



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA TELHA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**A INVENÇÃO DO “CAMPO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

**Rio de Janeiro**

**2019**

RENATA TELHA FERREIRA DE OLIVEIRA

A INVENÇÃO DO “CAMPO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Drº Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Rio de Janeiro

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

Renata Telha Ferreira de Oliveira

A INVENÇÃO DO “CAMPO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovada em 25 de março de 2019.**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (Orientador)

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Profa. Dra. Ana Angelita Costa Neves da Rocha

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2019

## AGRADECIMENTOS

Essa dissertação só se tornou possível por que dispus de uma rede de suporte, a qual fico muito contente de poder manifestar minha gratidão, pois, finalmente, esta etapa chega ao fim. Forjada no desejo antigo da titulação, a dissertação conjuga a demanda material da progressão salarial, a superação do cansaço do cotidiano de trabalho, a dificuldade de negociação no trabalho, faltas e descontos salariais, as muitas leituras exigidas e necessárias. É, sobretudo, feita de curiosidade, inquietação, incentivo, ansiedade, depressão, pânico, alegrias, amor e fé. Por tudo isso, só tenho a agradecer.

Começo pelas professoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro, que, na seleção, possibilitaram meu ingresso na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. O fato de não ter seguido com qualquer das professoras me brindou a oportunidade de conhecer Thiago Ranniery, a quem agradeço por ter acreditado no potencial da pesquisa, sendo parte importante desta composição que a tornou possível. Sou muito grata por seu comprometimento enquanto orientador, por sua exigência de leituras e estudo; pela sua confiança e pelo espaço e incentivo à experimentação responsável. Se pude me lançar nessa aventura sem promessa de chegar a um fim, foi porque esteve acompanhando de perto e nos juntou no BAFO! Agradeço aos colegas do bando de pesquisa, cujo afeto e amizade constituem os laços que tornaram o trajeto mais leve, especialmente, ao Ricardo, Paula, Thaise e Lorraine, com quem compartilhei os primeiros impactos das leituras, meus textos, e que acolheram minhas intervenções dramáticas.

Não poderia deixar de mencionar as conversas com colegas de curso que resultaram em reflexões, risadas e abraços. A Andréa Casadonte, que se tornou companheira de escrita, de viagem e amiga. Obrigada, Michelle Avellar, Natália Netto, Pedro Henrique, Jorge Alexandre Alves, que se fizeram próximos e injetaram ânimo quando parecia faltar. Agradeço aos professores do Programa: ao Carlos Frederico Loureiro, pela contribuição generosa em Seminário de Dissertação; às professoras Ana Ivenick e, mais uma vez, a Ana Maria Monteiro, por terem composto a banca de qualificação, com quem pude compartilhar uma primeira e importante etapa desta pesquisa. E, especialmente, a Rita Frangella e Ana Angelita pela disponibilidade com que aceitaram participar da banca de defesa. A Solange, funcionária maravilhosa de que dispõe esta Universidade, sempre disposta a ajudar e a responder com prontidão aos alunos do Programa.

Ao Charles, nenhuma palavra poderia ser suficiente para dizer o quanto sou grata por seu profissionalismo, torcida e, porque não dizer, amizade. Obrigada por me ajudar a enfrentar a mim mesma, a dor da ansiedade e o medo lacerante de sentir medo.

Agradeço aos amigos e sobreviventes da Oswaldo, especialmente, Caroline, Lorena e Luana com quem tenho dividido, nos últimos seis anos, sonhos para a escola e a percepção de como atender, da melhor maneira, às demandas dos estudantes. Obrigada por tornarem mais alegre meu cotidiano, com muita risada e deboche. Não posso deixar de reconhecer a preocupação da Simone Dino, Jaqueline Cardelly, Íris Netto e Liésio Lopes durante um dos momentos mais difíceis da minha jornada profissional. Agradeço a Bruna, Dione e, agora, Simone Andrade pela confiança e por estarem tornando possível concretizar o que pensamos ser escola, dando-nos a todos a oportunidade de ressignificarmos a EMOT. Aos amigos que fiz, Luís Renato Alves e Andréa Mendonça pelas doses de café, pelas taças de vinho e horas de conversa sobre a vida, sobre Educação, autocuidado e amenidades. A Aline Cristina e Fernanda Mendes pelos almoços com quem posso dividir os sonhos de conhecer o mundo. A Heloise Thompson por seu incentivo desde à elaboração do projeto até sua conclusão, dispondo de seu tempo e atenção. Já disse e repito, sua amizade é um presente divino.

Reservo estas poucas linhas à minha família, ciente de que não são capazes de dar conta do meu amor e gratidão. Aos meus pais, Debora e Valmir, que incentivaram desde sempre, vibraram com o início, me apoiaram quando precisei de seus cuidados, e, agora, sonham com o término como eu. A minha irmã, Fernanda, pelas trocas, pelo afago e pela alegria. Aos meus sogros, Maria de Lourdes e Manoel, pela torcida e pelas orações. Ao meu sobrinho, Leonardo, pela mensagem de incentivo. Ao Floki Maroto, por me receber em casa sempre com amor, me tirar da cadeira ou da cama, onde facilmente me perdi por muitas horas, reclamando atenção, cuja disposição me lembrou constantemente do mundo para além do texto. A Vilma e Luciana, pela preocupação, carinho e disposição para me acompanhar quando eu não pude literalmente andar sozinha. A Luiz Fernando por estar disponível e atender minhas chamadas sempre com grande dose de bom humor. A Fernanda Freire, amiga e irmã de vida, pelo seu carinho e apoio, sobretudo, compreensão da ausência. Agradeço, principalmente, ao meu companheiro de vida, Moacir, que não tem sido apenas um amigo e família, mas um porto seguro com quem posso enfrentar as desventuras, me estimula às aventuras, e que me ensina, todos os dias, a viver com mais leveza e generosidade.

Por fim, sou grata a Deus, em quem tenho depositado esperança e que me ensina, todos os dias, por meio da vida de Jesus, que o amor é ato político radical.

Vê

A matadeira vem chegando

No alto da favela

No balanço da justiça

Do seu criador

Salitre, pólvora,

Enxofre, chumbo

O banquete da terra

Teatro do céu

O banquete da terra

Teatro do céu

Diz aí quem vem lá,

O velho soldado

O que traz no seu peito?

A vida e a morte

E o que traz na cabeça?

A matadeira

E o que veio falar?

Fogo

*A Matadeira, Cordel do Fogo Encantado*

## RESUMO

OLIVEIRA, Renata Telha Ferreira. A invenção do “campo” em livros didáticos de História. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho tem por objetivo responder, contingencialmente, a seguinte questão de investigação: como os discursos que circulam nos livros didáticos de História inventam o “campo”? Para tanto, opera a partir do entendimento de que os livros didáticos de História, enquanto documentos curriculares, podem ser concebidos como espaço-tempo de fronteira, nos quais, discursivamente, são produzidos, disputados e negociados sentidos. Nessa direção, esta pesquisa se dedica a mapear categorias vinculadas ao “campo” em pesquisas na área de Educação sobre/com livros didáticos de História, na historiografia didática, além de tangenciar a historiografia acadêmica. Os livros selecionados destinam-se ao 9º ano do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e compõem o conjunto de obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) correspondente ao ano de 2017. Esta dissertação propõe-se, assim, a refletir sobre categorias, binarismos e ambivalências que, ao serem mobilizados pelo discurso do desenvolvimento, produzem o “campo”, utilizando-se de uma composição com autores que dialogam ou transitam pelas matrizes teóricas pós-coloniais e decoloniais. Ao discutir as reverberações do discurso do desenvolvimento nas narrativas construídas pela historiografia didática, o argumento desenvolvido é que tal discurso põe em funcionamento a maquinaria ontológica moderna e colonial do Estado, que deixa como pista a predominância de abordagem política e econômica nos textos didáticos, comuns à modernidade/colonialidade e que, em última instância, transformam o “campo” no outro do Estado. No movimento de diferenciação do “campo”, são produzidas algumas figuras – *os matutos*, *os sertanejos* e *os índios* – com fins de estabilizar a narrativa sobre o Estado. Os matutos ampliam a ideia de “interior”; os sertanejos, por meio da fé, fazem frente à racionalidade do Estado-nação; e índios colocam em xeque a ideia de nação brasileira.

**Palavras-chave:** Livro didático de História; campo; currículo; diferença; modernidade/colonialidade.



## ABSTRACT

This research aims to answer, contingently, the following question of investigation: how do the discourses that circulate in History didactic books invent the "countryside"? In order to do so, it operates from the understanding that History textbooks, as curricular documents, can be conceived as frontier space-time in which meanings are discursively produced, disputed and negotiated. In this sense, this study focuses on mapping categories that are linked to the "countryside" in researches on / with History textbooks in the area of Education, in the didactic historiography, and in the academic historiography as well. The selected books are designed to the 9th year of the Second Elementary School Segment and constitute the set of works approved by Book and Teaching Material National Program (PNLD) for the year of 2017. This dissertation proposes, therefore, a reflection on categories, binarisms and ambivalences that, when mobilized by the discourse of development, produce the "countryside". In order to achieve this, a composition with authors related to the post-colonial and decolonial theoretical approach is used. By discussing the reverberations of the discourse of development in the narratives constructed by didactic historiography, the argument developed here is that such discourse puts into operation the modern and colonial ontological machinery of the State, which provides as a clue the predominance of a political and economic approach in the narratives of books, that are common to modernity / coloniality and which ultimately transform the "countryside" into the 'other' of the state. In the movement of differentiation of the "countryside", some characters are produced - *matutos*, *sertanejos* and *índios* (indians) - in order to stabilize the narrative about the State. *Matutos* amplify the idea of "interior"; *sertanejos*, through faith, face the rationality of the nation-state; and *índios* (indians) put the idea of a Brazilian nation in check.

**Keywords:** History textbook; field; curriculum; difference; modernity / coloniality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. APRENDENDO A MANEJAR FERRAMENTAS .....</b>	<b>17</b>
1.1 NUNCA SE TEM UMA TÁBULA RASA: construção do problema de pesquisa.....	17
1.2 NOTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO TEÓRICA.....	23
1.3 “DESCAMINHOS” METODOLÓGICOS.....	33
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>37</b>
2.1 ALGUMAS PERSPECTIVAS E DISPUTAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (LDH).....	37
2.2 “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: sobre as tentativas de encontrar o “campo” em pesquisas sobre livros didáticos de História .....	48
2.3 OS “CAMPOS” QUE ENCONTREI NO LABIRINTO: outra paragem dentro da pesquisa .....	53
2.4 SOBRE CATEGORIAS .....	72
<b>3. RASTROS DE UMA MAQUINARIA DE OUTRIDADES: binarismos e ambivalências que produzem o “campo” .....</b>	<b>85</b>
3.1 CAMPONÊS, OPERÁRIO OU TRABALHADOR .....	91
3.2 CORONÉIS E ELEITORES .....	100
3.3 MOVIMENTOS SOCIAIS.....	102
<b>4. FIGURAS DE DIFERENÇA: o “campo” como outro do Estado.....</b>	<b>111</b>
4.1 MATUTOS.....	112
4.2 SERTANEJOS.....	115
4.3 ÍNDIOS.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

A opção pela linha de pesquisa “Currículo, Docência e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), à época da seleção, mais do que uma escolha dotada de certezas, foi uma aposta carregada de curiosidade. Minha intenção de pesquisa, esboçada no plano de estudos exigido pelo processo seletivo, trazia consigo posicionamentos políticos concebidos ao longo da minha trajetória profissional. E foram amplamente confrontados pelas leituras e discussões propostas pelo professor e orientador de pesquisa, Doutor Thiago Ranniery. Participar do Bando de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ética e Diferença (*BAFO!*), integrando o Laboratório Núcleo de Estudos de Currículo (LANEC), tem me possibilitado rever, sob outros termos teóricos, as categorias que fundamentam crenças e ações políticas, como, por exemplo, fazer pesquisa em Educação.

O treinamento recebido ao longo da graduação em História ajudou-me a construir sentidos para o texto de pesquisa que, por algumas vezes, me incomodou, dado o tom burocrático de relatório de prestação de contas à comunidade acadêmica – provavelmente, por ser mais ressaltado o caráter de aprendiz do que de investigador da (o) estudante. Por exemplo, sua aparência não deveria se assemelhar a um texto literário. Ao mesmo tempo, para assegurar credibilidade e corresponder à demanda por cientificidade, deveria estar “aparente” o distanciamento entre sujeito/objeto, de modo a garantir impessoalidade, talhado na dureza dos parágrafos, meticulosamente construídos por vocabulário pouco acessível. O ofício de historiadora remetia-me à difícil tarefa de entalhar e esculpir a madeira que, a despeito de um possível resultado surpreendente, demanda tempo, força. A partir de Latour (2006), atribuí sentidos de experimentação à escrita, de laboratório, onde é possível testar e simular a partir da elaboração de cada novo tópico (LATOURE, 2006, p.345-346). Com St. Pierre (2018) e Oliveira (2013), investigar e escrever amalgamaram-se, de modo que tanto palavras quanto ideias podem ser concebidas como potentes ferramentas para forjar e burilar inquietações.

Para vivenciar a radicalidade do que me foi oferecido por um conjunto de autores de diferentes matizes teóricos – pós-estrutural, pós-colonial, feminista, decolonial –, fez-se importante reelaborar sentidos sobre a pesquisa acadêmica no que concerne à escrita, metodologia e teoria. Assim, arrisco seguir St. Pierre (2018a, 2018b) quando sugere que, em vez de abordar primeiramente o aspecto metodológico, a pesquisa pós-qualitativa deveria partir de outras questões. Enunciar, no entanto, esta ponderação já não faria aparecer a preocupação com a metodologia qualitativa? Não se trata, portanto, de estabelecer uma hierarquia, mas

considerar o que essa composição teórica propõe, isto é, ter em conta que as metodologias empíricas de pesquisa utilizadas nas ciências sociais se baseiam em suposições do Iluminismo Ocidental sobre a natureza do mundo, bem como de sua capacidade de explicá-lo (ST. PIERRE, 2018a, 2018b). A tentativa de escapar, supondo como St. Pierre (2018a)<sup>1</sup>, passa pela invenção da metodologia enquanto a pesquisa ganha seus contornos, fazendo-se viável a abertura às incertezas e especulações e, sobretudo, pôr em xeque a dicotômica separação entre o Ser e o Outro, entre o humano e não-humano – efeito discursivo da ciência moderna.

Por discurso, entendo como Foucault (2014, p. 46), ou seja, “a reverberação de uma verdade nascendo diante d[os] próprios olhos”. Aquilo que produz o que se fala. Foucault (1998) nos lembra sobre a importância de atentarmos para a “política geral de verdade” que constitui as sociedades, ou seja, para certa lógica a partir da qual discursos ganham status de verdade na medida em que são aceitos e autorizados pela sociedade, que os faz circular e cria mecanismos de distinção entre enunciados verdadeiros e falsos. Ao admitir a verdade enquanto a criação de um conjunto de regras que produzem como efeito a distinção entre verdadeiro e falso – regras que também conferem efeitos de poder ao que é considerado verdadeiro –, passo a entender que tanto os discursos que já foram produzidos sobre o meu objeto de análise quanto o que lhes ofereço através da minha investigação constituem versões de verdade em disputa.

Como escreveu Larrosa (2003, p.102), “os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem; isto é, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar”. Desse modo, a escrita acadêmica está circunscrita em um emaranhado de disputas discursivas e implicações políticas. Se não é minha proposta definir o que significa fazer pesquisa sob risco de estancar suas potencialidades, não posso negar que reverberam alguns sentidos: faz curvas, tem imbricações, bifurcações, retornos, pausas – muitas vezes necessárias para ler autores e traduzir ideias e conceitos ou *deslê-los*, como faria o poeta Manoel de Barros em sua didática da invenção<sup>2</sup>, tornando-os, de algum modo, produtivos. Tem seu próprio tempo e sua lógica específica de funcionamento, como o labirinto de pesquisa de Sandra Corazza (2002), que é polimorfo, complicado, com corredores formados por linhas sinuosas e imprevisíveis. Não promete segurança e chegada a um destino. Para usar as palavras de Oliveira (2013, p. 281), “pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da

---

<sup>1</sup> Esta referência trata-se da comunicação “Pesquisa pós-qualitativa em uma ontologia de imanência”, não publicada, feita por Elizabeth St. Pierre no I Seminário Poéticas e Políticas da Pesquisa em Educação da UFRJ, no dia 29 de maio de 2018a, Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Ver BARROS, Manoel. O livro das ignoranças. Versão em domínio público disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmV2ZW5zfGd4OjE3M2I3ZTkWOWNiZTczNTQ>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis”.

Outro aspecto que trago sobre este texto é seu limite. Com isso quero dizer que é localizado, oferecendo apenas uma perspectiva parcial e provisória do objeto proposto. Construído a partir da teoria eleita, não é considerado um dado real apreensível pela tomada de consciência ou acessada em seu estado puro para ser descrita, analisada e interpretada tal como é. Nesses termos, não é concebida como neutra, mas contingente. E a pesquisadora não é imparcial, visto que é ao assumir uma posição teórica que se torna viável construir um problema de investigação. Mais do que isso, se, nessa lógica, o conhecimento é parte de um discurso produzido em relações de poder que intenta criar sentidos e hegemonizá-los, logo, a pesquisa é peça importante do jogo de poder que intenta consolidar o conhecimento, ou seja, uma prática de poder e, também, uma prática de significação. Portanto, como escreve Foucault (1998), ligada aos dispositivos de verdade da sociedade.

Assim, presumo que pesquisar é como um exercício proposto por Cláudia Lima da Costa (2014), inspirada em Isabelle Stengers (2005), baseado em *retardar o raciocínio* sobre temas que parecem estar longe de se esgotar ou mesmo saturados e em apontar para nossas próprias certezas de modo a colocar as categorias conceituais com que operamos em suspenso. Mesmo que momentaneamente, desloca-nos, fazendo fluírem outros sentidos e indagações; faz-nos pôr em questão o que é visto e provoca suspeição de si; leva-nos a experimentar o desafio de trazer a alteridade para dentro do texto – o que faço a partir da escrita inspirada por autores e autoras de matrizes teóricas “pós”. Ecoam, portanto, sentidos da pesquisa enquanto tradução<sup>3</sup>. Compromisso ético e político de movimento de leitura-escrita que torna a pesquisadora parte desta investigação.

Durante o trajeto, fiz-me parar por mais tempo que o desejável. Dentre uma série de justificativas que poderia oferecer a você, leitor ou leitora, começo por um diagnóstico médico de depressão e síndrome do pânico<sup>4</sup>, que faz parte do cotidiano acadêmico, junto a uma série de outros diversos cenários, como as relações passivo-agressivas entre orientadores (as) e orientandos (as), maternidade/paternidade, desemprego, frustrações. Como espectros

---

<sup>3</sup> “A virada tradutória, por assim dizer, mostra que a tradução excede o processo linguístico de transferências de significados de uma linguagem para outra e busca abarcar o próprio ato de enunciação – quando falamos estamos sempre já engajadas na tradução, tanto para nós mesmas/os quanto para a/o outra/o. Se falar já implica traduzir e se a tradução é um processo de abertura à/ao outra/o, nele a identidade e a alteridade se misturam, tornando o ato tradutório um processo de des-localamento. Na tradução, há obrigação moral e política de nos desenraizarmos, de vivermos, mesmo que temporariamente, sem teto para que a/o outra/o possa habitar, também provisoriamente, nossos lugares” (COSTA, 2014, p.266).

<sup>4</sup> Como Preciado (2008, p.15), pondero que os sentimentos dizem respeito apenas a mim, mas compartilho tal episódio justamente pelos atravessamentos daquilo que não me pertence ou não são de uma dimensão individual.

fantasmagóricos, são deixados de fora da escrita de muitos colegas, porque fazem parecer suas pesquisas pouco acadêmicas e, com isso, talvez, pouco científicas. Mas é possível alcançar tal objetividade a ponto de se obter esta imaginada separação das dimensões da vida e impedir suas marcas? Recoloco a questão: na austeridade e circunspeção do texto acadêmico não haveria, em algum lugar, a crença em um sujeito racional centrado e poderoso, capaz de ter domínio sobre aquilo que escreve ou pesquisa?

Prossigo com Ranniery (2018) e Miller (2018) para pensar a escrita acadêmica, pois ambos fazem ressoar, a partir de Karen Barad (2017), a proposição sobre *relacionalidade*, produtiva para este trabalho, pois coloca em destaque a ideia de que “entidades distintas, agências, eventos não precedem, mas emergem de/atraves de sua intra-ação. Elas o fazem como multiplicidades coexistentes de relações entrelaçadas que constituem fenômenos do mundo (MILLER, 2018). Como Miller (2018) sugere, é no entrelaçamento intra-relacional que se dá a emergência deste trabalho; somente possível de ser considerado a partir das “condições materiais, discursivas, eventos e encontros” que o tornaram viável, ainda que imprevisíveis e contingentes.

Com isso, abre-se mão da ideia de pesquisa em Ciências Sociais como aquela capaz de observar o mundo; da presunção de poder estudá-lo e sobre ele produzir dados; de haver algum descolamento entre objeto e quem pesquisa, o que remete à posição de poder e pretensão por neutralidade. Sobre isso, acrescento as palavras de Ranniery (2018), quando escreve que as práticas de pesquisa são impossíveis de serem, de antemão, delimitadas, mas construídas no mesmo espaço-tempo de sua criação e “o melhor que se pode fazer é tirar algum proveito desse inevitável emaranhamento que, não fornecendo simples acesso ao mundo, abre uma incontornável não-coincidência da pesquisa consigo mesma (RANNIERY, 2018, p. 11). Dito de outro modo, pensar e fazer pesquisa não se separam do mundo – de um único mundo, como pondera St. Pierre (2018a) com base na ontologia da imanência<sup>5</sup> de Deleuze – mas emaranham-se, tornando impossível a distinção entre sujeito e objeto; entre “eu” e o “outro”.

Desse ponto de vista, a escrita acadêmica abarca, também, cenários que, por vezes, se tentam excluir, como as angústias e desgostos dos professores e das professoras da educação básica, pública ou privada, ingressantes nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Não é

---

<sup>5</sup> “[...] a imanência, que significa permanecer dentro, não pode ser imanente a algo exterior a ela, porque a imanência é sempre já dentro. Em outras palavras, se a imanência pudesse ser exterior a si mesma, ela seria transcendente, não imanente. A imanência, então, é tudo o que existe. [...] O plano de imanência é um campo ilimitado de matéria sem forma ainda não individualizado em sujeito ou objeto, pensamento ou prática. O plano da imanência engloba tudo porque nada pode estar fora dele e, portanto, imanente a ele. Nessa ontologia, ser é diferença - tudo é diferente: o plano de imanência é sempre diferenciado, sempre em devir, nunca estático” (ST. PIERRE, 2018a).

raro que sejamos confrontados a deixar de lado nossas “posturas de lamentações” para assumir o lugar de pesquisadores. Como que convidados a olhar de fora, parecemos não caber no espaço acadêmico. Talvez porque seja provocada alguma descaracterização daquelas pretensões por objetividade e imparcialidade da investigação – ainda que o campo educacional siga ampliando e consolidando seu universo de pesquisa com questionamentos ao papel das Ciências Sociais como um dos pilares da Modernidade. Sobre isso, tem sido gasta muita tinta nos estudos de Currículo, por exemplo. Talvez porque não se queira borrar as fronteiras de poder entre universidade e escola, é posta em funcionamento a lógica identitária de distinção e hierarquização entre “Eu” e “Outro”, que caracterizaria uma ontologia de dois mundos (ST. PIERRE, 2018a). Parece-me que, de acordo com essa lógica, professoras e professores podem falar apenas enquanto acadêmicos, quando convidados e em espaços autorizados, dentro de determinadas normas.

Inspirada nas considerações de St. Pierre (2018a, 2018b) e Miller (2018) sobre pesquisar em Currículo, a opção pós-qualitativa colore este trabalho quando faz aparecer as relações emaranhadas (MILLER, 2018) que o constituem. Dentre os desafios, incentivados pelo orientador, foi pertinente “atentar as estranhas assombrações ontológicas [...] – momentos de choque e desorientação” (ST. PIERRE, 2018a), que foram mais frequentes do que eu poderia esperar ou desejar. Digo o mesmo sobre as sensações de desconforto com a literatura consultada e de insegurança no caminho a ser trilhado – que aceitei ser a condição para prosseguir. Como destaca St. Pierre (2018a), o trabalho de pesquisa pós-qualitativo não está comprometido em “reconhecer, encontrar, descrever, interpretar e representar [...] não existe antes de sua chegada; deve ser criada, inventada de novo a cada vez”.

Sob essas ponderações, saliento que a escrita do texto possível consistiu em, a partir de uma ideia principal discutida com o orientador, esboçar algumas questões. Ler. Traçar alguns argumentos. Ler mais um pouco. Apesar de toda elaboração feita tendo o “campo” como fio condutor deste trabalho, também está em jogo a montagem do que passo a entender como pesquisa acadêmica, tal foi o impacto da literatura manuseada. Exigente de atenção e disponibilidade para comprometimento, produziu colisões e ranhuras que necessitaram – e necessitarão, posto que não se esgota – de retorno ao que fora lido, tamanha a exigência por sua própria forma. Por isso, houve certo adiantamento de aspectos teóricos e metodológicos ao corpo desta introdução. Busco, com esta introdução, corresponder ao chamado de St. Pierre (2018a) para atentar à dimensão ontológica do trabalho de pesquisa, o que pede uma certa bagunça da estrutura que se espera de uma dissertação de Mestrado. Esse flerte encoraja-me, assim como as palavras do orientador: “pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder”.

(OLIVEIRA, 2013, p.281)

Feito este preâmbulo, direciono-me para a construção das perguntas que impulsionaram esta investigação, a saber: *são múltiplos ou heterogêneos os discursos sobre o “campo” nos livros didáticos de História (LDH) selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017? Como os livros caracterizam o “campo”? Como se dá o funcionamento desses discursos nesses livros didáticos?* Inquietações que no devir da pesquisa amplificaram-se ou aquietaram-se e dão seu tom. Antes, contudo, é importante destacar sobre que “campo” estamos tratando<sup>6</sup>. São múltiplos os sentidos que o termo “campo” pode evocar. Nesta dissertação, “campo” não será usado enquanto categoria conceitual; por isso, não intenciono caracterizá-lo ou defini-lo, sob risco de estancar sentidos e antecipar a produção de significação.

Busco, no primeiro capítulo – *Aprendendo a Manejar Ferramentas* –, recuperar sentidos de “campo” que atravessaram minha trajetória em diferentes momentos e que, de certo modo, mobilizam meu interesse pelo tema estudado. A partir desse rastreamento, o exercício proposto é o de suspensão das categorias que fundamentam o que entendo por “campo”, por meio de composição com autores que dialogam ou transitam pelas matrizes teóricas pós-coloniais e decoloniais. Além disso, faço um esboço, melhor dizendo, esforço para explicitar as opções metodológicas adotadas.

No segundo capítulo – *Contextualização e Problematização do Objeto de Estudo* –, faço uma aproximação contingente e limitada de algumas de perspectivas e disputas relacionadas aos livros didáticos de História. Compartilho as pistas do trajeto que percorri para encontrar o “campo” em pesquisas com/sobre livros didáticos de História e que resultou em um mapeamento das pesquisas mais recentes da área. Destaco e analiso algumas das ressonâncias de “campo” em pesquisas realizadas sobre livros didáticos de História (LDH) na área de Educação. Por fim, proponho refletir mais detidamente sobre categorias e binarismos que, ao serem mobilizados pelo discurso do desenvolvimento, produzem o “campo”.

No terceiro capítulo – *Análise dos Livros Didáticos* –, compartilho as inquietações das leituras dos livros. Procuro discutir as reverberações do discurso do desenvolvimento nas narrativas construídas pela historiografia didática. Argumento que o discurso do desenvolvimento demanda que o mundo seja concebido a partir do ponto de vista do Estado, que, ao mesmo tempo, é o ponto de vista sobre o qual se discute a história do país na escola, característica da colonialidade moderna. Por isso, predominam as abordagens da política e da

---

<sup>6</sup> Quero chamar-lhe, primeiramente, atenção para a opção pelo uso das aspas associadas a “campo”. Tenho por finalidade colocar o termo em suspensão, ou seja, desnaturalizá-lo de modo a designá-lo como signo de disputa política, fazendo ecoar Judith Butler (1998).



economia nos livros didáticos que fazem do “campo” o outro do Estado.

No quarto e último capítulo – *Figuras de Diferença* –, amplio minha argumentação para discutir a relação entre o Estado e seus Outros: os matutos, os sertanejos e os índios – as figuras de diferença. Busco aprofundar a análise sobre o funcionamento do discurso no qual se dá a produção da diferença, bem como os meios pelos quais se tenta estancá-la. Argumento que o Estado depende dessas figuras para se tornar estável. Os matutos ampliam a ideia de “interior”; os sertanejos, por meio da fé, fazem frente à racionalidade do Estado-nação; e índios colocam em xeque a ideia de nação brasileira. Estas três figuras produzem o “campo” como o antagonista do Estado, carecendo de serem expurgadas para dar estabilidade à sua ontologia.

## 1. APRENDENDO A MANEJAR FERRAMENTAS

### 1.1 NUNCA SE TEM UMA TÁBULA RASA<sup>7</sup>: construção do problema de pesquisa

Se continuarmos a ponderar a pesquisa enquanto uma prática discursiva, abre-se espaço para pensar a formação histórica em que tem sido constituída, pensada e elaborada. Cabe recolocar a preocupação de Miller (2018) sobre a escrita de caráter autobiográfico, no que tange aos seus limites e atravessamentos, seu caráter contingencial, relacional e a impossibilidade de se fazer totalmente conhecível. Dito isso, e com a preocupação no caráter performativo da reconstituição dos fragmentos de lembranças – que nesta trama afetiva pode produzir alguma inteligibilidade –, prossigo. Do que posso me recordar, o interesse pelo tema do “campo”, do “campesinato” e da “questão agrária”<sup>8</sup> é anterior à graduação e deteve minha atenção desde as aulas de História e Geografia na escola, ainda no Ensino Fundamental, quando os professores debatiam sobre a concentração fundiária, as violentas disputas por terra, as chacinas indígenas e a organização de movimentos sociais. Meu primeiro herói, se assim posso dizer, foi Emiliano Zapata. Na narrativa construída por um professor – não lembro se o Hélio ou o Jorge –, a reforma agrária tornava-se possível.

Numa roda de amigos com quem tentava aprender a andar de *skate* – que fique claro, sem qualquer sucesso –, fui apresentada às músicas da banda Rage Against The Machine, com uma mistura de punk, hip-hop e rock que embalavam nossas tardes. “Fuck you, I won’t do what you tell me!”<sup>9</sup>, vociferado por Zack de La Rocha, canalizava muitos sentimentos que tínhamos na época. Talvez, no meu caso, a aversão ao autoritarismo e às violências da colonização e do imperialismo. Além dos inconfundíveis *reefs* da guitarra de Tom Morello, as letras que criticavam a sociedade e as políticas estadunidenses de Estado, o ativismo político dos membros da banda conquistaram-me na adolescência. Era recorrente a imagem de uma bandeira preta com a estrela vermelha ao centro, estampando camisetas, adesivando instrumentos e servindo de painel em shows em alusão ao Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e ao levante em Chiapas. Tocou, por muito tempo e em *looping*, no meu rádio: “War within a breath/

---

<sup>7</sup> Cf. ST. PIERRE, Elizabeth. Pesquisa pós-qualitativa em uma ontologia de imanência. In: I Seminário Poéticas e Políticas da Pesquisa em Educação da UFRJ, 29 de maio de 2018a, Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Percebi ser difícil não contribuir para a produção de sentidos do termo “campo”. Apesar de sensível à demanda posta pela banca examinadora no Exame de Qualificação no que diz respeito à escolha do termo “campo” para o título do trabalho, reitiro a opção por não acrescentar outros termos ou pistas. Isso sacrificaria o esforço de não antecipar a significação que, por sua vez, se mostra fadado ao fracasso, já que parte do que se espera do pesquisador é fazer-se inteligível. Desse modo, acrescento à narrativa outros elementos que contribuirão para leitura.

<sup>9</sup> Referência à música *Killing in the name*, de Rage Against the Machine. Para ouvir a música: <https://www.letras.mus.br/rage-against-the-machine/32170/#radio:rage-against-the-machine>.

It's land or death/ Their existence is a crime/ Their seat their robe their tie/ Their land deeds/ Their hired guns/ They're the crime"<sup>10</sup>. Subcomandante Marcos tornou-se outro herói e não entendia porque não o encontrava nos meus livros de História e Geografia, já que *internet* era um luxo do qual eu não dispunha na época.

Era ululante a escolha por História como carreira e latente o desejo de mudar o mundo. Já na graduação, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), qual não foi a minha surpresa, minha turma recebeu a oferta de uma bolsa de pesquisa de Iniciação Científica para estudar permanências culturais através de cerimônias de batismo entre os maias quichés de Chiapas. Foram cinco anos junto ao que viria a ser o NUCLEAS – Núcleo de Estudos das Américas. Sob orientação da professora doutora Maria Teresa Toríbio Brittes Lemos, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso, por meio do qual me interessou responder como foi possível a comunidades campesinas pobres reivindicarem uma identidade indígena maia; organizarem-se e pegarem em armas para enfrentar latifundiários e o governo federal; formarem cooperativas e comunidades autônomas. Já completava uma década até aquele período e eu havia conseguido encontrar apenas uma dissertação de Mestrado e uma monografia produzida por historiadores, o que me gerou bastante incômodo, levando-me a crer que o tipo de temática não cabia nos interesses dos meus pares<sup>11</sup>. Não foi fácil o acesso às narrativas sobre aquele grupo de insurgentes que defendiam a ideia de um mundo em que pudesse caber muitos mundos<sup>12</sup>.

Ao fim do bacharelado e da licenciatura, uma vez que não havia sido diretamente inserida no mercado de trabalho, recorri ao curso de Arquivologia<sup>13</sup> na Universidade Federal

---

<sup>10</sup> “Guerra em um suspiro/ É terra ou morte!/ A existência deles é um crime/ Seus assentos suas túnicas suas gravatas/ Suas terras certificadas/ Suas armas assalariadas/ Elas são o crime”. Referência à música *War Within a Breath*, de Rage Against the Machine. Para ver ouvir a música: <https://www.lettras.mus.br/rage-against-the-machine/32143/traducao.html>. Acesso em: janeiro de 2019.

<sup>11</sup> Atualmente, levo em consideração dificuldades de acesso às informações do que era produzido em outras universidades, mesmo através da base de dados da Biblioteca Nacional. Minha pesquisa foi anterior ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, em consulta recente, aponta para mais pesquisas contemporâneas à minha e amplia para dezoito o número do que fora produzido sobre o tema em programas de Pós-Graduação em História até 2018.

<sup>12</sup> Ver Quarta Declaração da Selva Lacandona: “En el mundo del poderoso no caben más que los grandes y sus servidores. En el mundo que queremos nosotros caben todos. El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanezcan todos”. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: janeiro de 2019.

<sup>13</sup> Daquele curso não terminado, recordo-me das diversas aulas sobre algumas teorias e métodos de classificação, mas, principalmente, das discussões sobre a cientificidade da Arquivologia e os debates acalorados entre professores e colegas de turma – a maior parte deles conhecidos do curso de História e sem emprego. Ciência ou disciplina técnica auxiliar e/ou subordinada à História e à Administração? – por que disputar o status de ciência interferiria na prática profissional? O reconhecimento profissional passaria pela chancela da cientificidade do discurso? A colocação no mercado de trabalho e as políticas salariais dependeriam da reivindicação da

do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Para amenizar o distanciamento com a História, cursei, em concomitância, uma Especialização em História do Brasil, na Universidade Federal Fluminense (UFF), iniciada em 2007. Uma disciplina específica atraiu minha atenção: a que tratava dos movimentos sociais rurais no Brasil oitocentista. Pelo interesse em compreender como a historiografia brasileira se posicionava sobre temas como a concentração de terras, as ações de expansão dos limites das grandes propriedades sobre as pequenas lavouras, a manifestação de movimentos sociais rurais, decidi, no trabalho de conclusão, debruçar-me sobre a História da Agricultura no Brasil, sob orientação da professora doutora Márcia Motta. Com uma revisão historiográfica, pude me familiarizar com ferramentas conceituais e teóricas elaboradas sobre o mundo agrário brasileiro a partir da década de 1950. Perturbou-me a escassez de trabalhos dedicados aos conflitos rurais e aos movimentos sociais que deles emergiram, ou a respeito das dimensões de luta pela terra para tempo anterior às Ligas Camponesas e posterior à fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ou, ainda, sobre as estratégias de resistência e enfrentamento dos homens livres pobres do século XIX e formação do “campesinato” – então tomado por classe numa perspectiva marxista.

Dos desafios da sala de aula, cuja jornada teve início em 2009, por meio da minha inserção na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, recrudesciu o interesse pela Educação. Dada a demanda pessoal por qualificação profissional, aproximei-me da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), durante o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), com ênfase no Ensino de História, em 2012. Não houve monografia, pois não concluí o curso. Devido à ampliação da minha carga horária de trabalho para 40 horas, fui alocada em uma outra unidade escolar, cuja adaptação foi muito difícil<sup>14</sup>. No mesmo período, houve uma longa greve de professores das Redes Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro, da qual participei intensamente – pelas demandas coletivas e pelo desejo de estar fora da escola onde rejeitava trabalhar. Parecia inconcebível, para mim, que “escola” pudesse ser aquilo com que me defrontava. Ao passo que os enfrentamentos com a Prefeitura e com as forças policiais em manifestações se acirravam,

---

Arquivologia como ciência independente, portanto, produtora de discursos e práticas, cujos efeitos sobrepor-se-iam aos de outras “ciências”? – são exemplos de questões que ainda considero quando penso em minha passagem pela UNIRIO.

<sup>14</sup> Considero a pertinência deste parágrafo, provavelmente, pelo interesse em deixar algum registro sobre essa parte da minha trajetória profissional convergente às políticas de Estado de orientação neoliberal ou por expiação do sofrimento emocional com que tive de lidar por alguns anos. Quase uma necessidade de fazer esgotar a dor com palavras, até que novos sentidos sejam produzidos das inúmeras frases já ditas ou escritas. Ao mesmo tempo, essa opção faz aparecerem algumas das relações sob que a dissertação foi produzida.

minhas utopias sobre educação pública desmoronaram. Estar em um curso voltado para Educação foi ressignificado a ponto de não ter mais qualquer interesse em concluí-lo. Por que ensinar História? Qual meu papel enquanto professora de História? Para que serve o ensino de História? Por que continuar? Enquanto ruíam as crenças na educação salvadora, a transitória autoimagem de sujeito transformador da sociedade, sintetizada ante aos escritos dos historiadores da Escola dos Annales, sofria ranhuras. Se as teorias críticas já não mais mobilizavam minha prática como antes, o estudo sobre o Pensamento Decolonial pareceu suprir a demanda por uma recondução política.

Durante esses 9 anos como professora de História do segundo segmento do Ensino Fundamental, “campo” tem reverberado em sala enquanto lugar de conflitos a partir dos episódios de violência nos rincões do Brasil, principalmente no Norte e no Centro-Oeste. Embora poucos deles sejam noticiados pela grande mídia – pelo menos para o Rio de Janeiro –, há uma série de dados disponibilizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em sua página virtual. A CPT registrou o aumento em 26% de casos de disputas por terra, água e direitos trabalhistas: 1.217, em 2015, para 1.536, em 2016. Dentre os números mais recentes, 1.295 estão relacionados à luta pela terra, inclusive expulsões de propriedades com uso da violência e ameaças de morte a diversos trabalhadores da terra, isto é, camponeses, indígenas, assalariados rurais, comunidades tradicionais e pescadores artesanais. Houve, ainda, 172 registros de enfrentamentos por água – envolvendo 222.355 pessoas –, 69 casos referentes a questões trabalhistas – sendo 68 deles somente ocorrências de escravizações de 751 trabalhadores. Diante desse cenário, quando se tornam elegíveis para serem noticiados pelos grandes veículos de comunicação, podem-se ver os corpos empilhados, atualizando as disputas por significação sobre o “campo”.

Também emergem, associados às discussões, embates e enfrentamentos sobre a situação jurídica da terra e as relações de trabalho, pontos de partida de um programa de reforma agrária ou da interferência na organização da propriedade da terra e nos seus modos de utilização – conjunto de elementos que comumente é chamado de *questão agrária*. Devido aos múltiplos entendimentos e interesses a respeito das formas de apropriação e usos da terra, trata-se de um tema controverso, cujas discussões marcaram a historiografia brasileira, principalmente, nas décadas de 1960 a 1970, também em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, nas Ciências Sociais e na Geografia. Outro modo como o “campo” frequentemente atravessa a sala de aula tem relação com as políticas econômicas adotadas na história do Brasil e sua gradativa subordinação à industrialização e à vida urbana, principalmente, no século XX. Em narrativas de fortalecimento do governo republicano, o “campo” parece ter seu lugar empalidecido na

tomada das decisões políticas nacionais, enquanto as grandes cidades passam a sediar as tramas políticas e principais decisões econômicas, determinantes para a constituição do Brasil República.

Em uma aula, em 2017, quando trataria dos temas da Guerra de Canudos e da Guerra do Contestado, perguntei aos estudantes de três turmas de 9º ano o que eles imaginavam quando enunciava as palavras “campo”, “camponês”, “camponesa”, “campesinato”, posto que usaria tais termos com alguma frequência por posição política e opção historiográfica. Como costuma acontecer com palavras com múltiplos sentidos, é importante verificar como os alunos estão decodificando o que é dito. Não por acaso, em todas as turmas, a primeira associação feita foi com o futebol. Conforme avançava no tema, com outras pistas, a maioria se deu conta de que se tratava de outro “campo”. Das variadas descrições que fizeram, foi recorrente a emergência do “camponês” como homem negro, pobre, com barba, vestindo roupas esfarrapadas e um chapéu de palha, com uma enxada na mão, mascando algo – características predominantes do estereótipo do caipira. Cabe destacar que esta pesquisa não tem a preocupação de analisar a recepção dos discursos sobre o “campo” pelas/pelos estudantes, embora seja uma possibilidade de desdobramento futuro. Ao fazer tal questionamento, intencionei perceber como tais discursos lhes tangenciam. Em se tratando de uma pesquisa com livros didáticos, é preciso explicitar que não houve pretensão em alcançar o plano das intenções de autores e professores ou decisões relacionadas às seleções e abordagens dos conteúdos neles contidos ou relacionados às produções discursivas. Portanto, não vislumbrei abordar aspectos de produção, circulação ou usos dos livros didáticos, mas o funcionamento dos discursos que constroem ou inventam o “campo”.

Quando submeti minha proposta de pesquisa à apreciação da banca examinadora, ainda no processo de seleção, dispunha-me a entrar na arena de debates sobre conhecimentos históricos escolares a serem ensinados e aprendidos. Entendia urgir a reflexão crítica acerca das implicações políticas dos conhecimentos e sobre sua seleção para compor esses mesmos livros, a partir dos estudos sobre memória e história. Partia da defesa de ter observado o silêncio sobre a temática da questão agrária que enriqueceria as discussões em sala de aula, na medida em que traria à cena diferentes atores de nossa história e outros aspectos da exclusão social persistente na longa duração da história brasileira. Assim, imaginava ter encontrado uma lacuna dos livros acessados em contribuir para disputar espaços de memórias para grupos subalternizados, como “populações do campo”.

Como justificativa, ainda, apontava a importância de pesquisas desse tipo para que fossem quebradas lógicas de subalternização de grupos sociais e suas narrativas históricas,

abrindo espaço para suas vozes”<sup>15</sup>, sobre o que a autora indiana Gayatri Spivak (2010) alertou no que tange às implicações políticas de reiteração das estruturas de poder e opressão quando a/o intelectual, ao se inserir na lógica do discurso colonial, assume que há um outro sobre/pelo qual julga poder falar. Ainda que com o intento de construir narrativas de resistência, ao assumir a subalternidade como categoria, incorre em manter grupos alijados de espaço em que possam falar e serem ouvidos ou descaracterizar outras formas de agência que não passam pela fala. Ao considerar a potência da crítica feita por Spivak (2010) à possível cumplicidade da/do intelectual na “persistente constituição do Outro como sombra do Eu” (SPIVAK, 2010, p.60) e, de algum modo, corroborar com a violência epistêmica, constituindo o sujeito subalternizado como este Outro, como continuar a pesquisa partindo das mesmas hipóteses e argumentos?! Trata-se de se deixar afetar pela teoria.

Dos movimentos que faço, tento perceber-me no entrelaçamento de relações concernentes ao ato investigativo e que me constituem enquanto pessoa que pesquisa. Mais que admitir, ressaltar a provisoriedade deste trabalho, assim como os parágrafos escritos até agora, faz parte deste exercício de autocrítica a que me imponho após a leitura da autora indiana. As “denúncias” e o “dar voz”, do modo como imaginava ser possível, adquirem uma conotação política de reiteração da condição de subalternização e deixam de caber em minha proposta, pois demandam aceitar a oposição “Outro” *versus* “Eu”; acessar as relações de poder que definem e hierarquizam tais polos; ou admitir que tais classificações, supostamente, fixam posições na luta política estabelecendo tal antagonismo. Isso também pode ser confrontado se pensarmos com Hall (2003), para quem “as posições políticas não são fixas, não se repetem de uma situação histórica a outra, nem de um teatro de antagonismos a outro, sempre ‘em seu lugar’, em uma infinita iteração” (HALL, 2003, p.104). Ou com Bhabha (2013), do qual partilho a ideia de que nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais, cristalizando lugares de dominado e de dominante, tratando-se de relações ambivalentes que se dão no espaço híbrido de fronteira cultural.

Desse modo, o caminho da pesquisa fez uma curva para atender a necessidade de considerar os mecanismos que tornaram (e ainda tornam) possível a invenção do Outro, fornecendo indagações para elaborar o problema desta pesquisa: *como discursos que circulam nos livros didáticos de História inventam o “campo”? Se conseguirmos escapar de uma análise centrada no binarismo campo versus cidade, que sentidos de “campo” podem reverberar? Que sentidos de tempo discursos sobre o campo enunciam quando emergem nos livros didáticos?*

---

<sup>15</sup> Também se refere a um trecho da proposta de pesquisa encaminhada para a banca de seleção.

E, a partir daí outra questão pode ser colocada: se o “campo” estiver relacionado às lógicas de atraso e progresso, estaria inscrito numa gramática que nos remete à linearidade do tempo da modernidade ilustrada, não seria, então, a *colonialidade do poder* em funcionamento através do texto didático produzindo a *diferença colonial*?

Tais são as perguntas fundamentais que objetivo responder com este trabalho. Na seção seguinte, trago ao texto os principais conceitos que mobilizo teoricamente para esta empreitada, como *modernidade/colonialidade*, *colonialidade do poder*, *diferença colonial* e *geopolítica do conhecimento*.

## 1.2 NOTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO TEÓRICA

Tenho sido impelida a lidar com a profusão de pensamentos que pululam e me tomam. No tempo-espço de um curso de Mestrado, a vivência desses atravessamentos é tão intensa quanto nos permitimos. A bagagem que trazemos é constantemente revisitada e a ela são somadas emoções, relacionamentos, leituras e a escrita, que, talvez, seja um dos grandes desafios para quem começa a enveredar por essas sendas, pois lhe é colocada a tarefa de fazer da experiência da prática investigativa algo inteligível, compartilhável, por meio de um texto que traduza essas conexões.

A escrita parece ter ritmo próprio. Às vezes voraz, sou absorvida pelas ideias e pela necessidade de materializá-las no papel. Em outros tantos momentos – de leituras e releituras –, o tempo parece faltar e o texto com seus bríos demanda mais atenção, mais de minha vitalidade. O que mais gera em mim desconforto, contudo, é a sensação de não ter controle sobre o texto. Explico. Alguns parágrafos parecem resistir à releituras e alterações. Apagar, reescrever, acrescentar outras frases que, muitas vezes, conduzem o pensamento e a escrita por caminhos não pensados.

Embora seja muito diferente recorrer à bibliografia para interlocução ou desconstrução, tomar autores e autoras que elencamos como referências como alguma espécie de selo de garantia é uma opção e prática comum para quem estava, até então, confortavelmente acostumada a entender a produção de conhecimento no espaço acadêmico sob a chancela da “ciência”, ainda que se tenha o entendimento de que não são perenes, mas contingentes. A palavra esforço, pelos vários sentidos que podem ser mobilizados a partir dela (dificuldade, trabalho, entusiasmo, aplicação, diligência, força, empenho), cabe bem aqui para caracterizar o exercício de pensar e lidar com os autores, ideias e conceitos de outro modo.

Transitar por uma matriz teórica ou fazer uma composição entre vertentes que



dialoguem – ou criar possibilidades de diálogo – demanda um compromisso ético-político, a partir do qual se torna exequível torcer, deslocar, recompor para produzir ferramentas teórico-metodológicas que sirvam ao meu objeto de pesquisa. Partindo de autores que dialogam com matrizes pós-coloniais e decoloniais, tornou-se relevante realizar movimentos de leitura e questionamento dos fundamentos que estruturam meu entendimento sobre fazer pesquisa, como tenho buscado explicitar.

Reivindicar ou assumir uma identidade com quaisquer das matrizes teóricas visitadas requereria encerrar o texto de modo a deixá-lo alijado da possibilidade de escape às tentativas de fechamento de significação e comprometeria o empenho em pensar na/com a diferença. Trata-se de um exercício de pensar a partir do *pensamento fronteiro decolonial* que, como expõe Mignolo (2008), busca desprender-se das regras coloniais do conhecimento, da política e da subjetividade ilustrada; que intenta promover e agir nas fraturas das estruturas de pensamento de modo a abrir-se ao outro, rompendo com dicotomias. Mais do que isso: ressaltar que as categorias “eu” e “outro”, nesse caso, fazem parte de um mesmo mecanismo. Não há outro totalmente outro, porque ambos se constroem em complicadas relações.

Deve-se ressaltar que o uso do termo decolonial é proposital para marcar a distinção daquelas teorias que ficaram conhecidas como Pós-coloniais que caracterizaram aquelas produzidas por ex-colônias europeias na Ásia e na África durante a luta pela independência. Autores do pensamento decolonial transitam/transitaram pelas ideias pós-coloniais e fizeram ecoar diversas críticas aos vínculos mantidos por autores de países africanos e asiáticos com teóricos ligados à produção acadêmica europeia, especialmente Foucault, Lacan e Derrida. Para Mignolo (2010), por exemplo, o vínculo com as línguas alemã, inglesa e francesa, principalmente, seriam marcas da hegemonia europeia sobre a produção de conhecimento. Mas se for para considerar a língua como fator de dominação ou como aquilo que encarcera – restritivo e imutável – não escreveria em português ou não acessaria aos textos desses mesmos autores posto que publicados em espanhol e/ou inglês, a partir de universidades estadunidenses.

Da produção teórica do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), interessam-me, fundamentalmente, as discussões sobre o funcionamento da colonialidade e de seus efeitos, por exemplo, nos livros didáticos de História (LDH), através da permanência de uma perspectiva de tempo linear; a produção da *diferença colonial*, da qual funciona a alteridade e seus mecanismos de "invenção do outro" – neste caso, o “campo” como outro do progresso econômico brasileiro; e a geopolítica do conhecimento, que pode auxiliar com a configuração histórico-política dessas formações discursivas sobre o “campo”. Essas ferramentas conceituais, sobre as quais irei deter-me a seguir, poderão servir de lentes para ler os LDH do

segundo segmento do Ensino Fundamental que selecionamos para esta pesquisa.

Não é meu foco fazer um estudo aprofundado sobre o grupo M/C ou sua agenda de pesquisa, seus pontos de encontro e distanciamento<sup>16</sup>, bem como as implicações teóricas e filosóficas, por exemplo, de considerar um outro projeto civilizatório, que é a proposta de muitos autores decoloniais. A opção por conceitos do *pensamento decolonial*<sup>17</sup> também não deve ser confundida “como crítica anti-europeia fundamentalista e essencialista”, conforme salienta Grosfoguel (2008, p.117). Mas considero relevante, ponderando limites e contradições, a empreitada que tem sido realizada e atualizada por diversos pensadores que compõem, transitam e/ou dialogam com o grupo M/C, para inserir a América Latina na genealogia dos debates sobre a constituição (e funcionamento) da *modernidade* e sua relação com o *colonialismo* e, posteriormente, com a globalização, amplamente debatidos por autoras e autores ditos pós-coloniais e pós-estruturais.

Lançar mão de conceitos elaborados pelo grupo transdisciplinar M/C<sup>18</sup> demanda nossa atenção para as trajetórias diversas de seus membros<sup>19</sup>, que se pretendem pensar na fronteira desde a perspectiva da *subalternidade colonial*. Isso significa, dentro dessa perspectiva<sup>20</sup>, pensar desde o lugar que foi negado pela experiência colonial moderna. Assim, em vez de ignorar ou negar as formas de produzir conhecimento na modernidade, busca-se o deslocamento para o pensamento que nela se constituiu como possibilidade de “um pensamento outro” que, como enfatizam Escobar (2003) e Mignolo (2002, 2008), se esforça no sentido de criticar e resistir às grandes narrativas modernas, uma vez que não dão conta das profundas mudanças desencadeadas pela intensificação da globalização, sejam elas transformações identitárias,

---

<sup>16</sup> Recentemente, a questão presidencial na Venezuela tem sido o ponto fulcral de embates entre os pesquisadores e que reverberam, inclusive, em suas redes sociais.

<sup>17</sup> Sobre a definição do que se hegemonizou no grupo M/C a chamar decolonial, ver Mignolo (2008). Cabe, ainda, lembrar que parte das autoras e dos autores que formaram ou transitam no grupo M/C, assim como alguns dos autores pós-coloniais que transitaram pelos Estudos Subalternos, possuem formação marxista e isso vai marcar fortemente o modo como vão conduzir suas análises.

<sup>18</sup> Para maior aprofundamento sobre o grupo e agenda de pesquisa de modo sistematizado, ver Escobar (2003), Soto (2008), Quintero (2010), Ballestrin (2013).

<sup>19</sup> Sobre os tipos de temas e debates teóricos com os quais seus membros estiveram ou estão envolvidos: a Teologia da Libertação e a Filosofia da Libertação, discussões sobre a modernidade e a pós-modernidade, sobre a conquista da América, formação dos Estados Nacionais latino-americanos, desenvolvimento, dependência, imperialismo e globalização. Têm ainda transitado pelos Estudos Culturais, Estudos subalternos, Teoria feminista chicana, Filosofia africana e Teoria pós-colonial.

<sup>20</sup> Embora denuncie diversos binarismos, um problema do qual Mignolo (2002, 2008) não consegue escapar é que, ao passo em que busca inserir o *decolonial* em outra genealogia de pensamento - uma que escape ao funcionamento dicotômico moderno -, cria a segmentação entre “decoloniais” versus “outros”. Nesse investimento de reelaboração da matriz de pensamento decolonial, recorre-se ao “saber nativo”, ao “saber indígena”, como elementos que caracterizariam uma espécie de latinidade. Como efeito desse jogo de poder em que se estabelecem tais produções discursivas, parece haver uma tentativa de produção de homogeneização teórica, ao mesmo tempo em que soa como uma espécie de retorno às origens e recoloca em funcionamento a política de identidades - uma espécie de colonialismo interno, se pensarmos com Sílvia Rivera Cusicanqui (2010).

espaciais, econômicas, políticas (COSTA, 2014).

As discussões sobre *sistema-mundo* podem servir de exemplo. Embora não tenha qualquer intenção de embarcar nesse debate, saliento a temática do sistema-mundo por ser um ponto nevrálgico para o desenvolvimento de diversos outros conceitos. Em tal teoria, o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, na década de 1970, defende que um conjunto de redes e circuitos comerciais que surgiram com a conquista do continente americano, nos séculos XV e XVI, deslocaram as principais rotas comerciais do Mediterrâneo para o Atlântico, impulsionando o capitalismo e direcionando uma série de transformações sociais e culturais. Com base nesse conceito, posteriormente reelaborado, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo juntaram esforços para enfatizar a emergência do sistema-mundo capitalista como tendo sido possível, posto que financiada com os metais preciosos obtidos através do colonialismo no continente americano. E, assim, localizar a origem da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico a partir do século XV.

Para este trabalho, não cabe entrar na disputa pela originalidade da modernidade, mas interessa a ideia de que ela se constitui de modo ambivalente e global a partir do contato com a América. A Europa, deste modo, se construiria como tal na relação com outros povos e culturas, portanto, em período anterior ao século XVII. A isto, Dussel vai chamar de “mito da modernidade”, ou seja, a perspectiva ilustrada de que a modernidade é um fenômeno intra-europeu. Ao mesmo tempo, reposiciona a crítica que não se esgotou com as teorias pós-coloniais. Para além da discussão de fundação da modernidade, também se destaca na obra desses autores a reflexão sobre os dispositivos de poder a partir dos quais os europeus hegemonizaram a perspectiva histórica de que foram os exclusivos criadores, protagonistas e portadores da modernidade.

Outros membros do grupo M/C recuperam o debate a partir da articulação, por exemplo, com os Estudos Culturais, Teorias Pós-Coloniais e Estudos Feministas, como Grosfoguel e Castro-Gómez. A proposta feita para a leitura do colonialismo, da modernidade, dentre outros elementos, deixa de ter a prevalência do capitalismo e passa à confluência *heterárquica* de diferentes dispositivos de poder como classe, gênero, raça, discursos, configurando o que Grosfoguel (2008, p.113) chamou de *sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista/ patriarcal moderno/colonial*. Entretanto, é em Escobar (2003) que encontramos uma potente síntese que serve a este trabalho, uma vez que viabiliza pensar sobre os múltiplos espectros que compõem o chamado sistema-mundo moderno/colonial, entendido como “o conjunto de processos e formações sociais que acompanham o colonialismo moderno e as modernidades coloniais; embora seja estruturalmente heterogêneo, articula as principais formas

de poder em um sistema” (ESCOBAR, 2003, p.62). Desse ponto de vista, fazendo ecoar Maldonado-Torres (2007), a modernidade está intrinsecamente associada à experiência colonial e o desenvolvimento do sistema-mundo, do qual emerge um novo padrão de poder global específico e histórico, a *colonialidade do poder*<sup>21</sup>:

ao falar de colonialidade denota-se o padrão de poder global do sistema-mundo moderno/capitalista originado com a conquista da América, por parte do colonialismo europeu do século XVI (principalmente espanhol e português), continuado sob a hegemonia francesa e holandesa durante o século XVIII, prolongando-se com o imperialismo inglês no século XIX, e estendido com o domínio norte-americano desde princípios do século XX até os dias de hoje, através de uma grande lista de transformações e transmutações das dimensões subjetivas (classificações sociais) e materiais (formas de controle do trabalho) deste padrão. Por fim, é possível falar de uma matriz colonial de poder, inclusive como sistema ordenador e acumulativo das relações sociais e da disposição de poder, na trama de relações sociais que constituem a história da América Latina. (PALERMO, 2006 apud QUINTERO, 2010, p.11)

Ao colocar em cena a experiência da colonização da América pelos europeus a partir do século XVI, a colonialidade, presente nas expansões coloniais dos séculos XVIII e XIX, em vez de derivada, passa a ser compreendida como constitutiva da modernidade, como se fossem duas faces de uma mesma moeda (MIGNOLO, 2002, 2005). Pode ser caracterizada como a dimensão geral da modernidade ou a lógica subjacente aos diversos colonialismos na história do Ocidente, desde o século XVI.

Colonialidade e colonialismo, então, não podem ser confundidos. Em Hall (2003, p.118-119) o colonialismo tem duas dimensões: é tanto um sistema de governo, poder e exploração quanto um sistema de conhecimento e representação. Na perspectiva decolonial<sup>22</sup>, o colonialismo é problematizado de modo distinto, inclusive dentro do grupo M/C: trata-se do conjunto de relações políticas e econômicas nas quais a soberania de um povo está submetida à de outro povo ou nação. Para dialogar com Maldonado-Torres (2007), e, como resultado de seu funcionamento, emerge a colonialidade enquanto padrão de poder que, por sua vez, não vai se restringir às relações de poder entre dois povos ou nações, “mas se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista e da diferença colonial” (QUINTERO, 2010, p.9). A colonialidade, portanto, subsiste ao fim do colonialismo e opera

---

<sup>21</sup> O termo foi cunhado por Quijano (1999, 2001, 2005, 2009) e é amplamente usado pelo grupo M/C, inclusive o nomina. A opção por pegar traduções da colonialidade do poder ecoando em membros do grupo M/C é proposital, uma vez o próprio grupo pretende-se dinâmico e o conceito não deve ser estancado, mas produtivamente traído, para trazer ao texto mais uma vez Costa (2014).

<sup>22</sup> Ver Quijano (2001) e Maldonado-Torres (2007).

em textos didáticos, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131)

Assim, na escola e no currículo, por exemplo, seriam espaços-tempos privilegiados de funcionamento da colonialidade, quando fazem aparecer os vínculos com a modernidade. E se considerarmos a trajetória da disciplina histórica no Brasil, podemos inferir que ali, também, a colonialidade também se mantenha em funcionamento<sup>23</sup>.

As relações coloniais, desse modo, tornam-se mais que a imposição política, militar, jurídica e administrativa quando considerada a colonialidade do poder e subsistem ao fim das administrações coloniais, seja na América, na Ásia ou África. Continuam operando desde a diferença colonial, através da produção de identidades, a partir dos diversos mecanismos de controle e funcionamento do capitalismo, operando, ainda, através da manutenção de fundamentos da modernidade.

Faz-se necessário ressaltar que ainda não explicitarei o que estou chamando de modernidade propositalmente, para tornar possível a emergência dos sentidos que lhes são atribuídos pelos autores até agora citados. Este adendo justifica-se pela percepção da importância de não naturalizar tal termo. Escobar (2003), ao problematizar a relação entre globalização e modernidade, fundamentada na concepção de que a modernidade é um fenômeno essencialmente europeu, destaca algumas das caracterizações preeminentes na filosofia e na sociologia<sup>24</sup> e que se tornaram alvos de crítica tanto de autores decoloniais, como pós-coloniais e pós-modernos. Do ponto de vista histórico, a modernidade teria sua localização na Europa do século XVII, especificamente em França, Alemanha e Inglaterra, situada em torno da Reforma, da Ilustração, da Revolução Francesa e consolidada com a Revolução Industrial Inglesa no século XVIII que, como mencionei, é amplamente debatida entorno do conceito de sistema-mundo a partir do pensamento decolonial. Do ponto de vista sociológico e cultural, Escobar (2003) destaca a formação dos Estados nacionais e os processos que desencadeiam com relação, por exemplo, à organização da vida social e o uso das Ciências Sociais como conhecimento especializado para isso. Ou seja,

[...] A modernidade introduz uma ordem baseada nos constructos da razão, do indivíduo, do conhecimento especializado e dos mecanismos administrativos ligados ao Estado. Ordem e razão são vistos como fundamentos para a igualdade e a liberdade,

---

<sup>23</sup> Ver Araújo (2008).

<sup>24</sup> Escobar (2003) ressalta que tais concepções sobre Modernidade “estão presentes tanto em pensadores como Habermas, Giddens, Taylor, Touraine, Lyotard, Rorty, etc., como em Kant, Hegel e na Escola de Frankfurt”. (ESCOBAR, 2003, p.55).

possibilitando assim a linguagem do direito. (ESCOBAR, 2003, p.56)

Se alguns desses sentidos já foram ao menos tangenciados até aqui, importa-nos, sobretudo, a modernidade enquanto emergência da concepção do “homem racional”, separado do divino, capaz de ordenar, dominar, explicar e nomear o mundo, sobre o qual se produzem teorias e verdades, convertendo-se em critérios de validação sobre o que se conhece. Ao criar a noção de humanidade centrada na ideia do “penso, logo existo”, de Descartes, cria-se também seu outro, exterior, que não pensa: a natureza, que deve ser conquistada, conhecida, ordenada e ocupada. O sujeito cartesiano que conhece é supostamente imparcial e objetivo, porque, como sublinha Grosfoguel (2007, p.64), despossuído “de sexo, gênero, etnicidade, raça, classe, espiritualidade, língua, localização epistêmica em relações de poder e produz a verdade desde um monólogo consigo mesmo”. Ou seja, situa-se na *hybris do ponto zero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005) – um ponto de observação aparentemente neutro e absoluto sobre o qual a ciência desde o Iluminismo construiu sua linguagem e amalgamou a ideia de racionalidade universal.

A colonialidade do poder, a princípio, foi pensada por alguns membros do grupo M/C, principalmente por Quijano (1999, 2001, 2005) e Mignolo (2002, 2005, 2008), através da articulação dos seguintes eixos: o Estado como forma de controle; o eurocentrismo como forma hegemônica de controlar a subjetividade e produzir conhecimento, sua racionalidade; a consolidação do capitalismo enquanto um novo sistema de exploração social sob a hegemonia do capital; e a ideia de raça como fundamento do padrão de classificação social básica e de dominação social:

A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Para Quijano (2005), a centralidade da colonialidade do poder, como princípio pelo qual se organizam e se hierarquizam todas as relações de poder no sistema-mundo, está assentada na categorização social a partir da ideia de *raça* – proposição muito potente para pensar os efeitos da colonialidade do poder, racialização e exploração capitalista. Creio que tal análise

deva ser tensionada, uma vez que é insuficiente para caracterizar a dinâmica de produção da alteridade que se instaurou com a colonização. Com Hall (2015), *raça*, em vez de uma categoria biológica ou genética da qual os europeus lançaram mão para classificar, deve ser pensada como categoria discursiva “que utiliza um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas [...] como marcas simbólicas, a fim de diferenciar um grupo de outro”. (HALL, 2015, p. 37)

Com Maria Lugones (2014, p.936), obtemos outra perspectiva dessa modernidade colonial quando pensamos que seu cerne foi produzir – como hierarquia dicotômica central –, a diferença entre humano e não humano. Nesse sentido, entendemos que *raça* tem funcionado como um dispositivo moderno constituidor de identidades e funciona produzindo o outro – subalternizado, inferior, incompleto, num emaranhado de relações de poder. *Raça*, então, serve-nos na acepção de Achille Mbembe (2014), para quem a ideia de *raça* não somente produziu o negro – ou o índio, se partimos das Américas –, ela criou o Outro. Tem operado como um dispositivo de “alterocídio, construindo o Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar seu controle total” (MBEMBE, 2014, p.26). O Outro ocupa um lugar ambivalente, pois, ao deixar vir à tona aquilo que falta à identidade do Eu colonizador, aciona mecanismos para conquistar e afastar – nesse caso, como tentativa de salvaguardar a completude do Eu.

Assim, além da *raça*, outros elementos têm sido substanciais para caracterizar a dinâmica de produção da alteridade que se instaurou com a colonização. De modo mais amplo, por exemplo, Grosfoguel (2008, p.113) aponta para outras estruturas de poder que vão impulsionar a colonialidade ao destacar que ela não pode ser restrita ao aspecto racial ou econômico: “às Américas chegou o homem heterossexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar/ capitalista/ europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo”. Portanto, o racismo e todos os dispositivos identitários anteriormente citados, atuando de modo interseccional, podem ser compreendidos como princípios organizadores da economia política moderna que, ao operarem com construção de identidades, contribuíram para a instalação e funcionamento do sistema colonial, constituindo o que entendemos por colonialidade do poder.

Esse movimento de invenção do Outro, exterior ao Eu colonizador, dá-se na confluência de relações de poder que caracterizam a modernidade/colonialidade e põe em funcionamento a produção de hierarquizações como esforço para cristalizar o lugar do Outro como falta ou como excesso. Ao dispositivo da colonialidade do poder que vai acionar a produção dessas categorias

classificatórias, Mignolo (2002, 2008) vai denominar *diferença colonial*.

A estrutura de pensamento e produção de conhecimento moderno caracteriza-se por ser dualista e se hegemonizou a partir da expansão colonialista europeia por outros continentes. Dentre suas características, está a separação e oposição entre homem e natureza. Nesse aspecto, o pensamento decolonial e as teorias pós-coloniais aproximam-se ao produzirem questionamentos sobre dualismos que marcam a racionalidade moderna e caracterizam a própria colonialidade: homem x natureza, europeu x não-europeu, tradicional x moderno, primitivo x civilizado, pré-capital x capital. Outras convergências entre as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial que me estimulam à composição teórica estão relacionadas à proposição sobre a multiplicidade dos mundos e das formas de vida<sup>25</sup>; o debate da identidade e da diferença e sobre a produção do saber científico – que perpassa a minha própria trajetória por esta pesquisa.

As teorias pós-coloniais ampliam e complexificam as críticas à ontologia moderna e à sua racionalidade sobre as quais se assentam os discursos que produzem o Outro. Assentados sobre a discussão estruturalista e pós-estruturalista acerca do funcionamento da linguagem, autores como Hall (2003), Spivak (2010), Mbembe (2014, 2015), Bhabha (2013) discutem a produção do conhecimento científico. Ao atentar para o caráter discursivo do social, isto é, ponderando o “regime de verdade dentro do qual o discurso adquire significação, se constitui como plausível e assume eficácia prática” (COSTA, 2006, p. 119), as teorias pós-coloniais dão significativa ênfase ao modo como as chamadas Ciências Sociais participaram ativamente da lógica das relações coloniais, ao que buscaram alternativas teóricas à centralidade epistêmica europeia (COSTA, 2006, p.117) e puseram em xeque as pretensões por universalidade.

Nesse sentido, os teóricos pós-coloniais anteriormente mencionados focalizaram no que diz respeito tanto às minorias sociais – principalmente, as diaspóricas – quanto às transformações nas relações globais e em sociedades “não-ocidentais” durante a transição da era dos Impérios para a pós-descolonização, bem como as novas relações de poder que se configuram em tal conjuntura, como indica Hall (2003, p. 108). Hall (2003) também nos lembra que “pós” tem menos a ver com sentido cronológico, que aponte o fim do colonialismo,

O termo se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de formas distintas, é claro). [...] De fato, uma das principais contribuições do termo “pós-colonial” tem sido dirigir nossa atenção para o fato que

---

<sup>25</sup> Cf. ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra. Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur In: Revista de Antropología Iberoamericana, Madrid, Vol. 11, n.1, p.11-32, Janeiro/Abril 2016.



a colonização nunca foi externa às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados. [...] As diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas. Mas nunca operaram de forma absolutamente binária, nem certamente o fazem mais. (HALL, 2008, p. 108)

Podemos apostar no pensamento de fronteira de Bhabha (2013), que implica considerar que nenhum sistema cultural local fica imune ao colonialismo. A diferença não subsiste à dominação e a dominação não acaba com a diferença. Não é possível, então, fixar lugares de dominado e de dominante. No jogo da tradução cultural, em que a diferença está em negociação, a ambivalência faz seu trabalho ao trazer em primeiro plano a “insuficiência radical dos nossos próprios sistemas de significado e significação” (BHABHA, 1997 *apud* HALL, 2003, p. 77). Além disso, implica também “passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2013, p.20). Portanto, importa-me atentar, ao pensar com Bhabha (2013), como se dá a produção do “campo” e de figuras de diferença considerando a ambivalência das relações em que se dão as invenções de categorias identitárias, uma vez que “garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade” (BHABHA, 2013, p. 118).

A questão do tempo também tem grande importância para o debate nos termos pós-coloniais, porque inserem outras lógicas temporais nas/ além das curta, média e longa durações. Sobre isso, Mbembe (2015, p. 388) destaca que “não foi suficiente postular a existência de um *antes* e *depois* da colonização para esgotar o problema das relações entre temporalidade e subjetividade. Interrogar-se sobre [...] a questão do *trânsito* que essa passagem instala”. O que quero ressaltar, como Mbembe (2015), é a multiplicidade de tempos que a crítica pós-colonial insere para análise do social, com outras durações e, mesmo, outras temporalidades, como “o tempo em estado nascente ou, melhor ainda, o *tempo em curso*” (MBEMBE, 2015, p.388). Este seria o tempo em que as sociedades africanas passam a participar no “presente do mundo”. É o *tempo da existência e da experiência* e admite mais do que uma trajetória linear, é

feito de turbulências, de um feixe de acasos, de flutuações e de oscilações mais ou menos regulares, que não desembocam necessariamente no caos (apesar de algumas vezes ser o caso). Por outro lado, instabilidades, acasos e oscilações, não acarretam sempre comportamentos erráticos ou imprevisíveis por parte dos operadores (apesar de poder acontecer também). Enfim, uma atenção profunda às periodicidades reais mostra também que o tempo não é irreversível. Feito de bruscas rupturas, de repentinos e brutais empurrões, de volatilidade, ele escapa a qualquer modelação simplista e desafia a hipótese de estabilidade e de equilíbrio único que sustenta a teoria social, sobretudo lá onde sua única preocupação é dar conta seja da modernidade

ocidental, seja das falhas dos mundos não europeus ao produzir esta. (MBEMBE, 2015, p. 389)

Busco nestes sentidos de tempo que escapam à ideia de sucessão o tom à análise dos livros didáticos de história, uma vez que me interessam os sentidos de tempo produzidos e nos quais se movimentam os discursos que constroem o “campo”. Entendendo que a racionalidade moderna instaura o tempo linear como aquele percurso possível, do qual ela própria depende para funcionar – imagino estarem presentes os sentidos de progresso e de atraso. Dentro desses regimes de verdade, sustentado por grandes narrativas, a razão, a modernização, o saber científico e as tecnologias parecem colonizar o tempo, que é o do desenvolvimento. Que outras possibilidades de tempo os livros didáticos ajudam a construir? Interessa-me, desse modo, ir além da identificação de vestígios de eurocentrismo na narrativa histórica escolar, mais facilmente possível de ser efetuada se permanecesse apenas utilizando o pensamento decolonial como ferramenta para análise.

Sigo, assim, compondo com teóricos pós-coloniais e decoloniais para pensar as dinâmicas dos discursos nos livros didáticos, atentando para como produzem e dispõem dos binarismos que suspeito aparecerem na leitura: oprimido x opressor, europeu x não-europeu, europeu-moderno x nós, atraso x progresso, rural x urbano, campo x cidade, rural x campo. Entendo que atentar para a materialização dessas dicotomias nos livros didáticos é importante porque, ao serem traduzidas nas narrativas históricas, parecem soar como espaços cristalizados ao mesmo tempo em que estabilizam discursos.

É, portanto, um exercício em que se pretende pensar com a “negociação em lugar de negação” (BHABHA, 2013, p. 56) – que percebi não ser simples dada a complexidade de levar a sério os alertas de Butler (2013) sobre a tarefa da crítica e de Bhabha (2013, p.57) para quem “nossos referentes e prioridades políticas [...] não existem com um sentido primordial [...] [e] só fazem sentido quando vêm a ser construídos nos discursos”. Isto implicou considerar não apenas o *como ler* os livros didáticos, mas, de igual modo, o *como escrever* este texto, em cujo processo, não poucas vezes, pude me deparar com “os problemas de juízo e identificação” (BHABHA, 2013, p.62) em que sua enunciação esteve assentada, arrastando-me, portanto, para a própria pesquisa.

### 1.3 “DESCAMINHOS” METODOLÓGICOS

A escolha do tema, a construção do problema e a bricolagem teórica, bem como o

manejo conceitual, provavelmente, ofereceram pistas à leitora ou ao leitor de como esta pesquisa tangencia as Teorias de Currículo. Situar-me dentre o que se hegemonizou chamar de teorias pós-críticas de currículo impõe retomar algumas questões importantes em termos teórico-metodológicos, especialmente no que diz respeito a não haver uma escolha metodológica eleita de antemão,

“Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos”. (PARAÍSO, 2013, p.27)

Por isso, mais uma vez, prefiro o idioleto manelês arcaico<sup>26</sup> de Barros (1996) ao usar descaminhos, como ele, “para atrapalhar as significâncias” (BARROS, 1996, p.43). O que quero dizer com o texto que trago até aqui é que as leituras-escritas durante o curso de Mestrado me incitaram a perceber que meu interesse principal é mapear, caracterizar e perceber como diferentes discursos inventam e disputam sentidos de “campo”.

Entendo que este trabalho poderia ser realizado com materiais didáticos dedicados a qualquer nível de escolarização. Inclusive, como me foi sugerido certa vez, poderia ser realizado com obras historiográficas que servem como manuais para estudantes de graduação do curso de História. Ou, ainda, com propagandas ou outros artefatos culturais, inspiradas pelos Estudos Culturais. Entretanto, a escolha por livros didáticos de História destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental trata-se de uma opção eminentemente política, por entender que quem está realizando esta pesquisa é uma professora da educação básica da rede pública, que trabalha em regime de 40 horas semanais, sem financiamento e sem liberação para estudo, cujas questões advêm de sua formação profissional e de sua atuação profissional.

A escolha por esses livros, portanto, justifica-se pela relevância que possuem enquanto documentos curriculares. Para Lopes (2007), o livro didático, enquanto um texto curricular, “reinterpreta sentidos e significados de múltiplos contextos e que constitui uma produção cultural a se efetivar, nas diferentes leituras realizadas no espaço escolar” (LOPES, 2007, p.215). Ou seja, podem ser concebidos como o *terceiro espaço*, para ecoar Bhabha (2013), onde, discursivamente, são produzidos, disputados, negociados sentidos. Como espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006), os LDH, enquanto documentos curriculares, me possibilitarão perceber os mecanismos de funcionamento da tradução (BHABHA, 2013) de sentidos sobre

---

<sup>26</sup> Cf. BARROS, Manoel. Livro sobre nada. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

“campo”, que ressonam da historiografia didática. Operar com o conceito de tradução oferece a possibilidade de pensar como o “campo” escapa aos esforços de fixação de significados. Considerar tal instabilidade, possibilita-nos focalizar a cadência da diferença que ao mostrar-se, perturba as tentativas de estancamento e estabilização de sentidos sobre o “campo”.

A necessidade de delimitação de um escopo empírico, contudo, me levou a considerar a disponibilidade das coleções do PNLD 2017, enviadas pelas editoras aos professores das redes públicas para apreciação e escolha. Como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, possuo quase todas em acervo pessoal. Outro elemento de relevância é que, por serem mais recentes, imagina-se que seja possível haver sempre um acompanhamento da atualização que também ocorre com a historiografia, ainda que tenha ciência de que haja especificidades no que tange à historiografia didática. Assim, das 14 coleções didáticas aprovadas – cada uma com 4 volumes dedicadas aos anos finais do Ensino Fundamental –, selecionei as 5 que tiveram a maior quantidade de exemplares distribuídos, a saber: História, Sociedade & Cidadania, Projeto Araribá, Vontade de Saber, Projeto Mosaico e Historiar. Selecionei os livros de 9º ano, seguindo o pressuposto de que as listas de conteúdos dispostas nas orientações curriculares oficiais possibilitariam desenvolver a pesquisa considerando também o que diz a historiografia sobre o “campo”. Ou seja, como houve interesse de minha parte em discutir a relação entre “campo” e o discurso do desenvolvimento, que se propagou em fins da década de 1940, os livros dedicados ao 9º contemplariam meu trabalho.

Os livros selecionados fazem parte da política pública do Estado brasileiro de distribuição de materiais didáticos para as redes públicas de ensino de todo o país, o que é interessante pelo alcance e abrangência dos discursos que veiculam e da multiplicidade de sentidos que podem produzir, especialmente se levamos em conta as diferenças regionais e culturais, embora não seja possível verificar por estar fora do que pretende este trabalho. Considero que a vigência do PNLD seria determinante se a pesquisa fosse outra: em que considerar a elaboração e mesmo os editais de convocação e avaliação compusessem parte da metodologia da pesquisa; ou se a proposta fosse uma abordagem sobre os efeitos da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, ou da Lei 11.645/2008, que inclui a história e cultura indígena como itens obrigatórios para o ensino de História. Seria relevante, ainda, se já estivesse em funcionamento a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que ao se propor a estabelecer uma pauta de conteúdos obrigatórios para a educação básica, poderia servir de baliza para avaliar a adequação dos livros, para realizar uma análise comparativa com coleções de outros anos de modo a perceber quais possíveis alterações de conteúdos e abordagens ocorreram e as

relações vigentes no Brasil com as demandas sociais e/ou do campo histórico e/ou do campo do ensino de história. Ou, ainda, para investigar se as disputas de conteúdos que envolvem a BNCC, materializados e sistematizados nos LDH, vão corresponder às apostas de mudanças significativas no ensino de História, efetivando a garantia de formação do pensamento histórico e de superação de uma narrativa histórica única com pretensão à verdade, como defende Rocha (2017), e em retirar dos livros e sistemas apostilados a função de currículo editado, demanda de outros pesquisadores como em Caimi (2017). Em alguma medida, todas essas possibilidades de caminhos de pesquisa convergiriam com as preocupações expressas nas pesquisas mais recentes.

Sobre a complexidade deste tipo de trabalho, para o qual só posso apontar uma intenção de seguir, cito Paraíso (2013):

Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito. Ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza. Multiplicamos as relações do discurso, mostrando a história de um enunciado, acompanhando sua descontinuidade e suas transformações. Mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos. Esse pressuposto nos mobiliza a construir nossas metodologias, portanto, sabendo que a linguagem precisa receber a maior atenção de nós pesquisadoras: tanto a linguagem dos nossos objetos, a linguagem que escolhemos para descrever/analisar, como a nossa própria linguagem que vamos usar/inventar para falar, escrever e dizer sobre o nosso objeto de pesquisa. (PARAÍSO, 2013, p.30-31.)

Assim, ao atentar para esse tipo de estratégia para ler os livros didáticos de história, penso ser possível conseguir caracterizar os modos como operam os discursos produzindo o “campo”.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O “campo” aparece nas pesquisas com/sobre livros didáticos de História, realizadas pelos pesquisadores em Educação? Já foi pensado como possibilidade de problematização pelas pesquisas em Currículo? Em outros domínios de pesquisa da Educação, o “campo” é objeto de investigação? Esses questionamentos servem como disparadores para começar o movimento de zigue-zaguear entre o espaço dos nossos objetos de pesquisa e o que já foi produzido pelos pares, a partir do que podemos refletir, criticar, desconfiar, estranhar, inventar, negociar sentidos, como sugerem Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2013).

O trabalho é iniciado com o alerta de Marisa Costa (2002) de que não é possível fazer uma cartografia total de todas as pesquisas realizadas devido às constantes revisões e reformulações teóricas. É deixada de lado, então, a preocupação em realizar um mapeamento que se esgote ou alcance algum tipo de pesquisa ou abordagem original sobre a temática que procuro desenvolver. Interessa-me, contudo, caracterizar como as pesquisas com/sobre livros didáticos de História estão sendo construídas.

Conhecer o que já foi escrito permite entender a construção desse domínio de pesquisa. Sua complexidade amplifica-se quando são consideradas as condições que viabilizam a elaboração, produção, circulação, distribuição e uso desses livros. E selecionar livros aprovados pelo PNLD 2017 implica ponderar outras relações importantes não só para a elaboração de tais artefatos, mas, principalmente, para constituição do que seja história, história escolar e o que significa ensinar história

Para isso, além de consultar a bibliografia de que disponho em acervo pessoal sobre Ensino de História, realizei o mapeamento, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para um levantamento de artigos em revistas classificadas pela CAPES como Qualis A1 e Qualis A2, optei pela busca usando o *SciELO*, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Todos os acervos consultados encontram-se disponíveis na *internet*.

### 2.1 ALGUMAS PERSPECTIVAS E DISPUTAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (LDH)

Embora o objeto desta pesquisa não seja o livro didático em si, mas as formações

discursivas sobre o “campo”, não o considero um artefato cultural simplório, posto que, sobre ele, há muitas disputas políticas que se dão no ambiente acadêmico, nas salas de aula e outros espaços sociais. Nos últimos anos, figuram o embate entre diferentes setores da sociedade a partir da concorrência sobre temas como ditadura, racismo e gênero. Os debates sobre LDH ocupam espaços no campo da História, na Educação e no Ensino de História, onde seus pesquisadores assumem diferentes posicionamentos teóricos para construir seu objeto de estudo. Para uma maior aproximação com o que já fora escrito sobre LDH, contribuíram Bittencourt (2004, 2011a, 2011b), Caimi (2006, 2009, 2010, 2017), Choppin (2002,2004,2009), Munakata (2012a; 2012b), Silva (2012), Silva e Guimarães (2012), Rocha [et al.] (2017), entre outros, uma vez que propõem panoramas sobre a produção de pesquisas que nos auxiliarão na caracterização de alguns temas e abordagens quando se trata de pesquisar sobre/com livros didáticos de História.

A depender das composições e traduções assumidas por seus autores, bem como dos contextos históricos e sociais, as perguntas feitas sobre os livros, ou construídas com eles, se modificam. Não suponho que tal seção sirva para além de uma sistematização do que fora lido com o fim de apreender alguns sentidos compartilhados por pesquisadores que se debruçam sobre o livro didático, caracterizando uma espécie de tradição ou “um discurso hegemônico por um conjunto de articulações cotidianas. Trata-se de um ato de poder excludente, que fixa sentidos, sem os quais, no entanto, não poderíamos nos entender” (LOPES & MACEDO, 2011, p.10). Uma operação que não se conclui efetivamente pois a significação é sempre adiada<sup>27</sup>.

Nessa forma de conceber esta seção, a seleção de textos e autores que trago implica em uma restrição a apenas alguns sentidos do que já fora produzido e não tem a pretensão de totalidade. Tão pouco considera possível pensá-los numa perspectiva de superação ou avanço, uma vez que entendemos que muitas de suas ideias se entrecruzam nos textos lidos e reverberam de diferentes formas ao serem apropriados pelos pesquisadores. Se aparenta uma síntese histórica, é menos por intenção da autora que por força de sua condição de escrita que, além de desejar algum conforto, imagina tornar a leitura menos desgastante.

Se no Brasil, no início do século XX, os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados (CHOPPIN, 2004), com o Programa Nacional do Livro e do Material

---

<sup>27</sup> Isto é, “com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significant. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significant remete a outro significant, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significant é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente”. (LOPES &MACEDO, 2011, p.40).

Didático (PNLD), o livro didático ganhou notoriedade em políticas públicas que incentivam sua produção e distribuição às escolas públicas do país, onde foram gastos, por exemplo, cerca de 1,3 bilhão de reais em 2017, mais de 1,4 bilhão de reais em 2018, e pouco mais de 1,1 bilhão de reais em 2019, segundo informação<sup>28</sup> do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – cifras que desde o início dos anos 2000 tem constituído cerca de 60% da produção de todo faturamento da indústria livresca no país (SILVA, 2012). Desde então, segundo Cassiano (2017), o governo brasileiro tornou-se o maior comprador de livros didáticos do mundo, atraindo a atenção de empresas estrangeiras para o mercado brasileiro de comercialização de material didático, como o grupo espanhol Santillana, que adquiriu a Editora Moderna, e o grupo franco-espanhol Anaya-Hachete Livre, que passou a controlar 51% das ações da Escala Educacional (SILVA, 2012). Não é de se estranhar que haja tanto interesse acadêmico em acompanhar a atuação do PNLD e, também por isso, avolumam-se trabalhos e artigos sobre os seus mais diferentes aspectos desta política pública<sup>29</sup>.

Ainda que não pretenda adentrar numa discussão de política de Estado, chamam a atenção as possibilidades de estabelecer composições entre as pesquisas sobre livros didáticos e atuação dos movimentos sociais – que produziram como efeitos a Lei n° 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003 e a Lei n° 11.645/2008, de 10 de março de 2008 –, bem como entre as pesquisas sobre livros didáticos e o funcionamento do PNLD, pois muitas questões colocadas por pesquisadores e professores universitários contribuíram para tencionar e deslocar o Programa para outras ações, já que os mesmos desempenharam (ou desempenham) papéis relevantes em instâncias de decisão, como em comissões técnicas – especialmente quando o PNLD, a partir de 1996, começou a avaliar e selecionar os livros a serem comprados pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, percebo que podem concentrar importantes disputas sobre a significação de ensinar História, de História Escolar e de currículo, para elencar algumas delas. Na medida em que a preocupação com a avaliação do PNLD tornou-se política de Estado, em vez de política de governo, outras questões passam a compor as agendas de pesquisa, como as temáticas da avaliação (CAIMI, 2009); elaboração; modos de financiamento; aquisição; distribuição; escolha e uso, como aponta Caimi (2017).

Rocha (2017) enfatiza os critérios relativos à elaboração dos LDH e seus elementos de distinção quando comparados às obras historiográficas. Dentre eles, considera os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – que ofereceram, mas não delimitaram diretrizes e normas –; o

---

<sup>28</sup> Cf. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 07 de março de 2019.

<sup>29</sup> Ver: MAINARDES (2006).



papel de negociador desempenhado pelo Ministério da Educação (MEC) com as editoras; o papel das editoras em “interpretar os campos disciplinares para definirem o que permaneceria nas obras – por conta da tradição – ou que deveria ser introduzido de novo como conteúdo” (ROCHA, 2017, p.16); e os editais do PNLD, que passaram a exigir a incorporação de determinados elementos das discussões dos campos disciplinares. Sobre esses aspectos, contudo, não há consenso. Caimi (2017), por exemplo, propõe relativizar a força das políticas de materiais escolares na configuração dos LDH, pois acredita ser necessário considerar a composição dos saberes escolares constituídos por disciplina de referência, cultura escolar, setor editorial, práticas sociais e culturais, mídias, saberes docentes e a tradição do livro, complexificando um pouco mais o LDH enquanto objeto de estudo.

As iniciativas para definir o livro didático, ou seja, as tentativas de fixar sentidos, ainda que contingencialmente, e, conseqüentemente, distingui-lo de uma obra historiográfica, não são recentes. Em Choppin (2002, 2004, 2009), por exemplo, a especificidade do livro didático relaciona-se às múltiplas funções que o autor lhe atribui: referencial, instrumental, ideológica e cultural, documental. Sustentando, como referencial teórico, muitos trabalhos posteriores, o próprio autor destaca que, desde a década de 1960, há esforços para definir o que seria o livro didático. No entendimento de Choppin (2002, 2004, 2009), cujo enfoque sobre os livros se dá enquanto fonte histórica, essa aproximação decorre do interesse em produzir uma história do livro ou em contribuir para com a História da Educação.

Choppin (2004), em seu artigo sobre o estado da arte da pesquisa histórica sobre os livros didáticos, justifica de diferentes formas essa inclinação aos livros, a partir da década de 1970, em vários países: o interesse de historiadores profissionais ou interessados por História na área de Educação; novas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações; constituição de grupos e centros de pesquisas, bem como redes científicas internacionais dedicadas às questões dos livros e edições didáticas; debates sobre o papel dos livros face a novas tecnologias educativas. Considerando aspectos geopolíticos internacionais, o referido autor sublinha a descolonização de África e Ásia; o fim do bloco comunista; aspirações regionalistas; e as reivindicações de grupos minoritários como fatores para investimento em criar ou recuperar uma identidade nacional ou cultural. Neste caso, para o estudioso, o livro didático “tende[ria] a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (CHOPPIN, 2004, p.553), cumprindo o que o autor entende por função cultural e ideológica de produção de valores e identidades, remetendo-nos às teorias da reprodução ou correspondência de orientação

marxista.

No Brasil, nas décadas de 1980 e meados de 1990, considerando o contexto do esgotamento da ditadura civil-militar, avolumaram-se as críticas à política educacional adotadas durante aquele regime (1964/1985). Não faltaram aquelas destinadas à organização curricular<sup>30</sup> – especialmente no que tange às disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) –, bem como aumentaram as pesquisas sobre ensino de História e sobre formação docente com aproximação às concepções de Currículo. Corroborando com Choppin (2004), Bittencourt (2011), em artigo sobre a trajetória das pesquisas sobre o livro didático de História durante a década de 1980 até a primeira década do século XXI, intitulado *Produção didática de História: trajetórias de pesquisas*, aponta que as pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos tiveram um constante crescimento devido a ampliação de programas de pós-graduação e, segundo a autora, por ser o momento relacionado à fase inicial das investigações na área do Ensino de História.

Flávia Caimi (2010), no artigo intitulado *Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores*, também menciona este aumento em mapeamento de pesquisas realizadas sobre livro didático, usando como base de pesquisa o Banco de Teses da Capes, para o período de 1998 a 2007. De acordo com o levantamento de Caimi (2010),

“foram postadas 65 dissertações tratando especificamente do livro didático de História, cujos enfoques temáticos foram assim configurados: quinze trabalhos sobre etnias/pluralidade; quatorze trabalhos sobre análise de conteúdo; nove trabalhos sobre linguagens; as temáticas história do ensino de História, cidadania, concepções do LDH e usos do LDH pelo professor contam com cinco dissertações cada, totalizando vinte trabalhos; as temáticas categorias de aprendizagem e gênero são representadas em seis dissertações, com três indicações para cada uma; apenas uma dissertação tratando da temática historiografia”. (CAIMI, 2010, p.101).

Em outro trabalho desse tipo apresentado em artigo, Munakata (2012a) oferece números mais expressivos ao incluir, além dos trabalhos que abordam diretamente o livro didático, pesquisas que também reservam um bom espaço para o tema, ampliando seu escopo empírico até a primeira década deste século,

“Em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. Destes, uma parcela significativa destinava-se a condenar a ideologia (burguesa) subjacente aos livros utilizados na escola (MUNAKATA, 1998). Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29, em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. O expressivo número referente a 1999 pode ser tributado à realização, naquele ano, na

<sup>30</sup> Ver Bittencourt (2011, 2017), Silva e Guimarães (2012).

Universidade do Minho (Portugal), do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, com a participação de vários pesquisadores brasileiros (CASTRO et al., 1999). Como esse, começaram a se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional ‘Livro Didático: Educação e História’, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011” (MUNAKATA, 2012a, p.181).

Tal volume é pensado por ele como efeito da formação de associações e grupos de pesquisa, fomentados pela expansão de programas de pós-graduações, o estabelecimento de redes de cooperação e eventos internacionais.

De acordo com Bittencourt (2011), houve grandes esforços para denunciar o caráter ideológico do livro didático, inspirados nas concepções de autores como Althusser, em *Aparelhos ideológicos de Estado*, de 1971, sobre o papel da escola. Segundo tal entendimento, a escola deveria preparar cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista: seja enquanto elemento que auxilia o modo de produção, pois forma a mão de obra, seja porque difunde ideologia da classe dominante, cooptando as diferentes classes sociais (LOPES e MACEDO, 2011). Em Lopes e Macedo (2011), é possível encontrar um apanhado sobre outras ideias desenvolvidas com base em Althusser que vão reverberar nas pesquisas educacionais, especialmente sobre Currículo. Dos trabalhos consultados pelas autoras, foram destacadas as seguintes ideias: apesar de haver a defesa da garantia de oportunidades iguais para todos, a escola atua para manutenção da diferenciação social; a escola desempenha a função de reprodutora das desigualdades, uma vez que, em correspondência direta ao que ocorre na sociedade, as diferenciações e hierarquizações sociais também são construídas na escola. Seja por reprodução ou inculcação, a escola, para produzir *habitus*, opera com códigos culturais pertencentes à classe média, prejudicando o processo de escolarização das crianças das classes trabalhadoras, o que é naturalizado pela cultura e ocultado pela ideologia, reproduzindo na cultura o que acontece na economia, isto é, o capital cultural é desigualmente distribuído. Nesse sentido, a escola contribui para legitimar determinados conhecimentos e os grupos que os detêm, deslocando a produção do currículo de método para processo social que, ao reproduzir os mecanismos de desigualdade através da manutenção de conhecimentos pertencentes ao capital cultural da classe média, se torna contributo à reprodução das desigualdades. A escola, nesse modo de conceber, também seria o lócus de reprodução econômica, onde homens e mulheres articulariam os mecanismos de dominação no cotidiano escolar a partir da mobilização de ideologias hegemônicas.

Diante da mobilização das teorias críticas do Currículo, os LDH foram/têm sido

pensados enquanto elementos de colaboração da reprodução das desigualdades sociais e de exclusão econômica das camadas populares frequentadoras das escolas públicas – consideradas importantes para o desenvolvimento econômico do país e como reprodutoras de nexos identitários e nacionais, por teóricos do campo educacional e, também, do historiográfico. O entendimento sobre a historiografia didática é de que a abordagem predominante, na década de 1980, por exemplo, era da “história dos vencedores”<sup>31</sup>, visto não explicitar conteúdos sobre camadas populares, mulheres, afrodescendentes e indígenas, sobre os quais ampliavam as pesquisas em história social (BITTENCOURT, 2011). Tais questionamentos foram manifestos sob forte impacto do que se hegemonizou chamar no campo do Currículo como Teorias Críticas<sup>32</sup>. Na acepção de Lopes e Macedo (2011), convencionou-se chamar perspectivas críticas do currículo um conjunto de autores de matrizes teóricas distintas, cuja aproximação se deu pelo modo como relacionam o “conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classe, a distribuição do poder na sociedade e a ideologia” (LOPES E MACEDO, 2011, p.77), como Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire e Carlos Libâneo. Nessa perspectiva, o conhecimento é desnaturalizado – seja pelo questionamento ao conhecimento produzido, seja

---

<sup>31</sup> Esta perspectiva sobre a relação entre os livros didáticos e a constituição de uma memória coletiva da sociedade, de acordo com Bittencourt (2011a, 2011b), difundiu-se, no Brasil, por meio de trabalhos inspirados na obra do historiador francês Marc Ferro, de 1983, cujo título em português foi *Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, no qual o historiador “apresenta um panorama amplo da difusão de uma memória histórica manipulada por setores do poder estatal por intermédio, sobretudo, dos livros escolares. Para Marc Ferro, o caráter ideológico da literatura didática apresentava-se de maneira muito semelhante em países de diferentes lugares nas décadas de 1960 e 1970 concluindo que os livros escolares eram veículos privilegiados da difusão de uma ideologia e de uma manipulação política sobre as populações dos países do então denominado Terceiro Mundo” (BITTENCOURT, 2011a, p.497). Contudo, como aponta Bittencourt (2011a), não demorou para que esta proposição de Marc Ferro fosse duramente questionada por outro historiador francês, Henri Moniot. Em 1984, Moniot questionou a ausência de pesquisas sobre usos dos livros ou metodologias que explicitassem algum tipo de resultado sobre a eficácia ou o modo como o livro didático participa da constituição da memória coletiva. Entretanto, este enunciado ainda reverbera em várias pesquisas históricas ou educacionais sobre livros didáticos.

<sup>32</sup> Em *Teorias de Currículo*, as autoras abordam ainda outras três perspectivas curriculares que impuseram questões sobre o conhecimento: a acadêmica, a instrumental e a progressivista. Das quatro, as autoras apontam a perspectiva crítica como a de maior prevalência dentre as pesquisas no Brasil, embora enfatizem, também, que esta e as demais não se excluem mutuamente ou se superam, mas aparecem, muitas vezes, imbricadas umas às outras. Na perspectiva acadêmica, advoga-se o conhecimento enquanto saber que atende às regras e métodos consensualmente estabelecidos por uma comunidade de intelectuais, capazes de promover validações de acordo com a disciplina acadêmica em que estejam inseridos. Uma vez que assume importância a ideia de um cânone de conhecimentos a ser transmitido às gerações futuras, à escola é atribuída o papel de garantir tal transmissão por meio do currículo. Assim, preconiza também a identidade entre o que se ensina na escola e o conhecimento científico e/ou acadêmico. Do mesmo modo que a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental preza pelo discurso que distingue saberes e produz o conhecimento. Entretanto, dela distingue-se por enfatizar a atenção ao cumprimento eficiente de determinados fins, sem que seja necessário, contudo, problematizar os meios para atendê-los. A escola, desse ponto de vista, é concebida como espaço de formação de cidadãos capacitados para geração de benefícios para a sociedade, através do ensino de habilidades e conceitos que viabilizem a produtividade social e econômica – como os currículos por competências e aqueles que objetivam atender às demandas do mundo em globalização. Por fim, a perspectiva progressivista compreende que, além de proporcionar o funcionamento produtivo e social, o conhecimento tem por função garantir o bem-estar da humanidade, com a construção e fortalecimento da democracia. No caso do conhecimento escolar, deve garantir a formação de um cidadão capaz de construir uma sociedade democrática.

por seus modos de produção – e o discurso de neutralidade é posto em xeque. Assim, além das perguntas sobre o que e como selecionar conhecimentos a serem ensinados, também se tornou imprescindível perguntar por que alguns conhecimentos são selecionados e outros não, e suas implicações para a emancipação das camadas pobres da sociedade.

Ao movimentar o campo da pesquisa educacional, as teorias críticas contribuíram – e ainda contribuem – para a elaboração de trabalhos que se dedicaram a compreender a produção e a transmissão do conhecimento a partir de sua inscrição em relações de poder que se legitimam em conhecimentos escolarizados e socialmente aceitos (SILVA E GUIMARÃES, 2011) e a denunciar indícios de intenções ocultas dos autores, e, principalmente, problemas de incoerência ou inconsistência conceitual e de ética nos textos, como salienta Munakata (2007). Também propuseram a identificação de lacunas relativas a temas e sujeitos que poderiam estar inseridos nos livros, a atualização dos LDH com a produção historiográfica e, sobretudo, “a formação política que permitisse o fortalecimento do processo democrático que estava sendo reconstruído” (FRAZÃO e RALEJO, 2014, p.180).

Intrinsecamente relacionado a isso, outro aspecto pelo qual se fez – e ainda se faz – alusão aos livros tem a ver com a aferição do uso pelos professores, cuja condução e desenvolvimento temático vai depender da matriz teórica utilizada por quem pesquisa. Não foi incomum justificar a importância em debater os conteúdos dos livros, considerando a precarização do trabalho docente, em que se ponderam as elevadas cargas horárias de trabalho e pouco tempo para planejamento, estudo e formação continuada de professores e professoras. Nesses casos, argumenta-se que os livros didáticos sustentariam as práticas docentes, orientariam o tratamento dos conteúdos e como meio de recordar assuntos pouco estudados na formação inicial ou de atualização, ainda que a utilização dos livros seja feita com certa autonomia e espaço para escolhas e reinterpretação de tais abordagens, ajudam-nos no estudo e na atualização como, por exemplo, apontam Bittencourt (2004) e Monteiro (2009). Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2012), ao dispor-se a tratar em artigo a fetichização do livro didático no Brasil, destaca a primazia do livro como recurso didático nas salas de aula do Ensino Básico, responsável pela informação e formação dos professores e das professoras: “impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o [livro didático] transformaram no principal, ou, até mesmo, único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula” (SILVA, 2012, p.806).

Entre as discussões sobre proletarianização e profissionalização docente que ganham espaço entre as décadas de 1990 (SILVA E GUIMARÃES, 2012), e continuam a ser debatidas, outros sentidos sobre os livros didáticos foram produzidos. E porque as condições de trabalho

não mudaram como se esperava, apesar dos esforços profissionais, políticos, sindicais e acadêmicos, tem-se defendido como necessário, também por esta razão, garantir a qualidade do livro que chega até às salas de professores das escolas de Educação Básica no país, como o fazem Silva e Guimarães (2012):

Mesmo o livro didático – parcialmente ‘culpado’, há algum tempo, pelo mau ensino de história – pode ser recuperado como instrumento válido para a cultura escolar, desde que não mais se lhe atribua uma falsa função de ‘lugar de toda a história’. Não existe tal lugar. O livro didático, submetido à leitura crítica, com a interferência do professor, e colocado em diálogo com outros elementos de estudo (...) é um suporte de trabalho que pode gerar bons resultados. Carlos Alberto Vesentini (1984) já advertiu que as falhas do livro didático também se fazem presentes a historiografia erudita. Referindo-se à reprodução de temas tomados como fatos, ele assinala que o livro didático não os criou e nem os selecionou, antes os reproduziu. (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 127)

O livro didático parece, então, reabilitado pelos pesquisadores às salas de aula desde que seu uso seja feito de forma “crítica” por professores e professoras.

O livro também tem sido estudado pela sua dimensão de mercadoria (MUNAKATA, 2012a), a partir do que se passaram a considerar aspectos editoriais, técnico e comerciais pertencentes à lógica de mercado, ampliando a atenção a outros sujeitos como os editores, programadores visuais, ilustradores e, especialmente, os autores. Estes, conforme Bittencourt (2011), numa perspectiva de compreender o livro didático enquanto um objeto segundo sua materialidade<sup>33</sup>, ou seja, como o formato dos textos, inclusões ou não de outros documentos – mapas, diagramas, tabelas, fotografias – interferem na apropriação dos conteúdos com base na discussão sobre os significados que pretendem veicular. Sobre isso, Bittencourt (2011a) comenta:

Os arquivos das editoras de livros didáticos tornaram-se fundamentais para acompanhar o processo de elaboração da obra escolar. Os autores dos LDH passaram a ser analisados juntamente com os editores, ilustradores e gráficos. Para além da documentação das editoras, tais como contratos, listagens de edições, cartas trocadas entre autores e editores etc., foram acrescentados entrevistas e depoimentos dos autores, quando possível, ou se recuperam polêmicas de obras divulgadas em periódicos diversos. (BITTENCOURT, 2011a, p.503)

Além de tomar os livros enquanto um objeto que deve ser investigado por sua historicidade e materialidade, considerar a autoria e os seus editores tornou-se opção metodológica viabilizando outras vertentes de análises. Ainda considerando a reverberação

---

<sup>33</sup> Bittencourt (2011a, 2011b) destaca a relevância de alguns autores para a produção de textos sobre a história do livro e das edições no Brasil, como Darnton (1990), Henri-Jean Martin (1982, 1988) e Roger Chartier (1982, 1990).

dessa discussão e, também, os debates atuais sobre o tema, tornam-se relevantes os impactos da entrada das empresas estrangeiras no mercado editorial brasileiro de livros didáticos no que diz respeito ao controle dos currículos escolares, considerado fator limitador da prática e da autonomia docente, e também quanto à interferência na escolha dos livros pelos professores, inclusive praticado por outras grandes editoras nacionais.

Então, em perspectivas que privilegiam os Estudos Culturais e/ou a matriz teórica pós-estrutural, admitindo a cultura enquanto espaço de produção de significados gerados em relações de poder (SILVA, 2009), como espaço-tempo de fronteira cultural (Macedo, 2006) ou, ainda, como enunciação (MACEDO, 2011), entende-se que os livros didáticos, no papel de artefatos culturais importantes, podem contribuir para a produção de significações e de identidades.

Foram ampliados trabalhos que realizaram análises de discursos e iconografias para identificar a manutenção de estereótipos sobre indígenas, negros e afrodescendentes, no sentido de caracterizar suas *representações*. De acordo com o mapeamento feito por Bittencourt (2011), foi, sobretudo com o fortalecimento político dos movimentos sociais e com o advento da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que pesquisas com essas temáticas ganharam mais atenção, sobre o que a autora comenta: “entre os anos de 2004 a 2009, um total de nove dissertações e teses referentes à história da África e dos afrodescendentes, além de uma crescente publicação de artigos e capítulos de livros” (BITTENCOURT, 2011a, p.507). Se Bittencourt (2011a) elenca mudanças de orientação temática de pesquisa com livros didáticos na primeira década do século XXI, não trata das abordagens teóricas eleitas por seus autores.

Em resumo, como já havia apresentado Freitag [et al.], em 1987, em *O estado da arte do livro didático no Brasil*, as seguintes temáticas têm sido pesquisadas desde aquele período: o histórico do livro didático; a política do livro didático (Estado); a economia do livro didático (Estado e mercado); o conteúdo do livro didático (Ideologia; conteúdo originado das ciências de referência; preconceitos e estereótipos); o uso do livro didático pelo professor e pelo aluno; o livro didático em seu contexto. Outra temática que, segundo Choppin (2004) e Bittencourt (2004, 2011a, 2011b), fez atrair a atenção de pesquisadores, como os da história do livro, é a permanência dos livros didáticos face à emergência de novas tecnologias aplicadas em escala crescente no campo educacional brasileiro, principalmente, via política pública de fomento ao PNLD. Muitas outras pesquisas elencaram temas e abordagens que deslocaram os sentidos atribuídos aos livros didáticos, como foi possível perceber ao longo deste texto.

Se o LDH já fora considerado uma espécie de vulgarização das obras historiográficas,

sua especificidade tem sido disputada no espaço acadêmico, desvelando tensões que se manifestam nas diferentes fronteiras, agora no sentido de Monteiro (2011)<sup>34</sup>, em que se situa a pesquisa sobre LDH, transitando entre os campos teóricos do Ensino de História, Teoria da História, da Historiografia, da Didática, do Currículo – para elencar alguns exemplos de onde se têm defendido considerar a especificidade epistemológica do conhecimento escolar, a relação com a cultura escolar, sua dimensão educativa e o diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento disciplinar de referência (MONTEIRO et al, 2014).

Dentre outros sentidos, os LDH têm sido pensados enquanto motor de políticas públicas, como elemento de aculturação, como reprodutor de desigualdades, como promotor de ideologias. Também como mercadoria, como depositário de conteúdos frutos de seleções culturais e curriculares, como gênero específico da literatura, como parte indissociável da história do ensino de História, como suporte para a produção de sentidos e valores sociais e, ainda, como produtor de significações sobre o mundo e contributo para constituição de identidades culturais.

Enquanto veículo que representa os interesses do Estado, o LDH foi/ é responsabilizado pela reprodução da exclusão econômica e social, através da reprodução cultural burguesa; responsabilizado pelo sucesso e pelo fracasso escolar e teoricamente constituído como fundamental para a construção da memória coletiva e da identidade nacional. Como portador de métodos pedagógicos, tem sido considerado elemento fundamental para a aprendizagem histórica nas escolas públicas do país. Sobressaem, por sua vez, as críticas aos textos didáticos e seu uso como única “verdade”, como elemento de homogeneização da memória histórica, como ferramenta principal de trabalho, formação e informação e atualização docente.

A partir das décadas de 1980 e 1990, compôs o debate sobre LDH repensar a seleção, a ausência ou privilégio de conteúdos com base nas produções historiográficas (Caimi, 2017) e nas questões que suscitavam e constituíam o campo da História Social associada aos Estudos Culturais e à Linguística (BITTENCOURT, 2014), implicando em questionamentos sobre a especificidade da historiografia didática em relação à historiografia acadêmica. A partir da década de 1990, ampliaram-se as pesquisas sobre produção, difusão, circulação, escolha, aquisição e usos dos LDH, bem como tem-se investigado o mercado editorial e os aspectos relativos à elaboração, editoração, autoria. Como política pública, através de maciços investimentos feitos pelo governo federal, o PNLD tem sido enfocado por pesquisadores de diferentes áreas. No que tange aos livros aprovados pelo PNLD de História, atenta-se para o

---

<sup>34</sup> Cf. MONTEIRO, A.M.F.C. e PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Em: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011



alargamento do número de títulos dedicados às temáticas dispostas pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008.

Não localizei para escrita deste trabalho qualquer texto que versasse sobre as abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos autores de pesquisas mais recentes, ou mesmo do último decênio, que apontasse para formas de construção dos problemas de pesquisa envolvendo os LDH, as soluções teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores. Destaco que o artigo mais recente que ofereça um mapeamento sobre a produção de pesquisas sobre/com livros didáticos de História data de 2012, cabendo atualização que, sem qualquer pretensão de completude, ofereço alguma contribuição na próxima seção. Aponto, ainda, para a possibilidade futura de realização de uma cartografia sobre como as teorias pós-coloniais, decoloniais, estudos feministas, estudos *queers* e/ou pós-estruturais foram traduzidas para construção de problemáticas tendo como suporte a materialidade do LDH, com base no mapeamento realizado para esta pesquisa.

## 2.2 “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: sobre as tentativas de encontrar o “campo” em pesquisas sobre livros didáticos de História

A começar pela busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, uma questão importante deve ser colocada: a diferença de resultados dependendo das combinações de palavras usadas. Sem muito entendimento sobre o funcionamento dos critérios de busca e classificação da plataforma, inicialmente, usei os termos “livro didático” como palavras-chave, para os que apareceram 18.080 resultados, em nove grandes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Desconfiando de número tão elevado, fiz uma breve consulta, por exemplo, aos trabalhos relativos ao ano mais recuado, 1987, levando-me a cogitar, pelos títulos e resumos, que nem todos os trabalhos eram diretamente sobre/com livros didáticos. Fiz o mesmo com as pesquisas datadas de 2017, para verificar a relação dos resultados com as palavras-chaves dispostas por seus autores, muitas vezes não possuindo correspondência direta, mas temática e outras não possuindo qualquer correspondência.

Após o curso feito à distância no portal da CAPES, munida de critérios indicados pelo portal para efetuar a pesquisa, refiz a visita ao Catálogo. Apesar da redução do volume, algumas mudanças significativas foram observadas: os trabalhos anteriores a 1996 não apareceram – mesmo aqueles que tratavam do tema pesquisado. Algumas combinações de termos foram

adotadas com a finalidade de perceber se essas variações ocorreriam. Entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e de mestrado profissional, quando da combinação de termos “livros didáticos”<sup>35</sup>, foram gerados 3.578 resultados; com “livro didático”, 3.005 resultados. Seguindo a sugestão da plataforma, modifiquei a composição de termos: retirei as aspas e acrescentei o termo AND entre as palavras pesquisadas, obtendo 3.811 resultados para livros AND didáticos e 3.174 resultados para livro AND didático. Percebe-se, com isso, que não há uma padronização que facilite o controle de termos, levando-nos a sopesar questões práticas e políticas que envolvem a escolha de termos para classificar o próprio trabalho, bem como sobre os efeitos disso na produção acadêmica, corroborando com o entendimento de que não é possível ter controle sobre a completude das investigações que já foram realizadas e, portanto, o que escrevemos é sempre parcial e passível de ser contestado. Ao mesmo tempo, não são explícitos os critérios de indexação: assunto, palavras-chave, título, autor, etc., dificultando o acesso à informação.

Problema muito parecido pode ser notado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); entretanto, com a distinção de nos possibilitar a pesquisa por assunto. Contudo, quando se acessa esse modo de busca, percebe-se que, por talvez não haver adoção de uma padronização para classificação, o mesmo termo ou combinações de palavras aparecem várias vezes escritos com grafias distintas<sup>36</sup>, espargindo os trabalhos em

---

<sup>35</sup> O uso das aspas é importante para restringir a busca. As aspas que acompanham os termos que trarei aqui tem a ver com o mapeamento.

<sup>36</sup> “Livro didático” somam 263 resultados; “Livros didáticos” somam 202 resultados; “livro didático” somam 67 resultados; “Livro Didático” somam 58 resultados; “LIVRO DIDATICO” somam 22 resultados; “LIVROS DIDÁTICOS” somam 16 resultados; “Livros didáticos – Avaliação” somam 14 resultados; “LIVROS DIDÁTICOS – AVALIAÇÃO” somam 13 resultados; “Livros Didáticos” somam 13 resultados; “Livros didáticos Avaliação Teses.” Somam 12 resultados; “Material Didático” somam 12 resultados; “PNLD” somam 12 resultados; “Livros didáticos Teses.” somam 12 resultados; “Programa Nacional do Livro Didático” somam 10 resultados; “Livros Didáticos – Brasil” somam 10 resultados; “Livro Didático” somam 7 resultados; “Programa Nacional do Livro Didático (Brasil)” somam 7 resultados; “livro didático” somam 6 resultados; “Racismo nos livros didáticos” somam 5 resultados; “Livro didático de história” somam 4 resultados; “Livro didático.” somam 4 resultados; “Livros Didáticos – História” somam 4 resultados; “Livros didáticos Avaliação Teses .” somam 4 resultados; “Plano Nacional do Livro Didático” somam 4 resultados; “Programa Nacional do Livro Didático (Brasil)” somam 4 resultados; “livros didáticos” somam 4 resultados; “Livros Didáticos” somam 3 resultados; “Livros didáticos Brasil Avaliação Teses.” Somam 3 resultados; “Programa nacional do livro didático” somam 3 resultados; “Livro didático” somam 2 resultados; “Livro didático.” somam 2 resultados; “Livro didático de História” somam 2 resultados; “Livros – História” somam 2 resultados; “Livros Didáticos – História”; “Livros didáticos Teses.” Somam 2 resultados; “Livros didáticos ” somam 2 resultados; “Livros didáticos – Análise” somam 2 resultados; “Livros didáticos.” somam 2 resultados; “Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) Teses” somam 2 resultados; “Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) Teses.” Somam 2 resultados; “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” somam 2 resultados; “programa nacional do livro didático” somam 2 resultados; “Análise de livro didático” com 1 resultado. A opção por descrever exaustivamente em vez de, talvez, usar uma tabela para apresentação desses números foi intencional. Desde já, desculpo-me pela leitura cansativa e aborrecida, mas a decisão de compartilhar desse processo tem menos a ver com a frustração da pesquisadora que com a necessidade de pensar sobre a classificação dos trabalhos. Talvez, esteja sendo tão insistente nesse assunto devido à minha formação em Arquivologia.

várias categorias e obstaculizando a trajetória, como “uma pedra no meio do caminho” (ANDRADE, 1930), totalizando cerca de 874 resultados, já excluindo combinações de termos referentes às outras disciplinas associadas aos livros didáticos.

Como as retinas fatigadas de Andrade (1930) que jamais se esqueceram do encontro com a pedra no meio do caminho, assim foi contornar as duas bases de dados disponíveis para a consulta, pois ofereceram alguns resultados distintos com relação ao volume e títulos de pesquisas sobre livros didáticos de História. Na tentativa de tornar a procura mais específica, retornei ao Catálogo da CAPES e à BDTD, elencando como critérios<sup>37</sup> as seguintes combinações de termos: “livros didáticos de história”, “manuais didáticos de história”, “coleções didáticas de história” e “ensino de história”, compreendendo um recorte temporal de 2013 até 2017 – período que coincide com a criação da Plataforma Sucupira e do Catálogo de Teses, oportunizando o rápido acesso aos resumos, palavras-chaves e textos completos<sup>38</sup>. Dentre os resultados obtidos, considerei 117 pesquisas especificamente sobre/com livros didáticos de História, realizados principalmente em programas de pós-graduação em Educação, História e Mestrados Profissionais em Ensino de História. Como apontei anteriormente, essa quantidade de pesquisas refere-se às bases do BDTD e do Catálogo da CAPES, portanto, é possível haver alguma variação.

Se a opção fosse por agrupar as pesquisas por temas, destacar-se-iam por juntas apresentarem uma grande quantidade de títulos, os trabalhos que tangenciaram, abordaram ou discutiram diretamente as repercussões ou adequações dos livros, ou ainda, justificaram e/ou construíram seus problemas de pesquisa com base na Lei nº 10.639/03<sup>39</sup> e na Lei nº 11.645/2008<sup>40</sup>, que trataram de questões relacionadas às populações indígenas. Chamou-me atenção o fato de que grande parte destas pesquisas tenham sido desenvolvidas utilizando como perspectiva teórica a ideia de *representação*<sup>41</sup>, relacionando a discussão da diferença às políticas de identidade.

---

<sup>37</sup> Tentei primeiro “livro didático de história”, mas obtive apenas 99 resultados. Apesar de parecer muito, como me interessa encontrar pesquisas que abordem o “campo”, e sabendo da especificidade do tema, optei por ampliar a gama de títulos com o uso dos termos “livros didáticos de história”.

<sup>38</sup> Ressalto que, para este trabalho inicial de mapeamento, não tive a intenção de ir além da leitura dos resumos, a menos quando acreditava apontar para alguma aproximação com meu tema de pesquisa.

<sup>39</sup> Versam sobre história da África dos africanos, luta dos negros, cultura negra, negro na formação da sociedade nacional, contribuições sociais, econômicas e políticas na História do Brasil, racismo, educação antirracista ou diretamente sobre a lei. Cf. SILVA, N (2017); FERRARI (2016); PAIVA(2016); NOGARE (2016); ASSUNÇÃO (2016); SOUZA, S. (2015); MONTEIRO, E. (2015); SILVA NETA (2015); GUIMARÃES (2015); VAZ (2015); DUARTE (2015); VERGAS (2015); GOMES (2014); MELO (2014); SACRAMENTO (2013); ALAMINO (2013); FRANÇOSO (2017); TRINDADE (2017); CARVALHO (2013).

<sup>40</sup> Cf. NOBRE (2017); BORGES (2016); LESSA (2016); SOUZA (2016); LIMA (2016); SOUZA, G. (2015); OLIVEIRA, F. (2015); CRUZ (2016); DOMINGUES (2016).

<sup>41</sup> Cf. OLIVEIRA FILHO (2013)

Além de negros e populações indígenas, atentou-se também para mulheres<sup>42</sup>, homossexuais<sup>43</sup>, a classe operária<sup>44</sup> e para personalidades políticas<sup>45</sup>, bem como para o Islã (COSTA, 2016; BARCHI, 2014) – por vezes, em tensionamentos com discussões sobre direitos humanos<sup>46</sup> e democracia. Foi de interesse de alguns pesquisadores debruçarem-se, inclusive, sobre as formações discursivas sobre o “povo brasileiro”<sup>47</sup>, a identidade nacional<sup>48</sup> - em tensionamento com as histórias e identidades regionais<sup>49</sup> –, bem como as representações da República<sup>50</sup>, do Estado Novo<sup>51</sup>, da Ditadura Civil-Militar<sup>52</sup> e da Independência<sup>53</sup>, não apenas do Brasil – temas tradicionalmente considerados cruciais para o ensino de História, assim como a formação para a cidadania. Para tal tarefa, a análise de conteúdo e a análise de discurso, em textos e imagens, foram adotadas como principais ferramentas – tendo como inspiração, principalmente, os trabalhos de autores como Roger Chartier, Michel Foucault, Michael Pêcheux, Mikhail Bakhtin, Norman Fairclough, Eni Orlandi, em composição com as contribuições de Roland Barthes, Edward Thompson, autores do pensamento decolonial<sup>54</sup>, como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Anibal Quijano, autores da retórica, da didática, do Currículo.

Sobre os sentidos atribuídos aos livros de História possíveis de serem apreendidos nos títulos e resumos das pesquisas, reverberam aqueles já enunciados na seção anterior. Os LDH foram estudados enquanto divulgadores de fontes históricas<sup>55</sup>, como disparadores para reflexão sobre patrimônios culturais<sup>56</sup>, elemento de socialização e inculcação de valores<sup>57</sup> e a eles também são atribuídos a função de formação continuada para docentes<sup>58</sup> e, sobretudo, o papel de fixar sentidos sobre o que se entende por tempo histórico<sup>59</sup> e saber histórico escolar<sup>60</sup>. Há

---

<sup>42</sup> Cf. CELESTINO (2016); BERNARDELLI, Marília (2016); KACZAMAREJ (2016); MONTEIRO (2016); TOLVO (2016); PIRES (2016); CARVALHO (2015); LOPES (2015).

<sup>43</sup> Cf. SILVA, M. (2013)

<sup>44</sup> Cf. OLIVEIRA, M. (2015)

<sup>45</sup> Cf. SANTOS, P. (2015); MARCHIORI (2013)

<sup>46</sup> Cf. ARAÚJO, F. (2016)

<sup>47</sup> Cf. TRINDADE (2017); FRAZÃO (2014)

<sup>48</sup> Cf. MOURA, V. (2016); RIBEIRO JUNIOR (2015); MORENO (2013); CURADO (2013)

<sup>49</sup> Cf. FERREIRA (2015); DEBONA (2015); BOURGUIGNON (2014); LIMA, N. (2014)

<sup>50</sup> Cf. WENDT (2015)

<sup>51</sup> Cf. TRINDADE (2017)

<sup>52</sup> Pela perspectiva da representação, ver Pochmann (2015). Outra abordagem deste período foi feita por quem discute a memória sobre este período e eventos a ele relacionados – Cf. SILVEIRA, D. (2016), BARBOSA (2016).

<sup>53</sup> Cf. SOUSA, J. (2015); SILVA, K. (2015)

<sup>54</sup> Cf. SILVA, K. (2015); SILVA, Filipe (2015); GOMES, D. (2013)

<sup>55</sup> Cf. SCHIAVETTO (2016), FONSECA, B. (2015), SILVA, A. (2013)

<sup>56</sup> Cf. OLIVEIRA, A. (2016); FERREIRA, D. (2015)

<sup>57</sup> Cf. TOURINHO Jr (2015)

<sup>58</sup> Cf. SILVA, M. (2014)

<sup>59</sup> Cf. SARRAF (2016); OLIVEIRA, J. (2015);

<sup>60</sup> Cf. SOARES (2017),

os que buscaram relações com a historiografia acadêmica<sup>61</sup>, mas sobressaem as pesquisas que pretenderam discutir a habilidade de explicar a história<sup>62</sup>, a construção do conhecimento histórico pelo aluno<sup>63</sup> ou a formação da consciência histórica<sup>64</sup>- na perspectiva do historiador alemão Jorn Rüsen. Debruçaram-se sobre os usos<sup>65</sup> feitos por professores e alunos, os quais demarcam como necessária a mediação do professor para a compreensão da história e na formação de tal consciência.

Outro tipo de proposta de pesquisa tem a ver com a verificação ou avaliação<sup>66</sup> de adequação de livros e coleções às legislações já mencionadas, aos editais do PNLD/ PNLD-Campo, PCN e com a realidade do aluno. Apontaram questões sobre aspectos relacionados à produção<sup>67</sup>, características editoriais, distribuição e circulação dos livros. Em algumas das pesquisas, verificam-se discussões relativas ao PNLD enquanto política de Estado e política curricular<sup>68</sup>. Discutiu-se, ainda, o vínculo entre os LDH e outras formas de linguagem, como a música<sup>69</sup> – através da inclusão de letras – e o cinema<sup>70</sup> – seja pela proposição de filmes pelos livros, seja pela comparação entre as abordagens feitas pelos livros e por cine-documentários, por exemplo. Ocuparam-se em refletir sobre a produção, inclusão e possibilidades de apropriações discentes de recursos imagéticos<sup>71</sup> nos livros, bem como as mudanças que ocorreram neste aspecto como, por exemplo, em fotografias e representações cartográficas<sup>72</sup>. E, ainda, a relação entre os livros e novas tecnologias educacionais, como os jogos e o uso da internet<sup>73</sup> para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

No que concerne a minha busca pelo “campo”, utilizando os termos já descritos e a delimitação temporal de 2013 a 2017, foram encontradas apenas três dissertações<sup>74</sup> e 1 tese<sup>75</sup>. É importante destacar que apenas a tese de Chaves (2015) e a dissertação de Carmo (2015) referem-se diretamente a livros didáticos de História destinados ao segundo segmento e aprovados pelo PNLD. Já nas dissertações de Negri (2017) e Vieira (2013) foram utilizados

---

<sup>61</sup> Cf. GARCIA (2016);

<sup>62</sup> Cf. MARQUES (2014);

<sup>63</sup> Cf. SALES (2016); CHAVES (2015)

<sup>64</sup> Cf. PAULA (2017),

<sup>65</sup> Cf. MOURA, A. (2017); SANTOS, F. (2016); VIEIRA, C. (2015); GERUNDO (2014); JOÃO (2014)

<sup>66</sup> Cf. LIMA, J. (2015); MOREIRA JUNIOR (2015)

<sup>67</sup> Cf. RALEJO (2014)

<sup>68</sup> Cf. PIRES (2016)

<sup>69</sup> Cf. SILVA JUNIOR (2016); EZEQUIEL (2014)

<sup>70</sup> Cf. POTIER (2014)

<sup>71</sup> Cf. BANDOUK (2014); ZEN (2013); SALES (2016).

<sup>72</sup> Cf. SANTOS, S. (2016)

<sup>73</sup> Cf. MOURA, L. (2017)

<sup>74</sup> Cf. VIEIRA (2013), CARMO (2015), NEGRI (2017).

<sup>75</sup> Cf. CHAVEZ (2015)

livros didáticos, inclusive de História, destinados ao primeiro segmento do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD-Campo. Devido ao reduzido volume, ampliei o recorte até 1996 – ano mais recuado no Catálogo da CAPES – e não houve acréscimos. Os resultados obtidos levam-nos a ponderar que o “campo”, em sua relação com os livros didáticos de História, foi pouco explorado como tema de pesquisa na Educação. Entretanto, relembro que, devido não só a imprecisão, mas à liberdade que os pesquisadores têm de escolherem as palavras-chave que irão identificar seus trabalhos, a quantidade de trabalhos que ao menos tangencie o tema desta pesquisa pode ser maior.

Na próxima seção, faço uma leitura mais atenta das quatro pesquisas em destaque, buscando caracterizar, quando possível, os sentidos para o “campo” que seus autores mobilizam através das perspectivas teóricas que adotam e caracterizar os atravessamentos discursivos que constituem essas pesquisas, tentando perceber, ainda, como estas pesquisas foram construídas tendo como problema o “campo” nos livros didáticos de história.

### 2.3 OS “CAMPOS” QUE ENCONTREI NO LABIRINTO: outra paragem dentro da pesquisa

Retomar a escrita deste texto faz-me recordar de Paraíso (2013), quando escreve sobre a metodologia de pesquisa pós-crítica em Educação e aponta para a fluidez com que nossas pesquisas se movimentam e sobre como “algumas inspirações, que podem vir de qualquer coisa e lugar e em qualquer momento, são importantes para o modo como fazemos nossas pesquisas” (PARAÍSO, 2013, p.27). Curiosa, enveredei pela leitura de mais estas pesquisas que, surpreendentemente, ajudam-me a ter outro panorama sobre como o “campo” é construído – nesta seção, pelas pesquisas em Educação. Então, ofereço à leitora ou ao leitor apenas alguns apontamentos.

A tese de Chaves (2015), intitulada *A presença do livro didático de história em aulas do Ensino Médio: estudo etnográfico em uma escola do campo*, realizada na área educacional, apresenta estudo em que investiga o uso do livro didático, aprovado no PNLD 2012, por alunos do Ensino Médio em uma escola do campo, em aulas de História, e as relações que estabelecem com o conhecimento histórico, no sentido de perceber a formação de uma consciência histórica, com base nos pressupostos de que há aprendizagens específicas da História e de que elas exigem demandas sobre as quais os professores devem estar atentos – abordagem que se afasta da proposta deste projeto. Entretanto, em leitura mais atenta, o “campo” aparece nas discussões que estabelece com a finalidade de caracterizar a Educação e a escola do campo enquanto

política de Estado e suas idiossincrasias.

Na seção *Definição do foco e do campo empírico: algumas questões referenciais sobre a Educação e a Escola do Campo*, Chaves (2015), através de um panorama histórico, apresenta-nos trajetória em que a educação passa a ser pensada e defendida especificamente para as populações, as quais se agrega identidade camponesa. A começar pela década de 1920, por exemplo, o “campo” fornece mão de obra para as cidades, chamarizes devido ao processo de industrialização e urbanização iniciados no século XIX. Com o fim de fixar essas populações e evitar o êxodo, Chaves (2015) afirma que ruralistas desenvolveram projetos pedagógicos específicos para estes grupos, com programas e métodos voltados às necessidades dessas populações. Chama-nos atenção, entretanto, que esta concepção de educação notabiliza a ideia de progresso que se manifesta, por exemplo, na citação que Chaves (2015) faz a uma fala de Carneiro Leão ao se referir à Dinamarca como exemplo a ser seguido pelo Brasil:

Foi a organização rural, foram suas escolas rurais que a salvaram da ruína. Mas não a salvaram apenas, transformaram-na de nação deficitária e pobre num país em que não há necessidade de miséria. Se não existem hoje, ali, grandes fortunas, não há pauperismo nem fome. Todos ganham, todos vivem com dignidade e altivez do trabalho de sua inteligência e de seus braços. E o milagre foi feito pela renovação de sua escola rural. (LEÃO, s/d., p.226-227 apud CHAVES, 2015, p.57)

A educação, sob tal ponto de vista, é defendida como o instrumento do progresso capaz, não apenas de manter a mão de obra no “campo”, como de mudar as condições materiais de suas populações. Projetava-se que “pela educação o camponês tomaria consciência de suas origens e, como consequência, transformaria seu presente em prosperidade” (CHAVES, 2015, p.56).

Chaves (2015) continua a apontar o movimento migratório do *campo* para a cidade ao longo das décadas de 1930 a 1950, enfocando o processo de industrialização e sua relação com as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, destacam-se duas iniciativas. A primeira situa-se no governo de Getúlio Vargas, a partir de 1937, e volta-se para a escola rural com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural sob o foco de “expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais”, bem como “alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 2002, p. 30-31 *apud* CHAVES, 2015, p.58). A segunda faz menção à intenção de transformar o camponês brasileiro em um fazendeiro aos moldes estadunidenses, “mediante eficaz e intensivo programa educativo de base” (LEITE, 2002, p.33 *apud* CHAVES, 2015, p.58) após a Segunda Guerra Mundial – sobre o que Chaves (2015) afirma que, se não conseguiu atingir ao objetivo proposto, atingiu “o combate à carência, à

subnutrição, à doença e, sobretudo, à ignorância do homem do campo” (CHAVES, 2015, p.58).

Passando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61, que municipalizou as escolas rurais, e pelo período da ditadura civil-militar (1964-1985), que substituiu as professoras normalistas por técnicos, continua a sinalizar a industrialização e a urbanização como entraves ao estabelecimento de um projeto educacional efetivo para o campo, com exceção daquele realizado por Paulo Freire, mas que fora estacionado devido sua prisão. Indica o fortalecimento de movimentos sociais rurais na década de 1970 que recolocam o debate sobre educação, mas que só ganham força política após a abertura, na década de 1990. Naquele período, segundo Chaves (2015), há pressões para substituir o conceito de educação rural por educação do campo. A justificativa para tal substituição seria “incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir sua sobrevivência desse trabalho” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p.26 apud CHAVES, 2015, p.60). Em contraposição ao conceito de campo, acrescenta que o “conceito de rural identifica-se com a lógica mercadológica do agronegócio, impossibilitando que haja uma identidade de quem vive no campo e do campo sem concentrar renda ou lucro”, denotando para Chaves (2015) uma espécie de “contradição com o estado atual de quem vive e mora no campo” (CHAVES, 2015, p.63). Essa iniciativa de construção da contraposição rural x campo é muito interessante, pois aponta para um projeto de sujeito a ser construído por meio da educação – o camponês – a partir do qual será reconhecido como parte integrante da nação.

Na pesquisa de Chaves (2015), “campo” é concebido como um conceito atrelado às formas de vida e trabalho no meio rural, ou seja, à uma identidade camponesa, por sua vez, abrangente, pois dentre os trabalhadores e trabalhadoras do campo, se incluem camponeses, quilombolas, as nações indígenas e os diversos tipos de trabalhadores assalariados. A escola, específica para o campesinato, deve, então, cooperar para a construção de uma consciência de pertencimento a um determinado espaço físico e social, ou seja, para com tal identidade, e produzir conhecimentos significativos para o cotidiano camponês. O autor defende a ideia de “campo” como “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (SOUZA, 2008, *apud* CHAVES, 2015, p.62), apostando na ruptura “com a visão homogeneizadora do espaço do Campo destinado ao fracasso e reservado ao latifúndio ou ao esquecimento” (CHAVES, 2015, p.62), que, todavia, parece reverberar em seu texto ao centralizar a discussão de constituição das escolas do campo no processo de êxodo rural e nas cidades urbanizadas. Outra marca que talvez o autor não tenha se dado conta é a passividade do “campo” e de suas populações em relação às decisões



econômicas e políticas sempre exteriores a ele – situação que só tem alteração, conforme o texto, a partir da década de 1990 – tom que, talvez, tenha sido dado devido à opção de construção do texto centralizando a atenção em datas e textos legais.

Já a dissertação de Licia Negri (2017), intitulada *Coleções didáticas do PNLD-Campo 2016: um discurso em análise*, defendida em conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, aproxima-se mais de minha proposta de pesquisa, visto que se procurou apresentar os discursos que circulam sobre o “campo” em coleções didáticas do PNLD Campo 2016, destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, inclusive livros de História. Seu objetivo geral foi analisar as imagens dispostas nessas coleções sobre as “populações do campo” – ribeirinhos, caiçaras, pescadores artesanais, etc. – para compreender como (re)constroem e (re)produzem sentidos acerca do campo, a partir de suas condições de produção, e verificar como os livros didáticos refletem os objetivos do PNLD Campo 2016. Sobre isso, conclui que, apesar da legislação que se dirige aos sujeitos do campo, os livros das coleções aprovadas do PNLD Campo 2016 não abrangem a multiplicidade e diversidade dos “povos do campo”. Na introdução do texto, quando relata sua experiência como docente em uma comunidade de pescadores, Negri (2017) trata da dificuldade de lidar com os livros didáticos disponíveis para uso, posto que não se adequavam à realidade local e enuncia:

nesse tempo de docência, não sabíamos que comunidades tradicionais de pescadores pertenciam ao campo. Assim, ao ingressarmos no Mestrado Profissional nos aprofundamos nessa temática, constatando que lecionamos numa escola do e no campo” (NEGRI, 2017, p.10).

Esse relato chama-nos atenção pois nos remete à multiplicidade de discursos que circulam nos mais diversos espaços sociais e que disputam o poder de significação sobre o “campo”. No caso de Negri (2017), a constatação de lecionar numa escola do/no campo desvela-nos a vitória contingente de significação do que se entenda por “campo” dando-se, não em seu local de trabalho ou através de algum movimento social, mas em outro espaço, na universidade, por meio de um curso de pós-graduação em Educação onde, provavelmente, travou contato com uma série de autores e legislações que normatizam o que se deve entender por “campo”, “educação do/no campo”, “povos do campo”. Diferente, por exemplo, de Chaves (2015), que vincula sua pesquisa às memórias afetivas de sua criação: “esta investigação surgiu de minhas raízes com o mundo rural onde nasci e cresci junto a meus pais” (CHAVES, 2015, p.1).

Essa disputa por significação evidencia-se na distinção entre rural e campo que também

aparece em Negri (2017), levando-nos a considerar a relevância de tal discussão para o campo educacional<sup>76</sup> e para esta pesquisa, uma vez que aparece em dois momentos do texto da autora: na seção *Normalizando a Educação do Campo*, em que apresenta um apanhado de leis, resoluções e pareceres, e na seção *Sequência discursiva 3: Rural x Campo*, que problematiza a substituição de rural por campo e seus possíveis efeitos discursivos.

Negri (2017), em seu texto, menciona que o termo “educação do campo” aparece como nova referência na 1.º Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1988, no bojo de movimentos sociais em favor da Reforma Agrária:

[...] Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. (CALDART, 2004, p. 13 *apud* NEGRI, 2017, p.13).

A tentativa de distinção entre “rural” e “campo” traz ao primeiro plano disputas de projetos educacionais ao enfatizar como o “campo” deve ser significado. Ou seja, tenta-se demarcar o suposto fracasso das políticas educacionais de integração das populações do “campo” à nação – sob o termo educação rural –, cujo efeito seria a manutenção da desvalorização de seu modo de pensar, de viver e das formas de trabalho, visto a prevalência de um modelo educacional urbano. Nesse sentido, Negri (2017) continua:

Para a compreensão da diferença entre a utilização do rural ou do campo, devemos partir do princípio de que, segundo Pinheiro (2007), “a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a ‘coisificação’ e desumanização do sujeito. A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definirem políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano”. (PINHEIRO, 2007, p. 10). Nesse sentido, a relação do sujeito-natureza, ao utilizar o termo “rural”, caracteriza-se como lugar exploratório, de exclusão social, sendo associado a lugar de atraso, desvinculado do conhecimento de que os sujeitos do campo possuem da pesca, da floresta, da sustentabilidade, em que esses camponeses utilizam técnicas rudimentares de produção. Na utilização do termo “campo”, surge um efeito de sentido em que o sujeito do campo é apresentado como valorizado diante de sua identidade, compreendendo o trabalho como algo valorizado. (NEGRI, 2017, p.63-64)

---

<sup>76</sup> Vale ressaltar que esta foi a primeira vez que tive contato com algum texto que tratasse dessa modalidade específica. Embora a pesquisa verse sobre os discursos que constroem o “campo” através dos livros didáticos, a escolha pelo PNLD regular foi intencional visto ter maior circulação nacional e porque me interessa discutir o funcionamento de tais discursos em materiais que não se dedicam à Educação do campo, que imaginei ter algum tratamento diferenciado sobre o assunto.

A aposta, então, na construção do binômio campo x rural parece reeditar a disputa entre rural x urbano. O rural, quando associado ao agronegócio, já não pode mais apresentar-se completamente como lugar do atraso, visto à integração com novas tecnologias e ao mercado internacional. Todavia, essa significação não teria mudado para os “povos do campo”, cujas condições materiais não teriam se alterado e continuariam a povoar o imaginário social como atrasados, graças ao fracasso das políticas educacionais em promover sua emancipação em relação à exploração econômica e à exclusão social. Nesse sentido, segundo Negri (2017), o uso de “campo” em vez de “rural” tem por objetivo romper “com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades” (PINHEIRO, 2007, p. 13 *apud* NEGRI, 2017, p.64).

Diante dessa discussão, sentidos ambivalentes de “campo” parecem ser esboçados. Mais do que um conceito, corresponde a um projeto educacional emancipador, via construção e reconhecimento da identidade camponesa pela escola. Por outro lado, um projeto que, ao passo em que se volta contra a homogeneização cultural e a padronização das propostas educativas governamentais, que preconizam a formação do cidadão e o fortalecimento de vínculos sociais e identitários nacionais alijando as populações do campo por seus modos de vida diferentes, defende o fortalecimento de uma identidade camponesa através de “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005, p. 27 *apud* NEGRI, 2017, p.13). Parece-me a colonialidade em funcionamento. Ao considerar “a história” e “a cultura do povo trabalhador do campo”, o movimento pende para a homogeneização, a fim de criar uma coesão, uma unidade entre grupos com trajetórias e temporalidades distintas – um mecanismo moderno de produção da diferença. Para os povos do campo terem acesso a direitos precisam acessar tal identidade, que se institucionaliza através das legislações, possíveis de serem cotejadas na seção *Normatizando a Educação do Campo*, escrita por Negri (2017).

Ao transitar por tal seção mais atentamente, munida dos textos normativos, na ordem de sua produção e não apenas através dos trechos elencados por Negri (2017), senti pela ausência de uma discussão mais atenta dos contextos de produção desses marcos legais, pois são poucas as referências aos agentes que participaram na produção dos textos, às tensões e negociações implicadas. Entendo que não se tratava da proposta da autora e sim de uma lacuna na minha bagagem de leitura. De posse dos textos, considero que o argumento de Negri (2017) é construído a fim de reiterar às especificidades de cada grupo identificado como camponês e os

desafios de construir projetos pedagógicos também específicos, sobre o que escreve: “a diversidade dos espaços camponeses brasileiros determina repensarmos e reconhecemos formas de organização pedagógica que atendam às diferentes populações do campo não mais transcendendo modelos curriculares destinados somente ao espaço urbano” (NEGRI, 2017, p.15).

Esta fala de Negri (2017) leva-me a ponderar se já não seria uma condição da prática educativa a elaboração de projetos político-pedagógicos específicos para cada escola, a fim de atender às demandas da realidade local, especialmente em escolas públicas, visto o amparo constitucional à gestão democrática. Portanto, a Carta Magna<sup>77</sup> já não deveria servir de garantia à construção de escolas nesta lógica de escola do campo e no campo? Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, há espaço específico para tratar do atendimento às populações rurais, como aparece no texto, no que tange à oferta da Educação Básica. O artigo 28<sup>78</sup> não especifica quem são os grupos que constituem a população rural, mas determina atendimento diferenciado respeitando suas condições de trabalho, como as fases do ciclo agrícola, as condições climáticas e a natureza do trabalho. De acordo com os textos elencados por Negri (2017), esta identificação da condição camponesa é explicitada apenas em 2001, no Parecer 36/2001<sup>79</sup>, que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo o qual:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001)

---

<sup>77</sup> Cf. Artigos 205 a 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

<sup>78</sup> “Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

<sup>79</sup> O texto menciona a participação de diversos grupos através de debates e colaborações, sobre o que se faz necessário maior aprofundamento em momento posterior: “ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG’s e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes” (BRASIL. Parecer n. 36/2001. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília/DF, 2001).

Aparece também na Resolução<sup>80</sup> CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tratando da identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Na Resolução n<sup>o</sup> 2<sup>81</sup>, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, não há distinção entre rural e campo e outros grupos são incluídos à identidade camponesa, como assentados e acampados da Reforma Agrária e indígenas:

“[...] Destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008).

E, ainda reitera que “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008). Já o Decreto<sup>82</sup> n<sup>o</sup> 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, define quem são as *populações do campo*, a *escola do campo*, *turmas do campo* e os *princípios da escola do campo*, reeditando uma série de compromissos e deveres do Estado que já aparecerem em outros documentos, mas que provavelmente não foram cumpridos na íntegra:

§ 1<sup>o</sup> Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação

---

<sup>80</sup> CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

<sup>81</sup> Resolução n. 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

<sup>82</sup> Decreto n. 07.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília/DF, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

§ 3o As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2o São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Conforme podemos observar nos textos, a distinção teórica salientada por Negri (2017) – rural *versus* campos – não aparece nos textos normativos, embora os mesmos atendam às expectativas de promoção da identidade da escola do campo e suas especificidades. Mas por que essa discussão vem acompanhada de um debate sobre livros didáticos? Seguindo a lógica de Negri (2017), em citação a Roseli Caldart – referencial teórico da autora e constantemente chamada ao texto –, se “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, p. 66 apud NEGRI, 2017, p.15), e acrescentaria os saberes dos povos do campo, por que os livros didáticos continuam tendo tanta relevância no processo educativo? Não seria uma espécie de paradoxo: um efeito de sentido colonial, de tradição ilustrada, pensar ser impossível uma escola sem livros didáticos? Ou imaginar improvável aulas de História sem livros didáticos de História?

A pesquisa de Edilaine Vieira (2013), intitulada *Livros Didáticos Para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013*, certamente é de grande valia para continuarmos a pensar sobre o tema. A dissertação de mestrado, defendida em 2013, pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, esboçou como

objetivo geral verificar se e como foram apropriados conceitos e temáticas produzidos pela Educação do Campo, pelos movimentos sociais e de pesquisas acadêmicas em documentos oficiais e livros didáticos relativos ao PNLD Campo-2013<sup>83</sup>. Além disso, coloca como problema pensar os livros como elementos que promovem distinções entre o que alguns alunos vão aprender e outros não devido à diferença na seleção de conteúdo. Conclui que houve alguma incorporação e ressalta a ocorrência de tensões devido à permanência da concepção de Educação Rural. E, em seu trabalho, defende alguns sentidos de campo, o que é significativo para esta pesquisa.

No que tange à pesquisa de Vieira (2013) com livros didáticos, direciona sua análise para o debate sobre seleção cultural, do que se depreende que os livros didáticos não contemplam satisfatoriamente a cultura do MST – concebido como produtor e veiculador de sentido sociocultural, ou seja, “a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro enquanto um novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural, estando nesta condição”. (CALDART, 2004, p 30 *apud* VIEIRA, 2013, p.60). Portanto, ao enfatizar que os livros indicam o que deve ser ensinado às gerações mais jovens, pode-se entender que a cultura do MST não seria privilegiada no processo de seleção. O conceito de cultura, no trabalho de Vieira (2013), é emprestado de Raymond Williams (1989), sobre o qual discorre que enquanto categoria social se refere a modos de vidas específicos e seus valores subjacentes. Com base em Williams (1989), atenta para o conceito de cultura enquanto um modo de reprodução, assim como a tradição, que lhe serve para explicar como os processos educativos realizam seleções de versões a serem transmitidas às gerações.

Os livros didáticos são concebidos por Vieira (2013) como objetos da cultura escolar e, por isso, cumprem papel na permanência de valores culturais que constituem a seleção cultural e cooperam com a construção da memória social. Além de objeto da cultura escolar, Vieira (2013) entende que os livros didáticos também desempenham importante papel curricular nas escolas, uma vez que estão atrelados a sistemas de avaliação e delimitam as orientações curriculares, servindo de elemento de controle do Estado e do trabalho docente. Na construção de seu argumento sobre a importância dos livros didáticos para as escolas do campo, acrescenta

---

<sup>83</sup> Os textos analisados por Vieira (2013) foram: Resolução n. 40/11; o EDITAL PNLD CAMPO 2013 (de 05/2011); dois livros demonstrativos usados pelos professores antes da avaliação do MEC (Raízes e Saberes - Semeando o conhecimento por todo o Brasil, da Editora BASE; Trilhas da Educação do campo, da Editora SEFE); documentos incluídos na página do MEC, o Guia com as orientações para a escolha e a resenha dos livros aprovados e alguns volumes da Coleção Girassol da Editora FTD. Também recorreu a entrevistas com professoras que atuam em escolas do campo no Município de Abelardo Luz para aproximar-se dos significados do PNLD e dos livros para esses sujeito.

que os livros são a principal fonte de informação usada por professores e alunos no processo educativo, principalmente em locais com menos acesso a bens econômicos e culturais. Portanto, os livros são uma demanda para as escolas do campo onde não há, muitas vezes, disponibilidade de bibliotecas, mas não contemplariam, segundo podemos depreender com a pesquisa de Vieira (2013), satisfatoriamente aos princípios postos e defendidos pela educação do campo. E muitos deles possibilitariam a reiteração de estereótipos sobre as populações camponesas. Os livros selecionariam apenas uma parte da cultura, cabendo ao docente a mediação entre conhecimento escolar e o conhecimento construído com base na realidade do aluno.

Entretanto, interessa-me mais o debate teórico no qual a autora embarca entre rural – o termo é usado em sua pesquisa para qualificar as propostas do Estado para a educação datadas do início do século XX – *versus* campo – que qualifica a perspectiva dos movimentos sociais para a educação desde a sua organização na década de 1990 –, filiando-se à última. A pesquisa situa-se na trajetória da autora enquanto moradora de uma cidade agrícola, professora em escolas do campo, inclusive atuante como professora e coordenadora de escola em assentamentos do MST e também de sua trajetória acadêmica – após a graduação em Educação Física, concluiu o curso de especialização em Educação do Campo, parceria entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Paraná.

Boa parte do trabalho de Edilaine Vieira (2013) dedica-se a pensar a Educação do Campo enquanto produção conceitual e teórica do MST. Por isso, opta por realizar uma contextualização histórica, apontando o caminho em que este movimento social se constituiu e construiu suas pautas de luta e inseri-lo na temporalidade de longa duração onde se instala a questão agrária no Brasil e episódios como a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado, ocorridas no final do século XIX e início do século XX. Portanto, o MST não seria o movimento social precursor, mas gerado nas disputas de terra. No esforço de tecer o fio da história de ocupação desigual da terra no Brasil, o texto de Vieira (2013) apresenta algumas inconsistências historiográficas que marcam frases como, por exemplo, “nossa história de povo brasileiro explorado, desde a colonização”<sup>84</sup>, “país marcado pela concentração de terras desde a colonização, que data do ano de 1500”<sup>85</sup>, “os portugueses aqui chegaram [...] impondo as leis e vontades políticas da Monarquia portuguesa”, “os europeus invadiram o território, expropriando a população indígena que aqui habitava”<sup>86</sup>, que simplificam a história política,

---

<sup>84</sup> VIEIRA, 2013, p.21.

<sup>85</sup> *Idem.*

<sup>86</sup> *Idem.*



social e econômica do país e criam, equivocadamente, dicotomia sobre a constituição social brasileira, resumindo-nos entre nós (povo explorado) e eles (portugueses). Ao abordar a Lei de Terras de 1850, apropria-se da versão historiográfica filiada ao denominado paradigma paulista<sup>87</sup>. Sobre isso, Vieira (2013) escreve:

Para Martins (2010), diferentemente do que ocorreu na colonização norte-americana, em que a lei permitia a ocupação da terra sem ônus, o Brasil ‘inventou uma fórmula de coerção sobre o trabalho do homem livre’: a terra se tornou cativa, escrava. Desta forma, o ‘cativeiro da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje.’ (p. 10). Ela não pode ser ocupada livremente, pois a terra é propriedade de alguém, ou do Estado, criando-se assim as condições geradoras de um modelo excludente. (VIEIRA, 2013, p. 21)

Baseada na obra *O cativeiro da terra*, de José de Souza Martins, que compreende a Lei de Terras como meio de assegurar os interesses dos grandes proprietários, tornando a terra cativa e fora de acesso aos imigrantes que viriam substituir os escravos na transição para a mão de obra livre, deixa de considerar uma vasta produção historiográfica que aborda uma série de polêmicas envolvendo o texto legal: como a necessidade de comprovação da posse das terras devolutas por parte do Estado; o fato de que a lei assegurou, pelo mesmo princípio de comprovação de posse, o direito à terra por posseiros, fundamentando o usucapião; fomentou a prática da grilagem (MOTTA, 1998). E, ainda, o modo como homens livres pobres fizeram uso dessa lei para reivindicar a posse de suas terras. De modo equivocado, associa linearmente à lei a precariedade de políticas públicas destinadas às populações rurais:

Desta forma, o “cativeiro da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje” (p. 10). Ela não pode ser ocupada livremente, pois a terra é propriedade de alguém, ou do Estado, criando-se assim as condições geradoras de um modelo excludente. Em consequência, as populações rurais foram condenadas ao esquecimento pelas políticas públicas durante décadas, originando graves problemas no campo como a precariedade da escolarização oferecida às crianças e jovens da população rural (VIEIRA, 2013, p 21-22)

Trago o texto da autora até aqui porque, ao discorrer sobre o tema, produz alguns sentidos de campo como lugar de conflito, de exploração, lócus do poder econômico, da concentração de renda capitalista e de esquecimento do governo – todos sentidos que a própria Vieira (2013), além de Chaves (2015) e Negri (2017) atribuem ao paradigma rural, a ser substituído pelo paradigma do campo. Entendo que a opção pela construção da narrativa desse modo tenha como objetivo evidenciar o MST e demais movimentos sociais como protagonistas de mudanças de rumos nessa longa duração de disputas de terra. Mas, ao fazê-lo, cria uma

---

<sup>87</sup> Cf. MOTTA, M. (1998, 2004, 2006); MOTTA e PINHEIRO (2001); FERREIRA (2009).

temporalidade única que não agrega a multiplicidade dos grupos sociais identificados como camponeses – indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, etc.

Assim, coloca em cena uma perspectiva possível dessa história camponesa – se assim podemos tratar – que também se confunde com a história da educação. Sobre a inclinação à educação como pauta política de reivindicação do MST – seja ela formal ou informal –, Vieira (2013) escreve:

Embora organizações como esta não tenham surgido com o objetivo de resolver o problema da educação no Brasil, ao longo do tempo esta passou a ser também bandeira de luta. A organização do movimento logo se deu conta da importância da educação no processo da luta pela terra, pois para a organização crescer e atingir a dimensão que se almejava era preciso não só entender o contexto político, mas dominar também a linguagem escrita, o que conduziu a uma ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. (VIEIRA, 2013, p.25)

Tal colocação lembra-nos novamente de Spivak (2010) quando trata da impossibilidade de fala do subalterno posto que somente pode falar quando acessa às condições que o colonizador lhe coloca, não fala por si, só pode falar apenas enquanto subalterno. Nesse sentido, questiono-me sobre o limite – se é que faz algum sentido pensar por esse caminho – em que os discursos educacionais podem reiterar a produção de diferenças.

Assim como Chaves (2015) e Negri (2017), Vieira (2013) apresenta sua perspectiva das políticas públicas educacionais direcionadas ao campo. Detendo-se ao “ruralismo pedagógico”, também discutido por Chaves (2015), ao caracterizar a introdução da educação rural na Constituição de 1934, caracteriza o incentivo à escolarização das populações rurais como estratégia de retardamento das migrações para os centros urbanos e o esvaziamento da mão de obra no campo. Agregando políticos e educadores de perspectiva escolanovista, o ruralismo pedagógico pretendia integrar a escola às condições locais e regionais e adequá-la à realidade de seus alunos. Sobre isto, Vieira (2013) afirma que “no seu interior os objetivos reais eram tirar o agricultor da marginalidade, da ignorância, transformar o Jeca Tatu em um assalariado preparado para o mundo industrial” (VIEIRA, 2013, p.30). Vieira (2013) entende que o currículo para as escolas rurais incorporava os princípios de desenvolvimento social e econômico urbano industrial, que estariam manifestos no Plano de Ensino Rural de 1954 e instituiriam um currículo que serviria de instrumento de reprodução de valores urbanos e capitalistas, uma vez que estariam voltadas para o fortalecimento das indústrias, assim como as escolas urbanas:

Deve-se reconhecer que “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de

consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador” (RIBEIRO, 2012, p. 297); portanto, a tentativa é de moldar um trabalhador ideal para um determinado modelo de agricultura. (VIEIRA, 2013, p.32)

Esta perspectiva desenvolvimentista interessa-me porque foi bastante presente no pensamento social e histórico das décadas de 1950 e 1960, e marcou a produção historiográfica da época. Assim, na próxima seção, pretendo retornar a esse tema e desenvolver mais detidamente essa discussão que parece ainda prevalecer em diferentes formações discursivas, inclusive no campo da educação.

Aproximando-se, então, das décadas de 1970 e 1980, Vieira (2013) situa o MST como a oposição ao discurso desenvolvimentista, cuja luta também abrange a educação em vista de sua defesa por uma educação do campo. Para reforçar seu argumento, faz a seguinte citação a Roseli Caldart, que me parece elucidativa da vinculação estreita entre o discurso educacional e a produção de significados para o “campo”:

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta / constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de ensino. (CALDART, 2004, p.22 apud VIEIRA, 2013, p.33)

Nesse sentido, o “campo” estaria amalgamado tanto a concepções educativas como a projetos de desenvolvimento – seja ele identificado como “educação rural”, seja ele identificado como “educação do campo”. Em detrimento de um projeto de desenvolvimento do agronegócio, que representaria o *status quo*, o ideal de desenvolvimento do campo que habitaria as escolas projetaria o interesse dos camponeses pois “no campo do grande latifundiário gradativamente deixaram e deixam de existir sujeitos, substituídos no trabalho mecanizado, é no campo da agricultura camponesa que se encontram e fazem sentido as escolas do campo, em toda a sua diversidade”. (VIEIRA, 2013, 34). Assim, o desenvolvimento do campo, pensando segundo o anseio camponês, demandaria a Reforma Agrária como única possibilidade de efetivação de um projeto educacional válido para os povos do campo.

Ao imputar a originalidade do conceito de Educação do Campo ao MST repetidas vezes, Vieira (2013) proporciona-nos um deslocamento para pensar a Educação do campo como estratégia política utilizada por esses grupos para se fazerem ouvir quanto à sua principal demanda: a Reforma Agrária. Ainda que consideremos a manutenção de tudo aquilo que nos possibilitaria imaginar as culturas camponesas, sem a posse da terra parte significativa de suas

práticas e seu modo de vida estaria sob ameaça posto seu elo inerente. Como a educação se constitui de ideais como formação cidadã, desenvolvimento social e projeto de nação – ou seja, mobiliza todo um conjunto de princípios que interessam ao Estado –, adentrar esse campo discursivo configura uma estratégia assertiva para reconduzir o enfrentamento por terra. Como, por exemplo, se pode observar no seguinte trecho:

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. A reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a valorização da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa, é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias. **Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham [grifo nosso]**, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. (BRASIL, 2004, p.8)

O incômodo principal que perpassa a escrita até aqui tem a ver com a reflexão de que, para ter acesso a direitos, é preciso dispor de algum tipo de política de identidade chancelada pelo Estado. E, embora as demandas por direitos – muitas vezes, por direito à vida – sejam legítimas aos indivíduos, a disputa política por reconhecimento por parte do Estado não tem nada de emancipador. Ao contrário, parece-me uma busca por adentrar a uma espécie de espaço seletivo, cujas portas, ao se fecharem, sempre relegam outros a exclusão. E o passe de entrada é a identidade que se presume conquistada/concedida/reconhecida – conquistada pelos movimentos sociais num árduo processo de batalha que às vezes consome vidas, concedida pelo Estado, reconhecida/questionada/desafiada por instituições governamentais, setores da sociedade e grupos econômicos. Trata-se de um mecanismo excludente e de produção de diferenças, do qual o Estado depende para se legitimar enquanto tal e que atualiza as relações de poder que caracterizam a modernidade/colonialidade. A armadilha, nesse caso, estaria em assentir as legislações produzidas para normatizar a educação como meio para transpassar a condição de subalternização reinstaurada pelo Estado nesse jogo de produção do Outro chamado diferença colonial (MIGNOLO, 2002). Não serei irresponsável ou ingênua de afirmar que direito e leis não sejam necessários, mas desejo pontuar que anuir a lógica da política de identidades é ainda permanecer sob tutela do Estado e que, portanto, o projeto emancipatório pretendido não pode ser alcançado por essa via, pois apenas conforma-nos a projetos contingencialmente hegemônicos.

Cabe trazer, por fim, a dissertação de Francisco Gildevan Holanda do Carmo (2015), intitulada *A representação do espaço rural e dos povos do campo no livro didático de história: uma imagem sob a ótica da Educação do Campo ou da Pluralidade rural?*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e que teve por principal objetivo captar as representações sobre o rural e os povos do campo na coleção *Jornadas.hist*, da editora Saraiva, utilizada em escolas de comunidades rurais pertencentes ao município de Apodi-RN. Para tanto, analisou textos e elementos visuais – fotografias, charges e pinturas –, bem como as atividades propostas para os alunos, contidos nos livros direcionados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do segundo segmento do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD, cabendo ressaltar que essa opção é justificada pelo autor em virtude de o PNLD Campo abranger apenas o Ensino Médio e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além de identificar como o rural e as populações rurais são representados nos livros, Carmo (2015) procurou estabelecer seu nível de contribuição para a problematização do rural.

Diferente de Chaves (2015), Negri (2017) e Vieira (2013), Carmo (2015) não se limita a pensar o “campo” apenas em sua acepção segundo a Educação do Campo, mas incorpora em seu estudo contribuições teóricas da geografia, principalmente de Milton Santos, para pensar o espaço rural a partir dos elementos que o constituem e que permitem historicizá-lo como a técnica, cultura, recursos, eventos, sistema de objetos e de ações e divisão territorial do trabalho. Portanto, em sua pesquisa, dedica-se a pensar o espaço rural e suas representações no livro didático, sem que o “rural” esteja associado ao paradigma da educação rural, mas enquanto espaço não-estático e de transformação em comparação com as representações das cidades. De igual modo, atenta-se para o campo não apenas enquanto construção teórica atribuída aos movimentos sociais, mas também onde se situam os principais embates por reforma agrária, os conflitos pela posse da terra em cujo passado e presente de encontros se constrói a identidade camponesa, compreendido por Carmo (2015) da seguinte maneira:

[...] são considerados povos do campo as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivem essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos de reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção de vida. (MUNARIM, 2008, p.2 apud CARMO, 2015, p.29).

Seu olhar para os livros didáticos, então, tem por interesse perceber se o “rural” captado

nos LDH privilegia a perspectiva da educação do campo, que demanda o reconhecimento de uma identidade e realidade defendida como diferenciada, ou se aponta para sua heterogeneidade de formas e pelas transformações que sofre. Desse modo, em Carmo (2015), “campo” e “espaço rural” são concebidos como distintos não porque se opõem, mas por estarem associados a diferentes matrizes teóricas, presumindo “o campo como espaço de cultura, cotidiano, economia diferenciados dos centros urbanos, permitindo inferir a existência de uma identidade camponesa; e o rural plural, transformado e em constante transformação” (CARMO, 2015, p.20).

O sentido de “campo” como lugar de conflito por terras perpassa todos os trabalhos conforme foi possível perceber, principalmente quando se dispuseram a examinar a Educação do Campo. Ao pensar o “campo” numa perspectiva de disputa de territórios, Carmo (2015) também o insere numa temporalidade de longa duração, marcando a história do Brasil desde a colonização, passando pela Lei de Terras de 1850 sem, contudo, apontar para o que já fora produzido por historiadores sobre os levantes no campo no século XIX. Diferente dos demais autores que abordamos até aqui, Carmo (2015) traz as Ligas Camponesas, criadas em fins da década 1940 e colocadas na ilegalidade na ditadura civil-militar, para a genealogia dos movimentos sociais rurais e antecipa a reivindicação por educação cuja originalidade, muitas vezes, é creditada ao MST:

O acesso à leitura e à escrita também foi incluído na pauta dos trabalhadores, que postulavam a criação de uma escola na comunidade. Esta última reivindicação, enfatiza Montenegro, representava uma forma de dificultar “as perversas práticas de expropriação do trabalhador, que ocorriam quer através das cadernetas de contas do barracão, quer no controle das medições da terra a ser plantada e/ou colhida”. (MONTENEGRO, 2004, p.3 *apud* CARMO, 2015, p.23)

Carmo (2015) olha para a produção intelectual da década de 1980 com o fim de relacionar a conjuntura política às intensas mobilizações acadêmicas que aconteciam naquele período, enfatizando aquelas no campo da História, que se voltava para a educação sob a perspectiva da História cultural, até então pouco explorada em virtude das limitações impostas pela ditadura civil-militar. Dá atenção, também, às ideias que vão circular no campo educacional acerca de novas propostas e concepções de ensino, como a de Paulo Freire e a educação popular. Destaca, ainda, que toda essa movimentação também foi proporcionada por organizações não governamentais e movimentos sociais como, por exemplo, o MST, em defesa de “uma luta classista na perspectiva dos povos oprimidos” (BATISTA, 2007, p.1 *apud* CARMO, 2015, p.28), cujos avanços só puderam se fazer ver na década de 1990 – com a LDB de 1996 – quando foi estabelecida legalmente a atenção diferenciada para os estudantes do

espaço rural, como vimos anteriormente. E acrescenta outros textos normativos referentes ao campo – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o PNLD Campo – como parte da trajetória de construção da educação do campo, sob liderança do MST, em busca da consolidação da identidade camponesa.

Além das ideias dos teóricos da Educação, que constroem para o termo “campo” sentidos “como lugar não apenas de luta pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros” (MARSHNER, 2011, p.42 *apud* CARMO, 2015, p.39), Carmo (2015) propõe problematizar, a partir da Geografia e das Ciências Sociais, a construção de representações do espaço rural, ponderando aspectos como: as diferenças climáticas e diversidade cultural de um país com dimensões continentais como o Brasil, bem como o fato de não haver critérios específicos para categorizar uma área como urbana, tomando como possibilidade avaliar o nível de interferência humana sobre o meio. Como crítica, Carmo (2015) infere que o “campo” é comumente tratado como espaço isolado e, portanto, propõe que deva ser analisado pela relação que estabelece com pessoas, considerando a divisão social do trabalho e a interdependência com outros espaços, levando em conta a divisão territorial do trabalho. No esforço de construir uma significação para o “campo”, priorizando o sentido de espaço dinâmico que se constitui em relações, lança mão de conceitos como circularidade cultural e a prática da apropriação, de Roger Chartier, “para captar a complexa troca de influência que se efetiva entre indivíduos e grupos interligados, interdependentes” (CARMO, 2015, p.42).

Ao apontar para a relação entre “campo” e “cidade”, privilegia a perspectiva de que, a partir da maior interação do campo com os centros urbanos, em vez de tender à superação pela urbanização, haveria uma reformulação econômica no que tange às atividades, que passariam a abarcar as diferentes transformações ocorridas nos diferentes espaços rurais, agregando outras funções como, por exemplo, a preservação do meio ambiente, o turismo, o lazer, a preservação do patrimônio cultural. A relação campo/ cidade, em vez de ser marcada pela superação ou por oposição, produziria uma outra ruralidade:

Deste modo, para a elaboração de uma reflexão atualizada sobre o tema, faz-se necessária a superação da tradicional visão dicotômica que prevalece em análises genéricas e tende a separação entre campo e cidade, visto que a simples polarização exclui a complexidade dos elementos presentes na conjuntura rural brasileira. Em contrapartida, ao levar-se em consideração o maior intercâmbio entre os espaços, torna-se possível apreender a troca de influências que se efetivam em suas relações e, conseqüentemente, as transformações dos mesmos. Portanto, em substituição à ruptura, opta-se pela apreensão de uma continuidade, que resulta de uma maior interação espacial. Tal abordagem representa uma inovação à análise do espaço rural, pois indica um fim para a tradicional dicotomia rural-urbano, que se define pelo

isolamento e forte oposição entre o campo e a cidade. (CARMO, 2015, p.47)

O binômio campo/cidade é pensado pelos geógrafos com quem Carmo (2015) constrói seu texto enquanto um mito produzido pela sociologia rural, tal como a concepção de que o campo seria suprimido pelas cidades industrializadas. Embora tal crítica aproxime-se de minha proposta de trabalho, compreendo não encontrar em Carmo (2015) uma problematização mais profunda. Acreditamos que a construção do binômio campo x cidade não se restringiu à sociologia rural, marcando a historiografia e o pensamento social e econômico brasileiro. Além disso, não é exclusividade brasileira ponderações sobre o tema em suas implicações econômicas, políticas e culturais. O crítico literário inglês Raymond Williams (1989), por exemplo, já mostrou em seu estudo, intitulado *O campo e a cidade na História e na Literatura*, como os dois termos foram ganhando outros sentidos em diferentes momentos e lugares:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar do barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar do atraso, ignorância e imitação. O contraste entre campo e cidade como formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade Clássica. (WILLIAMS, 1989, p.11)

Interessa-nos, portanto, retomar a construção dessa dicotomia. Assim, podemos reiterar as questões que mobilizam esta pesquisa: como os livros didáticos inventam o campo nas narrativas que enunciam? Que sentidos de tempo os discursos sobre o campo enunciam quando emergem nos livros didáticos? O campo continua associado às lógicas de atraso e progresso? E, acrescento: se escaparmos à relação campo/cidade, que outros sentidos podemos construir a partir das narrativas presentes nos livros didáticos de história destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental?

A pesquisa de Carmo (2015) conclui que a coleção *Jornada.Hist* não capta a heterogeneidade do “campo” e isso se justificaria pelo pouco diálogo com outras áreas do conhecimento:

Tenhamos a sensibilidade, e a humildade, de atentarmos para o que as diferentes ciências têm a nos ensinar. Só assim transpassamos os muros acadêmicos que dificultam o diálogo entre departamentos e, conseqüentemente, comprometem o surgimento de novas possibilidades de problematização, reformulações metodológicas e aprendizado. (CARMO, 2015, p.102)

A isso poderíamos acrescentar: não seria uma marca da colonialidade em funcionamento? A invenção do “campo” como Outro da cidade não seria um suporte discursivo para a temporalidade de uma narrativa histórica que aponta para um progresso? Segundo Carmo



(2015), os livros didáticos analisados também não privilegiariam a transformação do “campo” e a emergência de novas ruralidades, mas seriam predominantes quatro representações: o espaço destinado à prática agrícola; espaço onde predominam indivíduos em condição de miséria ou subalternos a outros grupos sociais; lugar de predomínio econômico e político dos grandes proprietários rurais; espaço marcado por conflitos sociais, cabendo questionar: estas representações do “campo” estariam associadas a algum tipo de tradição que se consolidou na historiografia didática? Teria relação com as referências na historiografia acadêmica utilizadas pelos autores dos livros? Com relação à preocupação de Carmo (2015) quanto à adequação dos livros às demandas estabelecidas pela Educação do campo, conclui que não atenta para a dita realidade diferenciada dos alunos do “campo”, e tampouco se aproxima das expectativas do Movimento de Educação do Campo no que tange à conformação da educação à realidade camponesa. E faz a seguinte crítica:

Não se pode esquecer que a proposta de educação do campo, conforme defendida por diferentes autores já citados, é presente também na academia, principalmente nos cursos de formação de pedagogas/ pedagogos. Contudo, aparentemente, seus defensores ainda não se abriram às contribuições de conceitos que permitiriam uma análise mais profunda sobre a configuração agrária brasileira. [...] não teria a Educação do Campo, portanto, que passar por uma autoavaliação? (CARMO, 2015, p.102)

A isso podemos somar a reflexão sobre a trajetória ambivalente da Educação do Campo, ou seja: a bandeira pela educação do/no campo, defendida como importante meio de emancipação de suas populações, creditada ao MST, pode ser entendida, na trajetória desse movimento social, como o deslocamento da disputa pelo reconhecimento do Estado à demanda por terra. Assumindo o discurso de que a educação possibilita a condição de plena cidadania e de integração à nação, a Educação do Campo referenda a política de identidade e a especificidade da identidade camponesa, criando demanda específica por educação e, finalmente, por terras, através de diversos textos legais aprovados.

## 2.4 SOBRE CATEGORIAS

Como faz lembrar St. Pierre (2018), a composição teórica em uma pesquisa pós-qualitativa “é para aqueles que estão razoavelmente à vontade para se perderem e que podem prosperar perdidos e não saber o que fazer a seguir. É para aqueles ansiosos para produzir o novo” (ST. PIERRE, 2018). E, se até aqui, imaginei estar familiarizada com tal sensação de desconforto e insegurança, experimento e compartilho uma outra possibilidade de dar

continuidade à pesquisa e pôr em prática a tarefa da crítica, a partir de Butler (2013), com a qual desejo fazer aparecer os contornos das categorias que me constituem e, dessa forma, tornar-me também “outro” nesta escrita. E, assim, fazer ecoar Macedo (2017, p.551), quando aponta que “é a tarefa de uma teoria curricular comprometida com a alteridade pôr em questão os seus próprios fundamentos”.

Para tanto, os escritos do antropólogo colombiano Arturo Escobar (2007) sobre o *discurso do desenvolvimento* servirão como fio condutor que auxiliarão a retomar algumas ideias que apareceram na sessão anterior, qual seja, a mobilização de categorias – “falta”, “atraso”, “superação”, “urbanização”, “industrialização”, “progresso” –, utilizadas para representar ou se contrapor a “campo”, “campesinato”, “camponês”, “populações do campo”. Mais além, parto do argumento de Escobar (2007), a saber: a invenção desses termos, além de outros que trarei ao texto, é parte do funcionamento discursivo do desenvolvimento. Sofisticado, o discurso acessa recursos por meio dos quais conhecimentos são elaborados a fim de se exercer poder, produzindo efeitos políticos, econômicos e culturais locais e globais.

Em sua cartografia, Escobar (2007) situa o final da Segunda Guerra Mundial – entre 1945 e 1955 – como período em que ocorre uma série de mudanças significativas que contribuíram para que o discurso do desenvolvimento tomasse materialidade: o discurso bélico é deslocado para o campo social com a “descoberta da pobreza” bem como para um novo território geográfico naquela dinâmica geopolítica – o “Terceiro Mundo”<sup>88</sup>. Explico. Se durante o período colonial o tratamento da pobreza ou desenvolvimento das regiões ocupadas não haviam sido manifestas como preocupação, Escobar (2007), a partir da arqueologia feita por Rahnema (1991), destaca como a administração da pobreza transforma a filantropia oitocentista em problema social:

Talvez mais do que poder industrial e tecnológico, a nascente ordem do capitalismo e a modernidade dependiam de uma política da pobreza cuja intenção era não só criar consumidores como transformar a sociedade, convertendo os pobres em objetos de conhecimento e administração [...] [que] se associava correta ou incorretamente, com traços como mobilidade, vagabundagem, independência, frugalidade, promiscuidade, ignorância e a negativa em aceitar os deveres sociais, a trabalhar, a submeter-se à lógica de expansão das ‘necessidades’. Por conseguinte, a administração da pobreza exigia a intervenção da educação, saúde, higiene, moralidade, emprego, o ensino de bons hábitos de convivência, poupança, criação de filhos, e assim sucessivamente. O resultado foi uma multiplicidade de intervenções que significaram a criação de um campo que alguns investigadores denominaram ‘o social’. (ESCOBAR, 2007, p.50)

---

<sup>88</sup> Segundo Escobar, “no início dos anos cinquenta, a noção de três mundos – nações industrializadas livres, nações comunistas industrializadas e nações pobres não industrializadas que constituíam o Primeiro, o Segundo e o Terceiro Mundos respectivamente – estava implantada com firmeza. Mesmo depois da desaparecimento do Segundo Mundo, as noções de Primeiro e Terceiro Mundo (e Norte e Sul) seguem articulando um regime de representação geopolítica.” (ESCOBAR, 2007, p. 64)

Isto é, novos mecanismos de controle são criados, em fins do século XIX e ao longo do século XX, no que tange ao campo do conhecimento e da intervenção social para administrar os “pobres”. Essa ideia radicaliza-se quando o Banco Mundial, em 1948, definiu como pobres aqueles países com renda per capita inferior a 100 dólares, transformando dois terços da população mundial em “sujeitos pobres” (ESCOBAR, 2007, p. 51). Pobreza passou a figurar como signo de identificação daqueles países por um regime discursivo que propagava – ou ainda propaga? – o crescimento econômico enquanto verdade e o desenvolvimento como panaceia para os problemas econômicos e sociais, ao mesmo tempo em que teria se convertido em ameaça aos países desenvolvidos em virtude do peso dos argumentos dos malthusianos.

Outro aspecto a se considerar é a localização dos países na reorganização geopolítica mundial. Se após a Segunda Guerra Mundial, os países latino-americanos vivenciaram os efeitos da política externa dos Estados Unidos em contexto de Guerra Fria, a descolonização propagou-se como demanda em África e Ásia. Como salienta Slatter (1993, *apud* ESCOBAR, 2007, p.29), “a vontade de poder espacial é um dos traços essenciais do desenvolvimento” e marca a invenção de outras categorias que, para além de fazerem aparecer os contornos das configurações geopolíticas contrastantes, também funcionaram como “uma narrativa onde cultura, raça, gênero, nação e classe estiveram inextrincavelmente ligadas” (ESCOBAR, 2007, p.52), tais como: *desenvolvido e subdesenvolvido, norte e sul, centro e periferia*. Essas categorias fazem aparecer uma trama de relações assimétricas de poder e discriminações que materializam práticas e políticas de hierarquização racial e cultural (ESCOBAR, 2007, p.28).

De acordo com a pesquisa feita por Escobar (2007, p.53), atingir o desenvolvimento perpassava por soluções econômicas para diferentes áreas da vida em sociedade, como educação, saúde, moradia, alimentação e produtividade, consideradas deficitárias e fomentadoras da “pobreza, ignorância, enfermidade e baixa produtividade”. A solução ofertada pelo Banco Mundial para lidar com tais demandas foi a criação de diversas ferramentas salvacionistas para o Terceiro Mundo infantilizado e incapaz de dar conta de si (Escobar, 2017, p.61). Nesse sentido, não faltaram instituições científicas, organizações internacionais, tecnologias, planejamentos, modelos a serem seguidos de acordo com instruções e orientações conferidas por missões estrangeiras<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Como aquela organizada em 1949, em que o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento visita Colômbia com o propósito de formular um programa de desenvolvimento para o país. Para isso, leva em sua comitiva assessores para as áreas de comércio exterior, transporte, indústria, hidrocarbonetos e energia, vias fluviais e estradas, serviços comunitários, agricultura, saúde e bem-estar, finanças, economia, contas internacionais, ferroviárias e refinarias de petróleo.

A demanda dos países latino-americanos<sup>90</sup> era proteger suas incipientes indústrias e alguns voltavam-se para uma política nacionalista. No entanto, os interesses estadunidenses eram outros: militarização ligada à ideia de segurança nacional; combate ao avanço comunista; e, durante 1945 a 1955, necessitavam de mercado consumidor e fornecedores de matérias primas para suas indústrias. Assim, a política desenvolvimentista foi ganhando nuances durante a Guerra Fria:

Ao Terceiro Mundo foi pedido que privilegiasse o capital privado, doméstico e estrangeiro, o que implicava criar ‘o clima adequado’, incluindo um compromisso com o desenvolvimento capitalista e o controle do nacionalismo, da esquerda, da classe trabalhadora e do campesinato. A Criação do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento – BIRF – (mais conhecido como Banco Mundial) e do Fundo Monetário Internacional – FMI – não representaram um desvio deste critério. (ESCOBAR, 2007, p. 68)

Somam-se a esse panorama mais dois elementos: o aumento populacional do Terceiro Mundo, assombrado pelas previsões malthusianas de miséria e fome, bem como a crença na tecnologia e na ciência, afiançadoras do progresso, como possibilidades de resolução dos problemas locais:

A tecnologia, pensava-se, não somente aumentaria o progresso material: lhe outorgaria, ademais, direção e significado. Na extensa bibliografia sobre a sociologia da modernização, a tecnologia foi teorizada como uma espécie de força moral que operaria criando uma ética da inovação, a produção e o resultado. A tecnologia contribuía assim à extensão planetária dos ideais modernistas. O conceito ‘transferência de tecnologia’ se converteria com o tempo em componente importante dos projetos de desenvolvimento. Nunca se tomou consciência de que a transferência não dependia de elementos técnicos, mas também de fatores sociais e culturais. A tecnologia era considerada neutra e inevitavelmente benéfica e não como instrumento para a criação das ordens sociais e culturais. (ESCOBAR, 2007, p.73)

Desenvolver-se, nos idos dos anos 1940 e 1950, era entendido como modernização capaz de garantir o progresso, isto é, a superação do que era considerado arcaico por meio da industrialização e da urbanização, a qualquer custo – seja cultural, social, econômico ou político.

O desenvolvimento enquanto discurso emergiu dessa configuração que trazemos até

---

<sup>90</sup> Para Escobar (2007), entre 1945 e 1947, muitas democracias pareciam estar em processo de consolidação e os regimes ditatoriais em transição para regimes democráticos, o que não foi bem aceito pelo governo estadunidense, uma vez que as classes populares ganhavam espaço na participação política por meio dos movimentos sindicais e dos partidos e organizações comunistas. Mais do que isso, interessava aos Estados Unidos a recuperação da Europa, o que justificou o investimento de 19 bilhões de dólares com o Plano Marshall, em 1948. Os países latinos também solicitaram auxílio financeiro nas seguintes conferências interamericanas: Chapultepec (México) em 1945, Rio de Janeiro (Brasil) em 1947, Bogotá (Colômbia), em 1948. Mas não lograram o mesmo êxito.

aqui com a ajuda de Escobar (2007). Articulando conhecimento e poder, converteu-se em um espaço de criação sistemática de modos de dizer e de imaginar. Uma força que mobilizou “as experiências modernas de conhecer, ver, quantificar, economizar [...]” (ESCOBAR, 2007, p. 33). Em seus três eixos constitutivos, o *discurso do desenvolvimento* engloba a produção de conhecimentos por meio de objetos, conceitos e teorias. Pode ser analisado enquanto sistema de poder que regula suas práticas e, ainda, pelas formas de subjetividade nas quais as pessoas chegam a se reconhecer como “desenvolvidas” ou “subdesenvolvidas”.

Considerar o sistema de relações em jogo na produção discursiva do desenvolvimento viabiliza maior amplitude sobre como foram (ou têm sido?) criados os objetos, conceitos, teorias e estratégias que produziram tal regime de verdade e suas normas de funcionamento, ou seja, “quem pode falar, desde que pontos de vista, com que autoridade e segundo quais qualificações; define as regras a seguir para o surgimento, denominação, análise e eventual transformação de qualquer problema, teoria ou objeto em um plano ou política” (ESCOBAR, 2007, p.80). A legitimação do que foi produzido em termos de conhecimento e políticas para o Terceiro Mundo competiu – e ainda compete –, portanto, dentro desse sistema de relações, a instituições vinculadas à ONU, instituições financeiras internacionais – como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) –, lideranças dos países pobres e lideranças dos países ricos. Esses grupos destacam-se pelo poder econômico, político, conhecimento, tecnologias e experiência, isto é, configuram uma espécie de autoridade moral, profissional e legal, como destaca Escobar<sup>91</sup> (2007, p.81).

Por meio dos diferentes especialistas em economia, educação, higiene, saúde pública e nutrição, por exemplo, teorizou-se sobre a pobreza do Terceiro Mundo. Mais do que isso, os objetos de pesquisa construíram a realidade do Terceiro Mundo e seus atores. Assim, a pobreza, tecnologia e capital insuficientes, crescimento demográfico, serviços públicos inadequados e práticas agrícolas consideradas arcaicas, qualquer aspecto da vida dos moradores pobres rurais ou das cidades tornou-se o Outro a ser estudado, conhecido pelos especialistas dos países desenvolvidos. O acesso às informações e livre trânsito para os profissionais do Banco Mundial, por exemplo, tornaram-se prerrogativa para firmar acordos (ESCOBAR, 2007, p.82). Mais do que isso, a partir da identificação dos “problemas” a serem superados, diversas categorias foram

---

<sup>91</sup> Há que se destacar outras dimensões nas quais o desenvolvimento operou (ou opera), como o fez Escobar (2007) quando mapeou a ampla rede política em que se constitui enquanto discurso. Ou seja, desde as relações entre especialistas e a política internacional ou entre segmentos de poder, como indústria e agricultura. Estes dois setores, por exemplo, utilizaram os procedimentos “científicos” adotados e valorizados – como as ciências sociais, economia e dados estatísticos – e a posição de autoridade de quem realiza o diagnóstico, impactando nas propostas e na implementação de políticas.

criadas, produzindo as “anormalidades” a serem solucionadas através do planejamento, do conhecimento e das tecnologias, tais como: “analfabetos”, “subdesenvolvidos”, “desnutridos”, “pequenos agricultores”, “camponeses sem-terra”<sup>92</sup>.

Na linguagem pretensamente neutra e universalizante da ciência social e da economia, as pessoas e os “problemas do Terceiro Mundo” foram transformados em dados estatísticos. E esse conhecimento transformou a pobreza, o analfabetismo e a fome em produtos lucrativos que movimentaram uma indústria de planejamento, de especialistas e empregados públicos dedicados à elaboração de programas, conferências, assessorias internacionais (Escobar, 2007, p.89). Acredito que essa configuração não tenha mudado muito, pois continua engajando, em diversas esferas – no campo da Educação, inclusive –, especialistas e instituições, movimentando dinheiro, orientando plataformas políticas e formas de governo, bem como aproximando ou afastando governos de instituições de autoridade.

Os outros do Terceiro Mundo foram produzidos não apenas por teóricos e estudiosos estrangeiros, mas também nos países “subdesenvolvidos”, onde o desenvolvimento se profissionalizou por meio da disciplinarização, da institucionalização, tendo como efeito o deslocamento para o campo pretensamente neutro da ciência,

Isso desembocou na criação de planos de estudo do desenvolvimento em muitas das universidades do mundo desenvolvido, e condicionou a criação ou reestruturação das universidades do Terceiro Mundo para adequarem-se às necessidades do desenvolvimento. [...] Uma vontade nunca vista de conhecer tudo sobre o Terceiro Mundo floresceu abertamente e cresceu como um vírus. [...] as políticas e programas surgidos de um campo tão vasto de conhecimento tinham inevitavelmente fortes componentes normativos. O que estava em jogo era toda uma política de conhecimento que permitia aos especialistas classificar problemas e formular políticas, emitir juízos sobre grupos sociais inteiros e até predizer seu futuro, em síntese, produzir um regime de verdades e normas a respeito. (ESCOBAR, 2007, p.87-88)

As discussões sobre o desenvolvimento econômico do Brasil “colonizaram a realidade”, ocupando o imaginário social dos pensadores brasileiros, produzindo e alocando o país no espaço geopolítico do subdesenvolvimento do Terceiro Mundo. Enquanto discurso histórico e culturalmente localizado na modernidade, deve-se ter em conta que não foi apenas imposto ao Brasil, por exemplo, a partir da veiculação das políticas associadas à Doutrina Truman ou à

---

<sup>92</sup> Foi exatamente neste ponto da leitura do texto de Escobar (2007) que entendo sua argumentação sobre a categoria “camponês sem-terra” como criação do discurso do desenvolvimento que seguir ficou mais difícil para mim, pois, das leituras que trago, se reflete sobre a adequação do conceito à realidade brasileira e sobre suas formas de luta política e organização social ao longo da história do país.

ONU, mas foi, também, produzido internamente<sup>93</sup>. E, então, principalmente entre os anos 1950 e 1960, intelectuais se dedicaram a pensar qual modelo de desenvolvimento seria adotado no Brasil para atender às demandas criadas pela industrialização e buscou-se na agricultura sua chave de resposta.

Parece-me o caso do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura ainda no governo do presidente Café Filho. Ao ISEB eram resguardadas autonomia administrativa, liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra aos seus membros e tinha por finalidade<sup>94</sup>

o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1955)

Apostando no desenvolvimentismo, os estudiosos do ISEB apoiaram o governo de Juscelino Kubitschek, que investia na industrialização como prática desenvolvimentista, tendo o

objetivo de lançar as bases de um pensamento brasileiro, na consolidação de uma ideologia capaz de permitir que a Nação tomasse consciência de seu desenvolvimento; sendo ainda um núcleo de assessoria da política econômica do Plano de Metas do governo JK. Espaço de publicação de livros e realização de debates, o ISEB também se consagrou como lugar que oferecia cursos para vários grupos sociais: funcionários, empresários, sindicatos, parlamentares e outros. (MOTTA, 2014, p.31-33)

O ISEB foi importante instituição de ensino e pesquisa que se dedicou a elaborar alternativas de desenvolvimento econômico do país, participando dos debates sobre os rumos da política econômica nacional sobre os quais não havia tanto consenso. Um ponto de convergência, se assim posso dizer, era o papel do setor agrário no futuro almejado. De acordo com Motta (2014), nesse período, a autocrítica com relação ao caráter “atrasado” do país é uma marca da produção intelectual. Estimulados, segundo a autora, tanto pela emergência da Guerra

---

<sup>93</sup> Escobar (2007) chama atenção para o trabalho do chileno Pedro Morandé (1984), que analisa os impactos causados pela sociologia estadunidense das décadas de 1950 e 1960 na América Latina, ao veicular o desenvolvimento em termos funcionais de modo a não levar à reflexão sobre as implicações culturais das transformações de uma “sociedade tradicional” para uma “sociedade moderna”, como se pretendia alcançar. E, ainda, para os limites de alguns estudos, como a teoria da dependência, que propuseram a pensar a questão do desenvolvimento, mas o fizeram com enfoque modernista e assim não foram capazes de imaginar alternativas fora da gramática colocada por essa ordem discursiva que articula conceitos como mercado, planejamento, população, meio ambiente, produção, igualdade, participação, necessidades, pobreza.

<sup>94</sup> Decreto nº 37.608, de 14 de Julho de 1955. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: dezembro de 2018.

Fria quanto pelo imperialismo estadunidense, intelectuais de orientação marxista – vinculados ou não ao Partido Comunista Brasileiro – trataram de se debruçar sobre “a estrutura economicamente atrasada, semifeudal e semicolonial, que constitu[ia] o obstáculo principal ao progresso nacional” (MOTTA, 2014, p.17). Seja pela preocupação em estancar o avanço das políticas coloniais, seja pela demanda de participação em posição mais competitiva no comércio internacional, discutia-se o desenvolvimento econômico do Brasil para superação da sua condição “subdesenvolvida” e as alternativas de suplantar os entraves à industrialização. Nesse sentido, como aponta Escobar (2007, p.133-134), elementos comuns às teorias e práticas político-econômicas desenvolvimentistas dos anos 1950 podem ser pontuadas, como a demanda por acumulação de capital, a industrialização deliberada, planejamento do desenvolvimento e ajuda externa para alcançar todos estes objetivos.

Sobre isso, Linhares e Silva (1981) pontuam que caracterizaria a produção historiográfica, neste período, dos adeptos do modelo dualista o entendimento de que os entraves para o desenvolvimento econômico se localizariam no diminuto mercado interno que não absorvia a produção industrial, a qual somente seria ultrapassada pela realização da reforma agrária. Sob uma perspectiva polarizadora, por vezes orientada pelo Marxismo, defendia-se que burguesia e proletariado deveriam estar na vanguarda dessas transformações e a aliança entre eles, então fortalecida e hegemônica, submeteria o campo à condição de consumidor dos produtos industriais. Para explicar o modelo de desenvolvimento brasileiro, adotou-se uma perspectiva evolutiva que apontaria para o pleno desenvolvimento industrial. De um lado, estaria a cidade, setor aberto, moderno, lócus da indústria, do comércio, do dinamismo e da civilização. De outro lado, estaria o campo, setor fechado, do coronelismo, do imobilismo, do latifúndio, da pecuária – considerados arcaicos, deveriam ser suplantados pela indústria e pelo progresso.

Nessa linha de pensamento de bifurcação entre o “velho” e o “novo”, teria seguido Nelson Werneck Sodré, historiador que compôs o quadro funcional do ISEB, para quem era necessária a superação do sistema colonial, cujas estruturas se mantinham presentes através dos latifúndios – signos de um regime feudal –, fortalecidos pela introdução da escravidão e do modelo exportador de gêneros agrícolas. O caráter atrasado do Brasil, portanto, sobreviria pela conjugação de duas contradições: “internamente aquela que opunha senhores e escravos; externamente a que se expressava na relação entre metrópole e colônia. A articulação entre ambas as contradições formou o país e explica[ria]m a manutenção de relações atrasadas, de tipo feudal” (MOTTA, 2014, p. 36).

Em seu estudo sobre como importantes autores da historiografia brasileira cooperaram



no debate sobre o campesinato brasileiro, Motta (2014) compartilha alguns significativos aspectos da obra de Sodré<sup>95</sup>: ao passo que mantinha uma visão idílica dos bandeirantes enquanto desbravadores e conquistadores dos sertões (MOTTA, 2014, p.29), a atividade pastoril não foi capaz de fixar à terra. Mesmo os pastores adquirindo glebas e abrindo caminho para o interior, não teriam realizado benfeitorias. A atividade pastoril, nesse modo de entender, teria viabilizado a ligação econômica das áreas agrícolas e mineradoras, mas não foi capaz de fixar o campesinato, ao contrário, foram adotadas formas de trabalho próximas da escravidão. “É o excesso e não a falta de terras que produz as relações feudais, pois para Sodré, a disponibilidade de terras é um fato inequívoco [...]. Há espaços vazios, mas não há propriedade a conquistar: não há transferência de propriedade” (MOTTA, 2014, p.39). A condição de legitimação na vida econômica e/ou social do país seria a detenção de propriedade privada não disponível para todos e, por este modo de entender, fora da capacidade de realização de qualquer um; foi possível aos bandeirantes, mas não aos que se dedicavam à pecuária extensiva. Objeto de disputa entre lavradores e pequenos agricultores, os “espaços vazios” a serem ocupados constroem e limitam suas possibilidades de relação com a terra e de atuação na vida econômica e política do país. Portanto, lavradores, pequenos agricultores, pastores de pecuária extensiva estariam sob a suspeita de estarem às margens do fluxo da história que conduziria o país ao avanço para outros moldes de sociedade, que dependiam, assim, da consolidação das relações capitalistas no “campo”. Não à toa, o sentido de movimento inconcluso da história, cuja dinâmica no “campo” manteria não apenas traços feudais, mas viria a ser caracterizado como feudalismo.

Sodré era filiado ao PCB e com orientação marxista em sua obra, por isso chama atenção de Motta (2014, p. 44)

a maneira como caracteriza e qualifica os homens livres e pobres, sua leitura limitada sobre o processo de ocupação territorial daqueles homens e a incapacidade de identificar a luta de classes, entre terratenentes e pobres do campo. O fracasso de suas tentativas de ocupação, ou se quisermos, a impossibilidade de sua campenização é sempre atribuída a eles mesmos, pois a pobreza é entendida como uma característica desmoralizadora. (MOTTA, 2014, p. 44)

Nesta lógica, a luta de classe não estaria presente porque não haveria espaço para os homens livres pobres do campo na economia e na formação social brasileira, a não ser os “espaços vazios” ou ao esquecimento. Se o ponto em questão for a discussão de classes sociais,

---

<sup>95</sup> Ver Motta (2014). Esta obra, com certeza, me instigou a enveredar sobre a produção historiográfica trazida pela autora e, ao mesmo tempo, perseguir as pistas sobre a construção do “campo” pelos discursos que são veiculados pelos historiadores e cientistas sociais. Outro conjunto de grande interesse e que considero possível para execução desta proposta é a coletânea História Social do Campesinato, publicada pela editora UNESP em 2009.

provavelmente, mas o que acontece se houver deslocamento para a relação com o Estado? Campo seria não apenas o local onde se concentrariam os obstáculos a serem superados, mas não poderia também ser o que traria ao Estado sua própria imagem quanto aos componentes faltantes para o alcance do desenvolvimento (ESCOBAR, 2007, p.134)?

Considero interessante ressaltar também como a obra deste historiador reverbera sentidos de campo na leitura de Motta (2014) sobre o autor, ou seja,

mais uma vez, é o caráter inconcluso dos pobres que sustenta a análise. [...] Assim, há uma linha de continuidade em seu pensamento que não se reduz à insistência de nominar de feudalismo os resquícios feudais, mantenedores da grande propriedade latifundiária do país. A continuidade também se explica por sua insistência em identificar no outro – o pobre – uma debilidade, uma fraqueza, uma ausência. (MOTTA, 2014, p. 45)

Atentando para o fato de que a maior parte da população brasileira entre as décadas de 1940 e 1960<sup>96</sup> estava no campo, não seria o caráter incompleto uma marca para significar não apenas o pobre ou o pobre do campo, mas o brasileiro? Boa parte da discussão de autores contemporâneos a Sodré não apenas insistia sobre questões econômicas, mas tocava no tema do modelo a ser seguido desse desenvolvimento: nacionalista ou não, uma vez que também estava em jogo a condição em que o país se encontrava na dinâmica geopolítica internacional, isto é, era latente o avanço das políticas imperialistas estadunidenses sobre os países latinos. A colonialidade marca profundamente as discussões que tinham como foco a história do país, melhor dizendo, a constituição do Estado-Nação brasileiro e de aspectos econômicos relevantes ao progresso, para o qual industrialização e urbanização seriam panaceias.

A tese feudal<sup>97</sup> foi muito debatida<sup>98</sup> até o golpe civil-militar em 1964, quando as análises

<sup>96</sup> Ver gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontando para a taxa de crescimento da população urbana no Brasil, disponível para consulta em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>.

<sup>97</sup> Márcia Motta (2006) acrescenta ainda a versão de Alberto Passos Guimarães, que segue a mesma linha teórica de Sodré. Guimarães (1963) orientava-se pelo esquema evolutivo linear dos modos de produção e, deste modo, o feudalismo deveria anteceder ao capitalismo em todas as experiências evolutivas históricas, desconsiderando, assim, as especificidades dos processos históricos vivenciados por cada sociedade e a possibilidade de existência de outros sistemas produtivos que não estivessem previstos na linha evolutiva. Para ele, somente a reforma agrária seria capaz de romper com os resquícios feudais.

<sup>98</sup> É importante ressaltar que havia outros modelos explicativos que concorriam com a chamada tese feudal, como, por exemplo, aquele oferecido por Caio Prado Júnior. Na busca do sentido da colonização, Caio Prado Júnior vinculou a colonização aos interesses de expansão mercantil da empresa portuguesa, que estabeleceu o empreendimento açucareiro, com base no latifúndio e na mão de obra escrava para a produção em larga escala para a exportação. Prado Júnior (1966) teceu críticas à tendência à homogeneização das experiências históricas dos países colonizados pelos membros do ISEB ao se aplicarem modelos teóricos importados e alheios à realidade do país. Isto é, a tese feudal seria incompatível com a realidade brasileira, cuja colonização teria sido um empreendimento capitalista desde o início. A sociedade, na etapa da colonização, estaria polarizada pela relação senhor-escravo e, posteriormente, pela relação capital-trabalho, não havendo espaço para projeção do campesinato. Havia, ainda, críticas conservadoras. Para esse grupo, a agricultura responderia às demandas do desenvolvimento

de esquerda sobre o campesinato e o latifúndio no Brasil cederam espaço para outros temas de pesquisa no terreno historiográfico. O que para Motta (2014) foi um contributo para naturalização do campo como lugar de atraso e do latifúndio como contradição do desenvolvimento econômico brasileiro, pode ser considerado efeito discursivo contundente. Deve-se destacar que, se muitos historiadores e cientistas sociais estavam em exílio nesse período ou reconduziram o foco de suas investigações, a disputa de representação do “campo” enquanto o lugar do atraso, da falta não só ocupou linhas nas publicações das “esquerdas”, uma vez que continuou a ser produzido enquanto políticas<sup>99</sup> e práticas de interiorização adotadas pelos governos militares.

A partir da década de 1970, inauguram-se teses que deslocam a discussão do modelo de desenvolvimento econômico do Brasil do mundo rural para as práticas capitalistas que teriam sido iniciadas desde o início da colonização. Ao passo que tentaram suplantar as explicações baseadas nos binários velho/novo, agricultura/indústria, atraso/progresso e superaram a “tese feudal”, os historiadores afastaram-se das discussões sobre reforma agrária e demais conflitos no campo. Dentre os que admitiam a existência do campesinato, como o sociólogo José de Souza Martins, situavam-no a partir da formação das Ligas Camponesas em 1945, não concebendo qualquer manifestação ou organização política camponesa anterior. Além dos trabalhos de economistas e cientistas sociais, propagaram-se as investigações de historiadores<sup>100</sup> que, objetivando compreender o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, primaram por introduzir as concepções sobre articulação de diferentes modos de produção e diferentes relações de produção nas formações econômico-sociais, a fim de escapar daquelas perspectivas que enunciavam a existência de um processo evolutivo linear dentre os sistemas econômicos. Em lugar de atribuir à agricultura os resquícios feudais a serem suplantados, buscaram demonstrar que o desenvolvimento capitalista, além de criar e/ou recriar relações não capitalistas, conferia novas funções a elementos então existentes. Isso quer dizer que técnicas e relações de produção do mundo agrário foram tomadas como iminentes ao

---

na medida em que produzisse alimentos a baixo preço para as cidades, liberasse mão de obra para a indústria, fornecesse recursos para a formação de capital, abrisse mercado consumidor para consumo de industrializados e produzisse gêneros exportáveis para possibilitar a capacidade de importação. Essa perspectiva concebe os trabalhadores rurais, sinônimos de atraso, enquanto mão de obra que serviria às demandas econômicas.

<sup>99</sup> Ver Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm).

<sup>100</sup> A abertura oportuniza a construção de uma linha de pesquisa que ficou conhecida como História Agrária ou História Social da Agricultura, em que o aprofundamento teórico de textos marxistas foi priorizado à tradução das práticas dos governos soviéticos ou orientação do Partido Comunista. Fato é que a colonialidade parece constitutiva do modo de pensar a história do país, sempre olhando para trás e para frente, num duplo movimento que amarra a trajetória na dinâmica de atraso e progresso: “procurava-se, mais uma, vez, entender o passado para compreender as razões do nosso atraso” (MOTTA, 2014, p. 20).

capitalismo periférico, bem como a multiplicidade de relações de trabalho no campo.

No coração do mecanismo de produção do outro sobre o qual se assenta o *discurso do desenvolvimento*, encontra-se a produção de categorias elaboradas por especialistas e profissionais de instituições e órgãos públicos ou privados, nacionais e estrangeiros, a participar da política de produção do conhecimento. Apesar do jogo de aparência de neutralidade e objetividade com o qual a modernidade tem feito mostrar-se, as categorias incorporam as relações de poder nas quais são elaboradas. Escobar (2007, p.196-198) aponta para uma interessante questão em Colômbia: para recebimento de recursos financeiros, públicos e privados, havia categorias específicas, atendidas por meio de programa de investimentos aos quais os requerentes deveriam se adequar como, por exemplo, “pequenos agricultores” ou “agricultores sem-terra”. Diante dessa perspectiva, os grupos catalogados ficavam como que congelados em alguma de suas características, convertendo-os em estereótipos relacionados à pobreza, por exemplo. Ao mesmo tempo, isolava-os do contexto em que surgiam seus problemas de modo a torná-los casos globais – de combate à fome<sup>101</sup>, desnutrição ou adequação da produção com introdução de novas tecnologias<sup>102</sup>, para os quais eram elaborados toda sorte de planejamentos de políticas públicas em que se dedicavam médicos, biólogos, agrônomos, fito-geneticista, estatísticos, nutricionistas, urbanistas, engenheiros, antropólogos, demógrafos, entre outros.

O Brasil do Terceiro Mundo subdesenvolvido, pobre, faminto, desnutrido, analfabeto, do vir a ser, do tornar-se, passa pelo discurso salvacionista e teleológico do *desenvolvimento*, que espero ter conseguido trazer até aqui. Trata-se de um discurso que parte dos mecanismos modernos de conhecer e de poder para se constituir e se fazer difundir. Baseia-se em binários

---

<sup>101</sup> Sobre isso, Escobar (2007) aprofunda sua análise sobre o tema da fome e criação de uma disciplina Planejamento e Políticas de Alimentação e Nutrição, no Massachusetts Institute of Technology (MIT) nos Estados Unidos em 1971, que se difundiu internacionalmente a partir da temática da categoria fome, a ser dirimida como problema pela capacitação de especialistas e no planejamento nutricional que englobava reforma agrária e a revolução verde, configurando-se como campo discursivo, constituída pela “linguagem do planejamento e respaldada por quantidades imensas de dados obtidas por meio das metodologias mais sofisticadas” (ESCOBAR, 2007, p.202). Além disso, dá destaque a iniciativas como o Projeto Interagência de Promoção de Políticas de Alimentação e Nutrição, criada pelas Nações Unidas em 1971, com sede no Chile, onde se buscou elaborar um *Guia metodológico para a planificação de políticas de alimentação e nutrição* (Escobar, 2007, p.203), cuja premissa era combater, na América Latina, os problemas relacionados à desnutrição, associados por essas agências a fatores econômicos, sociais, culturais, ambientais e sanitários.

<sup>102</sup> Se, por um lado, desenvolvimento rural, reforma agrária e revolução verde, nessa lógica, podem ser aventados como parte da construção discursiva desenvolvimentista, das décadas de 1970 e 1980, cujos ideais e práticas foram adotados pelos países latino-americanos – inclusive o Brasil, no período do regime militar, sendo um dos componentes do chamado “milagre econômico –, sob o mote de erradicação da desnutrição e da fome através do aumento de alimentos, por outro, fortaleceu a produção agrícola comercial, proporcionando o aumento da concentração fundiária, a desmobilização política dos “camponeses”, ao passo que atendia aos interesses de multinacionais produtoras de fertilizantes, sementes geneticamente modificadas, pesticidas e fungicidas” (Escobar, 2007, p.220).

para construção dos seus conceitos e teorias, explorando o outro para produção discursiva do lugar da falta. A partir dessa abordagem, impõe-se as questões: os modos de significar “campo” nos LDH estariam associados ao discurso do desenvolvimento? Ainda operam com significantes como pobreza, necessidade, miséria, fome, analfabetismo, mercado, por exemplo, para caracterizar o Brasil?

### **3. RASTROS DE UMA MAQUINARIA DE OUTRIDADES: binarismos e ambivalências que produzem o “campo” nos livros didáticos de História**

O primeiro movimento realizado a fim de compor a empiria desta pesquisa foi a escolha por livros didáticos de História destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental e que fazem parte das coleções aprovadas pelo PNLD 2017. Enquanto professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, já dispunha dos livros enviados pelas editoras para divulgação dos materiais didáticos. Em um segundo momento, tornou-se necessário estabelecer outro recorte; agora, entre as 14 coleções didáticas aprovadas, já que cada uma conta com quatro volumes dedicados aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, selecionei cinco: História, Sociedade & Cidadania, Projeto Araribá, Vontade de Saber, Projeto Mosaico e Historiar. Essas coleções tiveram maior quantidade de exemplares distribuídos<sup>103</sup> e, portanto, possuem maior circulação no país. Em seguida, passo à opção por livros do 9º ano.

Como justificativa para tais escolhas, é viável elencar o entrecruzamento da leitura de Escobar (2007) sobre o funcionamento do discurso do desenvolvimento, que teria se tornado possível com uma série de mudanças conjunturais após a Segunda Guerra Mundial; as abordagens historiográficas de fins da década de 1940 a 1960, em que o setor agrícola é posto na berlinda e adquire papel importante nas discussões sobre as causas do atraso econômico e político do país e sobre os quais vai ser construída uma série de reflexões de modo a disputar os projetos de modernização do país; o fato de essas abordagens historiográficas, supostamente, terem contribuído para consolidação da ideia de “campo” como lugar do “atraso” e do “camponês” como homem “incompleto” e, portanto, poderem estar atravessadas pelo discurso do desenvolvimento; a lista de conteúdos dedicados ao 9º ano compreende o período em questão. De igual modo, interessou-me atentar para a forma como a historiografia didática discute este mesmo período; reverberaria o dualismo da historiografia acadêmica, melhor dizendo, estaria presente algum tipo de debate sobre o desenvolvimento do Brasil, ou esta seria a única condição possível variando apenas o tipo de desenvolvimento? Estariam presentes a dinâmica “atraso” e “progresso”, “velho” e “novo”, “campo” e “cidade”, “rural” e “urbano industrializado”? Estaria a diferença colonial operando através da produção de categorias identitárias no que diz respeito ao “campo” ou ao “campesinato”? Se sim, de que modo?

---

<sup>103</sup> Ver tabela sobre distribuição dos livros didáticos disponível em: <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=10068:pnld-2017-cole%C3%A7%C3%B5es-mais-distribuidas-por-componente-curricular-s%C3%A9ries-finais-ensino-fundamental>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2019.

Para dar início às leituras, comecei por aquele com maior número de exemplares distribuídos, a saber, “História: sociedade & cidadania” (LIVRO 1), publicado pela Editora FTD – toda a coleção soma 3.387.161 exemplares, enquanto para o 9º ano foram 730.539 unidades de livros do estudante e 17.594 unidades de manuais do/da professor/professora. O LIVRO 1 encontra-se na sua terceira edição. Ao abri-lo, seguem a apresentação feita pelo autor, a demonstração gráfica da organização, uma página de agradecimentos aos professores de História que contribuíram com discussões sobre historiografia e ensino de História, seguida da proposta de organização de *blog* para a turma e o sumário. São quatro unidades e dezesseis capítulos: o primeiro contempla a segunda fase da Revolução Industrial e o Imperialismo, no século XIX, e o último encerra com os governos do Brasil no final do século XX e início do século XXI. É predominante a inclinação à a História Política, que dá o tom dos títulos das seções, evidenciando aspectos das relações internacionais como, por exemplo, os conflitos político-econômicos mundiais, diferenças e desdobramentos dos sistemas políticos e econômicos, grandes marcos da história mundial e nacional.

Uma pista sobre esse caminho discursivo pode estar na capa do livro, que traz três pares de mãos entrelaçadas, segurando uma pomba branca, provavelmente, para significar a união pela paz, o não-uso da violência ou suspensão de enfrentamento bélico.



Figura 1: Capa do livro História: sociedade & cidadania (LIVRO 1)

Essa imagem pode ser relacionada tanto ao Brasil como, de modo mais geral, ao contexto geopolítico mundial, uma vez que o material trata das principais guerras e conflitos

armados que ocorreram tanto internamente e constituem a narrativa de fortalecimento do Estado brasileiro, como externamente e dizem do posicionamento do país no arranjo de forças internacionais. A seguir, trago em um quadro, apenas para dinamizar a leitura, a organização da unidade didática.

Livro Didático:	BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania, 9º ano. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.
Organização	- Abertura da unidade temática <sup>104</sup> , - Abertura do capítulo <sup>105</sup> - Para saber mais <sup>106</sup> - Para refletir <sup>107</sup> - Dialogando
Seção de Atividades:	I. <i>Retomando</i> , é composta por questões variadas (com textos, gráficos, imagens ou tabelas) com o objetivo de revisitar o que fora estudado ao longo do capítulo. II. <i>Leitura e escrita em História</i> : tem por função a análise de imagens, a interpretação de diferentes gêneros textuais e a comparação de diferentes tipos de fontes históricas, intencionando aproximar alunas e alunos do ofício de historiador(a), para o que também propõem atividades de pesquisa e/ou elaboração de textos. a. <i>Leitura de Imagem</i> / b. <i>Leitura e escrita de textos</i> : Vozes do passado /b. Cruzando fontes II. <i>Integrando com...</i> : busca-se a integração da História com outras áreas do conhecimento, como a Língua Portuguesa ou Matemática. III. <i>Você cidadão</i> : Propõe atividades de discussão e reflexão sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade.
Unidades	- Eleições: passado e presente - Política e propagandas de massa - Movimentos sociais: passado e presente - Ética na política

Quadro 1: Organização do LIVRO 1

Essa coleção é a que tem sido utilizada na unidade escolar em que trabalho. Pelo manuseio frequente, havia algumas impressões que requeriam ser postas em dúvida. Isso porque a leitura desse livro também contribuiu para elaboração do problema desta pesquisa, uma vez que aguçou a sensação de que poderia construir sentidos de “campo” como local de morte e atraso em comparação às “cidades”. Será que tais impressões podem ter sido esboçadas em virtude das leituras que trago sobre a questão agrária? Ou a construção do texto, a escolha das palavras, a seleção das imagens e o conjunto de exercícios contribuíram para compor esse desconforto? Que ideia(s) de tempo perpassa(m) os textos que nos levam – a mim e aos alunos – a imaginar o “campo” atravessado por sentidos de imobilismo? Será recorrente em outro livro

<sup>104</sup> Sempre em página dupla, onde são apresentados, por meio de imagens e textos, os temas que serão apresentados.

<sup>105</sup> A partir de alguns questionamentos, propõem a discussão do que será trabalhado no capítulo.

<sup>106</sup> Seção composta por textos e imagens que acrescenta informações ao que fora estudado no capítulo.

<sup>107</sup> Seção composta por textos, imagens, gráficos e tabelas que, somada ao Dialogando, propõe questões e discussão de um tema relacionado.



didático?

O segundo livro selecionado pertence à coleção Projeto Mosaico (LIVRO 2), da Editora Scipione e está em sua terceira edição. Essa coleção – a quarta<sup>108</sup> mais numerosa – teve 1.062.630 exemplares distribuídos, sendo 229.059 livros do aluno e 5.856 manuais do/da professor/professora, correspondentes ao 9º ano. Após página de apresentação da coleção, segue um esquema gráfico da organização do livro em página dupla e o sumário. O livro está dividido em oito módulos, composto por dezessete capítulos. O primeiro e o último capítulos têm por convergência aproximar o/a estudante das temáticas do tempo presente, tendo como fio condutor as tecnologias. O primeiro capítulo oferece uma proposta de estudo da História dos séculos XX e XXI, marcados por novas tecnologias responsáveis por modificar a forma de viver em sociedade – “de maior avanço da perspectiva de vida, graças às novas tecnologias de produção de alimentos e de cura de doenças” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p. 14) – a partir da concepção temporal proposta pelo historiador Eric Hobsbawn<sup>109</sup>, isto é, o breve século XX teria apenas 77 anos de duração, com início em 1914 (início da Primeira Guerra Mundial) e término em 1991 (ano de dissolução da União Soviética). O último, “Nosso Tempo”, reivindica sua atualização historiográfica ao enunciar que “não exclui nenhum dos períodos cronológicos, inclusive o tempo recente ou de agora” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p. 323) e funciona como uma espécie de retomada e síntese do primeiro capítulo. O caminho a percorrer é o de entender que, para se compreender o presente, estuda-se o passado e, também, os problemas e soluções propostos pelas sociedades hoje.

Nesse livro, é muito notável a importância dada às tecnologias já que, outra vez, se retoma sua relevância para as transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas no “nosso tempo”. A História do Brasil encontra-se mesclada ao cenário internacional. Destacam-se as opções pela história social, mas, principalmente, história política e econômica. A seleção de temas garante também espaço considerável às relações internacionais. Abaixo, segue o Quadro 2 com a organização interna do LIVRO 2:

---

<sup>108</sup> A escolha da quarta coleção *Projeto Mosaico* mais distribuída deu-se porque não considereei tão grande a diferença numérica entre a segunda (*Projeto Araribá – História*) e o *Projeto Mosaico* ou entre a terceira, *Vontade de Saber*, e o *Projeto Mosaico*, que foram, respectivamente, 159.537 livros de estudantes e 3.686 manuais do/da docente; 1.991 livros de estudantes e 631 manuais do/da docente. O maior impacto numérico, certamente, se concentra na primeira coleção *História: sociedade e cidadania*.

<sup>109</sup> Cf. HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914–1991*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

Livro Didático:	Projeto Mosaico
Organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura do módulo em página dupla</li> <li>- Abertura do capítulo contendo imagem, um mapa-múndi e uma linha do tempo</li> <li>- O texto central acompanhado por imagens, mapas e gráficos;</li> <li>- Conheça mais</li> <li>- Fique ligado!</li> <li>- Você precisa saber, com uma síntese separada em dois blocos;</li> <li>- Atividades</li> </ul>
Seção de Atividades:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhando com documento</li> <li>- Lendo imagem</li> <li>- Saber fazer</li> <li>- Ponto de Encontro</li> <li>- Jeitos de mudar o mundo</li> <li>- Explore também</li> </ul>
Módulos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O nosso mundo</li> <li>- O Brasil e a República oligárquica</li> <li>- Os anos do pós-Primeira Guerra Mundial</li> <li>- A Era Vargas e o mundo em guerra</li> <li>- O mundo da Guerra Fria</li> <li>- América Latina, Ásia e África: soberania e descolonização</li> <li>- O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional</li> <li>- O Brasil recente</li> </ul>

Quadro 2: Organização do LIVRO 2

A capa do livro, que traz em destaque o Portão de Brandemburgo em Berlim, deixa rastro da importância que toma a história europeia e a estabilização dos seus conflitos “internos” para a construção histórica de outros países, como o Brasil. O Portão tornou-se, após a queda do Muro de Berlim, em 1989, símbolo da unificação alemã, o enfraquecimento da União Soviética e pacificação de conflitos na Europa – pelo menos daqueles que colocavam em risco o sistema capitalista. Abaixo, segue a capa do livro:

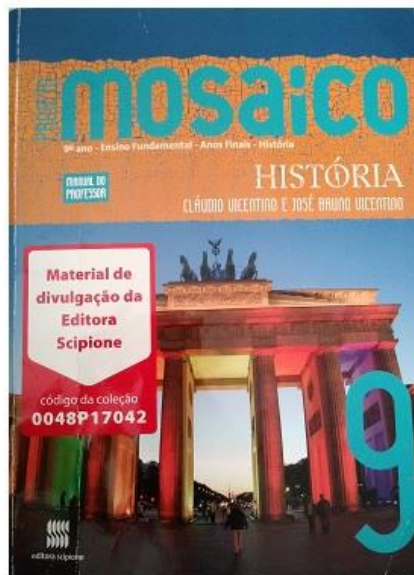


Figura 2: Capa do livro Projeto Mosaico (LIVRO 2)

Uma vez que os dois livros estão direcionados ao fortalecimento do Estado brasileiro e à condição cidadã, como traduzem a participação do “campo” e do “campesinato” na construção do país? Ao privilegiar as narrativas sobre a história do Brasil, centralizando a perspectiva da formação do Estado sob ponto de vista da política e da economia, fazendo sobressair a racionalidade com que opera, não seria um modo como se mostra a modernidade/colonialidade nesses textos didáticos?

Ao passar a leitura, mais algumas decisões metodológicas foram adotadas. A permanência da análise em dois dos cinco livros pré-selecionados deve-se ao modo como iniciei este caminho. Explico. Durante o mapeamento do “campo” nos textos didáticos, ocorreu-me a ideia de organizar o capítulo por seções, em que cada uma delas traria um aspecto ou sentido de “campo” mobilizado pelos livros. Partindo de uma leitura sequencial – dos textos principais às atividades –, buscaria em todos os livros a recorrência de algumas figuras discursivas que foram chamando minha atenção ao longo do processo. O mapeamento espalhou-se, remetendo-me a outros textos e possibilidades de discussões. Ao me permitir seguir o fluxo da curiosidade, restaram múltiplas categorias que, após seleção, trago neste e no quarto capítulo. Nesses capítulos faço da escrita uma tentativa de sistematização do que fora o caminho percorrido.

A conversa com/entre os livros didáticos, desse modo, menos do que uma comparação entre eles, deverá soar como o fluir da leitura realizada, de vários modos deslocada pelo impacto de buscar atentar para aquilo que o texto diz e não para o que gostaria que dissesse – exercício que, muitas vezes, foi esquecido pela indignação da expectativa ou pela força do hábito. Sobretudo, cabe dizer que houve grande esforço de capturar as fraturas, as brechas onde, na própria lógica discursiva, fosse possível esperar mais que pobreza, violência e morte, mas a recorrência dessas categorias sinalizou a necessidade de questionar a repetição. Com misto de cobrança pessoal e social de estar professora, o compromisso ético e político na relação professora/estudantes, as expectativas sobre os papéis a serem desempenhados pela educação pública e pelo ensino de história no país, me embrenho por esse caminho, que não apenas discute a economia política de significação do “campo”, mas também do Estado brasileiro e da cidadania.

Os dois livros didáticos convergem quanto ao que se propõem: refletir sobre a formação e fortalecimento do Estado Nacional brasileiro e os diferentes modos como a sociedade, melhor dizendo, os cidadãos têm participado desse processo. A cidadania, portanto, também é disputada pela historiografia didática. Em ambos os livros, o voto – ainda que importante – não é suficiente para consolidar o frágil Estado democrático de direitos, fazendo parte do papel a ser

perfeito por quem detêm a condição de cidadão à participação por outros meios, como revoltas, rebeliões, greves, guerras, na maior parte das vezes, violenta e desproporcionalmente derrotadas pelo Estado. Assim, a centralidade do Estado na narrativa histórica empurra o leitor ou a leitora para a discussão de classe social, trabalho e pobreza, por meio da linguagem da política e da economia.

Com Quintero (2010), é possível, então, apontar para rastros da modernidade com a qual opera a historiografia didática, que traduziria a perspectiva liberal – ao discutir a formação do Estado-Nação brasileiro e o papel preponderante que desempenha em sua própria construção, restringindo as análises do poder e de suas relações à esfera ontológica do político – e a perspectiva do materialismo histórico – ao concentrar a análise da sociedade sob a lente das relações de produção, fazendo aparecer a dimensão ontológica do econômico. Não por acaso, a primeira seção intitulada *Camponês, Operário ou Trabalhador* tem por finalidade trazer ao debate a discussão das categorias “camponês”, “campo” e “trabalho” de modo a problematizá-las.

### 3.1 CAMPONÊS, OPERÁRIO OU TRABALHADOR

Esta seção propõe-se a colocar em discussão os termos “camponeses” e “trabalhadores” que, por vezes, foram utilizados nos livros didáticos como sinônimos e, também, como categorias não-semelhantes, indicando diferentes classes. Pretendo, então, pensar sobre a disposição desses termos ao longo dos textos didáticos e dos efeitos sobre a construção da ideia de “campo”. Para tanto, é preciso trazer, outra vez, alguns aspectos importantes não apenas sobre o funcionamento como também sobre a constituição da colonialidade/modernidade enquanto padrão de poder global próprio do sistema-mundo moderno/capitalista (QUINTERO, 2010; QUIJANO, 2005), para o qual já dedicamos espaço no segundo capítulo.

Retomando a proposição de Quijano (2005), a existência social compreenderia cinco aspectos: trabalho, sexo<sup>110</sup>, subjetividade/intersubjetividade, autoridade e a natureza (ou as demais formas de vida que não a humana). A articulação entre esses aspectos se daria por meio da concorrência entre dominação, exploração e conflito; dinâmicas que disputariam o controle de cada um destes aspectos, caracterizando tal padrão de poder e sua lógica. A dominação enquanto condição da colonialidade recai sobre todos os âmbitos da existência social com vistas a controlá-los, mesmo que para isso se recorra à violência como meio para

---

<sup>110</sup> Entendo que este aspecto deve ser problematizado, uma vez que Quijano (2005) escreve mobilizando sexo enquanto categoria biológica.

organização/instituição de uma autoridade coletiva ao tempo em que se legitima a subjetividade/intersubjetividade (QUINTERO, 2010, p. 4-5).

A colonialidade do poder, padrão de poder global do sistema-mundo capitalista, tem alguns eixos fundamentais. O primeiro inter-relaciona classificação e hierarquização racial<sup>111</sup>. O segundo trata do controle do trabalho por meio da articulação de todas as formas conhecidas de exploração, por exemplo, a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, o salário, com vistas à produção de mercadorias para o mercado mundial. Em que pese as contingências e discontinuidades e os diferentes ritmos que marcam as dinâmicas sociais, o capitalismo, quando hegemônico, desintegrou ou ressignificou outras formas de controle do trabalho. Os demais eixos seriam o controle da intersubjetividade (eurocentrismo), o controle do sexo (divisão do trabalho por sexo e o predomínio da família burguesa) e o controle da autoridade pelo Estado-nação.

Interessa, para esta pesquisa, atentar para o modo como a colonialidade opera no que tange ao controle do trabalho e sua relação com a organização da sociedade, ao que pode ser associada às tentativas de submeter a vida e o conhecimento que se produz sobre ela à racionalidade. Ecoa “a existência de uma instância central a partir do qual são planejados e acionados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 247), ou seja, o Estado é tomado enquanto a autoridade coletiva de que trata Quintero (2010). Isso quer dizer que emergem do Estado os princípios de organização da vida social; é o sintetizador dos interesses coletivos que ele mesmo produz. Para manutenção da ordem, detém o monopólio da violência e pode fazer uso dela para “dirigir racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios científicos estabelecidos de antemão” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 247). A produção de conhecimentos ditos especializados ou científicos, por exemplo, teria viabilizado o controle das diferentes instâncias da vida pelos Estados modernos, sobretudo articulando-a à produção para o mercado. O disciplinamento e a normatização conjugam-se para ligar o cidadão ao processo de produção por meio do trabalho (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 247) – uma vez que também passa pela dimensão pedagógica, não soa estranho a centralidade do Estado nos livros didáticos de História analisados.

O funcionamento do Estado-Nação, portanto, poderia melhor ser destacado como “maquinaria geradora de outridades que devem ser disciplinadas” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 250). A criação de categorias opostas à racionalidade do Estado seria possível porque a

---

<sup>111</sup> Entendo a importância do debate sobre a questão da raça, mas não será realizada aqui porque a análise do segundo eixo parece melhor compreender o que proponho ao longo do capítulo, a partir da problematização das categorias “campo” e “trabalho”.

colonialidade e a modernidade seriam duas faces de uma mesma moeda (MIGNOLO, 2002, 2005). Quero propor com isso que, em vez de naturalizados, os binarismos são peças discursivas do jogo político do qual o Estado dependeria para construir a sua própria identidade. Nessa lógica, a invenção do outro e a invenção do cidadão são partes ambivalentes de um mesmo dispositivo de poder. Feito esse preâmbulo, passo aos livros.

Em ambos os livros didáticos, “campo” emerge, primeiramente, no capítulo relacionado à Revolução Russa. Em seções destinadas à Rússia Czarista, “*campo*” é a terra onde se mantêm relações de tipo feudais, que incorporam a maior parte da população do Império Russo. O LIVRO 1 descreve do seguinte modo essa grande parcela da população:

Os camponeses eram explorados por seus senhores e obrigados a pagar ao governo pesados impostos pelo uso da terra. Analfabetos, em sua imensa maioria, eram eles também os mais atingidos por doenças e pelas crises de fome que assolavam o país com frequência (BOULOS JR., 2015, p.47).

Mantidos os vínculos feudais, “campo” seria lugar da exploração do trabalho, miséria e analfabetismo. “Camponeses” ou “campo” são categorias que, embora carreguem muitos sentidos, não são definidos pelos autores dos livros seja em glossário ou tratado enquanto conceito a ser explicitado, mas tratados como termos autoexplicativos. Assim, no LIVRO 1, “camponês” é ainda utilizado para explicar as revoltas contra a opressão czarista (BOULOS JR., 2015, p.48), estando associado à luta contra exploração e migração em busca de emprego nas recentes indústrias que se formavam em cidades como Kiev, São Petersburgo e Moscou. No LIVRO 2, ao passo em que se mantinha a servidão feudal, há apontamento para o esforço da industrialização do Império Russo:

No início do século XX, o Império Russo tinha uma população de quase 150 milhões de habitantes. Cerca de 80% deles viviam no campo, em condições semelhantes à da servidão feudal. Os 20% restantes eram formados por operários urbanos, especialmente nas cidades de São Petersburgo e Moscou, e pela poderosa elite russa. Essa elite era formada por um grupo de grandes proprietários, os boiardos, e pela nascente burguesia industrial. (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.49)

O caminho da industrialização do Império Russo e sua participação no mercado internacional – “se envolveu também na competição imperialista por mercados na Ásia. Disputou com o Japão a posse das regiões chinesas da Manchúria e Coréia” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p. 49) – converg[indo] com as transformações por que passa o Estado. Nas narrativas que descrevem o processo de constituição da União Soviética, o LIVRO 1 e o LIVRO 2 apontam, repetidas vezes, para a condição de exploração e pobreza que caracterizariam os

“camponeses”, deste modo, chamando atenção para o que está em jogo: a produção da categoria “trabalho” e os modos pelos quais o Estado exerceria seu controle para participação da dinâmica do capitalismo mundial. Assim, as transformações imputadas ao “campo”, pensando com Quijano (2005, p.118) sobre os eixos que constituem a colonialidade, poderiam ser compreendidas como sua articulação com o capital e os mercados internos e externos. Com isso, quero dizer que, por esse mecanismo moderno, o “camponês” se torna trabalhador.

Nesse sentido, o LIVRO 1, por exemplo, ao discutir o Marxismo, define proletariado como “trabalhadores assalariados do campo e da cidade” (BOULOS JR, 2015, p. 49). Ao fazê-lo, em vez do binarismo que eu esperava haver, promove uma aproximação entre campo e cidade através das narrativas de exploração do “trabalho” e da reiteração da miséria como condição de vida do “trabalhador” – inclusive, sendo essa uma das razões para o avanço das ideias marxistas na Rússia segundo o texto (BOULOS JR, 2015, p.50). A violência como meio pelo qual o Estado moderno disciplina, mantém (ou promove) sua unidade, no qual prevalece a vontade coletiva – que é a sua –, como expõe Castro-Gómez (2000), pode ser exemplificada pela resposta do Czar a um protesto que ficou conhecida como Domingo Sangrento. Nesse episódio, uma manifestação popular desarmada ocupou a frente do Palácio de Inverno, sede do governo localizado em São Petersburgo, tendo em mãos um documento contendo reivindicações, dentre elas algumas trabalhistas. O Czar não apenas teria se recusado a recebê-los como ordenou aos seus soldados que disparassem contra eles, resultando em muitos mortos e feridos. Os trabalhadores mortos teriam função pedagógica, isto é, ao mesmo tempo em que a manifestação popular por direitos é estimulada como condição de cidadania pelos livros didáticos, desembocam na morte como resultado do enfrentamento com o Estado – que tanto define os termos da cidadania quanto decide por viver ou morrer.

“Campo” volta a aparecer no LIVRO 1 no capítulo que trata da ascensão do líder bolchevique Vladimir Lênin. Sendo um de seus lemas *Paz, pão e terra*, fez-se necessário inserir a defesa da reforma agrária, que ganhava expressão com o agravamento da situação econômica da Rússia. Com enfoque sobre a ação do Estado, o “campesinato” ora é beneficiado com cessão de terras, ora tem a “produção agrícola confiscada para manter os esforços de guerra” (BOULOS JR., 2015, p.55) ou, ainda, lhes é permitido vender o excedente de suas colheitas. A relação de controle do trabalho tem em si a ambivalência como condição de funcionamento, já que pode trazer perdas e ganhos para a população a depender da orientação política adotada pelo Estado. Vale dizer, assim, que *campo ecoa enquanto terra e mobiliza o sentido de propriedade*, posta em xeque durante o governo de Josef Stalin (1927-1953), com a política de coletivização forçada da agricultura, por meio da qual “o governo stalinista [teria] obrig[ado]

milhões de camponeses a entregar suas terras para o Estado” (BOULOS JR, 2015, p.57), através da implantação dos

sovkhozes, fazendas estatais (a produção e as terras pertenciam ao Estado e os camponeses trabalhavam por salários baixíssimos), e os kolkhozes, cooperativas cujos membros eram donos da produção, mas não da terra” [...] Por volta de 1935, cerca de 98% dos camponeses trabalhavam nas fazendas estatais e, por ganharem pouco, não tinham estímulo para produzir. Isso derrubou a produção agrícola e provocou sucessivas crises de fome no imenso país (BOULOS JR, 2015, p. 57).

Ao evidenciar, outra vez, a dimensão da pobreza e exploração do trabalho da mão-de-obra “camponesa”, a narrativa desliza em direção às relações de trabalho e aos salários pagos nas fazendas. A pobreza, agora, está vinculada ao Estado não capitalista. Enquanto a experiência da coletivização e suspensão da propriedade privada se unifica a partir do recebimento de baixos salários e da queda brusca da produção, por outro lado, classifica os resultados da política stalinista para o setor industrial e para o setor educacional como “muito positivos”, resultando em crescimento econômico (BOULOS JR., 2015, p.57).


A última alusão ao “campo” em capítulo sobre a Revolução Russa, no LIVRO 1, dá-se em um exercício de interpretação da fotografia de uma escultura de Vera Mukhina, como disposta na figura 3, feita para a entrada do Pavilhão Soviético na Exibição Internacional de Artes, Ofícios e Ciências de Paris de 1937, em que constam um homem segurando um martelo e uma mulher segurando uma foice.

**III. Integrando com... Arte**

Durante o período stalinista, o Estado exerceu severo controle sobre as diversas formas de arte, e impôs uma estética aos artistas soviéticos conhecida como **realismo socialista**. A arte devia estar a serviço do Estado soviético; as obras deviam propagar tudo que dissesse respeito ao socialismo (pessoas, objetos, paisagens etc.). Muitos artistas aceitaram produzir suas obras obedecendo às regras dessa estética; com isso, o realismo soviético invadiu a literatura, a pintura, a escultura, o cinema, o teatro e demais manifestações artísticas e culturais.

Esta foto é de um monumento criado em 1937 pela artista Vera Mukhina. Observe-a com atenção.

- Que objetos os personagens da escultura têm nas mãos?
- O que esses objetos simbolizam?
- O que ou quem a estátua está homenageando?
- Por que a estátua pode ser considerada um exemplo de realismo socialista?
- Debatam e elaborem um comentário sobre a arte a serviço do Estado.



Trabalhador e trabalhadora em uma escultura de Vera Mukhina, 1937.

Figura 3 – Obra de Vera Mukhina de 1937 e atividade proposta pelo LIVRO 1.



O exercício, ao trazer um exemplar de uma obra classificada como realismo socialista, busca integrar Artes e História. A despeito das questões que pediam, consecutivamente, para reconhecer os objetos segurados pelas personagens da escultura, o que simbolizavam e a quem homenageavam, chama atenção a legenda disposta na imagem: *Trabalhador e trabalhadora em uma escultura de Vera Mukhina, 1937* (BOULOS JR, 2015, p.60). Em vez de “O operário e a camponesa” ou “Trabalhador e Mulher Kolkhoz”<sup>112</sup>, retoma a categoria “trabalho” com o que promove uma espécie de unidade entre operários e camponeses. Seria este um efeito da modernidade/colonialidade?

A fotografia dessa estátua também é usada como recurso no LIVRO 2. Sobre a legenda *Monumento aos trabalhadores*, acompanha a seção que trata da ascensão de Stálin (1924-1953). Ali os efeitos da estatização das propriedades e da coletivização forçada do campo também são evidenciados, como na forma de resistência dos “camponeses”: “apoderaram-se de suas colheitas e se esconderam nas florestas. Os mais ricos preferiram matar seus rebanhos a entregá-los ao Estado” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.54). É interessante que, talvez pelo modo como foi escrito, em tal obra, a situação de fome que matou milhares de pessoas na União Soviética esteja diretamente relacionada à destruição da produção agropecuária por aqueles que resistiram ao avanço de Stálin – “produziu uma situação de fome responsável pela morte de cerca de 6 milhões de pessoas” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.54).

No LIVRO 1 a resistência à coletivização no “campo” não ficou restrita aos *kulaks*<sup>113</sup>. No LIVRO 2, os kulaks tornam-se os camponeses que resistiram. Melhor dizendo, ao não usar o termo kulak e adotar, em seu lugar, “camponês”, abrange a todos os que não são o Estado. Ainda no LIVRO 2, o assunto é retomado na seção de atividades por meio de uma questão que propõe a análise de duas imagens: a primeira traz uma criança aparentemente desnutrida sentada no chão; a segunda, um grupo de pessoas olhando um homem morto pela fome numa rua<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Principais sugestões de tradução para título da obra ao fazer a busca na internet utilizando os termos “Vera Mukhina 1937”.

<sup>113</sup> Termo pejorativo utilizado para os agricultores ricos com grandes propriedades.

<sup>114</sup> Ver: VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.57.

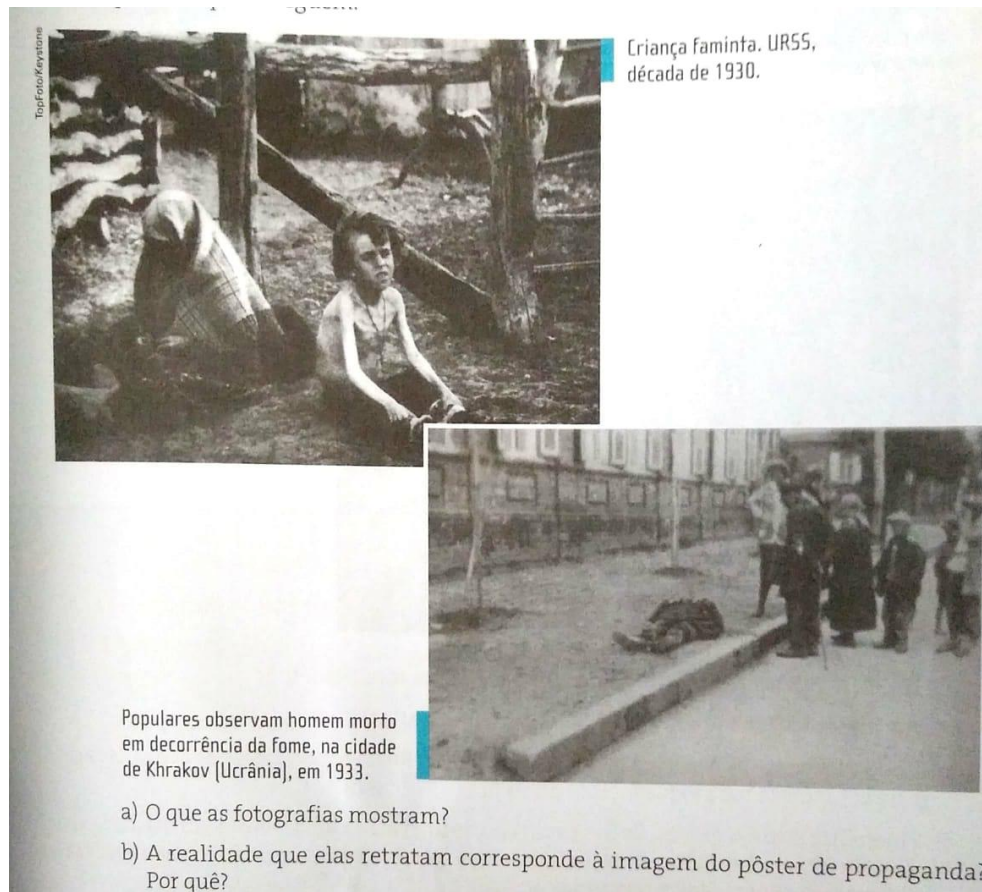


Figura 4 – Exercício do LIVRO 2 que trata da fome na Ucrânia

As duas fotos devem auxiliar a/o professor/a aprofundar aquilo que ficou conhecido como *Holodomor*, ou Grande Fome na Ucrânia, ocorrida na década de 1930 – agora, a partir do viés do genocídio perpetrado pelo Estado. A experiência socialista, principalmente durante o governo stalinista, por sua associação com a pobreza e a fome, apontaria para o fracasso, além de fazer aparecer certo pânico quando da ameaça da propriedade privada/ propriedade da terra pelo Estado, implacável nas ações de modernização e desenvolvimento do país. A figura do camponês-trabalhador-pobre assume, então, função pedagógica preponderante à lógica da modernidade colonial.

Diferente da descrição da Revolução Russa, a narrativa do LIVRO 1 sobre o avanço das ideias socialistas, por exemplo, na China<sup>115</sup>, distingue “camponês” de “operário” e a categoria

<sup>115</sup> A unidade 3, “Movimentos sociais: passado e presente”, tem página dupla de abertura e traz três fotografias de movimentos sociais: um grupo de mulheres, um grupo indígena e uma grande massa que, em 2015, reivindicou a diminuição do preço das tarifas de ônibus. A essas 3 imagens acompanha o seguinte texto: “nesta unidade, vamos estudar importantes movimentos sociais dos anos 1960 e de 1970, como o movimento negro, o movimento feminista, o movimento operário e o movimento estudantil, que tiveram um importante papel na luta pela democracia no Brasil” (p. 155). A unidade traz como temas a Guerra Fria, as independências de África e Ásia, Socialismos em Cuba, Vietnã e China.

“trabalhador” não é utilizada. Posto que focaliza a construção da República Popular da China em Mao Tsé Tung – e em sua trajetória de formação profissional e política –, traz como principal divergência do líder chinês de Karl Marx a força revolucionária. Isto é, a Revolução se daria pelo campesinato e não pelo operariado. Interessante observar que o texto utiliza o termo “conversão” para o trabalho político dos membros do partido comunista nas aldeias camponesas: “os seguidores de Mao Tsé-Tung procuravam alfabetizar os camponeses e convertê-los ao socialismo [...]” (BOULOS JR, 2015, p. 192). A maior parte da população chinesa era composta de pessoas que viviam no “campo”. Após a derrota do Japão na guerra de 1937 e a vitória sobre os nacionalistas, em 1949, resultando na fundação da República Popular da China, algumas medidas adotadas por Mao, segundo o LIVRO 1, tiveram por objetivo o desenvolvimento do país. Como, por exemplo, o plano econômico que ficou conhecido como o Grande Salto para Frente (1958) e tinha a pretensão de “transformar a China em um país desenvolvido no prazo de 15 anos” (BOULOS JR, 2015, p.194).

O plano desenvolvimentista incluiu uma ampla ação sobre a educação e sobre a produção cultural, que ficou conhecida como a Revolução Cultural Chinesa, incidindo sobre o fechamento de universidades, perseguição aos dissidentes e investimento na arte realista, que tinha como temas o exército, os operários e camponeses. Como nos faz lembrar Escobar (2007), o discurso do desenvolvimento atravessou países de Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo a partir de fins da década de 1940 – cabendo enfatizar que essa categorização já é o discurso do desenvolvimento em funcionamento – independente do alinhamento ideológico dos países. Nota-se que a historiografia didática, embora não recupere tais conceitos, traz à tona o “desenvolvimento” como política e ideal perseguido por dirigentes de diferentes países. No que diz respeito aos países socialistas, contudo, o desenvolvimentismo, como discurso mobilizador de transformações, sobretudo econômicas e políticas, a partir do “trabalho”, empurra “camponeses” para categorias como a fome, a miséria e a pobreza que, nessa lógica, são elementos a serem superados e caracterizariam o subdesenvolvimento e a incapacidade das políticas públicas em distribuir alimentos (ESCOBAR, 2007, p.178). “Camponês” e “trabalhador”, assim, não estariam em dicotomia ou concorreriam entre si, antes a polarização se dá com o Estado, que disputaria o controle do trabalho – em todas as formas de exploração –, seus recursos e produtos.

De outro modo, ao tratar da história do Brasil, a relação entre “camponês” e “trabalhador” – obra do desenvolvimento industrial – toma outra configuração nos livros analisados e se polarizam. E apesar da diferença de abordagem, “campo” não deixa de carregar

a pobreza, a fome e a miséria consigo, ao mesmo tempo em que também está numa desvantajosa relação de exploração do trabalho com o Estado.

O LIVRO 1, a partir da ascensão de Getúlio Vargas ao governo em 1930, deixa explícita a preocupação do governante com o desenvolvimento. Recoloca a queda de exportações de gêneros agrícolas, principalmente o café, e a opção pela diversificação da produção agrícola e pela industrialização para retomada do crescimento econômico. O governo provisório de Vargas (1930-1934) passa a ter como marca o investimento na industrialização e no crescimento das cidades. Essa mudança de interesse é endossada pelo uso de tabela no corpo principal do texto didático que aponta para a gradativa ampliação da taxa anual de crescimento das indústrias em detrimento da agricultura<sup>116</sup>.

Taxas anuais de crescimento (%)		
Período	Agricultura	Indústria
1920-1929	4,1	2,8
1933-1939	1,7	11,2
1939-1945	1,7	5,4

Fonte: MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restrita à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. São Paulo: Campus, 1996. p. 331

Figura 5 – Tabela sobre o crescimento da produção industrial no Brasil entre as décadas de 1920 e 1940

E, apesar de pôr em prática diferentes políticas públicas e sociais, essas não contemplavam a maior parte da população constituída pelo “homem do campo” (BOULOS JR, 2015, p. 136). Por outro lado, o Estado fortalecido “estabeleceu uma nova relação com os trabalhadores urbanos” (BOULOS JR, 201T, p. 141), estimulando o combate ao desemprego.

Nesse capítulo em específico, “trabalhador” não é usado para se referir ao “camponês”. Como de antemão salienta que a atenção varguista estava para com aqueles que viviam nas cidades, “trabalhador” é um termo que faz ecoar sentidos de urbano. Já a vida no “campo” é trazida ao capítulo por meio do fac-símile da capa do filme *Vidas Secas* – dirigido por Nelson Pereira dos Santos, em 1963, baseado na obra literária de Graciliano Ramos.

<sup>116</sup> Ver Boulos Jr (2015, p.146).



Figura 6 – Ilustração para o filme Vidas Secas, de Nelson Pereira dos Santos.

Em destaque, uma mulher e um homem numa paisagem que remete a um clima árido. A mulher carrega um objeto grande sobre a cabeça e o homem tem outros pendurados sobre seu corpo. Considerando a obra, estão em migração. Retirantes. Não têm rosto, apenas suas silhuetas saturadas em cor negra se destacam. Essa pequena inserção mantém a coesão de sentidos a serem mobilizados para pensar o “campo”. Aponta para o que o Estado deveria superar para se tornar moderno.

### 3.2 CORONÉIS E ELEITORES

O LIVRO 2, quando inicia sua descrição sobre os primeiros anos do regime republicano no Brasil, faz saltar o “*campo*” como *locus de poder dos grandes “proprietários rurais” ou “elite agrária”* – junto de militares e segmentos da população urbana, formavam os grupos que disputariam o poder. Diferente do LIVRO 1, no LIVRO 2, a opção de periodização para o regime republicano segue como República da Espada e República Oligárquica “por representarem melhor a estrutura de poder existente naquela época” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.67), mas pouco se distancia da primeira obra, tendo em vista que prioriza a história política do país, centralizando o enfoque no “*campo*” como *lugar dos conchavos políticos*.

No capítulo *Primeira república: dominação – LIVRO 1 –*, há uma página de abertura<sup>117</sup>, contendo duas fotografias: uma em detalhe do fruto do café, e outra em destaque um cafeicultor paulista, Antônio da Silva Prado, de pé em seu automóvel dirigido por um motorista e estacionado no cafezal<sup>118</sup> –, seguida de algumas perguntas disparadoras, elaboradas para verificar se os/as estudantes identificam a posição social do personagem da foto, se a imagem sugere que tinha poder econômico e político. Desse modo, o texto que tratará da participação política e econômica das oligarquias no Brasil é introduzido. Inicialmente, salienta o *coronelismo* – “muitos desses políticos eram grandes fazendeiros e coronéis da Guarda Nacional” (BOULOS JR, 2015, p.63) – e as trocas de favores como práticas políticas:

Quase sempre, o coronel conseguia o voto do eleitor por meio da troca de favores: o coronel oferecia favores, como uma sacola de alimentos, remédio, segurança, dinheiro emprestado ou emprego. Em troca desses favores exigia que votassem nos candidatos indicados por ele. Esse voto controlado pelo coronel é chamado voto de cabresto. Na época, a fraude eleitoral era generalizada: falsificação de resultados, roubo de urnas, inclusão dos votos de crianças, de defuntos, de pessoas inexistentes eram práticas comuns nas eleições. Era assim que os poderosos de cada localidade ou estado se perpetuavam no poder. [...] Os coronéis mais poderosos de cada região faziam alianças entre si e elegiam o presidente do estado [...], por sua vez, retribuía o favor enviando verbas para a construção de escolas, praças, igrejas, etc., nas cidades controladas por aqueles coronéis. [...] Usando as mesmas práticas (troca de favores e corrupção eleitoral) as oligarquias ajudavam a eleger deputados e senadores favoráveis ao presidente da República. Este, por sua vez, retribuía o favor liberando verbas, benefícios e dando apoio político a elas. Esse esquema [...] recebeu o nome de política dos governadores (BOULOS JR, 2015, p.63-64).

No trecho acima, podemos ver, de diferentes modos, os conchavos políticos em níveis local, estadual e nacional. Comuns em várias dimensões da vida política do país, as trocas de favores podem ser alianças, quando entre “os coronéis mais poderosos” ou entre o presidente eleito e sua base oligárquica eleitoral, ou controle, quando entre coronéis e eleitores. O voto de cabresto, portanto, funcionaria numa relação de desigualdade, principalmente, econômica. As oligarquias não aprovavam “mudanças na ordem política e social. E muito menos demonstrações de descontentamento com a República” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.65). Figura o controle que o Estado, via coronéis, buscava ter sobre as pessoas, ora acessando a violência – recorrente para significar as relações no “campo” –, ora se relacionaria com as práticas de cidadania: “em 1894, de cada 100 brasileiros, apenas dois ou três atendiam a todas as exigências para serem eleitores, isto é, mais de 95% dos brasileiros adultos não podiam votar” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.81). Por meio do controle do trabalho e da

---

<sup>117</sup> Ver Boulos Jr (2015, p.62)

<sup>118</sup> Estas informações só estão disponíveis no manual do professor.

autoridade (QUIJANO, 2005), o Estado, via elites políticas e econômicas, atravessa o “campo” com práticas modernizadoras na medida em que o país toma os rumos da industrialização.

A cafeicultura foi/é uma das atividades econômicas de fundamental importância para o país, principalmente porque realizada com fins de exportação. Essa atividade ligou o Brasil ao mercado internacional e fez consolidar outra fase: o capitalismo industrial. O texto didático utiliza o termo “cafeicultores” para tratar dos donos das fazendas de café, desviando de outras categorias possíveis, como latifundiário – que esperava encontrar. *O campo agora é a fonte do desenvolvimento do país*. No LIVRO 1, por exemplo, a associação que podemos fazer com o meio rural dá-se pela predominância das atividades econômicas do país concentradas na exportação de gêneros agrícolas produzidos em grandes fazendas como o café, a borracha e o cacau. Em seção específica sobre o café, predominam termos como *lucro, produção, excedente, investir e cafeicultores*, dando-nos pistas de que se trata de um empreendimento capitalista, que vai fomentar a industrialização com aplicação de capitais. A cafeicultura movimentava não só a economia como a política nacional. Essa proposição é reificada no LIVRO 2. Inclusive, a política econômica centrada na exportação do café pode ser um dos elementos que marcam temporalmente a ligação entre os governos presidenciais da República Oligárquica e, através da acumulação de capitais, viabiliza a transição para o país industrializado. Nesse sentido, *“campo” não é sempre pobre*; todavia, quando motor do desenvolvimento, as narrativas trazem o latifúndio (terra) como o centro da vida onde se dá o controle do trabalho e da autoridade.

### 3.3 MOVIMENTOS SOCIAIS

Na unidade 3 do LIVRO 1, *Movimentos sociais: passado e presente*, espera-se que o enfoque central seja a retomada da organização e engajamento de diferentes grupos e suas demandas políticas, econômicas e/ou sociais, principalmente porque traz em duas páginas reprodução de fotografias de manifestações ocorridas já no século XXI: uma passeata em São Paulo no Dia da Mulher (2008), outra contra o aumento das tarifas de transportes públicos em São Paulo (2015) e uma terceira, indígena, na Câmara Federal por demarcação de terras (2013). É possível imaginar, portanto, que a unidade tenha sido elaborada com a finalidade de vincular problemáticas contemporâneas ao passado, dando alguma continuidade histórica com o presente. Essa ideia se consolida com o pequeno texto que acompanha as imagens destinadas aos alunos e alunas:

Que outros movimentos sociais você conhece? Quais deles você considera importantes para **o avanço da cidadania** no Brasil? [...] Nesta unidade, vamos estudar importantes movimentos sociais dos anos 1960 e de 1970, como o movimento negro, o movimento feminista, o movimento operário e o movimento estudantil, que tiveram **um importante papel na luta pela democracia no Brasil** [grifo nosso]. (BOULOS JR, 2015, p. 155)

E com base na orientação para a/o docente:

Ao professor: movimento social por ser definido como um movimento organizado por membros da sociedade civil que tem como objetivo alcançar mudanças sociais por meio da luta e da ação coletiva. Ao apresentar alguns movimentos sociais da atualidade e suas principais bandeiras de luta, visamos consolidar o conceito de movimento social e, ao mesmo tempo, estimular no alunado o interesse pelo conhecimento dos movimentos sociais dos anos 1960 e 1970, que abordaremos nesta unidade como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento estudantil e o movimento operário. (BOULOS JR, 2015, p.154)

A organização popular e a luta política por direitos ou transformações sociais, de acordo com os trechos em destaque, seriam importantes para “o avanço da cidadania” no país, além de amplificarem e alicerçarem a experiência democrática. O debate da “cidadania” é frequentemente considerado muito importante para o ensino de História e, no LIVRO 1, por exemplo, tem efeito sobre a distribuição dos conteúdos e reverbera sentidos de “cidadania” enquanto a conquista de direitos civis, políticos e sociais; e como fruto de “lutas, confrontos e negociações, [...] constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos” (BOULOS JR, 2015, p.349). Como algo que, para se tornar efetivo, demanda luta, a “cidadania” perpassa todo o livro sob uma perspectiva de enfrentamento protagonizado por diversos grupos sociais ao longo da história do país. Apesar de reivindicar filiação teórica à Nova História e aproximação com a História Social inglesa – que por meio de Edward Thompson, por exemplo, contribuiu para o enfoque sobre os movimentos sociais numa dimensão mais sociocultural que econômico-cultural –, o LIVRO 1 vincula-se à História Política:

é preciso dizer que demos maior ênfase ao conhecimento da história política e do passado público por considerarmos que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno. Com essa consciência, ele pode orientar sua prática como cidadão e participar da proposição de projetos de mudança social e cultural (BOULOS JR, 2015, p.344)

A “cidadania” exigiria participação em negociações e enfrentamentos com o Estado e ricos grupos econômicos e políticos, havendo o risco de que se tornem confrontos violentos que fazem sangrar o “pobre”, o “sertanejo”, o “camponês”. Numa lógica que pensa a cidadania, sobretudo, pela mobilização da categoria “trabalho”, “diz do seu vínculo com tradições muito



sedimentadas na Modernidade” (MACEDO e RANNIERY, 2018, p.745). O texto didático, centrado no Estado, inclina-se à história política, com fortes pinceladas de história econômica e compõe o primeiro plano de apresentação da narrativa no LIVRO 1, que é atravessada pela história social e às vezes tangenciada pelo viés da História Cultural. Tal opção lança luz sobre diferentes relações de poder que pendem favoravelmente para o Estado. Os incontáveis corpos mortos e sofridos dos que se defrontam com a força desenvolvimentista do Estado parecem, mais uma vez, ter função pedagógica nessa formação cidadã.

Assim sendo, espera-se, tal como foi enunciado, que os capítulos que compõem a unidade proporcionem alguma reflexão sobre diferentes problemas em voga no país. A expectativa é de que haja aprofundamento sobre como foram construídas reivindicações dos movimentos negros, feministas, operários e estudantis. Contudo, o que se destaca são temas que compõem uma seleção temática da historiografia didática contemporânea na seguinte sequência: Guerra Fria; independência de países africanos e asiáticos; socialismo na China, Vietnã e Cuba; Governos no Brasil de 1945 até a elaboração da Constituição Federal de 1988. A atuação de setores organizados da sociedade brasileira margeia os capítulos através de boxes ou de exercícios. Quando destrinchamos os cinco capítulos à procura dos movimentos sociais “que tiveram um importante papel na luta pela democracia no Brasil” (BOULOS JR, 2015, p. 155), torna-se necessário diminuir a velocidade da leitura para tentar perceber como é construída a narrativa, no que fica nítido o compromisso com a “cidadania”, nos termos do conflito e dos direitos, principalmente trabalhistas, a serem conquistados e no reconhecimento estatal das demandas dos grupos sociais do “campo”, como a propriedade da terra. Por meio dos livros didáticos, ao trazerem tanto as Ligas Camponesas como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra há como que uma espécie de amadurecimento do “camponês” e um maior domínio da linguagem com a qual se estabelece relação com o Estado, ou seja, a lei. A modernidade parece aos poucos se espalhar sobre o “campo” e atualizar as práticas coloniais e desenvolvimentistas, mas também as formas de negociação e resistência.

A experiência de cidadania é introduzida pelo voto, mas não se limita à escolha de seus representantes nem se consolida como “democrática”, ao mesmo tempo em que movimenta parte da burocracia importante que constitui e faz funcionar o Estado. Seguindo esse pensamento, a luta política por meio dos movimentos sociais permitiria aos “excluídos da política” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.85) acionarem o Estado por outros meios, e é esse aspecto que quero ressaltar quando se trata do “campo”. Ou seja, estão em jogo a centralização do poder do Estado brasileiro, a racionalização e modernização de suas práticas políticas, a industrialização e a inserção do Brasil no mercado global, a consolidação da

cidadania e democracia no “campo” e deslocamento do embate para a reivindicação de direitos trabalhistas e da propriedade. Aos poucos, o Estado é mais caracterizado como mediador de conflitos do que algo e o uso da violência é cada vez menos acessado como dispositivo de controle.

Pelo que percebo no LIVRO 1, a ênfase nas décadas de 1960 e 1970 tem por objetivo explicitar tanto o início da ditadura militar em 1964 quanto o processo de redemocratização do país. No LIVRO 2, o capítulo sobre o período da ditadura compõe a unidade sobre o *Mundo da Guerra Fria*. Em ambos, culmina no governo João Goulart (1961-1964) a composição de elementos de onde vai emergir o golpe envolto na insatisfação popular e nas pressões contra e a favor das reformas de base (agrária, tributária, educacional, administrativa, tributária, política), que viriam de várias frentes. Nesse bojo, e ligadas à questão agrária, estariam situadas as Ligas Camponesas, ou seja, “associações de defesa dos trabalhadores rurais surgidas, inicialmente, em Pernambuco, se fizeram presentes em vários outros estados brasileiros” (BOULOS JR, 2015, p.219). A liderança é atribuída ao advogado pernambucano e deputado Francisco Julião Arruda de Paula,

Ele defendia a aplicação dos direitos trabalhistas no campo; a sindicalização do trabalhador rural; uma reforma agrária que limitasse a quantidade de terras que cada pessoa podia possuir; e a adoção de um imposto progressivo sobre as terras não cultivadas. (BOULOS JR, 2015, p.219)

Os “camponeses”, sem nome ou rosto, tem em Julião – como político que já tinha alguma popularidade por criticar Getúlio Vargas por não ter ampliado para o “campo” a legislação trabalhista – seu representante em querelas contra os latifundiários e, principalmente, contra o Estado, a quem eram reclamados cumprimento da lei, bem como a reforma agrária – primeiro, como promessa às Ligas Camponesas (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.200) e, depois, como possibilidade de se concretizar por meio do decreto<sup>119</sup> presidencial assinado por Jango, em março de 1964, viabilizando maior amplitude da inserção do trabalhador rural no mercado.

As Ligas foram desarticuladas e muitos líderes perseguidos (MOTTA, 2010), mas as demandas por direitos e por terra continuaram a circular nos sindicatos rurais. Nada de mais específico sobre as Ligas ou os sindicatos rurais é mencionado no LIVRO 1 ou no LIVRO 2. Contudo, o primeiro texto enfoca alguns aspectos da Doutrina de Segurança Nacional – “a) a

---

<sup>119</sup> Cf. Decreto nº 53.700, de 13 de Março de 1964 disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53700-13-marco-1964-393661-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de janeiro de 2019.

segurança é a condição básica para o desenvolvimento; b) uma grande ameaça à segurança de um país são seus inimigos internos, os chamados ‘subversivos’” (BOULOS JR, 2015, p.227) – que podem levar alunas e alunos a cogitarem o tipo de tratamento recebido pelas lideranças mais proeminentes das Ligas e dos sindicatos rurais, uma vez que “rotulados de subversivos, líderes sindicais e estudantis foram presos [...]” (BOULOS JR, 2015, p.227).

O período do governo militar (1964-1985), em ambos os livros, enfatiza a ação repressiva do Estado contra a organização dos movimentos sociais, atentando contra o princípio democrático de participação da população na vida pública, opinando e reagindo às decisões políticas e econômicas do Estado. Por outro lado, parece enunciar o uso da repressão e da violência pelo Estado como forma de garantir a internacionalização da economia brasileira e, assim, garantir a vitória do modelo<sup>120</sup> de desenvolvimento que vinha há algum tempo sendo disputado pelos mais diferentes setores políticos, econômicos e acadêmicos no Brasil. Como consta no LIVRO 2,

O golpe de 1964 deu início a uma série de governos militares autoritários, que perduraram até 1985. Durante esse período, houve uma progressiva anulação das liberdades democráticas. [...] Na área econômica, os governos militares promoveram a abertura do mercado ao capital e às empresas estrangeiras, ampliando a internacionalização da economia. O processo foi acompanhado de estabilização financeira e acentuado crescimento econômico, sobretudo entre 1970 e 1973. Graças às altas taxas de crescimento, esses anos ficaram conhecido como milagre econômico (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p. 201).

O trecho acima poderia exemplificar o que já trouxe anteriormente sobre o pensamento de Quijano (2005) acerca do funcionamento da colonialidade e seus eixos constitutivos. A versão mais repressiva do Estado brasileiro, então, parece ser como que justificada pela necessidade de adequação do país às exigências do mercado capitalista global; o brasileiro pôde ter acesso aos bens de consumo produzidos e consumidos, principalmente, porque teria adotado uma política de alinhamento aos Estados Unidos e facilidade para entrada do capital estrangeiro, resultando tanto no endividamento quanto em elevar o país à décima economia mundial, como aparece no LIVRO 2. O enfoque, portanto, é sobre a política desenvolvimentista adotada pelos subsequentes generais e que parecem, finalmente, corresponder à demanda por industrialização do país.

Esperava que algum dos textos fizesse alusão ao Estatuto da Terra, que “regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (BRASIL, 1964), aprovado no período de governo

---

<sup>120</sup> A vitória de Jango e suas reformas de base indicavam outro modelo a ser implantado no país.

dos militares – o que não aconteceu. Vislumbra-se algum indício de “campo” apenas quando os livros didáticos tratam da construção da Rodovia Transamazônica (1969-1979), quando os tratores do desenvolvimento avançam sobre os rincões do norte, atravessando a floresta amazônica. Como reminiscência, o “campo” como paisagem selvagem vai sofrendo a ação domesticadora e transformadora pelo maquinário que constrói a estrada que levará ao trânsito de caminhões carregados de mercadorias, sendo alcançado pelo projeto colonial e modernizador do Estado<sup>121</sup>. A industrialização, a importação de bens de consumo e a construção de grandes obras públicas caracterizam essa nova etapa do capitalismo no Brasil – ideia que parece endossada com uso de tabelas e imagens de grandes obras, como a construção das usinas hidrelétricas de Tucuruí (Pará) e de Itaipu (Brasil/Paraguai) e as usinas nucleares de Angra 1 e Angra 2 (Rio de Janeiro).

Mais adiante, durante o governo Itamar Franco (1992), alguns parágrafos são dedicados no LIVRO 1 a sintetizar a atuação do MST, sobre a qual se ressalta a reforma agrária – como sua principal bandeira – e seu *slogan* “ocupar, resistir e produzir” (BOULOS JR, 2015, p.305), colocando em destaque o problema da proteção e da ameaça à propriedade privada. Aqui, “campo” outra vez antagoniza com o Estado, dessa vez através de “ações violentas e ilegais, como destruição de plantações, sedes de fazendas e laboratórios de pesquisa. Por causa dessas ações à margem da legalidade, o MST tem sido duramente criticado” (BOULOS JR, 2015, p.306). Uma vez que recorre a outros meios que não somente à disputa jurídica ou político-partidária, o MST perde credibilidade enquanto movimento social e de suas demandas, o que de certo modo parece justificar, mais uma vez, a decisão e o endosso do Estado à morte. O LIVRO 1, por exemplo, faz referência a um confronto ocorrido no Pará:

Naquela década [1990], os conflitos por terra, envolvendo trabalhadores sem-terra, fazendeiros e a polícia, resultaram em violência e mortes, a exemplo do que ocorreu em Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, em abril de 1996, quando 19 trabalhadores rurais foram mortos pela polícia militar (BOULOS Jr, 2015, p.305).

Naquele evento, que ficou publicamente conhecido como *Massacre de Eldorado dos Carajás*<sup>122</sup>, mais de 150 policiais sem identificação e armados com fuzis pararam uma caravana

---

<sup>121</sup> Cf. MEDEIROS, Rondinelly Gomes. Roteiros para uma leitura cosmopolítica de Vidas Secas.152 p. Dissertação. (Mestrado em Estudos Literários) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

<sup>122</sup> Apenas dois comandantes foram processados e condenados. Conforme o artigo anteriormente mencionado, “somente no estado do Pará, entre 1964 e 2014 (40 anos), foram registrados 947 assassinatos de trabalhadores rurais, lideranças, religiosos e advogados” – crimes que continuam a ser perpetrados pela impunidade e morosidade das investigações.

do MST que se deslocava para Belém. De acordo com o artigo publicado no site<sup>123</sup> da Anistia Internacional,

As autópsias revelaram que 10 dos 19 mortos foram executados, inclusive à queima roupa, e outros foram mutilados até a morte com suas próprias ferramentas de trabalho. O massacre também deixou 69 pessoas feridas, entre elas muitas com sequelas resultantes de balas alojadas em partes do corpo que as impossibilitam de trabalhar no campo. Dois deles faleceram em consequência dos ferimentos, totalizando 21 vítimas. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016)

O uso da violência como dispositivo para controle da autoridade é outra vez acessado pelo Estado, que se põe na condição de garantir a integridade da propriedade, hibridizando políticas e práticas desenvolvimentistas neoliberais.

No LIVRO 1, “sem-terra” é deslocado de problema econômico – da discussão de atraso ou progresso – para política social<sup>124</sup>, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), junto ao combate ao analfabetismo, à mortalidade infantil e à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS), corroborando com as demandas de organismos internacionais como as instituições ligadas à ONU, de onde procedem múltiplas diretrizes para o desenvolvimento dos países emergentes. É somente no governo Cardoso que o MST é trazido ao texto no LIVRO 2. Nesse livro, o confronto não é diretamente entre Estado e “campo”, mas entre “trabalhadores rurais” e “grandes proprietários”, deslocando o Estado para a posição de mediação de conflitos:

No aspecto social, o governo de Fernando Henrique foi marcado pelo acirramento dos conflitos na área rural envolvendo, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido na década de 1980. Ao mesmo tempo, latifundiários passaram a formar milícias para defender suas propriedades, muitas delas consideradas improdutivas. Diante do aumento da violência no campo, o governo implantou alguns mecanismos de desapropriação das terras improdutivas, na tentativa de baixar o elevado índice de concentração de terras nas mãos de poucos proprietários. (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.310)

Entretanto, o que chama atenção é que a conversão da questão agrária em política social parece ter sido uma demanda externa, cujo não cumprimento traria a público as marcas do “subdesenvolvimento” que deveriam ser suplantadas,

<sup>123</sup> Ver: Massacre de Eldorado dos Carajás: 20 anos de impunidade e violência no campo, disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/massacre-de-eldorado-dos-carajas-20-anos-de-impunidade-e-violencia-campo/>. Acesso em 26 de janeiro de 2019.

<sup>124</sup> Foram cerca de 688 mil famílias assentadas. Já nos governos Lula (2002-2010) foram 614.088 famílias e no primeiro governo de Dilma (2011-2014) foram 107.354. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/03/dilma-assentou-menos-familias-que-lula-e-fhc-meta-e-120-mil-ate-2018.html>.

A forte exclusão social também se expressava nos baixos níveis de renda e de instrução da população. Segundo o Relatório sobre o desenvolvimento humano – 2002, da ONU, o Brasil era o quarto entre os países com maior concentração de renda do mundo (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.310).

O mesmo ocorre nos governos de Lula (2002-2010) e Dilma (2011-2015), quando a reforma agrária se torna indicador do desenvolvimento. Assim, o combate à concentração fundiária e de renda compôs com as políticas de enfrentamento à mortalidade e fome como políticas sociais.

Com o passar dos governos FHC, Lula e Dilma, o debate sobre o modelo de desenvolvimento do país cede lugar ao país industrializado, urbanizado e preocupa-se, no LIVRO 1, com outras questões: integração do Brasil ao mercado global, ao fortalecimento do país enquanto uma economia capitalista e sua projeção na política externa, ingressando no Grupo dos 20 (G20) e pleiteando assento permanente no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU). Em ambos os livros, consta o fortalecimento do Estado-nação brasileiro e o desenvolvimento econômico capitalista. A perspectiva é de projeção na geopolítica mundial, portanto, pensar na dicotomização entre “campo” e “cidade” não parece caber naquilo que trata dos últimos anos do século XX e início do século XXI. Ao mesmo tempo, ao apontar para a manutenção de situações de desigualdade econômica constitutivas do modelo de desenvolvimento adotado, expõe os outros que lembrariam o Estado de sua condição de país capitalista emergente e das fraturas que marcam a história de centralização política e unificação do país.

Com isso, faço claro o argumento que atravessa este capítulo de que o discurso do desenvolvimento arrasta a imposição ontológica de um pensamento de Estado, ou seja, o mundo é concebido a partir do ponto de vista do Estado, que, ao mesmo tempo, é o ponto de vista sobre o qual se discute a história do país na escola, característica da colonialidade moderna. O “campo”, como figura discursiva, é aquilo em que se assenta a construção do que seja o próprio Estado, bem como do que se deva compreender por economia. Pensando com Mbembe (2015), a experiência do outro e o problema do outro são dificuldades quase intransponíveis da maquinaria ontológica ocidental e é nesse sentido que pretendo discutir, no próximo capítulo, a relação entre o Estado e seus outros, ou seja, os matutos, os sertanejos e os índios. Ao passo em que ameaçam os sentidos de nação e unidade veiculados pelas práticas de governo estatais, interrompendo momentaneamente os projetos desenvolvimentistas, constituem a nação a partir das narrativas de fundação e construção do Estado. Deixá-los de fora ameaça e inclui-los

demanda ressignificar políticas econômicas e sociais, por exemplo, com relação ao atendimento à educação e à demarcação territorial. Como escreve Mbembe (2015),

“é o seu inconsciente, ‘essa qualquer coisa inventada’ que, paradoxalmente, torna-se necessária à sua ordem, posto que ‘essa coisa’ exerce um papel de primeira importância, no universo que o Ocidente se constitui, e nas suas preocupações apologéticas, e as suas práticas de exclusão e de brutalidade ao encontro dos outros” (MBEMBE, 2015, p. 371).

O argumento, então, se fortalece na direção de que o Estado depende dessas figuras para se tornar estável. Assim, no capítulo a seguir, trato das figuras que, vinculadas ao “campo”, o produzem como o antagonista do Estado e que precisam ser expurgadas para dar estabilidade a esta ontologia: os matutos ampliam a ideia de “interior”; com os sertanejos impõe-se o binário fé versus racionalidade; e índios colocam em xeque a ideia de nação brasileira.

#### 4. FIGURAS DE DIFERENÇA: o “campo” como outro do Estado

Uma vez que se considere a diferença cultural como “um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2013, p.69), faz-se necessário indagar pelo seu modo de funcionamento, pelo que retomo, neste capítulo, o argumento de que o discurso do desenvolvimento impõe um pensamento de Estado e do Estado como pensamento. Como funciona? De que modo torna o “campo” seu outro? Até aqui é possível considerar que a colonialidade conjuga processos de tradução e negociação de sentidos de política e de economia, ao mesmo tempo, constituindo as bases da linguagem em que se narra a história nos livros didáticos e a torna inteligível. Melhor dizendo, o discurso colonial, ao centralizar o político e o econômico, arrasta consigo categorias como, por exemplo, classe social, política, economia, violência, pobreza, trabalho, por meio das quais ocorrem processos de subjetivação, que me interessam analisar. Para tanto, parto do entendimento de Bhabha (2013) de que a diferença do discurso colonial, como aparato de poder,

[...] se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para ‘povos sujeitos’ através da produção de conhecimentos [...]. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados [...] (BHABHA, 2013, p.123-124)

A identificação, como uma tecnologia política, produz como que posições hegemônicas com pretensões de estabilização. Para tanto, funcionam a iteração e diferenciação, produzindo imagens antagônicas e que concorrem entre si (BHABHA, 2013, p.56-57). Com a iteração, ao mesmo tempo em que há repetição, incorporam-se ao discurso novos elementos, fazendo de sua estabilidade algo sempre a ser alcançado por meio da negociação, que ocorre para mobilizar diferentes elementos, por vezes, antagônicos. Vem à tona o problema da ambivalência (BHABHA, 2013, p.70).

Esses tipos, ou figuras de diferença, “ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro da fantasia da origem e da identidade” (BHABHA, 2013, p. 118-119), interessam na medida em que viabilizam discutir os modos como operam discursos que inventam e disputam inteligibilidade ao “campo”. Como outros constitutivos do Estado, os matutos expandem as fronteiras do “interior”, convocando o Estado a se impor para recuperação do que deva ser concebido como “o que não é interior”; os sertanejos, ao trazer a fé, enfrentam a racionalidade do Estado; e índios põem em questionamento o discurso da



unidade nacional, fazendo aparecerem seus contornos e limites. Essas figuras, portanto, complexificam o que, no capítulo anterior, já foi possível apreender desse mecanismo colonial que torna o “campo” lugar de desprestígio, quando dele emerge a riqueza ou a pobreza do país.

Para este capítulo, pretendo acrescentar ao argumento até aqui desenvolvido que a ideia do que seja o país e de quem é o brasileiro parte da relação ambivalente entre “campo” e Estado. Efeitos dessa dinâmica discursiva em que o Eu – racional e moderno – insiste em construir seu Outro (MBEMBE, 2015), as figuras discursivas dão materialidade ao “campo” como outro do Estado. Este, por sua vez, depende do “campo” para constituir sua própria identidade. Nesse sentido, seja como lugar de pobreza ou de riqueza, o “campo” estará marcado por categorias que reforçam a ideia de falta, incompletude, lacuna, para que, ao Estado, seja reforçado um tal sentido salvacionista. Impossível de se exercer controle total, esse Outro é “objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, se desfazer, ou que, simplesmente, é preciso destruir” (MBEMBE, 2014, p.26), mas que não se concretiza definitivamente, pois, do contrário, a própria identidade do Estado estaria sob ameaça. Assim, essa relação não se estabiliza e os processos de exclusão não podem configurar apagamento.

#### 4.1 MATUTOS

No LIVRO 1, enfoca-se a participação dos imigrantes europeus na economia brasileira por meio do cultivo de diferentes gêneros agrícolas para consumo e abastecimento interno na serra gaúcha, acrescido das fábricas de tecidos e bebidas. A partir daí a ênfase à imigração e à industrialização amplifica-se e é melhor desenvolvida na seção intitulada *Indústria e operários na Primeira República* (BOULOS JR, 2015, p.70). O foco do texto didático e dos exercícios propostos é o crescimento urbano da capital paulista, que “recebeu 57,7% do total de imigrantes” (BOULOS JR, 2015, p. 72) – portugueses, italianos, espanhóis, alemães, austríacos, russos, japoneses, sírios e libaneses que foram conduzidos às fábricas e às lavouras de café. Ao ressaltar os imigrantes como preferência de autoridades e fazendeiros, tangencia a discussão sobre o sistema de parceria e a política estatal de eugenia. Com vistas a destacar a industrialização no país, a seção ganha reprodução de cartazes e fotografias de fábricas paulistas.

**Indústria e operários na Primeira República**

Durante a Primeira República ocorreu um crescimento constante do número de indústrias no Brasil. Em 1889, ano da proclamação da República, o Brasil possuía 636 indústrias e cerca de 54 mil operários. Veja como essa situação se alterou observando a tabela a seguir:

Ano	Número de indústrias	Número de operários
1907	3.258	149.018
1920	13.336	275.512

Perceba que entre 1907 e 1920 o número de empresas cresceu por volta de quatro vezes, enquanto o número de operários empregados quase duplicou.

Durante muito tempo se disse que esse crescimento deveu-se, em grande parte, aos efeitos da Primeira Guerra (1914-1918) sobre a nossa economia, quando o país foi forçado a fabricar o que antes importava. Estudos recentes, no entanto, demonstram que a industrialização brasileira foi estimulada por quatro fatores principais: a) capitais nacionais (acumulados com as exportações agrícolas, sobretudo de café); b) disponibilidade de matéria-prima; c) grande oferta de mão de obra barata; d) um sistema de transportes ligado aos portos.

Fonte: DE BECCA, Nereu. *Avulsões do passado. Indústria, trabalho e cotidiano. Brasil 1889-1930*. São Paulo: Atual, 1991, p. 24. (Reproduzido em documentos).

Cartaz de propaganda da maior indústria têxtil de São Paulo em 1920, a Fábrica Santarém, propriedade doconde Álvares Penteado, que a montou com capitais oriundos de suas plantações de café.

São Paulo tornou-se o estado mais industrializado do país. As maiores fábricas paulistas foram montadas por fazendeiros de café, como Antônio Álvares Penteado, e por imigrantes, como Francisco Matarazzo. Os principais ramos industriais da época, em ordem de importância foram: o têxtil, o de alimentação – incluindo bebidas – e o de vestuário.

Ações, com Matarazzo e a família. À direita, operários da Tecelagem Martingela, das Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo, década de 1920, em São Paulo.

O Sudeste assumiu a liderança do processo de industrialização; mas o crescimento industrial ocorrido na época foi bastante desigual. Certas regiões cresceram muito mais do que outras. Veja a tabela:

Região	Número de fábricas e operários em 1920	
	Fábricas	Operários
Norte	247	3.691
Nordeste	2.408	57.496
Sudeste	7.458	176.548
Sul	3.187	37.253
Centro-Oeste	35	524
Total	13.336	275.512

Fonte: MONTENEGRO, Hamilton de Mattos. *Da República Velha ao Estado Novo*. In: LINSHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1980, p. 312.

Os empresários estadunidenses também instalaram fábricas no país, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, quando a influência dos Estados Unidos na América Latina aumentou consideravelmente. Os principais fatores de atração para os capitais estadunidenses foram mão de obra barata, ausência de leis trabalhistas e a existência de um mercado em expansão, sobretudo no eixo Rio-São Paulo.

Figura 7 – Industrialização na Primeira República abordada no LIVRO 1

Na composição das páginas, há tabelas, contendo números de fábricas e operários em diferentes momentos e regiões do país, principalmente na região sudeste, com o fim de conduzir a leitura à conclusão da ampliação numérica de ambos. As fábricas receberam, também, a mão de obra de “pessoas vindas do interior em busca de uma vida melhor” (BOULOS JR, 2015, p.72). Mas que “interior” é este? O texto didático não discorre diretamente, mas, como reaparece na seção de atividades, nos oferece rastros acerca de como podemos pensá-lo.

Em um dos exercícios, é proposto discutir o poder político das oligarquias e o voto de cabresto por meio de um pequeno texto extraído de uma propaganda do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945): *Dia de eleição em uma pequena cidade do interior do Ceará*, que narra o assassinato de um homem em decorrência de uma discussão política no dia da eleição. A personagem da pequena trama – morta por defender um coronel – é convocada a votar, porém não se sabe se “vai arrastado como um autômato ou para servir ao coronelão” (BOULOS JR, 2015, p.76). Se seu voto era controlado, lealdade ou fruto de aliança não é relevante. Sabe-se, todavia,

que queria agradar unicamente. Não tinha outro objetivo senão esse. Mal sabia assinar o nome. Para ele, aquele dia era de festa, uma semana antes recebera um par de botinas, uma camisa de chita e um chapéu de palha desabado. [...] Alguns matutos envergavam fraques do tempo do bumba, iam votar assim. Os grãos-finos do lugar riam [...] daqueles cidadãos que de longe, vinham fingir de eleitores. Brincar de votar... (BOULOS JR, 2015, p.76).

A produção de nexos entre “interior” e “campo” dá-se não apenas pela mobilização de aspectos como pobreza, analfabetismo ou violência nas narrativas. No trecho em destaque, nota-se a caracterização física do “matuto”. Esse termo, de acordo com o dicionário online Aurélio, é usado para qualificar

Que ou quem vive no mato; habitante do campo; sertanejo. Relativo ao campo; do mato. [...] substantivo masculino [Brasil] Roceiro, caipira. Indivíduo ignorante e ingênuo. Matuto é sinônimo de: capuava, capiau, babaquara, sertanejo, roceiro, jeca, jagunço, caipira, pioca, casacudo, tabaréu” (Dicionário Aurélio, 2019)

A figura do matuto é bastante interessante. Pensando-a enquanto estereótipo, nos termos de Bhabha (2013), abre-se a possibilidade de explorar algumas linhas de leitura. Estratégia discursiva, o estereótipo “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2013, p.117). Nesse sentido, não é à toa que há um esforço em caracterizar repetidamente o matuto como desalinhado, ingênuo, para compor personagens e caricaturas na literatura, programas de humor, peças teatrais, filmes, novelas, quadrinhos. O matuto, caipira ou sertanejo é aquele que espelha o próprio Estado – o que precisa ser conquistado, controlado, modernizado, ao passo que, ao performarem a cidadania, legitima o próprio Estado, sua lógica eleitoral e os conchavos políticos que o constituem. A ambivalência, portanto, pode ser destacada, isto porque

é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ele garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 2013, p. 118)

Por meio do matuto, o discurso do desenvolvimento não só distingue os eleitores do “interior” como também hierarquiza capitais como São Paulo a outras regiões do país. Vincula “campo” ao “interior”. Devo destacar que “campo” e “cidade” não configurariam a rígida dicotomia que esperava encontrar. Uma vez considerando a centralidade do Estado, seu outro é o “interior” – um interior de fronteiras amplas, cujos limites se dão pela manifestação da presença estatal. Suas margens ficam borradas através das práticas de cidadania e das ações políticas e econômicas dos coronéis. A definição, principalmente sobre “o que não é o interior”, alcança maior nitidez quando se trata, sobretudo, dos locais urbanizados e onde a industrialização chegou ou modificou as relações de trabalho. Considerando que a maior parte

do país estava organizada em torno das atividades agroexportadoras, pergunto: seria, então, o Brasil – não alcançado pelo projeto colonial e modernizador do Estado – o “interior”?

#### 4.2 SERTANEJOS

Nos dois livros didáticos analisados, a categoria “sertanejo” emerge, auxiliando na composição de sentidos de “campo”. De Norte a Sul do país, os “sertanejos” participam, em alguma medida, das narrativas construídas sobre a história do Brasil. Não configuram conceitos, mas termos que se explicam e, por isso, não constam nos boxes dedicados ao vocabulário. Como terra de gente miserável, dos esquecidos pelo Estado (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.89), os “sertões<sup>125</sup>” contribuem para significar “campo” como lugar onde o progresso não alcançou – ou, seria melhor dizer que não chegou para todos? –, correspondendo, como lembra Rondinely Medeiros (2018, p.15-16)

àquele complexo discursivo e interdisciplinar que atribui à porção semiárida do nordeste brasileiro uma constituição pela falta [...] Falta de consciência, falta de língua, falta de recursos, falta de chuva, falta de água, falta de fertilidade... No sertão parece que faltaria até mesmo natureza! (MEDEIROS, 2018, p.15-16)

Termos como *exclusão, luta, resistência, conflito, exploração, migração, seca, pobreza, messianismo, interesses econômicos* são comuns na caracterização dos “sertões” do país pelos livros didáticos estudados. Ao mobilizar esse conjunto de termos, “campo” abre-se ao leitor a partir de uma dimensão de violência colonial do Estado. A vida do “sertanejo” é possível, mas desde que performando as “vidas secas”.

Não se pode dizer, contudo, que o “sertão” é lugar estéril. A despeito da seca, poderosa e responsabilizada pela migração de milhares de “retirantes” nordestinos, os “sertões” produziram sociabilidades e outras formas de organização social, política e econômica que teriam Canudos, Caldeirão, Crato como possibilidades de escape à determinação migratória do “interior”. O mutirão, o compartilhamento da produção para subsistência e para o mercado, uma espécie de comunitarismo, demarcava alternativas às lógicas de uso do terra e controle do trabalho vertidos para agroexportação. Para além disso, Medeiros (2018, p.13) ainda destaca, numa proposição cosmopolítica, a relacionalidade entre os elementos humanos e “entes outros-que-não-humanos” que tornavam – e ainda tornam – as vidas sertanejas possíveis. O

---

<sup>125</sup> Ver mapeamento de sentidos para sertão feito por Rondinely Medeiros (2018).

enfrentamento aos poderes das oligarquias locais e ao Estado, contudo, estavam fadados ao fracasso dada à religiosidade manifesta.

Os textos nos levam a pensar como seriam capazes de combater em pé de igualdade se não possuíam a racionalidade do Estado; afinal, o messianismo desqualifica de antemão o “sertanejo” da luta política, pois a chance de transformação social só se concretizaria com a vinda de um elemento externo: “de acordo com os movimentos messiânicos, a chegada do libertador dá início a um tempo de justiça e prosperidade na Terra, sendo anunciada por eventos extraordinários e sinais” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.89). O caráter humanista do projeto moderno e colonial do Estado para o país pressupõe o governo dos povos – o controle da terra – passível de medição, verificação, classificação, e sua civilização ao torna-la produtiva (MEDEIROS, 2018, p.22).

Feitos antagonistas ao projeto moderno de urbanização e industrialização, pelo discurso do desenvolvimento, promessas do progresso econômico e da consolidação do capitalismo industrial, os arraiais atraíram milhares de pessoas por outras lógicas de organização social, política e econômica. Capazes de agregar pessoas pela fé, os “beatos” supostamente não tiveram força suficiente na disputa política. Se suas mortes, prisões e desmantelamento dos povoados que habitavam fizeram desvanecer a fé, o mesmo não pode ser dito sobre a questão agrária. E por que a fé não pode compor o modo de estar e se relacionar com o mundo? Por que a narrativa didática faz do sertão o lugar do fanatismo religioso? Do mesmo modo, por que a seca é tirânica, implacável? O que a seca produz na narrativa histórica ao ser representada deste modo?

O capítulo 5, Primeira República: resistência, do LIVRO 1, é dedicado aos movimentos populares de fins do século XIX e início do século XX, por isso, trata de temas como a Guerra de Canudos, a Guerra do Contestado, o Cangaço – além da Revolta da Chibata e da Revolta da Vacina e o movimento operário, separadas em seções específicas. O texto didático não define “sertanejo”, embora ofereça pistas importantes de que há um certo esforço para controlar sentidos do que deve ser entendido quando é enunciado o termo “sertão”. O que se tem é uma construção bastante forte que conjuga o “campo”, “interior” e “sertão”: predomina a riqueza de uma minoria a partir da exploração do trabalho de uma maioria que vive em condições de pobreza e sofrimento. A violência perpassa as relações entre coronéis e coronéis; coronéis e sertanejos; Estado e sertanejos. A presença estatal quanto ao que tangencia o “sertão” é a repressão responsável por dizimar milhares de pessoas no Nordeste e no Sul e está associada à ameaça de interesses econômicos enquanto a fé é convertida em fanatismo religioso.

Quanto ao Nordeste, acompanhando a trajetória de Antônio Conselheiro, são esboçados alguns aspectos da vida do “sertanejo”. Ou seja, a vida em comunidade, através dos mutirões

que Conselheiro incentivava, o desacordo com as práticas do coronelismo e a religiosidade são aspectos que saltam aos olhos durante a leitura. Tais elementos também caracterizam as seguintes regiões: Contestado (entre Paraná e Santa Catarina); Crato e Caldeirão – ambos no Ceará e respectivamente liderados por Padre Cícero e pelo beato José Lourenço –; e o povoado de Lagoa em Goiânia – organizado por Benedita Gomes ou Dica. Em ambos os livros, esses locais funcionaram como uma espécie de abrigo para a população sertaneja, onde era possível exercer certa autonomia – em relação ao Estado e aos coronéis – e obter melhores condições de vida. As práticas da fé católica traduzidas pelos sertanejos e por suas lideranças transformaram-se em forte elemento político e fomentaram o confronto armado, não tendo sido incomum denominá-los fanáticos, por exemplo, em Canudos, no Contestado ou em Lagoa.

Na narrativa do LIVRO 1, tem-se que, sob a liderança de beatos, a população foi organizada para responder aos coronéis e ao Estado que viam sob ameaça o domínio econômico das regiões nos quais se formaram tais comunidades. Tanto pela perda de mão de obra barata quanto pela rejeição ao pagamento de impostos colocaram-se em questão as formas de produção capitalistas baseadas na exploração do trabalho, meios pelos quais se vislumbrava o progresso. Ao mesmo tempo, foi posto em xeque o controle. Assim, atribuir o signo do fanatismo faz ressaltar a racionalidade do Estado, ausente da vida cotidiana do sertanejo – de norte a sul.

A fé faz aparecer o movimento que produz a diferença, colocando em cena a ameaça que o “sertanejo” provocaria ao projeto de nação idealizado pelo Estado. “Sertão” expõe o “campo” como aquilo que cinde o pacto humanista civilizatório, portanto, desviando do que se assemelharia à relação colonial ser humano versus natureza, já que pareceria estranho à própria natureza (MEDEIROS, 2018). Por essa dinâmica discursiva, a diferença apavora a unidade nacional (MAHMOOD, 2012). A questão da fé, ou melhor dizendo, a separação entre o que é do campo da fé e o que é do campo da razão, configura demanda humanista da modernidade e ao Estado cabe também o seu controle, pois perpassa a produção do que deva ser entendido como identidade nacional. Cabe, portanto, pensar com Saba Mahmood<sup>126</sup> (2012), quando propõe atentar para o modo como a religião “tem sido ligada ao exercício de poder soberano, segurança nacional e regional, e a desigualdade das relações de poder geopolítico” (MAHMOOD, 2012, p.429).

Tal como os coronéis, todas as lideranças mencionadas tinham grande influência sobre a população que os cercava. Tanto é que conseguiram mobilizar grandes contingentes para enfrentar o exército e capangas das grandes fazendas nos conflitos já explicitados. Organizaram

---

<sup>126</sup> Todas as traduções referentes a este texto serão minhas.

a produção para abastecimento e comércio, estabeleceram regras e firmaram-se como líderes, de acordo com a historiografia didática. Admitir que os sertanejos são seres políticos parece pôr em dúvida a legitimidade de outros poderes locais. Como desacreditar suas existências? Como o Estado poderia reposicionar-se na hierarquizada relação de poder posta à prova pelas recusas de pagamento de impostos e perda de eleitorado? A historiografia didática reitera essa diferenciação onde o “sertanejo” só pode existir enquanto fanático. A condição de pobreza o coloca na posição de que o conforto espiritual se faz essencial para sua permanência no “sertão”. Por outro lado, não temos um aprofundamento de como essa vida religiosa é vivida, tampouco de suas características ou práticas, apesar de conduzir milhares<sup>127</sup> à luta armada.

A devoção e a questão agrária são nexos que tornam o capítulo mais homogêneo no que diz respeito ao “sertão”,

[...] sertanejos pobres que fugiam aos desmandos dos coronéis e desemprego, em busca de autonomia e conforto espiritual (BOULOS JR, 2015, p.79)

Os sertanejos [...] saíam da mata fechada gritando vivas a Bom Jesus e a Antônio Conselheiro e atacavam os inimigos (BOULOS JR, 2015, p.80)

Em Santa Catarina e Paraná, numa área contestada disputada por esses dois estados, ocorreu outro movimento de sertanejos pobres muito religiosos. (BOULOS JR, 2015, p.80)

Mas, na verdade, os sertanejos do planalto catarinense reagiram à perda de suas terras, à penetração do capitalismo no campo e ao desrespeito a seus costumes e tradições (BOULOS JR, 2015, p.82)

[...] o Caldeirão cresceu e prosperou, por ter água, pela adoção do comunitarismo e pela liderança e carisma do beato José Lourenço. [...] Com a morte de padre Cícero em 1934, muitos de seus seguidores passaram a se aconselhar com o beato José Lourenço, elevando assim a sua fama. (BOULOS JR, 2015, p.82)

A sertaneja Benedita Cipriano Gomes [...] ainda jovem, começou a atender as pessoas do povoado que iam até ela em busca de uma benção, um conselho, uma cura. Sua casa, conhecida como Casa da Cura, passou a atrair cada vez mais pessoas [...]. As rezas e curas de Dica, e o fato de ela realizar batizados e casamentos à sua moda, contrariavam autoridades da igreja Católica. (BOULOS JR, 2015, p.94-95).

Beato ou beata, segundo o glossário do livro, é o “devoto religioso que prega e faz profecias” (BOULOS JR, 2015, p.79). O sentido religioso briga para esvaziar o sentido político daquilo que beato passou a significar. Ou seja, é como os líderes dos povoados sertanejos foram denominados. Pelo menos, os que foram escolhidas para compor o capítulo. Conselheiro torna-se beato depois de desventuras em sua vida pessoal que o conduziram à peregrinação pelo sertão nordestino onde fez seguidores. A crença no retorno de Dom Sebastião contribuiu para que ficasse conhecido como monarquista fanático. Outro que tem sua trajetória apontada com algum destaque é o beato José Lourenço – homem da confiança de Padre Cícero – foi associado aos comunistas pela vida comunitária que estimulou no sítio em que formou o povoado do

<sup>127</sup> Canudos havia cerca de 10 mil pessoas, no Contestado, 50 mil e Lagoa, cerca de 500 famílias.

Caldeirão. Dica – “Conselheiro de saia” – fez seguidores por sua prática de benzedura, pelos aconselhamentos, cura de doenças e por “realizar casamentos à sua moda, [que] contrariavam autoridades da Igreja Católica” (BOULOS JR, 2015, p.95).

O elo entre fé e movimentos populares no sertão marca a explanação sobre os povoados formados no Ceará e na área disputada entre Paraná e Santa Catarina. Nas duas regiões, as lideranças religiosas figuram coadjuvantes em relação à ação repressiva do Estado. Na seção sobre *Antônio Conselheiro e Canudos*, duas imagens contrastam quando comparadas: a primeira é a reprodução de uma litogravura<sup>128</sup>, de 1897, de Demétrio Urpia,(figura 8) contendo vista panorâmica sobre o arraial no qual sobressaem as inúmeras casas; a segunda é uma fotografia de Flávio de Barros (figura 9), no mesmo ano, onde aparecem os moradores que sobreviveram à guerra.

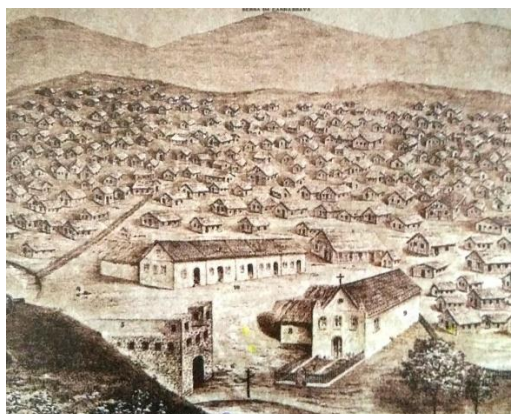


Figura 8 – Canudos por Demetrio Urpia (1897)

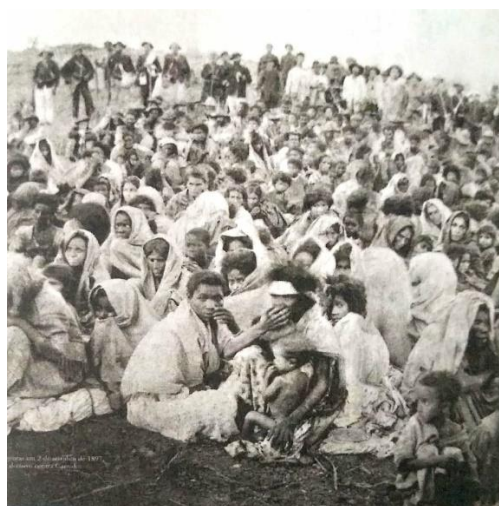


Figura 9 – Sobreviventes e prisioneiros da Guerra de Canudos por Flávio Barros (1897)

---

<sup>128</sup> Ver VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.90-91.



As fotografias dão o tom ao texto: “o arraial arrasado e os que não morreram na luta foram degolados pelas tropas do Exército. Poucos habitantes foram feitos prisioneiros” (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p. 91). As derrotas de Canudos e do Contestado – que também foram materializadas por foto de prisioneiros sobreviventes – têm relação, podemos supor, com o messianismo e suas demandas, que não seriam imbuídas por uma ideologia revolucionária ou de cunho nacional. Segundo o LIVRO 2,

não propunham uma mudança profunda na estrutura do Estado nem uma revolução social; pretendiam apenas superar as dificuldades imediatas da população mais pobre. Acabaram todas vencidas pelos representantes da ordem e poderosos de então, que faziam uso da força policial ou militar para manter as coisas como estavam. Na década de 1920, surgiriam novos movimentos de contestação. Dessa vez, no entanto, como veremos no Capítulo 7, o governo oligárquico comandado pela elite agrária sofreria sérias derrotas. (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.93)

O cangaço é também um aspecto do sertão nordestino que tem espaço dentre os movimentos populares. E aparece em duas categorias”: dependentes – ou que trabalhavam a serviço dos fazendeiros expulsando indígenas e implantando fazendas de gado – e o independente – que agia por conta própria assaltando e em constante enfrentamento com a polícia. Saques, vingança, cobrança de taxas eram algumas das razões que, segundo a narrativa do LIVRO 1, justificavam o uso da violência contra coronéis e contra os sertanejos. Assim, o chamado banditismo – efeito “de opressão e abandono que também favoreceu o surgimento de líderes religiosos, como Antônio Conselheiro e o monge José Maria” (BOULOS JR, 2015, p. 84) – é abordado no texto principal e retomado nos exercícios, disputando sentidos sobre o sertão. Como *outros* produzidos pelo discurso desenvolvimentista e colonial do Estado, a dizimação dos “sertanejos” fez-se possível pelo “velho soldado trazendo no peito a vida e a morte, e na cabeça trazendo o fogo da matadeira”<sup>129</sup>. Os povoados não pertencem às cidades, se levarmos os textos didáticos a sério. São do “interior”, e o “interior” é “aquilo que não é o Estado”.

### 4.3 ÍNDIOS

No LIVRO 2, intitulado a seção *Conheça Mais*, o texto *Sociedades indígenas no início da República* nos leva a pensar que haverá um aprofundamento do tema. Todavia, o espaço está reservado para a política indigenista do Estado, a começar pelas práticas de

---

<sup>129</sup> Referência à música *Matadeira*, do Cordel do Fogo Encantado.

integração pela catequese e escravidão durante o Império. Não demora até que se aborde a fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A existência indígena contrasta, outra vez, com os ideais de progresso sinalizados por meio da expansão da fronteira agrícola, da mineração e das estradas de ferro,

A pressão gerada por esse desbravamento levou a muitos enfrentamentos, como a duradoura resistência dos Paritins contra os exploradores de borracha na Amazônia. Mas essas eram exceções. Em geral, as aldeias se desfaziam, seus habitantes morriam ou abandonavam a região. (VICENTINO e VICENTINO, 2015, p.70)

Mais do que isso, o texto conduz nossa atenção para o que seria uma desequilibrada relação de poder entre os povos indígenas e suas “culturas locais” em disputa com a “cultura nacional”, pendendo favoravelmente para o Estado apesar dos direitos conquistados com a Constituição de 1988. Já no LIVRO 1, a política indigenista do Estado Brasileiro é apresentada apenas na seção de exercícios. Inclusive, no conjunto de atividades propostas sobre movimentos populares, a questão que traz o texto intitulado *Estado, Povos Indígenas e o Marechal Rondon* parece deslocada. Sua inserção, contudo, permite-nos ter mais uma faceta do Estado. Através do SPI, pretendia-se

a integração indígena à Nação: e, para tal, propunha os seguintes passos: atração, pacificação, civilização e a obtenção, junto ao governo de cada estado, de um território para viver. O código civil de 1916 considerava os indígenas incapazes de assumir integralmente suas responsabilidades e determinava que deviam ser tutelados pelo Estado até sua total integração à sociedade brasileira, isto é, até que deixassem de ser índios (BOULOS JR, 2015, p.97).

A integração à nação, portanto, exigiria a postura colonial do Estado, indicando como os ideais de progresso, civilização e urbanização (através da ocupação do interior) fazem dos povos indígenas outros alterizados, ao passo que essa incorporação à nação é feita pelo reconhecimento do Estado às identidades indígenas forjando uma alternativa à narrativa da unidade nacional. O que quero dizer com isso é que a integração dos indígenas como outro do Estado se dá porque possuem culturas próprias, mas constitutivas da história do país. O texto didático pretende lançar crítica ao código civil ao dizer: “as autoridades que trabalharam no Código não compreendiam que os indígenas são capazes, sim; ocorre que eles possuem culturas próprias e são culturalmente diferentes de nós” (BOULOS JR, 2015, p.97). Esta colocação é problemática, porque justifica a política indigenista e colonial do Estado ao jogar a narrativa no campo da diferença como identidades diferentes, pois faz mover o mecanismo de criação do outro incapaz, que é reiterado na atividade proposta em sequência, isto é, “debatam, reflitam e

opinem: na atualidade o Estado brasileiro tem protegido os indígenas?” (BOULOS JR, 2015, p.97).

Ao mesmo tempo em que se busca a vinculação com a história europeia, evocando uma espécie de continuidade, os “povos indígenas” expõem os limites daquela narrativa nacional e se tornam o outro da civilização, portanto, passíveis de intervenção da máquina desenvolvimentista do Estado. Assim como os sertanejos, os povos indígenas integram a história do país em episódios de conflito como, por exemplo, a Guerra do Contestado, quando demandam as terras invadidas por posseiros e pela ferrovia. O nomadismo desses povos ameaça a propriedade privada e convoca o Estado à defesa dos interesses da nação.

De acordo com o LIVRO 1, que reserva algumas páginas do último capítulo para tratar da participação indígena na construção da cidadania e da democracia no Brasil:

O crescimento da população indígena nas duas últimas décadas pode ser atribuído às lutas dos indígenas em defesa de suas terras e seus direitos; ao uso de vacinas e remédios contra doenças como tuberculosa, varíola, catapora e gripe, entre outras; e às políticas públicas de defesa e promoção dessas populações (BOULOS JR, 2015, p. 321)

Esse trecho também se destina a tratar da inclusão dos povos indígenas. Segue, portanto, a narrativa que perpassa os livros de que a cidadania não se dá apenas pelo voto como pelo confronto com o Estado e o domínio da linguagem da lei. Não apenas pelo embate, se tornaria viável, sobretudo, pelas políticas públicas desenvolvidas a partir das políticas de identidade e reconhecimento

Nos anos 1980, a luta dos indígenas e seus aliados por direitos resultou em duas importantes conquistas incorporadas à Constituição brasileira de 1988. Uma delas está no artigo 231 segundo o qual: ‘São reconhecidos aos índios [...] os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. A outra está contida no artigo 210 da nossa constituição, o qual: ‘[...] assegura aos povos indígenas a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico, incentivando, assim, a educação escolar indígena (BOULOS JR, 2015, p. 322).

Da disputa por terras, há certo deslocamento para o reconhecimento da identidade e, portanto, desliza da abordagem econômica e política para a cultura, mais especificamente para a Educação:

Uma dessas conquistas foi o estabelecimento pelo MEC, em 1999, das normas de funcionamento das escolas indígenas e as diretrizes curriculares destinadas ao ensino bilíngue da história e da ciência indígenas. Segundo esses documentos, as escolas indígenas devem ajudar o aluno indígena a consolidar sua identidade valorizar sua

língua, sua história e a do grupo a qual pertence; e ajuda-lo também a se desenvolver por meio da leitura e da escrita, e não apenas por meio da oralidade. Em 2008, os povos indígenas obtiveram outra conquista: a lei 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares de todo o Brasil (BOULOS JR, 2015, p. 324).

Feitos *outros* da nação, os povos indígenas fazem irromper e reiteram os limites da unidade nacional. Como “campo” emerge integrando-se à nação por meio das políticas públicas, como aquelas destinadas à Educação e dos povos indígenas. O “campo” dos matutos, por meio do estereótipo, desvela, ainda que em parte, o complexo funcionamento do discurso que amplia as fronteiras do “interior”, amalgamando sentidos do que seria o próprio Brasil na ausência do Estado. O “campo” dos sertanejos, através da questão da fé, imanta o discurso moderno que separa religião do Estado, talvez, um outro modo político. “Campo” é, sobretudo, o lugar que serve para falar do Estado, contar sua história, consolidar sentidos sobre seu fortalecimento ou de sua unidade. “Campo”, na condição de expor a violência do Estado ou sua proteção por meio de políticas públicas, em qualquer das situações aqui discutidas, corrobora o pensamento de Spivak (2010): “o subalterno não pode falar”. Por meio de como é inventado pelos discursos que circulam nos livros didáticos, o “campo” e as figuras discursivas criadas nessa diferenciação cultural viabilizam pensar o Estado e a consolidar a ideia de quem são seus outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino esta dissertação porque o tempo dita a regra. Escasseiam-se as palavras que parecem fugir, junto com as horas, quando buscadas para a construção de novos parágrafos. Guardo a convicção de que a pesquisa não se esgota. Ao contrário, a leitura dos livros didáticos e seu desdobramento nos dois últimos capítulos apontam para caminhos possíveis e desejáveis de serem explorados e aprofundados.

As pretensões precisaram ser reajustadas às demandas da própria pesquisa. A proposição inicial, que era a realização de um mapeamento de sentidos de “campo” que entrecruzasse a historiografia, a historiografia didática, pesquisas em Educação e objetos culturais (obras da literatura, música, propagandas), precisou ser calibrada para que pudesse ser executada e, principalmente, concluída. Mais do que isso, ao me permitir ser orientada pela curiosidade e certa intuição, a pesquisa ganhou desdobramentos que não esperava. Parte desse movimento tem sua materialidade no segundo capítulo; por isso, é o mais extenso e traz um mapeamento das pesquisas sobre/com livros de didáticos de História e os principais temas explorados, dentre os anos de 2013 a 2017, que desejo, posteriormente, retomar e amplificar.

No que diz respeito às pesquisas que tinham a relação entre “campo” e os livros didáticos de História, chamou minha atenção o número disponível, entendendo que poderia variar em função das plataformas pesquisadas ou das palavras-chave utilizadas pelos pesquisadores para identificá-las. Talvez pela ansiedade do número pequeno de trabalhos encontrados, entre dissertações e teses, foi que me embrenhei na leitura dos textos e neles permaneci por mais tempo do que imaginei fazer. Os quatro textos analisados perpassavam discussões engendradas pela/na Educação do Campo, como, por exemplo, a firme oposição entre rural e campo, reeditando a oposição entre “campo” e “cidade” que defendem desmontar.

Rural é associado ao agronegócio e esvazia-se do sentido de atraso, posto que, ligado àquele, está integrado ao mercado global, às políticas econômicas estatais e com novas tecnologias. Chama atenção que “campo” é empregado com a finalidade de caracterizar a Educação e a escola do campo enquanto política de Estado direcionada aos “povos do campo”. Em todas as pesquisas predomina a abordagem da política e da economia, mesmo quando há o deslocamento para a identidade, uma vez que constituída por elementos culturais onde são prementes as relações de trabalho e com a terra. A centralidade dos discursos transita sobre as políticas de Estado quanto às questões de propriedade privada e reconhecimento se amalgamam na Educação. Sobre isto, impõem-se as perguntas: esta não seria uma forma de reinstaurar o discurso moderno e colonial do Estado? Tal disputa política, que insiste para o reconhecimento

do outro como dotado de cultura própria, não funcionaria, em última instância, como um mecanismo desenvolvimentista de integração à nação quando associado à narrativa da historiografia didática ou quando se disputa como campo deve ser significado, pelo qual são acessados os mecanismos por que o Estado produz seus outros?

Parece tratar-se não de uma crítica contundente à ontologia moderna e colonial do Estado, mas de uma batalha discursiva pelo modelo de desenvolvimento a ser adotado. Coloco, outra vez, as perguntas: se os povos do campo são dotados de uma cultura própria e saberes específicos, por que há disputa de representação nos livros didáticos de História? Uma vez que o ensino de História e os livros didáticos emergem de uma tradição ilustrada, não seria uma espécie de paradoxo pensar ser impossível uma escola – do campo ou não – sem livros didáticos?

Ao longo da escrita do segundo capítulo, explicito outros sentidos de “campo”, mobilizados pelas pesquisas em Educação, a saber: espaço destinado à prática agrícola; espaço onde predominam indivíduos em condição de miséria ou subalternos a outros grupos sociais; lugar de predomínio econômico e político dos grandes proprietários rurais; espaço marcado por conflitos sociais. Ao que se impôs a dúvida sobre a possibilidade de que essas representações do “campo” pudessem estar associadas a algum tipo de tradição que se consolidou na historiografia didática ou, ainda, se havia alguma relação explícita com a historiografia acadêmica utilizada pelos autores dos livros.

Ciente dos debates sobre a historiografia didática, intencionava ampliar a pesquisa para análise da historiografia e do chamado pensamento social brasileiro, o que se demonstrou inviável para este momento, dada a extensão e possibilidades de desdobramentos. Precisei, então, abdicar de revisitar os livros lidos durante a graduação e especialização. Decidi ao menos tangenciar esse debate quando trato do ISEB, de Nelson Werneck Sodré, e da tese feudal, quando da abordagem sobre o funcionamento do discurso do desenvolvimento. Gostaria de ter aprofundado com Antônio Passos Guimarães e os seus críticos, como Caio Prado Júnior. Ainda seria possível passar por Celso Furtado, com o pensamento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), as teorias da dependência e a historiografia dos anos 1970/1980 assentada sobre a discussão sobre modos de produção e a mais recente, que desloca o debate do campo para a cultura. Como disse, inviável para este momento.

É uma característica da modernidade “a necessidade de representar o mundo como imagem ordenada” (ESCOBAR, 2007, p. 103). Aquilo que escapa à apreensão, que se nega a ser inteligível, é convertido em caos e problemas a serem superados de modo que “o todo possa ser captado ordenadamente, como parte de uma estrutura ou sistema” (ESCOBAR, 2007,

p.103). O discurso do desenvolvimento, portanto, possui esse aspecto rastreado na análise dos livros didáticos. Posso concluir que essa formação discursiva é produzida e reitera a diferença colonial, ou seja, tem como efeitos práticas e políticas que inventam o outro como exterior ao Estado. E isto se dá por meio de categorias, por vezes, elaboradas por especialistas e profissionais de instituições e órgãos públicos ou privados, nacionais e estrangeiros, a participar da política de produção do conhecimento – processo que reivindica neutralidade e objetividade –, com o qual a modernidade tem operado.

As categorias, portanto, incorporam as relações de poder nas quais são elaboradas, sendo de grande importância questioná-las em vez de naturalizá-las. E a repetição do “campo” vinculado à pobreza, trabalho e violência reorientou o trabalho de pesquisa. Ao fazê-lo, em vez dos binarismos que eu esperava encontrar, principalmente entre “campo” e “cidade”, uma série de sentidos de “campo” foram enunciados: terra onde se mantêm relações feudais; propriedade privada; locus de poder dos grandes “proprietários rurais” ou da “elite agrária”. Nos termos do latifúndio, “campo” extrapola o lugar de pobreza. É, também, lugar de onde emerge a elite política e econômica do país, onde se estabelecem diversos conchavos políticos que movimentam a vida política nacional e, sobretudo, a fonte do desenvolvimento do país com a agroexportação, principalmente do café. Enquanto sertão, “campo” é o lugar onde o progresso não alcançou a todos. Na medida em que se radicaliza o projeto colonial, “campo” é a paisagem selvagem, que precisa ser domada, conhecida e controlada.

Portanto, “campo” e “cidade” não configuram binarismos cristalizados. Ao contrário, por vezes, encontram-se associadas quando é promovida a aproximação através das narrativas de exploração do “trabalho” e da reiteração da miséria como condição de vida do “trabalhador”. A violência, como meio pelo qual o Estado moderno disciplina, mantém (ou promove) sua unidade, no qual prevalece a vontade coletiva.

A violência, menos do que um recurso, talvez possa ser entendida como a condição de relação entre Estado e o “campo”. Em outros termos, o Estado demanda a existência deste outro para justificar sua própria existência, que brada por unidade, pela centralização do poder, pelo projeto de futuro no qual o Brasil finalmente se tornará. O tempo do progresso, na gramática desenvolvimentista, é sempre o que não se tornou; é o ainda não. Caminha para um pretendido futuro desejoso de apagar os vínculos com o passado de quando ainda não era moderno. E já fomos? O Brasil que *não é ainda* precisa conviver com estigmas de atraso, materializados em “todos aqueles que não são o Estado”.

Na chamada Primeira República ou República das Oligarquias – não importa a preferência historiográfica para o argumento -, a economia brasileira dependia da exportação

agropecuária, especialmente do café. Muitos oligarcas participavam da política nacional por meio da política dos governadores, por exemplo, ou do coronelismo. A vida se concentrava no “campo”: a maior parte das pessoas viviam e trabalhavam em áreas rurais. As famílias mais ricas do país advinham, principalmente, das oligarquias rurais. Entretanto, nos livros didáticos, o “campo” está associado aos sertões, ao interior. Então, pergunto: seria o país “o interior”, com passagem para fora dos sertões somente a partir da chegada do Estado e de sua maquinaria ontológica moderna?

Não apenas a violência, mas a incompletude marca essa dinâmica. A colonialidade empurra os “sertanejos” para o âmbito da religiosidade e os destitui de racionalidade e do poder de produção, numa tentativa de esvaziamento de sua força política. Esse esforço de significação de levantes populares, como o de Canudos e do Contestado, por exemplo, a partir do messianismo, inscreve os “sertanejos” em uma experiência de tempo distinta da modernidade. Pensando com Mbembe (2015, p.372), “a ideia mesma de progresso viria aí a se desintegrar”.

A dicotomia prevalente, portanto, não seria a disputa entre urbano e rural, cidade e campo, como suspeitei ao iniciar o trabalho de pesquisa e que, de certo modo, foi reiterada na leitura das pesquisas sobre o “campo” com/nos livros didáticos de História produzidas na área de Educação. A historiografia didática aponta para outras relações: interior e exterior, Estado e sertões, Estado e “campo”. E remetem para a constituição ambivalente do Estado Brasileiro, que preconiza a linguagem da política e da economia, comuns ao funcionamento da modernidade colonial. Assim, os outros do Estado – matutos, sertanejos, índios – emergem como figuras de diferença. Ao passo que ameaçam os sentidos de nação e unidade veiculados pelas práticas estatais de governo, interrompendo, momentaneamente, os projetos desenvolvimentistas, constituem a nação a partir das narrativas de fundação e construção do Estado. Deixá-los de fora ameaça e inclui-os demanda ressignificar políticas econômicas e sociais, por exemplo, com relação ao atendimento à educação e à demarcação territorial.



## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. 1ªed. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, v. 01, 2007, p. 107-117.

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. **O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de História (2001-2011)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. **No meio do caminho**. In: *Alguma Poesia*. Ed. Pindorama, 1930. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.html> Acesso em: 20 de abril de 2018.

ARAÚJO, Cinthia. De onde se ensina a história? O pensamento decolonial no ensino de história. VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, São Paulo. **Anais Digitais**. São Paulo: UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/216>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **O ensino de história e a educação intercultural: por uma outra história possível**. In: VII Encontro Nacional Perspectivas para Ensino de História, 2009, Uberlândia. *Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica*. Uberlândia: Edufu, 2009.

ARAUJO, Fabrícia Vieira De. **Políticas públicas e educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional Do Livro Didático. A educação em direitos humanos e o livro didático de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016.

ARAÚJO, I. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo sem fronteiras**, n.14, p. 187-207, set/dez 2014.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de História – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n 11. Brasília, p.89-117, maio-agosto 2013.

BANDOUK, Gabriel Luiz. **Imagem e escrita: o livro didático de história para o ensino médio sob o Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD)**.2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução: Thereza Rocha. **Vazantes**, vol. 01, n. 01, 2017.

BARBOSA, José Humberto Gomes. **A guerrilha do Araguaia: Memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Federal do Tocantins, 2016.

BARCHI, Felipe Yera. **Representações do Islã nos livros didáticos**. 2014. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Versão em domínio público. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVsaWJsaW90ZW5hbmFzbnV2ZW5zfGd4OjE3M2I3ZTkwOWNiZTczNTQ>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

BERNARDELLI, Marília Alcântara. **Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Circe. M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez 2004.

\_\_\_\_\_. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011a.

\_\_\_\_\_. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. *In*: MONTEIRO, Ana Maria [et al] (org). Pesquisas em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2014, p.15-19.

BORGES, Lukas Magno. **As representações sobre os indígenas nas escolas públicas de Ceres: colonialismo e colonialidade (2010-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2016.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**, 9º ano. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

BOURGUIGNON, Leonardo Nascimento. **Quadros de ferro?** Influências da historiografia na produção de livros didáticos de história regional nos municípios capixabas de Anchieta e Piúma. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. Decreto nº 37.608, de 14 de Julho de 1955. Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: agosto de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CEB 1/2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <http://red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em: agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n.07.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA., Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: agosto de 2017.

BUTLER, Judith. Fundamentos Contingentes. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.11, 1998, p.11-42.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude em Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n: 22, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. **Tempo**, Niterói, v.11, n.21, 2007, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende? *In*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. 1ed.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.

\_\_\_\_\_. Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores. *In*: BARROSO, Vera Maciel [et al.] **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 101-114.

\_\_\_\_\_. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *In*: ROCHA, H., REZNIK, L. & MAGALHÃES, M. (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.33-54.

CARMO, Francisco Gildevan Holanda do. **A representação do espaço rural e dos povos do campo no livro didático de história**: uma imagem sob a ótica da Educação do Campo ou da Pluralidade rural? 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, 23 (1-2), 2004.

\_\_\_\_\_. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. *In*: ROCHA, Helenice., REZNIK, L. & MAGALHÃES, M. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.83-100.

CARVALHO, Rayssa A. **Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História (1997-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CARVALHO, Rosinere Evaristo. **Herói ou anti-herói?** A representação do índio na Literatura Brasileira e no Livro Didático. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALCANTE, Nina C. A. **As concepções de trabalho contidas no livro didático de história "Das cavernas ao terceiro milênio - Da proclamação da República no Brasil aos dias atuais**: a linguagem como prática social. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de História em aulas do Ensino Médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. ASPHE/ FaE/ UFPel: Pelotas, p.5-24, 2002.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena C. Barros. **História da Educação**, ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas, v.13, n.27, p.9-75, jan/abr. 2009.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos de pesquisa, diante de ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Claudia de Lima. Equivocação, tradução e interseccionalidade performativa: observações sobre ética e prática feministas descoloniais. *In*: BIDASECA, Karina et alii (ed.). **Genologías e Memórias Poscoloniales en América Latina: Escrituras fronterizas desde el Sur**. Buenos Aires, Ediciones Godot, p.260-293, 2014.

COSTA, Jéssica Pereira da. O estudo da História do Islã e dos muçulmanos na educação básica: conceitos e representações. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, M.V. (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia. A contribuição pós-colonial. **RBCS**. Vol. 21 n. 60, p.117-134, fevereiro de 2006.

CRUZ, Aldrin da Costa. **O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

CURADO, Danilo. **Contradições entre as políticas públicas do PCN e PNLD 2011: uma análise da arqueologia brasileira nos livros didáticos de História**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

DEBONA, Jackson James. **Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História** - PNL D 2011. 2015. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

DOMINGUES, Maria Perpetua Baptista. **Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranaíba (2003-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná - Reitoria, Paranaíba, 2015.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tábula Rasa**. Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, v.1, p.51-86, 2003.

\_\_\_\_\_. **La invención del Tercer Mundo**. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. Sentipensar con la Tierra. Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 11, n.1, p.11-32, jan/abr 2016.

EZEQUIEL, Erica Dal Poz. **Rapsódia brasileira: as citações musicais nos livros didáticos de História do Brasil (1970 - 1990)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **A África e os africanos em livros didáticos de história: entre prescrições e realizações**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERREIRA, Danielle da Silva. **O Patrimônio cultural pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

FERREIRA, Renata Telha. **História da Agricultura brasileira: um domínio historiográfico em construção**. 2009. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense, 2009.

FONSECA, Bruna de Oliveira. **Gonzaga Duque e Revoluções Brasileiras: um olhar para a história do Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. *In: Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010, p. 3-26.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FRAZÃO, Erika E. V. **Quem é o “povo brasileiro” que habita os livros didáticos de história?** - Um estudo a partir do campo do currículo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREITAG, Bárbara et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, INEP/REDC, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>. Acesso em: abril de 2017.

GARCIA, Bruna da Silva. **Uma pitada de memória, duas colheres de História**: um estudo da relação entre memória e História no livro. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

GERUNDO, Luciana Oliveira. **Rede Salesiana de Escolas**: desafios da Educação Histórica. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em HISTÓRIA) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

GOMES, Daniel de Oliveira. **Quem foi Colombo?** A questão étnico-racial nos livros didáticos de História: A descrição do colonizador após as Leis 10639/03 e 11645/08. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

GOMES, Fábio F. **Propostas político pedagógicas da História Geral da África (UNESCO) e as atuais ações de ensino em Cabo Verde e no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los Universalismos Occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p.63-77.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

GRYNZPAN, Mario. “Campesinato” *In* MOTTA, Márcia. **Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p.72-75.

GUIMARÃES, Tânia Mara Souza. **Arte africana e afro-brasileira em livros didáticos adotados em escolas públicas de educação básica**, Uberaba, MG (2011-2013). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. *In*: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003, p.116-123.

\_\_\_\_\_. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX, 1914–1991**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

JOÃO, David de Souza. **Dois professoras e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Laguna/SC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KACZAMAREK, Marília Dalla Vecchia. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

KANASHIRO, Cintia, “**Livro Didático: Discussão na Perspectiva de Vertentes de Análise e Compreensão da Natureza Complexa**”. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0821-1.pdf>. Acesso em: março de 2017.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.28, p. 101-115, jul/dez 2003.

LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). Tradução: José Glebson Vieira, Leandro Mahalem de Lima e Uirá Felipe Garcia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 339-352, 2006.

LESSA, Agla Mendes de Melo. **Imagens e Olhares: Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016.



LIMA, Jorge F. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins, 2016.

LIMA, José Ricardo Albernás. **Qualidade e/ou ideologia?** Conexões entre o PNLD e o livro didático de História. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LIMA, Noé Nicácio. **Uma contribuição para a história do livro didático maranhense**: a obra “o Maranhão” de Fran Paxeco (1913-1923). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2014.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos. **História da Agricultura Brasileira - combates e controvérsias**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, Thabata Mortani. **As mulheres (in)visíveis nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LUGONES, María. Rumo ao feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22(3), p. 935-952, set./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo como enunciação: diálogos com os sentidos de currículo no Brasil In: PINAR, W. **Curriculum Studies in Brazil**. New York: Palgrave MacMillan, 2011.

\_\_\_\_\_. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_; RANNIERY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MAHMOOD, Saba. Religious Freedom, the Minority Question, and Geopolitics in the Middle East. Volume 54, pp. 418-446, April 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol.27, n.94, pp.47-69, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, S. e GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 127-168, 2007.

MARCHIORI, Cassiane da C. R. **Representações de Ernesto Geisel em obras Historiográficas**, Biográficas e Didáticas. 2013. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MARQUES, Antônia Batista. **A formação da habilidade de explicar no contexto do ensino médio**: o que dizem os livros? O que pensam os professores? 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MBEMBE, Aquile. A questão da raça. *In*: **Crítica da razão negra**. 3ª ed. Portugal: Antígona, 2014.

\_\_\_\_\_. O Tempo que se move. Tradução Michelle Cirne. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.24, 2015, p. 369-395.

MEDEIROS, Rondinely Gomes. **Roteiros para uma leitura cosmopolítica de Vidas Secas**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Estudos Literários) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MELO, Thiago Silveira de. **Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do Ensino Médio** (Campina Grande – PB). 2014. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MENDONÇA, Ateniense Alves de. **Representações Da Ditadura Civil-Militar Em Livros Didáticos De História**: Uma Análise Crítica Do Discurso. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MIGNOLO, Walter. **The Geopolitics of Knowledge and the colonial difference**. South Atlantic Quarterly 101.1 (winter) 2002. Disponível em: <http://www.mignolo.com>. Acesso em: Maio de 2017.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tábula Rasa**. Bogotá, Colombia, n.8, p.243-281, jan./jun. 2008,

\_\_\_\_\_. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MILLER, Janet L. Post Autobiographical Re-turnings and Relationalities: curriculum, feminisms, qualitative inquiries. **I Seminário Poéticas e Políticas da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018a.

\_\_\_\_\_, MACEDO, Elisabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018, p. 948-965.

MONTEIRO, Ana Maria [et al] (org). **Pesquisas em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 191-211.

MONTEIRO, Elzanir Leandro Bandeira. **História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental de Ladário-MS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do ensino médio (PNLD, 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima. **A proposta do NOVO ENEM e suas repercussões na prática docente de história no Ensino Médio público em Fortaleza**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). 2013. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Assis, 2013.

MOTTA, Márcia; PINHEIRO, Theo Lobarinhas. “A Grilagem como legado”. *In: Voluntariado e Universo rural*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Nas fronteiras do poder**: conflito de terra e direito à terra no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Vício de Leitura: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. Jogos da memória. Conflito de terra e amnésia social. **Tempo**: revista do Departamento de História da UFF, Niterói, v. 6, p. 183-196, 1998,

\_\_\_\_\_. Movimentos Rurais nos oitocentos: uma história em (re)construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, CPDA, 16, p. 113-128, abril 2001,

\_\_\_\_\_. História Agrária no Brasil: um debate com a historiografia. VIII Congresso Luso-brasileiro de Ciências Sociais. **Anais Digitais**. Coimbra, 2004.

\_\_\_\_\_. Caindo por terra: um debate historiográfico sobre o universo rural do oitocentos. **Lutas & Resistências**, Londrina, v.1, p. 42-59, set. 2006.

\_\_\_\_\_. **O rural à la gauche**: campesinato e latifúndio nas interpretações de esquerda. Niterói: Eduff / Faperj, 2015.

MOURA, Ana Maria Garcia. **O manual do professor do livro didático de história no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**: a configuração de um modelo. 2017. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

MOURA, Luyse Moraes. **O passado em cliques**: internet e livros didáticos de história do PNLD 2015. 2017 123p. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, São Cristóvão, 2017.

MOURA, Vagner Aparecido de. Discurso pedagógico versus identidade cultura: estudo comparado entre Brasil e Angola. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Mackenzie, São Paulo, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. *In*: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007, p.137-147.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012a, p. 179-197.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012b.

NEGRI, Licia Bonsi. **Coleções didáticas do PNLD- Campo 2016**: um discurso em análise. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento**: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

NOGARE, Alessandra Alves de Carvalho. **O apagamento da história e da cultura afro-brasileira**: um estudo de caso do livro didático em uma comunidade de remanescentes quilombolas. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2016.

OLIVEIRA, Almir F. B. de **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. **Entre a realidade e o imaginário**: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. 2015. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

OLIVEIRA, Jean Philip. **A temporalidade histórica nos capítulos iniciais dos livros didáticos (PNLD – 2011)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online], vol.26, n.1, 2010, pp.15-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: setembro de 2017.

OLIVEIRA, Marcelo Toniolo de. **A participação da classe operária na história brasileira do seu período de formação a 1945 nos conteúdos dos livros didáticos do Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. *In*: MEYER, D. e PARAÍSO, M. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, cap. 13, p.281-306, 2013.

OLIVEIRA FILHO, Augusto Almeida de. **História de Sergipe**: as representações vinculadas em uma obra singular. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

PAIVA, Viviane Aparecida da Silva. **O Egito como componente curricular de História**: desafios e possibilidades no ensino de História da África. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

PALERMO, Zulma. (2006) apud QUINTERO, Pablo. Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad em América Latina. **Papeles de Trabajo** n. 19, Centro de Estudios Interdisciplinarios em Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, cap. 1, 2013, pp. 25-47.

PAULA, L. K. de. **Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de história**. 2017. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus Paranavaí, 2017.

PIRES, Elaine Prochnow. **Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das mulheres na história do Brasil**: estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

POCHMANN, Cristiano Antônio. **Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de História do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

POTIER, Leda V. B. C. **História para “ver” e entender o passado**: cinema e livro didático no espaço escolar (2000 – 2008). 2014. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008, p.15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento em América Latina *In*: **Crítica Cultural en Latinoamérica**: Paradigmas globales y enunciacines locales, v. 24, n. 51, 1999, p. 137-148.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, globalización y democracia. **Utopías, nuestra bandera**: Revista de debate político, Lima, n. 188, 2001, p. 97-123.

\_\_\_\_\_. **The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference**. The South Atlantic Quarterly 101.1, Duke University Press: 2002.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del poder. Anais do XXVII Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia. **Anais Digitais**. 4 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>. Acesso em: abril de 2017.

QUINTERO, Pablo. Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad em América Latina. **Papeles de Trabajo**, Centro de Estudios Interdisciplinarios em Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, n. 19, 2010.

RALEJO, Adriana Soares. **Autoria de livros didáticos**: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RALEJO, A. S.; FRAZÃO, E. E. V. Narrativas do outro nos livros didáticos de História. *In*: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel; Cinthia Monteiro de Araujo; Warley da Costa. (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2014, p. 173-188.

RANNIERY, T. Vem cá, e se fosse ficção? **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 3, set./dez. 2018.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. **Ensino de história e identidades**: currículo e livro didático de Joaquim Silva. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RIVEIRA CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

ROCHA, Helenice., REZNIK, L. & MAGALHÃES, M. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

\_\_\_\_\_. Livro Didático de História em Análise: a força da tradição e transformações possíveis. *In*: ROCHA, Helenice., REZNIK, L. & MAGALHÃES, M. **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p.11-30.

SACRAMENTO, Cristina Carla. **De “Gente da África” a “nossos irmãos”**: quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa? 2013. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2013.

SALES, M. H. B. M. D **As produções imagéticas dos livros didáticos de História e a construção do conhecimento discente**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade Federal de Goiás, 2016.

SANTOS, F. B. D. **O livro didático no ensino de história**: entre práticas historiográficas e narrativas docentes. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins, 2016.

SANTOS, Paula Otero dos. **Jango: uma quimera?** Representações de João Goulart e do seu governo em livros didáticos de história e em cine-documentários brasileiros (1984-2013). 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Sarah Resende dos. **A História através dos mapas:** análise da cartografia presente em livros didáticos e o diálogo entre Geografia e História. 2016. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Suely dos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens:** por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SARRAFF, Luiza Rafaela Bezerra. **Tempo, tempo, tempo: Usos da noção de tempo histórico nos livros didáticos.** 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SCHIAVETTO, Luis Cesar. **Fernão Mendes Pinto, um peregrino na sala de aula:** o século 16 no Oriente Extremo da peregrinação. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica) Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2016.

SILVA, Anne C. F. D. **Manuais de história para o ensino fundamental:** a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar:** um olhar através das Epistemologias do Sul. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, Katia Adriano Matias da. **A que veio?** América Latina nos livros didáticos do Ensino Médio de História. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa, João Pessoa, 2015.

SILVA, Márcia B. **Representação de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro didático- PNLD (2005-2011).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores no Programa Nacional do Livro Didático.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI:** em busca do tempo entendido. 4<sup>a</sup>ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



SILVA, Neide Cristina. **O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de história no ensino médio**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA JUNIOR, Antônio Manuel da. **“O tempo inteiro eu tenho que estudar”**: a relação entre ensino de história, juventude e música urbana no Ensino Médio. 2016. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2016.

SILVA NETA, Segismunda Sampaio Da. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013**. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVEIRA, Danielle Rodrigues. **A(s) memória(s) sobre a Ditadura Militar nos livros didáticos de História**. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SOTO, Daminán Pachón. Nueva perspectiva filosófica em América Latina: el grupo modernidad/Colonialidad. Ponencia presentada en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, agosto 25 de 2007. **Ciência Política**. Bogotá: UNAL, v. 3, n. 5, 2008.

SOUSA, João da Silva Pinto de. **Abordagem dos processos de independência: descolonização do Brasil e São Tomé e Príncipe em livros didáticos de História do Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

SOUZA, Isabelle Cristine de Almeida. **Povos originários do Brasil: representações dos povos indígenas na coleção didática araribá história e reportagens da revista veja (2008-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, 2016.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Cultura (s) africana (s) em livros didáticos de História**: entre o discurso verbal e iconográfico. 2015. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SPIVAK, Gayatry G. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133p

STENGERS, Isabelle. “The Cosmopolitical Proposal” apud COSTA, C. Equivocação, tradução e interseccionalidade performativa: observações sobre ética e prática feministas descoloniais. In: BIDASECA, Karina et alii (ed.). **Genologías e Memórias Poscoloniales en América Latina**: Escrituras fronterizas desde el Sur. Buenos Aires, Ediciones Godot, 2014.

ST. PIERRE, Elizabeth. Pesquisa pós-qualitativa em uma ontologia de imanência. **I Seminário Poéticas e Políticas da Pesquisa em Educação da UFRJ**, 29 de maio de 2018a, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. Tradução de Felipe Aguiar. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018b, p. 1044-1064.

TOLVO, Fernanda Junqueira de. **A representação das mulheres nos livros didáticos de História na visão de docentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

TOURINHO JUNIOR, WASHINGTON. **Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores no Livro Didático de História** – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012 ASSIS. 2015. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, Assis, 2015.

TRINDADE, Mônica Porto. O Estado Novo nas coleções do PNLD 2-15: um estudo sobre livros didáticos de História. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, 2017.

VAZ, Siméia de Oliveira. **O ensino da história e da cultura afro-brasileira**: a aplicação da Lei nº 10.639/2003. 2015. Dissertação (Mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VERGAS, Bárbara Dias. **Livro Didático e Abolição da Escravidão no Brasil**: leituras, interpretações e práticas pedagógicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**: história: anos finais: ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2015.

VIEIRA, Cassiane Bechelin. **O livro didático e o ensino de História: o que ler, como ler e para que ler.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

WENDT, Wanessa Tag. **A República nos livros didáticos de História da Era Vargas (1938 – 1945).** 2015. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade: na história e na literatura.** Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZEN, Alessandra Chaves. **Narrativa visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.