar o ser *obscuro* da casa, o ser que participa das potências subterrâneas. Sonhando com ele, concordamos com a irracionalidade das profundezas. (BACHELARD, 2008, p. 209)

O porão, sendo esse “ser obscuro”, traz a solidão, o desespero, a escuridão como companheira sufocante da viagem e a possibilidade real da morte, fome, angústia, dor. Por falar na escuridão, Durand a expõe como a “hora em que os animais maléficos e os monstros infernais apoderam-se dos corpos e das almas.” (2002, p.91). “Ou pode sugerir um empobrecimento de espírito ou de substância.” (MARTIN, *et al*, 2012, p.100)

Para muitos, contudo, a “proximidade” do próprio “lado escuro” da noite é sentida como um sinistro envolvimento por tudo o que é ameaçador, aterrorizador e imprevisível. Mais do que transformar o mundo numa “imensa similitude”, o início da escuridão pode intensificar um sentimento de alteridade: a noite como amiga do predador, do traidor, do ladrão e do pesadelo, os inquietos “mortos – vivos” que secam o sangue dos vivos. Ou, como um espelho do abismo aquoso, o céu noturno pode evocar a solidão do vazio nos limites do qual a terra e os seus habitantes parecem pequenos e insignificantes. (MARTIN, *et al*, 2012, p.98)

A noite é, ainda, atrelada à alma:

Em termos psicológicos, a noite pode evocar o inconsciente tanto no seu aspecto positivo como no seu aspecto mais ameaçador (...) Os humores depressivos, um estado de “não conhecimento” a letargia e a ausência de sentido caracterizam a “noite escura da alma”. (MARTIN, *et al*, 2012, p.98)

Em meio à escuridão, os corpos estão amontoados, tentando sobreviver ao destino e chegar vivos dessa tortuosa travessia. Os que sobreviveram à viagem, aos castigos físicos, às humilhações, às negações de suas humanidades e identidades, como veremos nas imagens posteriores, foram despidos de suas almas, tiveram suprimidas e reprimidas suas liberdades, tornaram-se coisas invisíveis aos olhos da cultura local. Mas os que sobreviveram, e hoje vivem, carregam as lutas, por meio desses corpos que foram e são o símbolo de resistência. Esses corpos, que carregaram o martírio da escravização, ascenderam-se e continuam lutando por seu legado e lugar de fala, de dignidade. O oceano pode tê-los trazido como escravos, mas eles jamais deixaram de ser negros e filhos da África. Boaventura caracteriza-os como corpos moribundos, que, mesmo nas mais cruéis e desumanas situações, lutam, ainda que martirizados:

O corpo *moribundo* é o corpo do fim provisório da luta. Mas é igualmente, quase sempre, o corpo que continua a lutar noutro corpo vivo que luta. O martírio é a máxima potência do corpo morto na luta. É também o evento que confere mais dignidade a todos quantos lutam ou àqueles que são solidários com a luta. O martírio é, assim, um conhecimento corporizado mesmo até a extinção do corpo, mas sem qualquer ideia de autodestruição. Muito pelo contrário, trata-se de autoconstrução por outros meios. Os sobreviventes carregam tanto as vidas como as mortes dos mártires, reivindicando, enquanto herdeiros, aquilo que o corpo fez e foi, e o que agora não pode nem fazer nem ser. O corpo moribundo pode estar diretamente envolvido na luta ou pode, em vez disso, constituir uma das suas referências. Isso não significa que, nesse caso, a perda seja necessariamente de menor importância. No contexto da oralidade, o conhecimento e a sabedoria acumulados correm o risco de se perderem nas mortes dos seus detentores. Muitos dos que lutam contra a opressão fazem-no exatamente nesse contexto. (SANTOS, 2019, p. 139-140)

Sigamos com as análises das imagens.

4.5 A chegada nas terras da escravidão

O conceito de escravidão, na visão de Luiz Felipe Alencastro, trata-se de uma dessocialização, processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa, e se completa com a despersonalização, na qual o cativo é convertido em mercadoria na sequência da reificação, da coisificação, levada a efeito na sociedade escravista (ALENCASTRO, 2000, p.144).

Para Reis e Botelho (2008), a escravidão torna-se uma relação social caracterizada pela sujeição pessoal de um indivíduo a outro. Isto é: significa dizer que o escravo, além de ser propriedade do senhor, tinha sua vontade sujeita à autoridade do dono, e seu trabalho poderia ser obtido pela força. O cativo podia ser comprado, vendido, alugado, doado, leilado, hipotecado. (2008) Para Reis (2008):

No decorrer dos séculos XVI ao XIX, as Américas tornaram-se o grande mercado de escravos africanos, tendo recebido, segundo estimativas, de 10 a 15 milhões de homens e mulheres, arrancados da África e trazidos para o Novo Mundo para aqui aprenderem a ser “escravos”. No período compreendido entre os anos de 1710 a 1810, foram desembarcados no Brasil 1.891.400 africanos, cujos descendentes, num processo miscigenador, geraram uma população aproximada de 1.988.000 de negros e mulatos, que por volta de 1770, constituíam os mais altos números da Afro-América. (REIS, 2008, p.132)

Corroborando essa análise, Fausto (2006) afirma que:

Os grandes centros importadores de escravos foram Salvador e depois o Rio de Janeiro, cada qual com sua organização própria e fortemente concorrentes. Os traficantes baianos utilizaram-se de uma valiosa moeda de troca no litoral africano, o fumo produzido no Recôncavo. Estiveram sempre mais ligados à Costa da Mina, à Guiné ao golfo de Benin, neste último caso após meados de 1770, quando o tráfico da Mina declinou. O Rio de Janeiro recebeu sobretudo escravos de Angola, superando a Bahia com a descoberta das minas de ouro, o avanço da economia açucareira e o grande crescimento urbano da capital, a partir do início do século XIX. (FAUSTO, 2006, p.47)

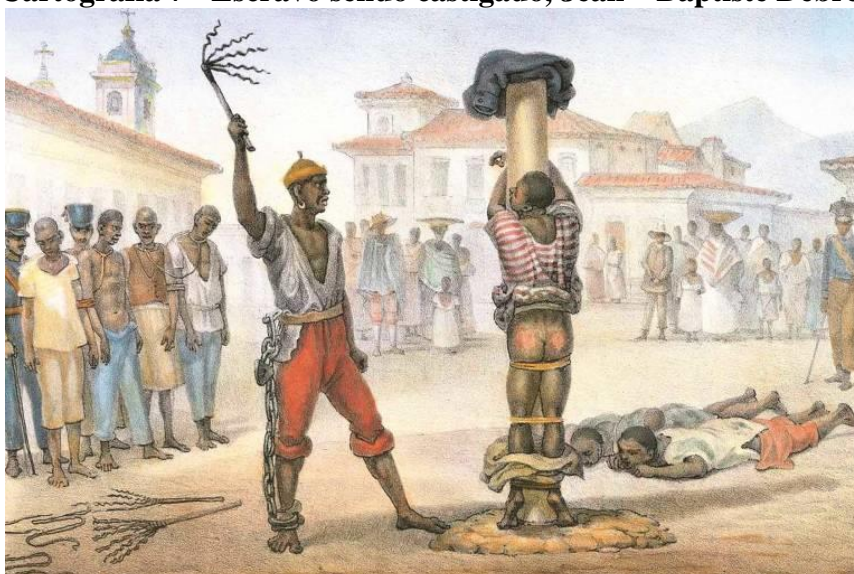
O regime escravagista colocava os negros na condição de ignorantes, inferiorizando-os quanto aos seus rumos futuros. Grinberg (2018) lembra que

Quando pensamos em escravidão no Brasil, imaginamos logo cenas de violência. As imagens mais conhecidas da escravidão são justamente aquelas relativas aos castigos e sevícias a que africanos e seus descendentes escravizados eram submetidos. Instrumentos de tortura como a máscara de folha de flandres- máscara de zinco trancada a cadeado que cobria todo rosto, com minúsculos orifícios na boca e no nariz -, os anjinhos, anéis de ferro aparafusados a uma tábua para prender os polegares, ou os colares de ferro e madeira impressionariam artistas e viajantes tanto pelo grau de atrocidade quanto pela regularidade com que eram utilizados. De fato, embora os castigos físicos exemplares, entre os quais a imobilização em troncos ou os açoites em pelourinhos, que frequentemente culminavam na morte dos castigados, fossem aplicados em situações extremas como a fuga ou a rebeldia, o castigo, assim como o controle sobre as ações dos escravos, fazia parte do cotidiano da escravidão no Brasil. (GRINBERG, 2018, p.144)

Frequentemente, os negros eram submetidos a castigos e humilhações públicas, sendo o chicote o “símbolo de poder judiciário e de seu direito de infringir castigos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.233). Na imagem cartográfica número 7, podemos ver o negro

amarrado num pelourinho (pau, símbolo diurno), numa cena de castigo e açoite em praça pública. Ele é açoitado por um outro negro, que provavelmente é tratado pelo seu dono de modo diferente e, então, torna-se seu aliado: é a figura do capitão do mato. Mas o que açoita também carrega suas prisões e correntes: ele detém o chicote, o que lhe atribui um certo poder e uma certa restrição. O açoitado tem partes de seu corpo desnudo para, intencionalmente, gerar humilhação, e é observado por outros dois que parecem aguardar a sua vez e por outros negros acorrentados. Uma população, também de negros, assiste ao castigo.

Cartografia 7 - Escravo sendo castigado, Jean – Baptiste Debret



Fonte: (JEAN – BAPTISTE DEBRET, século XIX)

Essa narrativa é expressa nos livros didáticos. No “*Projeto Mosaico*”, temos que:

Sob o rígido controle do feitor, os africanos eram **castigados fisicamente caso se recusassem a trabalhar ou desobedecessem às ordens de seus senhores**. Dois dos instrumentos de tortura mais utilizados eram o “bacalhau” (chicote de couro cru) e o “vira mundo” (alergas de ferro que prendiam mãos e pés.) (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.284, grifos nossos.)

Em “*Araribá mais História*” consta que:

Os castigos físicos faziam parte do cotidiano dos escravizados no Brasil. Eles eram aplicados para punir os escravizados desobedientes e para servir de exemplo aos demais. Os principais instrumentos de tortura eram chicotes, algemas, correntes e palmatórias. (FREITAS; GOYA, 2018, p.160, grifos nossos.)

Costa e Silva (2011) elucidam, sobre a relação entre o senhor e o escravo, que:

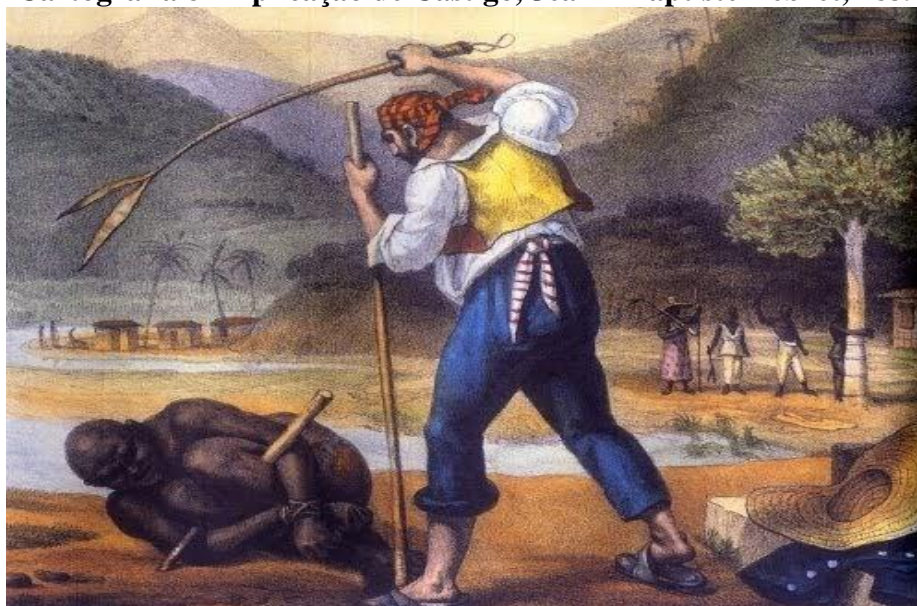
A relação entre senhor e escravo é baseada na violência. Desde a origem. Desde o momento em que se desnuda quem vai ser escravo de sua identidade social. Desde o instante em que ele se torna “socialmente morto”. Como regra, é arrancado do meio

em que nasceu e transferido para outro lugar, longe, com outros costumes, outra fé e outro idioma. Onde também como regra, é humilhado e sujeito à peia e ao chicote. (SILVA, 2011, p.87)

O destaque para os castigos, a violência por algo que o negro deixou de fazer, é posto como se tudo fosse autorizado ao branco violentar ou mandar outro negro fazê-lo. Nas palavras de Durand (2002), a utilização de chicotes, ditas como as armas espirituais no imaginário europeu, seria para expurgar o mal que carrega a legitimação de uma superioridade, de uma razão justificada pela desobediência e rebeldia.

O corpo que sofre, sangra a alma e a pele. A próxima imagem traz a mesma temática, mas é importante pelos detalhes que contém. O negro cativo está nu, em posição fetal, amarrado pelas mãos e pés, atravessado com um pau (lembra os paus de arara de períodos posteriores de nossa história) ao receber o seu castigo, diante de um carrasco, agora um branco, com seu ar de domínio, com sua postura dominante como um juiz que dita a própria justiça. Um sofrimento injusto pela opressão da escravidão. Agora, o capataz, o feitor, ou qualquer superior em relação ao negro, já não está com as correntes, mas o negro continua sua sina de violentado. À direita e ao fundo, outro negro é açoitado, também nu e amarrado no pelourinho, que é uma árvore (também pau). O que bate com seu chicote é também negro e encontra-se “livre” das correntes. Dois outros assistem, com objetos nas mãos – que também parecem paus ou alguma ferramenta de trabalho –, numa postura de aprovação da surra.

Cartografia 8 - Aplicação de Castigo, Jean – Baptiste Debret, 1839



Fonte: (JEAN – BAPTISTE DEBRET,1839)

Essa cena não está retratada nos livros pesquisados, mas a selecionei, pois é recorrente quando se aborda a temática dos castigos aos negros escravizados, em *sites* de buscas na internet. A imagem nos permite a reflexão sobre o corpo sofredor, ainda presente em nossa sociedade, e discutida por Santos:

*O corpo sofredor é aquele que requer mais atenção, uma vez que se trata do corpo que sobrevive e persevera na luta apesar do sofrimento. As epistemologias do Sul referem-se a dois tipos de sofrimento: o sofrimento injusto causado pela opressão; e o sofrimento autoimposto (por exemplo, a greve de fome) integrado em atos de resistência e de luta na expectativa de pôr fim ao sofrimento injusto. Nesse caso, as epistemologias do Sul deparam-se com o problema da trivialização do sofrimento e da sua consequente desvalorização enquanto conhecimento corporizado que fortalece a luta contra a opressão. Se para os opressores e seus aliados o drama da morte dos oprimidos é um acontecimento banal, digamos, um dano colateral do tipo drama dos *media* que apenas dura um dia ou minuto, o sofrimento não fatal dos oprimidos, se minimamente visível, é visto como fazendo parte da condição humana. A trivialização do sofrimento ocorre hoje em dia muito além do contexto da luta. Parece ter-se tornado a mais vulgar expressão de indiferença perante o corpo sofredor. (SANTOS, 2019, p.140)*

Mas esses corpos sobreviveram e buscaram suas resistências. Uma forma destas existirem eram suas canções:

*Durante a escravidão, as canções dos africanos e seus descendentes eram constantes nas senzalas, nos locais de trabalho, nas fazendas, em pontos de encontro nas cidades, nas festas religiosas e nos eventos sociais, até mesmo aqueles organizados pelos senhores. Geralmente eram identificadas pela variada marcação do ritmo (com tambores e palmas), pelos estilos performáticos em dança de roda e pela poesia em forma de desafio (pergunta e resposta), de paródia e de humor. (SCHWARCZ; GOMES *et al*, 2018, p.130)*

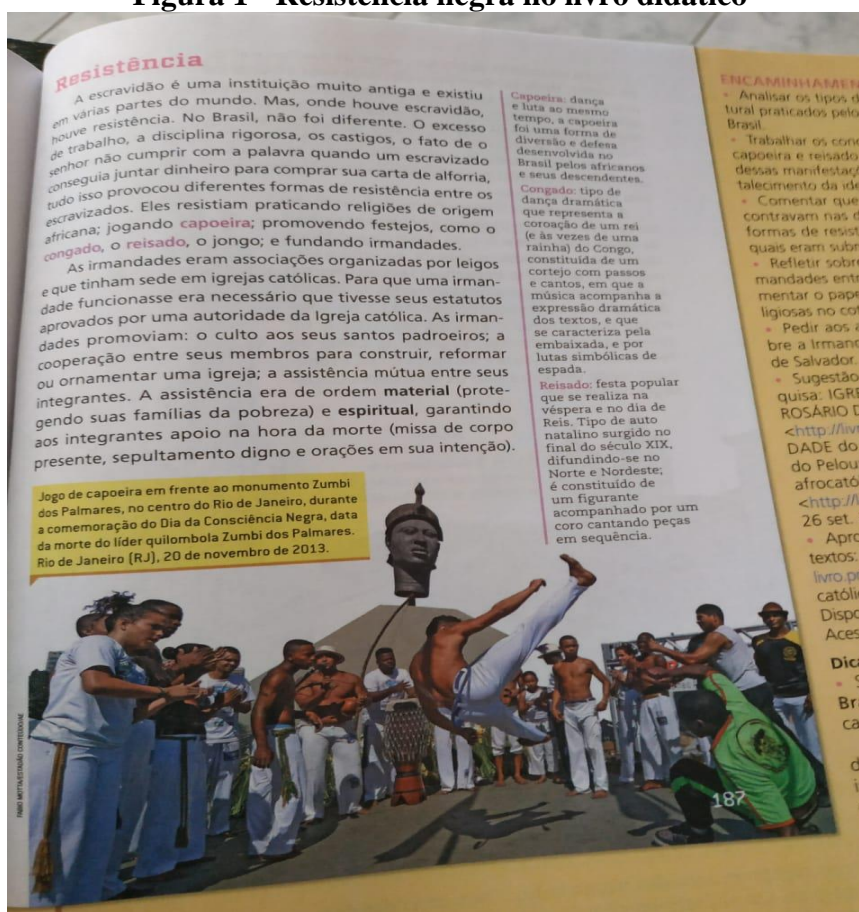
Sobre essas canções, os autores ainda acrescentam:

*As “canções do povo negro” condicionaram a história dos conflitos e dos diálogos culturais nas sociedades escravistas nas Américas. Por um lado, fizeram parte das políticas e religiosas; por outro, das estratégias de resistência, negociação e ação política dos escravizados pelo direito à afirmação de suas formas de diversão e devoção. A realização de festas, conforme seus próprios sons, versos e costumes, ao lado das lutas pela alforria, acesso à terra e organização familiar foram importantes pautas dos escravizados na busca pela ampliação da autonomia e da liberdade. (SCHWARCZ; GOMES *et al*, 2018, p.131)*

Os cantos, as danças e os sons dos tambores não ganham visibilidade nas folhas brancas. As imagens da resistência ainda se encontram como vácuos nos livros didáticos, ou aparecem de maneiras esporádicas. A maioria dessas obras tem como maior evidência o flagelo e o martírio do negro. Felizmente, nos dias de hoje, contamos com uma vasta literatura, fruto de pesquisas, de inúmeras manifestações culturais, símbolos da resistência dos negros a tantas

torturas. A manifestação da capoeira é uma delas, mas como esta não foi uma temática perseguida no estudo, reproduzo aqui, a título de curiosidade, como a temática é discutida no livro *História Sociedade e Cidadania* (2018). Vejamos que a temática é pouco explorada teoricamente, e a imagem é comentada apenas em um parágrafo, ou seja, está ali somente como ilustração.

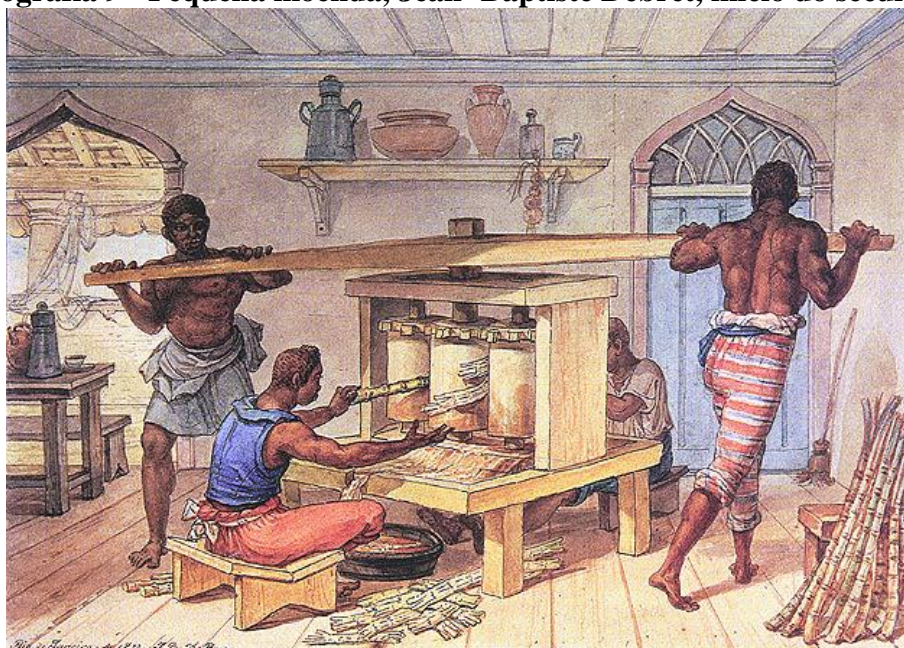
Figura 1 - Resistência negra no livro didático



Fonte: (MOTTA, 2018, p. 187.)

No canto, na dança, nos batuques, ressurge o *corpo jubiloso* (SANTOS, 2019, p.142) “que se regozija com o prazer, a festa, o riso, a dança, o canto, o erotismo, tudo em celebração da alegria do corpo. As lutas sociais não são apenas morte e sofrimento, são também alegria e júbilo, felicidade com as vitórias, sejam grandes ou pequenas, durante as pausas para recuperar as forças, ou mesmo em momentos difíceis para revivificar o espírito e continuar a luta”.

Cartografia 9 - Pequena moenda, Jean- Baptiste Debret, início do século XIX



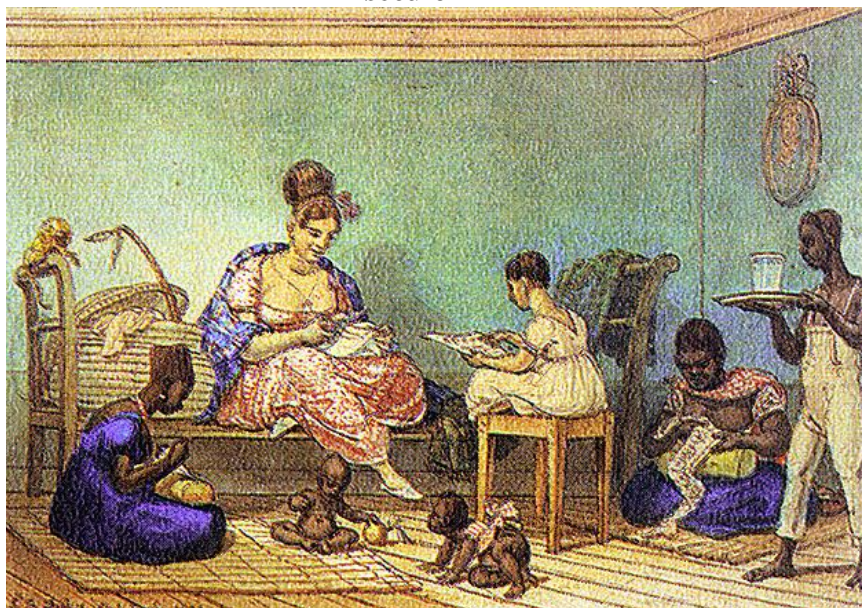
Fonte: (JEAN- BAPTISTE DEBRET, século XIX)

Nessa cartografia, podemos observar, além da força física dos negros nessa atividade de moer a cana no engenho, como o trabalho era realizado. Essa era uma atividade compulsória no período colonial brasileiro, realizada por eles com os pés descalços. Estarem descalços dizia que “os sapatos pareciam ser peças realmente decisivas nessas questões de escravidão e liberdade” (CHALHOUB, 1990, p.133). Ainda nessa análise, Vital (2017) comenta que:

No caso específico do Brasil, como não poderia deixar de ser, a roupa se atrela inescapavelmente ao nosso passado e experiência escravocratas. Além de toda a carga de sofrimento já bem conhecida, os escravos negros também foram discriminados e marcados pela forma como se vestiam. A representação na pintura e fotografia talvez seja forma mais evidente de perceber as diferenças entre escravo africanos nos Estados Unidos e no Brasil, por exemplo. Mesmo sem o olhar treinado dos estudiosos, é possível perceber que os escravos brasileiros aparecem quase sempre vestindo farrapos. Somente as escravas domésticas, amas ou mucamas, tinham direito a mais peças de roupas e algumas vezes a chinélos. Sim, porque escravos no Brasil não usavam sapatos. (VITAL, 2017, p.03)

Quando adquiriam a alforria, uma das primeiras mudanças era calçar-se, não apenas para proteger os pés, mas para expressar sua liberdade; mais do que chinélos e sapatos, eram cargas simbólicas de sua nova condição social.

Cartografia 10 - Uma senhora de algumas posses em sua casa, Jean- Baptiste Debret, século XIX



Fonte: (JEAN- BAPTISTE DEBRET, século XIX)

Um lar colonial/imperial brasileiro organizava seus espaços entre os que servem e os que são servidos, sendo que os primeiros estavam na condição de escravizados. Trata-se da simetria de uma casa em que a hierarquia se faz como uma dança, onde cada um “reconhece” o seu lugar. É como acontece na obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933), que traz os bastidores da vida nos engenhos de cana-de-açúcar no período colonial brasileiro.

Ainda podemos observar a figura feminina como a senhora do lar, junto a sua filha. Contudo, percebemos a diferença nas vestimentas e, novamente, os pés descalços dos negros. As crianças negras brincando ao chão, nuas, aceitas; as mulheres brancas letradas, em sinal de civilidade, assentadas nas cadeiras; as negras exercendo trabalhos manuais assentadas no chão. O “criado mudo” cumpre sua tarefa. Podemos salientar que tal imagem coloca a escravidão doméstica¹² como algo tranquilo, harmonioso. Com isso, devemos alertar que a escravidão também se fazia nesse cenário, mesmo exercendo funções dentro da casa grande, não era algo mais brando em relação aos outros trabalhos. Com o trabalho escravo, os negros que

¹² Só em junho de 2015 foi sancionada a lei para as condições de trabalho das empregadas domésticas no Brasil. BRASIL. Lei Complementar nº 150 de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis no 8.212, de 24 de julho de 1991, no 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei no 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei no 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp150.htm Acesso em julho de 2020.

executavam o trabalho doméstico sobreviviam das migalhas que lhes eram oferecidas. Muitas das mulheres eram “coitadas”, isto é, nas condições de escravas domésticas, sofriam abusos dos seus senhores, que as viam, literalmente, como objetos de sua posse.

Essa imagem, como outras do pintor francês Debret, está sempre presente nos livros didáticos de História. O artista destaca a escravidão e o cotidiano por meio de suas observações do nosso país; foram essas imagens que transformaram sua viagem na obra “Viagem pitoresca”, onde se encontram várias pinturas como essas, que até hoje flutuam por nosso imaginário.

4.6 A “Independência” da Colônia aos braços do Império: o herói nas páginas dos livros

O contexto vivido no Brasil Colônia por mais de três séculos fez com que surgissem os heróis. Estes, que vestiam roupas europeias, brancos, cristãos, e mesmo aqueles que já nasceram em nossas terras, falavam em nome de teorias iluministas, francesas; suas inspirações vinham do Velho Mundo. Isso é visto, por exemplo, na Conjuração Mineira, em 1789, quando esses heróis reivindicavam a abusiva cobrança de imposto (Derrama) e arquitetavam os seus planos embebidos de Rousseau, Voltaire e Montesquieu.

Eles lançavam ideias reformadoras, fomentavam as mentes e os corações nas jornadas de resistências à Coroa Portuguesa, na linha tênue entre o progresso e a civilização. Tornaram-se os heróis oficiais da nossa História, condecorados com monumentos para o legado de suas proezas e façanhas, para perpetuar em nossa memória o exemplo do sacrifício pela liberdade da pátria; suas imagens ganharam cores, destaques nos livros. Nomes como Dom Pedro I, Tiradentes, dominaram o cenário do heroísmo histórico há muito tempo.

Os chamados heróis vagueiam em nosso imaginário com suas várias personificações entre o tempo e espaço histórico. Todos eles imbuídos de um simbolismo poderoso, envolto de aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, “exemplos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos” (CARVALHO, 1990, p.55), da manutenção do poder do colonizador sobre a sociedade que aqui se constituía com suor dos indígenas, negros e imigrantes. Chevalier e Gheerbrant (1992), no *Dicionário de Símbolos*, destacam as características do herói:

Produto do conúbio de um deus ou de uma deusa como um ser humano, o herói simboliza a união das forças celestes e terrestres. [...] Característica do *herói* é ser dotado de **força** física incomum, de destreza extraordinária (Cuchulainn prática grande número de artes marciais) e de uma **coragem** a toda prova. A inteligência pode ser, ocasionalmente, conferida ao herói por acréscimo (é o caso de Cuchulainn). [...] O herói na batalha está em estado de *cólera guerreira* (**ferg**), expressão religiosa e mágica do excesso ou desmesura *heroica* dos cavaleiros **com relação aos seus**

inimigos (e somente com relação a eles) [...] O herói é também ornado com os atributos do Sol, cuja luz e calor triunfaram das trevas e do frio da morte. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.488)

E os outros heróis, onde eles ficam nessa história? Zumbi, Dandara, Francisco José do Nascimento, Maria Felipa de Oliveira? Eles também resistiram às opressões, às arbitrariedades, mas, muitas vezes, não ganham notoriedade em nossas memórias.

As características heroicas da coragem, da força e da inteligência que envolvem o herói em sua *cólera guerreira* se convertem. Nas palavras de Durand (2002), “sob os símbolos ascensionais ou espetaculares, a figura heroica do lutador erguido contra as trevas ou contra o abismo. O herói solar é sempre um guerreiro violento e opõe-se, por isso, ao herói lunar, que, como veremos, é um resignado” (DURAND, 2002, p.159).

Gomes (2003) analisa que a temática do herói guerreiro possui evidências nos contos populares, nas lendas dos cavaleiros medievais, caracterizando-os como homens que se destacavam por suas qualidades espirituais e morais. “Trazendo o exemplo do *Romance de Amadis*, um cavaleiro envolto aos atributos cristãos, a coragem, fidelidade, defesa dos mais fracos” (GOMES, 2003, p.45).

No simbolismo diairético, a figura do herói consolida-se de acordo com Gomes (2003):

Pela separação dos pares opostos como a luz contra as trevas e a ascensão contra a queda. No confronto dicotômico emerge o herói solar, revolucionário por natureza, audacioso, valente, sem limites. Os instrumentos desses heróis são cortantes ou atos de purificação que objetivam dividir o bem e o mal que povoam a consciência do ser humano. Essa constelação simbólica associa ainda à verticalidade, a transcendência e a virilidade, os arquétipos do fechamento: muralhas, fortes, couraças, casas; rituais de pureza: água limpa, lustral, o fogo, o ar, elementos que remetem ao simbolismo da potência e da pureza, representado pelo instrumento da espada e do herói. (GOMES, 2003, p. 45)

Essas características envolveram o imaginário dos brasileiros, emplacando homens (claro que as mulheres não tiveram o mesmo destino) da colônia, realeza, igreja, e até homens comuns, no panteão de atitudes heroicas, de honrarias que atravessaram gerações e narrativas históricas e fazem-se presentes ainda nos dias de hoje. Com suas estruturas verticalizadas, traçaram caminhos tortuosos, desbravaram e exploraram novas terras, submeteram à inferioridade indígenas e negros em prol de atos civilizatórios, destemidos por uma fidelidade à Coroa, nas promessas de riqueza e progresso. Homens cujos nomes foram envoltos à aureola do bandeirantismo, homens que ganharam nomes de desbravadores do interior do Brasil, homens que foram os construtores de novos caminhos, com suas armas espirituais e contribuíram para a ascensão de um herói solar: o guerreiro.

Muitos desses heróis são homenageados em datas especiais, inclusive com feriados nacionais, em esculturas com o busto ou de corpo inteiro em praças e ruas do país, nas folhinhas e calendários, e, obviamente, eles estão presentes nos livros didáticos, onde o imaginário a ele referente é construído. Tratarei aqui de alguns deles, como a figura do bandeirante, o “desbravador” de territórios:

Cartografia 11 - Domingos Jorge Velho, Benedito Calixto, século XIX



Fonte: (BENEDITO CALIXTO, século XIX)

O bandeirante retratado nessa imagem é identificado como Domingos Jorge Velho, destacado como um grande caçador de indígenas, contratado por proprietários rurais da colônia, cuja função era desocupar territórios dos nativos, para transformá-los em estâncias de gado. Posteriormente, Domingos Jorge Velho alçou novas funções na dizimação de quilombos, inclusive o maior deles, Palmares, obtendo vitória (PRIVADELLI, 2020). Por todos esses feitos, recebeu a honraria de Mestre do Campo, por Estevão Ribeiro, o governador geral. Sua imagem, para os proprietários rurais daquele contexto, era de exímio e corajoso herói, pelas causas territoriais, espirituais e, principalmente, pelo progresso das teias coloniais. Assim como outros “heróis” bandeirantes, Domingos também deixou rastros de destruição por onde passava, tudo em nome da hegemonia branca que nas terras brasileiras já se firmava.

Em “*Historiar*”, temos que:

As bandeiras, que se dedicavam à captura de indígenas e à procura de metais preciosos, partiam geralmente de São Paulo e das vilas vizinhas. Os bandeirantes massacraram milhares de indígenas, além de despovoarem amplas áreas do interior, muitas das quais foram ocupadas depois por fazendas de gado, especialmente nas capitanias do sul e no sertão do Nordeste. (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p.213)

Já em “*História Sociedade e Cidadania*”, constatamos que:

Os paulistas eram homens rudes e acreditavam que a única solução para a pobreza estava no sertão. Por isso, decidiram organizar bandeiras, ou seja, expedições particulares que partiam geralmente de São Paulo com o objetivo de capturar indígenas e achar ouro e pedras preciosas. (BOULOS, 2018, p.220)

Na imagem que retrata Domingos Jorge Velho, vê-se um homem de olhos e pele clara, gordo (bem alimentado). Seu rosto exprime seriedade e poder. Seu corpo veste roupas militares, chapéu, cintos, botas e os símbolos de poder. Do mesmo modo há, ao seu lado, um outro homem, menos poderoso, por suas roupas, mas com o mesmo ar dominante no seu semblante. As armas são de fundamental importância para a constituição desse herói, diz Pitta (2017):

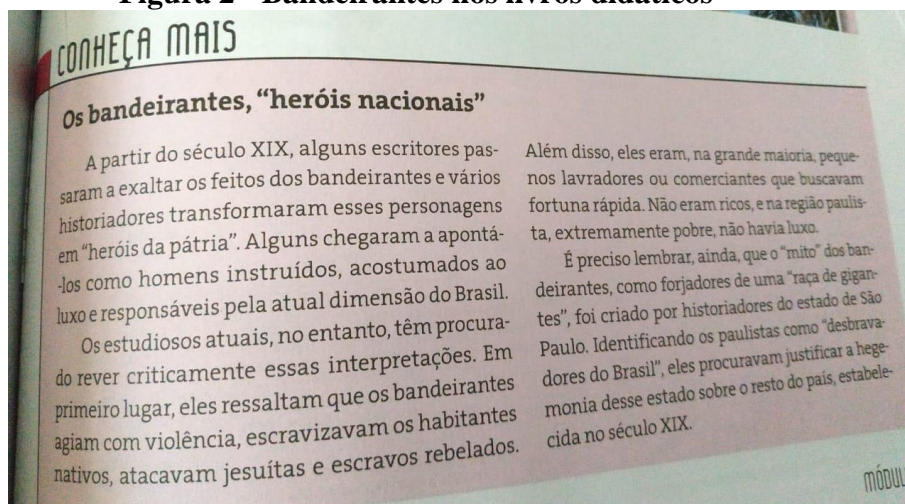
As armas são necessárias em um arsenal simbólico compreendendo pois: a espada, o fogo, a tocha, água e o ar, os detergentes, que têm por função cortar, purificar, limpar, salvar, separar, “distinguir as trevas do luminoso valor” (PITTA, 2017, p.31;32)

Durand (2002) destaca:

“A arma que o herói se encontra munido é, assim, ao mesmo tempo símbolo de potência e de pureza. O combate se cerca mitologicamente de um caráter espiritual, ou mesmo intelectual. Com isso, ligando a verticalidade à transcendência e à virilidade. (DURAND, 2002, p. 161)

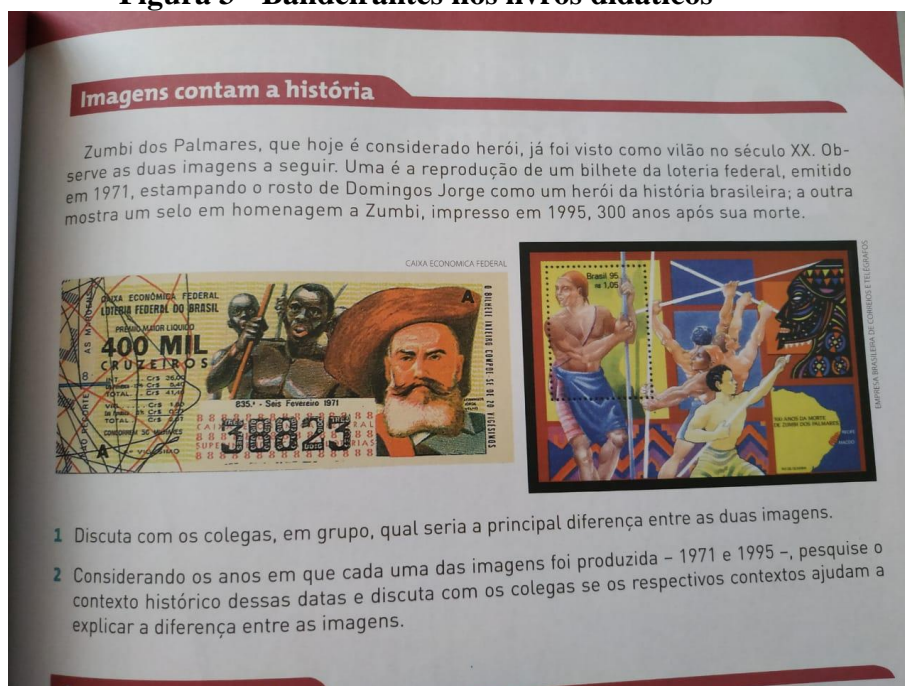
É possível, ainda, encontrar outros escritos sobre a figura dos bandeirantes nos livros didáticos. Destaco duas:

Figura 2 - Bandeirantes nos livros didáticos



Fonte: (VICENTINO, 2010, p. 254)

Figura 3 - Bandeirantes nos livros didáticos



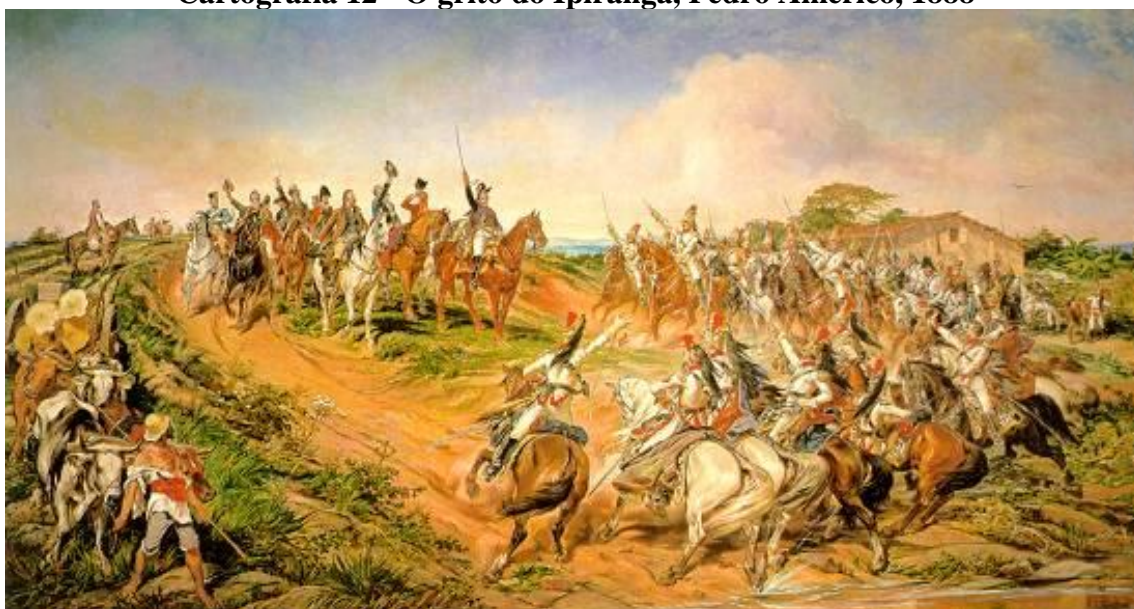
Fonte: (VAINFAS, 2015, p.75)

Essas duas figuras foram extraídas dos livros didáticos pesquisados sobre a temática dos bandeirantes. Vemos que, na primeira, o pequeno texto traz a constituição dessas personagens como heróis e desbravadores de territórios. No entanto, o trecho ainda elucida uma reflexão sobre as interpretações atuais, com a crítica a essa visão heroica. Todavia, se nos atentarmos, a imagem de Domingos Jorge Velho ainda possui uma grande recorrência nos livros: herói ou vilão, sua imagem permanece. A segunda figura traz uma atividade do livro, em que a proposta é comparar as duas imagens. Se observarmos, o próprio texto fala que Zumbi dos Palmares era visto como vilão no século XX, mas que hoje é considerado herói. Nesse caso, fica evidente

que é recente o reconhecimento de Zumbi no panteão dos heróis nacionais. Durante três séculos, sua imagem foi vinculada à vilania, pois ele era um resistente. Jorge Velho, no texto, é o herói da história brasileira, não há questionamentos. O selo do livro da primeira imagem data de 1971; já o segundo livro, que trata Zumbi como herói, data de 1995. Essas datas apresentam um significado de quem e quando o mérito de herói foi legitimado pela história.

O imperador do Brasil, Dom Pedro I – e seu grito de “liberdade – foi, indubitavelmente o maior e inquestionável herói imperial destacado e reforçado pelos livros didáticos. Esta emblemática imagem é conhecida por todos os brasileiros e brasileiras que um dia passaram por uma instituição escolar:

Cartografia 12 - O grito do Ipiranga, Pedro Américo, 1888



Fonte: (PEDRO AMÉRICO,1888)

No alardear do *Grito do Ipiranga*, “adormecemos” coloniais e “despertamos” no brado retumbante de um Império que não nos deixou esquecer as raízes lusitanas; um Império onde o legado administrativo ainda passava por mãos reais europeias. Entretanto, havia um desafio que ditava construir e consolidar os princípios de uma nova sociedade; nesta, era necessária a construção de uma identidade de classe governante, em que houvesse o reconhecimento como um corpo político uno, com a capacidade de efetuar um trânsito no processo de colonização para o de emancipação política do Estado Imperial (TOLEDO, 2005). Salles (2019) comenta que:

Dom Pedro, o filho do rei, estava à frente dos movimentos e das decisões ao longo desses tumultuados anos que antecederam a independência. E foi ele, herdeiro do trono lusitano e primeiro Imperador do Brasil, que numa decisão inédita na história política da época, instituiu nas Américas um Estado politicamente autônomo, monárquico, constitucional e que fazia a transição do absolutismo para o sistema liberal. (SALLES, 2019, p.5)

O Grito que bradou a liberdade, heroicamente, na “manifestação do simbolismo das armas levantadas e erguidas, liga-se a verticalidade a transcendência da virilidade” (DURAND, 2002, p.161). Virilidade esta que configurou Dom Pedro I como o herói da independência, como aquele que enfrentou seus compatriotas em favor da nova casa e da nova terra. Essa é a história que se conta.

Os símbolos ascensionais aparecem nessa imagem representando a vitória sobre a queda. O imperador torna-se uma associação “à constelação de imagens do pai, da virilidade, da potência, da águia, da escada, do chefe” (GOMES, 2003, P.45). O herói está montado em um cavalo, em postura de ascensão. “Os cavalos puxam o carro do sol, e a ele são consagrados. O cavalo é o atributo de Apolo, em sua qualidade de condutor do carro solar.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.210).

No final dessa ascensão, triunfa a figura simbólica do alvo cavalo de majestade, montaria de heróis, de santos e de conquistadores espirituais. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.211)

“O Grito do Ipiranga” traz o triunfo do nascimento de uma ‘nova’ sociedade, como o sol que surge para dar cor a um novo dia. Este, como um símbolo universal do rei, *coração* do império, com um símbolo imperial” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p.837). Para Durand (2002):

Ligando a verticalidade à transcendência e à virilidade de que agora se manifesta no simbolismo das armas levantadas e erguidas. (DURAND, 2002, p.161)

As espadas que levantam junto ao grito do triunfo simbolizam

O “Gládio de ouro” “homem da espada de ouro”, símbolo de espiritualização. Ornado de uma auréola luminosa e sobre o qual está gravada a palavra “justiça” (DURAND, 2002, p.161)

Justiça esta que vinha alardeando a transição dos ares coloniais para os imperiais. Com toda essa glória, seu ato de poder ousou-se de contradições sobre a ascensão da liberdade quando se outorgou a Constituição e proclamou o quarto poder, intitulado de Moderador.

Souza (1999) analisa que, a partir desse ato heroico

Molda o mito de origem do Brasil. Evoca heróis nacionais ao reverenciar a habilidade política de José Bonifácio e exaltar o **caráter varonil** de D. Pedro. Rememora incessantemente o fato histórico que causa, inaugura e irradia a nacionalidade: o Grito do Ipiranga. (SOUZA, 1999, p.2, grifos nossos)

E ainda

Configurando a instauração do Brasil como um corpo político autônomo [...] perpassava-se em debates acalorados sobre a implantação de uma Constituição para o império luso-brasileiro enfocando as formas de viver em sociedade e a elaboração do contrato social; a atuação das câmaras brasileiras; e a implantação de uma liturgia do poder centrada na figura do imperador. Vale dizer que boa parte da população se mostrou sensível a essas questões. Escravos pegaram em armas; homens livres pobres e soldados das tropas deram vivas a D. Pedro. Muita gente viu na Independência a chance de melhorar sua vida, indagando pelos direitos que os debates suscitavam. [...] E muitos outros se felicitaram porque viviam um novo tempo – o tempo da instauração de uma nova sociedade. (SOUZA, 1999, p.07)

A temática da “independência do Brasil” é discutida pelos currículos escolares no 8º ano do Ensino Fundamental. Em “*História em documento*”, encontro que:

D. Pedro demonstrava ser sensível aos apelos dos brasileiros. Em 9 de janeiro de 1882, ele contrariou as ordens das Cortes de Lisboa e permaneceu no Brasil. Meses depois, sagrou-se o primeiro imperador do novo país. (DOMINGUES, 2012, 8º ano, p.137, grifos nossos)

Essa sensibilidade estava personificada nas elites brasileira e portuguesa. Sobre esta última, Costa (2017) afirma que:

A partir do momento que a Corte portuguesa vem ao Brasil com mais de 10 mil pessoas, e aqui já havia permanecido por 10 anos, muitos não queriam mais voltar. Haviam adquirido patrimônio, abertos negócios, constituído família e se imiscuído na vida social do país. Já havia aqui uma classe estabelecida de comerciantes – portugueses e brasileiros-, que auferiam grandes lucros no comércio com a Inglaterra. E com o retorno da Corte para Portugal, os comerciantes lusitanos exigiam também que o pacto colonial – ou seja, o monopólio do comércio com o Brasil – fosse restabelecido. Essa queda de braço entre Colônia e metrópole vai redundar no processo de independência. (COSTA, 2017, p.66)

A obra “*História, Sociedade e Cidadania*” explora um pouco mais a temática e elucida que:

Em 7 de setembro de 1822, às margens do riacho Ipiranga, em São Paulo, D. Pedro recebeu duas cartas: uma das Cortes portuguesas e outra de José Bonifácio. A carta das Cortes anulava seus atos no Brasil e ameaçava fazê-lo regressar à força. Seu objetivo era que o Brasil voltasse a ser colônia. A carta de José Bonifácio dizia que ou **D. Pedro voltava para Portugal como prisioneiro das Cortes ou proclamava a independência**. D. Pedro escolheu romper com Portugal fato conhecido como “Grito do Ipiranga”; o Brasil conseguia assim sua emancipação política. (BOULOS, 2018, p. 129)

Sáímos de uma dependência e caímos em outra, mas o imperador manteve-se intacto em seu trono, como descrito no livro “*História sociedade e cidadania*”

D. Pedro I foi aclamado imperador em 12 de outubro, que era também o dia do seu aniversário. Uma multidão compareceu à festa de sua aclamação. Durante os anos seguintes, a data da aclamação de D. Pedro I era comemorada como o dia da emancipação política do Brasil. O imperador era, então um homem popular. (BOULOS, 2018, p. 137)

Cartografia 13 - A proclamação da Independência, François – René Moreaux, 1844



Fonte: (RENÉ MOREAUX ,1844)

Dom Pedro I levava consigo a esperança dos brasileiros de novos tempos; sua ascensão envolvia força, poder, um verdadeiro herói solar, o guerreiro, o que foi predestinado para tal missão. O imperador carrega o simbolismo espetacular da luz, do sol, composto pelo regime diurno em suas estruturas heroicas na batalha contra as trevas, contra a queda, ressaltando a masculinidade, virilidade e dominação. Historiadores afirmam que:

Com a aclamação e a posterior coroação do príncipe regente d. Pedro como imperador do Brasil, iniciou-se, no imaginário político de povos outrora irmãos, a construção da ideia de um império autônomo em terras americanas. A *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 21 de dezembro de 1822, proclamava: “O Brasil [...] era um Reino dependente de Portugal; hoje é um vasto Império, que fecha o círculo dos povos livres da América; era colônia dos portugueses, hoje é Nação”. Logo, a partir do final de 1822, a palavra nação começava a despertar um sentimento de separação, de distinção de um povo em relação ao outro, despontando a noção de nacional como oposto de estrangeiro. (NEVES, 2012, p.99)

Desse modo, Dom Pedro I passa a ser visto como o soberano, a importante liderança, cujo símbolo passa a ser a cabeça:

Cartografia 14 - D. Pedro I, Simplício Rodrigues de Sá, 1830



Fonte: (SIMPLÍCIO RODRIGUES DE SÁ, 1830).

Essa imagem de Dom Pedro I, com olhos bem abertos, rosto corado, barbas e bigodes aparados e a vestimenta com os brasões e insígnias da realeza imperial, com destaque para o busto e a cabeça, reforça o imaginário Heroico. Abella e Rafaelli (2012) afirmam que:

a cabeça, como elemento anatômico pode remeter ao que designa literalmente, ou seja, a parte do corpo superior em relação às demais, onde o cérebro se situa, indicando assim uma ideia de verticalidade e ascensão. Relacionada com a noção de microcosmo, a cabeça corresponde, pela sua localização no corpo e pelo próprio formato esférico, à “esfera celeste”. Por esse motivo, simbolizando uma posição de liderança, a cabeça também pode ser interpretada como representando “o cabeça”, ou seja, o líder, como é o caso do monarca de um reino, cuja autoridade deve ser obedecida pelos súditos. Neste sentido, representações da cabeça também podem simbolizar o patriarcalismo, evidenciando uma associação entre os simbolismos da ascensão e da monarquia, muitas vezes presentes na concepção do Deus celeste e na assimilação do monarca com soberanos históricos ou lendários, surgindo assim identificações com a imagem do herói, muitas vezes associando o rei com alguma divindade. (ABELLA; RAFFAELLI, 2012, p.230)

Sua ascensão como imperador o colocou na condição do “cabeça”, do primeiro líder do país. Como ressalta Durand (2002), nele pode-se encontrar o simbolismo dos ‘filhos do céu’ e do sol” (DURAND, 2002, p.138).

“Esse simbolismo, ao dramatizar-se, metamorfosear-se-á no do Esposo celeste, companheiro fecundador da deusa mãe, e pouco a pouco os atributos da paternidade, da soberania e da virilidade confundir-se-ão” (DURAND, 2002, p.138).

Dom Pedro ergueu sua espada, bradou como imperador e usufruiu da sua virilidade e soberania, foi de herói a vilão, hostilizado em uma noite das garrafadas. Sua figura desgastou-se como o seu império; ele, então, renunciou ao Brasil e voltou para assumir o trono português. Neste ficou por alguns anos, vindo a falecer em 1834, fazendo um pedido de que o seu coração fosse entregue à cidade do Porto, como forma de agradecimento: “Meu coração é teu, ó Porto”, referindo à vitória contra o seu irmão Miguel, na usurpação do trono (SALLES, 2019).

Como vimos nas narrativas aqui construída, desde os mares do Atlântico até os heróis com suas espadas coloniais e imperais, os livros didáticos de História pesquisados reforçam a presença do eurocentrismo, da masculinidade. Mesmo que existam livros que tragam novas interpretações, até mesmo novas imagens, percebemos que essas ainda têm destaque. Isso me fez refletir que, desde a minha época escolar, as imagens ainda são as mesmas e a suas discussões simbólicas não são aprofundadas de uma forma que possam trazer ressignificações para os imaginários dos sujeitos.

Por tudo isso, finalizo as análises com mais uma imagem:



Fonte: (CARLOS LATUFF, 2008)

A figura 6, extraída da internet, não foi foco de análise da pesquisa, mas, a meu ver, é uma imagem concisa do regime noturno. Ela sintetiza a discussão que vim percorrendo nessa narrativa por meio da cartografia de imagens selecionadas. Nela, vemos as naus se retirando do solo brasileiro, lentamente. As águas são mansas. O colonizador, vencedor, escreve a história com o sangue daqueles que foram subjugados, escravizados, torturados, destituídos de sua

própria cultura. Mas indígenas e negros resistem. A espada cravada no dorso do índio e o sangue que escorre afogando o negro simboliza a vitória, mas, ao mesmo tempo, permite que essas culturas resistam em nossa sociedade. Para isso, outros imaginários e outras histórias precisam ser contados.

Reconheço que a cartografia imagética desta pesquisa é uma pequena gota d'água em um oceano de possibilidades para novas ressignificações das imagens nos livros didáticos de História, para que não continuemos a reproduzir argumentos rasos daquilo que de fato faz parte da nossa história e memória como brasileiros.

5 RESSIGNIFICANDO OS IMAGINÁRIOS: CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao chegar no final desse percurso, lembro-me, mais uma vez, da menina apaixonada pela História desde o seu tempo escolar, que se sentava na primeira carteira para escutar atentamente o que a disciplina advinda da narrativa da professora tinha a contar. Ela cresceu e fez essa paixão transformar-se em sua profissão, com um caminho cheio de desafios e possibilidades, uma delas me trouxe até aqui: as imagens nos livros didáticos de História. Estas me deixavam inquieta, pois não eram evidenciadas nas discussões escolares e, muito menos, nos debates acadêmicos; vagavam como ecos de meras ilustrações no tempo e espaço históricos.

A cada ano que vivia na escola, lá estavam aquelas imagens, cristalizadas, sacralizadas nas páginas, construindo meu imaginário e dos colegas de turma com apenas uma narrativa: a do vencedor, o europeu. Seguimos uma vida escolar cartesiana, polarizada entre o bem e o mal, o certo e o errado, a emoção e a razão, o corpo e a mente, a ciência e o mito, dentre outras. O ensino conteudista continua sendo reproduzido em seus processos metodológicos e avaliativos. Nesse contexto, a presença do imaginário e do simbólico era considerada um devaneio, a “louca da casa”, e não havia espaço para descobertas, emoções, sensações. Vivíamos apenas uma história movida pela lógica binária e iconoclasta.

Ingressei na graduação e o cartesianismo, o positivismo e racionalismo faziam morada também naquele espaço, uma narrativa em que a imaginação não era convidada para a discussão, não pertencia aos conceitos canônicos das teorias históricas. O ser empírico era dominante diante do sujeito imaginante. Após concluir a graduação, principalmente atuando com a educação básica, sentia um incômodo ao repetir as mesmas práticas pedagógicas a que fui submetida. Busquei novas possibilidades de análises em que as imagens fossem postas em evidência, pois sentia que elas construía uma narrativa que fora consolidada em nosso imaginário. As mesmas imagens estavam lá, os mesmos heróis. Não me conformava com essa maneira de pensar, queria mais, e, assim, tive a oportunidade de iniciar minha jornada com a realização deste estudo.

Com a intenção de discutir as imagens nos livros didáticos de História, emergiram perguntas, não com a certeza de encontrar todas as respostas, mas com o desejo de suscitar a discussão da construção simbólica no imaginário histórico do educando, já que agora estou do outro lado da sala de aula, não mais sentada na carteira, mas construindo conhecimentos sobre a nossa História.

No percurso do mestrado, fui apresentada à teoria do imaginário e vi, nesta, uma possibilidade para realização de análises que pudessem ampliar o debate e trazer elementos para

fugir do iconoclatismo. Assim, abracei a discussão sobre os elementos simbólicos e os regimes sob a ótica das Estruturas Antropológicas do Imaginário, de Gilbert Durand e outros autores.

Imaginário este que trouxe como possibilidade o questionamento das concepções de educação, dos currículos legitimados, da formação docente e suas práticas pedagógicas, na tentativa de contribuir com a constituição de um sujeito imaginante. Sujeito este que contribua para a construção do museu imaginário, como nos sugere Duborgel, no florescimento de uma subjetividade, na busca de sua complexidade, não apenas pautado entre ser ou não ser, mas baseado em buscar, em si, a possibilidade de enxergar o simbólico como constituinte de nossas faculdades mentais, como bem nos diz Bachelard. Assim, há um grande desejo de tornar esse sujeito imaginante, capaz de devanear “entre saberes”, romper com o paradigma cartesiano, reanimar nossa alma e reencantar o espaço escolar.

Com esse intento, fui em busca dos livros didáticos das escolas públicas de Belo Horizonte, para tecer uma análise bibliográfica com base na construção da cartografia imagética como objeto da minha pesquisa. Minha escolha por sétimo e o oitavo anos se deu pelo fato de, pela definição da matriz curricular oficializada, desenvolver a temática da travessia dos portugueses pelo Atlântico até o processo de independência do Brasil.

O caminho foi percorrido com a organização de cadernos divididos por cada ano (7º e 8º), com o conteúdo das imagens analisadas pelas suas recorrências nos livros pesquisados como primeiro objetivo. As 14 imagens selecionadas, das 196 que organizei, resultaram na figura heroica do homem cristão, europeu, branco, com sua postura dominante e suas armas espirituais, como o regime diurno trata. A masculinidade e a virilidade estiveram como uma marca. A agressividade foi posta como justificativa de ordem e o progresso. O negro coisificado e o indígena caricaturado tornaram-se alegorias da figuração da história triunfante do europeu.

Passamos a vida escolar reproduzindo uma história única, rodeada de estereótipos, vozes silenciadas, vácuos. Uma história legitimada no discurso da missão civilizatória, da potencialidade do progresso, da catequização das almas perdidas, pelas narrativas do dominador *versus* o dominado, que no jogo das palavras diferenciam-se por apenas uma consoante. Contudo, o poder torna-se o sustentáculo para desenhar cada letra a ser colocada nos livros. Concordo com o que diz Adichie (2019),¹³ quando afirma que

Impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*.

¹³ Tenho ciência de que é pouco usual trazermos referências nas considerações finais de uma pesquisa acadêmica. Entretanto, sinto-me impulsionada a ampliar o debate com ideias e autores que não estiveram presentes para a realização das análises da pesquisa, mas que muito contribuíram nesse percurso. Recorro-me a eles nessa finalização.

É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende de muito poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (ADICHIE, 2019, p.23).

Na lição da autora, analisamos o quanto o poder movimenta as narrativas e produzem imaginários, ditam as visibilidades e significações ao longo do tempo e espaço histórico. Poder este que justificou a dizimação das culturas mesoamericanas, como Hernán Cortez, conquistador (invasor) espanhol que sentiu admiração ao se deparar com as estruturas do Império Asteca diante dos seus olhos, “mas não reconhece seus autores como individualidades humanas equiparáveis a ele” (TODOROV, 2010, 187). Inferiorizaram os mesoamericanos para legitimar a dominação e a dizimação, nada poderia ter mais poder do que a Coroa Espanhola naquele cenário.

Um dos grandes expoentes do pensamento ameríndio em nosso país, Ailton Krenak (2019), provoca-nos a pensar em todo esse contexto de produção de uma história única em nossa sociedade. Seu incômodo é assim expresso:

Como é que, ao longo dos últimos 2 mil anos ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência? A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 5)

Como afirmado pelo autor, a crença da superioridade europeia colocava os europeus no patamar de missionários da civilização, de levar luz às trevas de uma humanidade que se encontrava no limbo de suas práticas culturais. Os europeus eram (e, em várias medidas, ainda pensam que são) donos da verdade dos objetivos terrenos, das vidas, dos corpos e almas, as quais eles se elegeram para tal empreitada no tempo e espaço histórico.

Na história indígena que nos é contada, se reproduz um discurso, que foi sendo legitimado, de que esses sujeitos são ingênuos, preguiçosos, pagãos, bárbaros. Infelizmente, nestes tempos, os índios continuam sofrendo com o medo constante de suas extinções, principalmente frente ao vírus que assola o mundo, em especial, o Brasil. O descaso se estende desde 1500. Krenak (2019), diante desse quadro questiona:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. (KRENAK, 2019, p. 34)

O autor faz um alerta, analisando que a base da nossa história ainda possui dificuldade de acolhimento com os seus habitantes originais, ocasionando práticas desumanas na promoção de mudanças das formas de vida, que eles lutam até hoje para manterem. Uma mentalidade colonial ainda impera sobre a população brasileira, cuja ideia de que os indígenas deveriam “contribuir para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza” (KRENAK, 2019, p.60). Neste poema de Myrian Krexu, refletimos sobre as nossas ressignificações.

“A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo.

Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas.

Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro que muitas pessoas têm.

Nós somos um país rico, diverso e guerreiro,

mas um país que mata o seu povo originário e aqueles que construíram uma nação, que ainda marginaliza povos que já foram escravizados e seguem tentando se recuperar dos danos.

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada.

Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena.

Sabe aquela história de que “sua bisavó foi pega no laço?” Isso quer dizer que talvez seu bisavô tenha sido um sequestrador, então acho que você deveria ter mais orgulho do sangue indígena que corre em suas veias. A mãe do Brasil é indígena.”

(KREXU, 2020 p.1)

Histórias, vidas, nomes, identidades, cores, tudo foi ceifado pela legitimidade do esclarecimento, de uma concepção de verdade e hegemonia. Os índios e os negros perderam seu nome, mas, principalmente, o que um dia ele foi em sua Terra Mãe, o que ele carregava na

alma. Tudo isso resultou o nosso país, a construção de um racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), que continua dilacerando vidas e a dignidade de um povo. Segundo Almeida (2018):

Há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já feita: a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos- de classe, raciais, sexuais etc., - o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. (ALMEIDA, 2018, p.47-48)

O pensamento eurocêntrico, branco, elitista e cristão legitimou o patriarcado, o machismo, o racismo e tantos outros preconceitos e estigmas muito presentes em nossa sociedade, ainda hoje, com o aval da ciência. As consequências são sentidas em diversos cenários e setores da sociedade e, certamente, um deles se deu pela construção de um imaginário dentro dos ambientes escolares, seus processos e técnicas, que resultaram na reprodução de apenas uma versão da história. Djamila Ribeiro (2019), mulher negra, filósofa e ativista, narra a sua própria experiência:

Quando criança, fui ensinada que população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamim. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdeu por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. (RIBEIRO, 2019, p. 7)

Nesse percurso das ausências, dos ecos das vozes ao longo dos processos históricos e na construção do imaginário, as mulheres, assim como os negros e indígenas, viveram à margem da sociedade. Essa exclusão também foi perceptível nas próprias imagens que compõem a pesquisa (aqui vejo uma possibilidade de novos caminhos para estudo). Poucas são as mulheres que se fazem presentes nas representações imagéticas nos livros didáticos e, quando aparecem, nitidamente, percebem-se as diferenças quanto ao lugar social e às funções exercidas. Entretanto, também as mulheres estão na luta, e, a cada dia, vêm renascendo da fênix e incendiando vários lugares:

As questões da alma feminina não podem ser tratadas tentando- se esculpi-la de uma forma mais adequada a uma cultura inconsciente, nem é possível dobrá-la até que tenha um formato intelectual mais aceitável para aqueles que alegam ser os únicos detentores do consciente. Não. Foi isso o que já provocou a transformação de milhões de mulheres, que começaram como forças poderosas e naturais, em párias na sua própria cultura. Na verdade, a meta deve ser a recuperação e o resgate da bela forma psíquica natural da mulher. (ESTÉS, 1994, p.19)

Esse resgate da bela forma psíquica natural da mulher é a materialização da memória de ressignificações do seu lugar nas rupturas e permanências históricas e simbólicas. Esta memória é como elucida Pellini (2016):

Como seres corporificados, utilizamos nossos sentidos não apenas para entrar em contato com o mundo e significar nossas vivências, mas também para formar memórias de nossas experiências de vida. Memória nada mais é do que a maneira pela qual lembramos de sons, imagens, texturas, temperaturas, sentimentos, emoções e tudo mais que vivenciamos sensorialmente enquanto seres corporificados. Neste processo de engajamento corporal com o mundo, a materialidade serve como gatilho para a criação e reprodução das atividades mnemônicas, ou seja, nossas memórias são uma colagem de cheiros, de sons, das condições de luz, de sombra, de texturas, dos paladares, de sentimentos que vivenciamos em nosso dia a dia. (PELLINI, 2016, p. 144)

Estamos em 2020, e ainda nos deparamos com imagens que corroboram para a disseminação de preconceitos e racismos. A mácula da escravidão tem que ser superada, pois o negro não nasceu escravo, ele foi colocado arbitrariamente nessa posição. O indígena é a nossa origem, este lugar já era habitado por ele; nossa ancestralidade territorial e cultural habita neles, e o que eles são? Alegorias. Vivem, muitas vezes, de um “assistencialismo” de alguém que acha que é dono desta terra.

Precisamos ressignificar estereótipos que a própria História construiu, narrativas que beneficiam uns em detrimento de outros. As diversas vozes, a cada dia, emergem, pois todas as vidas importam, toda cultura importa. Essa pesquisa é um pequeno grão de areia em um oceano de possibilidades que poderão vir, pois não podemos deixar apenas em um papel, mas fazer disso as nossas práticas cotidianas, como ser humano, como professores, pois a educação que encanta é aquela que suscita as suas várias representatividades e narrativas.

Deixar as experiências nos tocarem, moverem; sentir que somos capazes de construir novos cenários; ressignificar os imaginários que nos foram contados; não sermos mais pegos na armadilha de uma história única; trazer novos caminhos; saber compreender as narrativas dos que lutaram e lutam com muita resistência para ter o seu espaço; aqueles que tanto ficaram nos bastidores de um discurso civilizatório e dominante é fundamental para vivermos. Como nas palavras de um amigo, “a história da Europa faz parte de nós, mas é isso ‘e ponto’; a vida

precisa continuar, existem outros povos, somos bilhões de não-europeus e precisamos parar de viver à sombra histórica dessa pequena ‘galera’ seleta”.

Estamos caminhando na construção das propaladas “Epistemologias do Sul”, uma decolonialidade que trago como inspiração. Dessa forma, não fiquemos na reprodução de um patriarcalismo, um colonialismo, mas busquemos nossas próprias referências, na lição de parar de olhar a grama do jardim do outro e cultivar a nossa, pois ela tem muito a florescer, mesmo quando passamos por momentos tortuosos. Somos mais do que um dia alguém nos imaginou, mais do que alguém nos narrou.

Espero que este caminho não se encerre por aqui, mas que possa despertar novas pesquisas, como realizar uma cartografia imagética das mulheres negras e brancas que muitas vezes viveram nos bastidores dos triunfos masculinos, o universo simbólico dos indígenas, dos negros, uma discussão da pedagogia do imaginário na aprendizagem do ensino médio, são muitas as possibilidades.

Contudo, espero que possamos *Corazonar*, isto é, “assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo” (SANTOS, 2019, p.155). Que possamos ser e fazer a mudança que ocasione a abertura de novos conhecimentos para libertar nossas almas e corações de um passado que nos faz refletir sobre o presente, mas que jamais possa nos dominar. Deixemos que a imaginação flua e a leveza nos conduza de volta à educação da alma, do reencantamento pelo aprender!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n.75, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/472017v37n75-02>. Acesso em: outubro de 2019.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **Os festejos do Reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG: práticas simbólicas e educativas**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES, Antonio de Castro. **Os escravos**. Porto Alegre: L&PM, 2017, 144p.

ANAZ, Sílvio Antonio Luiz; AGUIAR, Grazyella; LEMOS, Lúcia; FREIRE, Norma; COSTA, Edwaldo. Noções do Imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Mafessoli e Corbin. **Revista Nexi**, São Paulo, nº 4, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/16760-54792-1-PB-1.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmitificada. **Revista Humanidades**, São Paulo, n.22, Retratos da África, 1989, p.12-32.

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ARAÚJO, Alberto Felipe; SANCHEZ, Maria Cecília. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Revista Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 44, n.4, p.7-13, 2009.

ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009, 178p.

ATIHE, Eliana Braga Aloia. A educação em busca da sua própria alma. In: BARROS, João de Deus V. (Org.). **Imaginário e educação. Pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.

ATHAYDE, Mara Bilk de. **Mito, arquétipos e estereótipos em Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Centro Universitário Campos de Andrade – UniAndrade, Curitiba, 2015.

AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de; SCOFANO, Reuber Gerbasi. **Estilhaços do Imaginário**. Campinas: Alínea, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, José d'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELLUZZO, Ana Maria de M. A construção da paisagem. **Coleção: O Brasil dos viajantes**, vol. 3. São Paulo: Fundação Emílio Odebrecht, 1994.

BEZZERA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZINK, Luis; MAGALHAES, Marcelo de Souza (Org). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.67-99

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: julho de 2019.

BORIS, Fausto. **História do Brasil**. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BURCKHARDT, Jacob. **Cartas**: Jacob Burckhardt. Alexander Dru (ed.). Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pintores como historiadores na Europa do século 19**. O imaginário e o poético nas ciências sociais. Bauru: Edusc, p. 15-32, 2005.

BRASIL. **Guia de livros didáticos. PNLD 2020: História – Ensino Fundamental/anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

BRASIL. **Dados estatísticos. PNLD 2017: História – Ensino Fundamental/anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos. PNLD 2018: História – Ensino Fundamental/anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos. PNLD 2020: História – Ensino Fundamental/anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

CAIMI, Eloisa Flávia. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZINK, Luis; MAGALHAES, Marcelo de Souza (Org). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.33-54.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CAMPOS, Flávio de. CLARO, Regina. DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje. 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. A Vida Política. In: **A Construção do Nacional 1830 –1889**. Volume 02 da coletânea História do Brasil Nação 1808-2010 (Org) SCHWARCZ, Lilia Moritz. Fundação Mapfre, Rio de Janeiro, objetiva, p. 19-35, 2011.

_____. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História. Franca**, v. 23, n. 1-2, p.33-48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: julho de 2020.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Reconfiguração do Mercado Editorial Brasileiro de Livros Didáticos no Início do Século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: **Em Questão**. Porto Alegre, 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/122-438-1-PB.txt.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

_____. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZINK, Luis; MAGALHAES, Marcelo de Souza (Org). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.83-100

CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos. **Leituras e usos do livro didático de História: relações professores – livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CASTRO, Sílvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

COSTA, Sandro da Silveira. América portuguesa: paraíso Terreal. **Revista Esboços**, Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/search/search?simpleQuery=America+portugues+a%3Aparaiso+terreal&searchField=title> Acesso em: outubro de 2019.

COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, V.4, n.10, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da UnB, 1994.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

COSTA E SILVA, Alberto. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018, 142p.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. [S.l.]: MMF Livreiros Editores e Distribuidores; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985. 109p. ISBN 8523001085

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ilhas e mares: simbolismo e imaginário**. 1º ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.272p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

ELHANAN, Peled Nurit. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses**. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2019.

ELIADE, Mircea. 1986–**Imagens e símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágico e religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESTÈS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio de 2019.

FERNANDES, Ana Cláudia. **História (Ensino fundamental) I**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

FERREIRA, Amauri Carlos; NORONHA, Vânia. O imaginário entre fronteiras da educação e da religião. **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 68-91, jan./mar., 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/Dialnet-OImaginarioEntreFronteirasDaEducacaoEDaReligiao-5908807-2.pdf>>. Acesso em: maio de 2019.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Iconografia, imaginário e expansão marítima**: elementos para a reflexão sobre o ensino de História. *Revista Domínios da Imagens*, Londrina, Ano 1, n.1, p. 163-172, 2007.

_____. **Ver para compreender**: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-121.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano**: mitos da África. São Paulo: Summus, 1999.

FREITAG; Bárbara; COSTA; Wanderly F. da; MOTTA; Valéria R. **Livro didático em questão**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Vivian Mara Silva. Imaginário dos artistas viajantes europeus na construção da identidade brasileira. **Revista Cadernos Acadêmicos**, Santa Catarina, v.7, n.2.p. 106-133, 2015.

GERMINARI, Geysa Dongley; MOURA, Anderson Fagundes de. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. **Educação Unisinos**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 102-110, jan./abr., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp /7886-49128-1-PB.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Viviane da Silva. **A re-MITO-logização de Narciso em Clarice Lispector e Nicole Brossard (A paixão segundo G.H e Le Désert Mauve)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da Silva. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. (Org). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, 561p.

HEYWOOD, Linda Marinda; FAUSTINO, Oswaldo. **Diáspora negra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILIN, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 147-162, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/n15a11.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 1. **A batalha do navegador italiano Américo Vesúcio, século XV**, Theodore de Bry. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 2. **Ilustração sobre a Etiópia**, Charles D' Angoulême, 1480. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 3. **Representação da chegada de Cristóvão Colombo a Guanahani**, ilha antilhana, Theodore de Bry, 1596. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 4. **Preparo da carne humana em episódio canibal**, Theodore de Bry, 1592. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 5. **Anchieta e Nóbrega na cabana do Pindobuçu**, Benedito Calixto, 1920. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 6. **Negros no fundo do porão**, Moritz Rugendas, 1835. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 7. **Aplicação de Castigo**, Jean – Baptiste Debret, 1839. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 8. **Escravo sendo castigado**, Jean – Baptiste Debret. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 9. **Pequena moenda**, Jean – Baptiste Debret. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 10. **Uma senhora de algumas posses**, Jean – Baptiste Debret. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 11. **Domingos Jorge Velho**, Benedito Calixto, século XIX. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 12. **O grito do Ipiranga**, Pedro Américo, 1888. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGENS. GOOGLE. Cartografia 13. **A proclamação da Independência**, François – René Moreaux, 1844. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

IMAGES. GOOGLE. Cartografia 1. **D. Pedro I**, Simplício Rodrigues de Sá, 1830. Disponível em: <<http://images.google.com.br/>>. Acesso em: novembro de 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2010.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRUS, Luís. **O imaginário português e os medos do mar**. In: NOVAES, Adauto (Org). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIMA, Nicele Aparecida de. **O estudo da imaginação simbólica em Gilbert Durand como fator de equilíbrio humano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

LOPES, Ana Mônica; ARNAUT, Luis. **História da África**: uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2008, 117 p.

MACHADO DA SILVA, J. **Tecnologias do Imaginário**. In PERES, L. M. V (org.). Imaginário: no “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2004.

MAGALHAES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Luis Reznik. **Livros didáticos de História**: entre políticas e narrativas. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

MANOEL, Ivan Aparecido. **O ensino de História no Brasil**: origens e significados. 2002.

MATOS, Júlia Silveira. Os Livros Didáticos como Produtos para o Ensino de História: uma análise do plano nacional do Livro Didático – PNLD. In: **Historie**. Rio Grande, v. 3. N. 3, p. 165-184, set./dez., 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/Os%20livros%20did%C3%A1ticos%20como%20produtos%20para%20o%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20-%20uma%20an%C3%A1lise%20do%20Plano%20Nacional%20do%20Livro%20Did%C3%A1tico%20-%20PLND.pdf>. Acesso em: julho de 2020.

MATTOS, Hebe. A Vida Política. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História do Brasil Nação (1808 – 2010)**: A abertura para o mundo (1889-1930): volume 3: Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. P.85-131.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**: séculos XVI-XIX. Tradução de Sonia Furhmann. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1998.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 512p.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A crítica do imaginário responde as nossas inquietações sobre a language, o sentido, a interpretação de nosso lugar na sociedade. **Revista Têssera**, Uberlândia, v.1, n.1, p. 173-182, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/TES-v1n1-2018-11>>. Acesso em: outubro de 2019.

MINUZZI, Luara Pinto. **Mia Couto e a simbologia de embarcações aquáticas: navegar, mais do que preciso, é sonhável**. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. **Projeto Apoema história 7. História (Ensino fundamental)**. 2. ed. v. 7. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane de. **Projeto Apoema história 8. História (Ensino fundamental)**. 2. ed. v. 8. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

MORAIS, Marcus Vinícius de. História Integrada. In: PINSKY, Carla B. (Org). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, p. 201-218, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 173 p.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira da História da Educação**. Campinas-SP, V.12, n.3 (30), p.179-197, 2012.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. A terra sem mal, o paraíso tupi guarani. **Revista Cultura Vozes**, n.2, março- abril, 1995.

ORÇO, Claudio Luiz; GANDOLFI, Gabriele Juli; TUZZI, Vivian. O Ensino de História na Contemporaneidade: Metodologia e linguagens. **Revista Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 90-100, jan./jun. 2014. Disponível em:<https://unoesc.emnuvens.com.br/achs/article/view/4512/pdf_36>. Acesso em: julho de 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, nº3, 2003, pp. 421-461.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PALHARES, Leonardo Machado. As ilustrações nos livros didáticos de história: reflexões sobre suas potencialidades como fonte para as pesquisas sobre ensino de história. **Revista de História UEG**, Anápolis, v. 2, n. 2, p. 123-146, jul./dez., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/THE_ILLUSTRATIONS_IN_HISTORY_TEXTBOOKS_T.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia Teixeira; SALES, Shirlei Rezende (Org.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.34, n.2, p.277-293, maio/ago., 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>>. Acesso: julho de 2020.

PELLINI, José Roberto. Rituais: afetos, sentidos e memórias. Uma proposta. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREZ, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Luis Deonir. Teias de anima: contribuições dos estudos do imaginário para a educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n.1, 2008. Disponível em:http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html Acesso em: julho de 2019.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:

<file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Ritmos do imaginário**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

_____. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Hemus, 1970. 301p

PRIVIDELLI, Fábio. Domingos Jorge Velho: o bandeirante que aniquilou o Quilombo dos Palmares. Revista Aventuras da História. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-domingos-jorge-velho-o-bandeirante-que-aniquilou-o-quilombo-dos-palmares.phtml>>. Acesso em: janeiro de 2020.

RALEJO, Adriana. **Um panorama sobre os impactos e inserções do livro didático de História**. Núcleo de Estudos de Currículo – PPGE/UFRJ).

RALEJO, Adriana. Um panorama sobre os impactos e inserções do livro didático de História. In: **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, 2013. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=3731562417689225880&hl=pt-BR&as_sdt=2005&sciodt=0,5>. Acesso em: julho de 2019.

REIS, Liana Maria; BOTELHO, Angela Vianna. **Dicionário histórico Brasil: colônia e império**. 3. Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002, 320p.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Vanise Maria. ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Piatã: história: 8º ano**. Curitiba: Positivo, 2015.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RODRIGUES, André Coura. O ensino de História na Primeira República: manuais didáticos e a Reforma João Pinheiro - Minas Gerais, 1906. In: **III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, 2005, São João Del Rey - MG. Anais do III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. São João del Rey - MG, 2005. v. único. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/302.pdf>. Acesso em: julho 2019.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **História em documento: imagem e texto, 8º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. In: **Encontro paulista de matemática**, v. 7, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=criticas+ao+livro+did%C3%A1tico+de+matem%C3%A1tica&btnG=&lr>>. Acesso em: julho de 2019.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário**. Sinos: Editora Unisinos, 2003.

SALLES, Iza. **O coração do rei: a vida de Dom Pedro I - o grande herói luso-brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2019.

SALIBA, Elias. Thomé. Cultura/As apostas na República. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História do Brasil Nação (1808 – 2010): A abertura para o mundo: 1889-1930**. História do Brasil Nação 1808-2010, v. 3, p. 239-294. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História do Brasil Nação (1808-2010): A abertura para o mundo: 1889-1930**. História do Brasil Nação 1808-2010, v. 3, p. 35-83. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; DOS SANTOS GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SERRA, Lia Silva Fonteles.; BARROS, João de Deus Vieira. As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n. 2, 2014. p. 228-243. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/935/348>>. Acesso em: outubro de 2019.

SERRANO, Carlos Moreira Henriques; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHEIMER, Maria Delfina Teixeira. Ensino de história e a prática educativa: projetos interdisciplinares. In: **V CINFE- Congresso Internacional da Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, p. 1-12, mai., 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/ENSINO%20DE%20HISTORIA%20E%20A%20PRATICA%20EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: maio de 2019.

SILVA, Alberto da Costa (Org.). **História do Brasil Nação (1808-2010). Crise colonial e independência**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVA, Matheus Oliveira da. Do início da República até os anos 1930: por uma pluralização da história do ensino de História. **Revista Trilhas da História**, v. 7, n. 14, jan./jun., p. 257-271, 2018. Disponível em: maio de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZINK, Luis; MAGALHAES, Marcelo de Souza (Org). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.101-120.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, p. 81-107, 2004.

_____. Pintores como historiadores na Europa do século 19. In: MARTINS, José de Souza et al. (org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005. P. 15 – 32.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Iara Lis C. **A Independência do Brasil**. 1º ed., São Paulo: Zahar, 1999, 72.p

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A dinâmica do imaginário e a trajetividade da cultura: re-significando o social. In: **Imaginário e representações sociais em educação física, esporte e lazer** [S.l: s.n.], 2001. (mimeo).

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.215-227, 2006. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/>>. Acesso: janeiro de 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 387 p. (Biblioteca do Pensamento moderno).

TOLEDO, Maria Aparecida Tursi. A Disciplina de História no Império brasileiro. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas. n. 17, p. 1-10, mar., 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/art01_17.pdf>. Acesso em: novembro de 2019.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* **História, 8º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VARANDAS, Angélica. A idade média e o bestiário. **Medievalista online**, Lisboa, n.2, 2006. Disponível em: <<http://www.Fcsh.unl.pt/iem/medievalista>>. Acesso em: outubro de 2019.

VASCONCELOS, Simão. D; SOUTO, Emanuel. O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Revista Ciências & Educação**, v. 9, p. 93-104, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/08.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

VENÂNCIO, Renato Pinto; PRIORE, Mary Del. **Ancestrais: Uma introdução à História da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Campuss Elsevier, 2004, 187p.

VENDRAME, Fernando Menezes. A Educação e o ensino de História no Brasil: alguns apontamentos. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, jul., 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/1300540557_ARQUIVO_ARTIGOANPUH01.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

VIEIRA, Cassia Bechelin. **O livro didático de História: o que ler, como ler e para que ler.** 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história, 7º ano.** São Paulo: Scipione, 2009.

VICENTINO, Cláudio. VICENTINO, José Bruno. **Projeto mosaico: história: anos finais: ensino fundamental.** São Paulo, Scipione, 2015.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.