

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE HISTÓRIA

ARIEL ALVES MEDEIROS

**AS REPRESENTAÇÕES DO 'DESCOBRIMENTO' DO BRASIL E DA AMÉRICA
NAS ENCICLOPÉDIAS *TESOURO DA JUVENTUDE* E *O MUNDO DA CRIANÇA***

CRICIÚMA

2018

ARIEL ALVES MEDEIROS

**AS REPRESENTAÇÕES DO 'DESCOBRIMENTO' DO BRASIL E DA AMÉRICA
NAS ENCICLOPÉDIAS *TESOURO DA JUVENTUDE* E *O MUNDO DA CRIANÇA***

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciada no curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Renato Carola

CRICIÚMA

2018

ARIEL ALVES MEDEIROS

**AS REPRESENTAÇÕES DO 'DESCOBRIMENTO' DO BRASIL E DA AMÉRICA
NAS ENCICLOPÉDIAS *TESOURO DA JUVENTUDE* E *O MUNDO DA CRIANÇA***

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciada no Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Ensino de História e História da Educação.

Criciúma, novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Carlos Renato Carola - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. Paulo Sérgio Osório - Mestre - (UNESC)

Prof. Tiago da Silva Coelho - Mestre - (UNESC)

**Dedico este trabalho a mulher mais guerreira que
conheci na vida, minha mãe.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Cristiane. Que sempre esteve do meu lado, sendo a minha maior apoiadora, me encorajando, em todos os aspectos da minha vida, e na minha caminhada pela faculdade não foi diferente. Obrigada por sempre acreditar em mim, mesmo quando, nos diversos momentos, eu duvidava de mim mesma. Se não fosse pelos seus sacrifícios, sua força e apoio, sei que não teria finalizado esta jornada. Por isto, agradeço a você com todo meu coração.

Sou muito grata também as amigas que cultivei durante a faculdade. Se não fosse por elas, não tenho dúvidas que estes anos não teriam sido tão especiais. Vou guardar no coração as memórias que fizemos nestes quatro anos. Liziane, Rayane, Marina, Renata e Cíntia acredito que cresci muito graças a vocês. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Por último, gostaria de agradecer a meu orientador Carlos Renato Carola. Sem ele não teria tido contato com esta pesquisa, a qual desde 2017 criei um carinho muito grande, obrigada por me proporcionar esta experiência. Agradeço também pelas orientações e atenção, tanto durante a iniciação científica, quanto no TCC. Meu muito obrigada.

“Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.”

Proverbio africano

RESUMO

Este trabalho estuda e problematiza os discursos eurocentrista sobre temas clássicos da História do Brasil e da América, difundidos nas Coleções *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*. A coleção *Tesouro da Juventude*, 1955, é composta de 18 volumes e cada volume contém 15 seções. Já a enciclopédia *O Mundo da Criança*, 1958, contém 15 volumes. As coleções foram concebidas e configuradas no modelo da enciclopédia do iluminismo europeu, obras com pretensão de abrangência universal, organizadas didaticamente para ensinar e/ou transmitir os conhecimentos de história e ciência produzidos pela cultura ocidental moderna. Entre os diversos temas e conhecimentos abordados, as coleções apresentam narrativas textuais e imagens referentes à História do Brasil e da América. Neste trabalho, temos como objetivo principal analisar a representação criada acerca do tema 'descobrimento' do Brasil e da América. Como também identificar a representação dos povos originários no mesmo contexto e a partir disto problematizar a colonialidade do conhecimento no que diz respeito a temas sobre a história americana e brasileira nas duas coleções. Em termos específicos, problematiza-se as representações do 'descobrimento' e dos povos originários nas duas coleções analisadas. Esta pesquisa é do tipo bibliográfica e documental. Além de uma revisão bibliográfica no âmbito do ensino de História, foram selecionados e sistematizados pesquisas e publicações sobre as duas coleções.

Palavras-chave: Descobrimento. Brasil. América. Decolonialidade. Enciclopédia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema: colonialidade do poder	19
Figura 2 – Representação dos navios do "descobrimento"	33
Figura 3 – Representação dos povos originários no período da 'descoberta'	35
Figura 4 – Representação de Cristóvão Colombo ao 'descobrir' a América.	37
Figura 5 – Representação do Padre Anchieta com os povos originários.	39
Figura 6 – Vestígios da 'civilização' Inca.	42
Figura 7 – Representação de uma família Guarani.	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 COORDENADAS TEÓRICAS E PESQUISAS HISTORIOGRÁFICAS	13
2.1. HISTÓRIA CULTURAL E SUAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS	13
2.2 A PERSPECTIVA TEÓRICA DECOLONIAL.....	15
2.2.1 Colonialidade do ser, do poder e do saber	17
2.3 AS ENCICLOPÉDIAS.....	19
2.4 ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES	23
2.4.1 Ensino de História do Brasil nas décadas de 1930 - 1960	26
3 AS REPRESENTAÇÕES DO ‘DESCOBRIMENTO’	29
3.1 CONCEITO DE ‘DESCOBRIMENTO’	29
3.2 TEXTO E IMAGENS DO ‘DESCOBRIMENTO’	31
4 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se de um projeto de pesquisa iniciado em julho de 2017 e finalizado em agosto de 2018 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O projeto visou mapear e analisar concepções pedagógicas e os temas de História do Brasil e América nas coleções *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*, priorizando as narrativas relacionadas ao ‘descobrimento’ e os povos originários.

O tema referente ao ‘descobrimento’ das américas e do Brasil está presente na maioria dos materiais didáticos brasileiros, com maior ou menor ênfase no decorrer da história. Este é um tema que perpassou/perpassa a vida escolar de diversas/os alunas/os, por isso devemos em algum momento, como historiadoras/es e professoras/es, analisar o tema com mais cuidado. De maneira geral, os materiais didáticos ao retratarem este período o denominavam/denominam como ‘as grandes navegações’ ou ‘descobrimento do Brasil/América’, isto quer dizer que houve/há uma perpetuação de uma visão eurocentrada deste processo. Sendo assim, o que ocorre é um enaltecimento e um sentimento de agradecimento aos europeus, fato que acontece na maioria das narrativas que tratam deste tema. A problemática deste tipo de narrativa é a perpetuação de um estado de posituação de um processo que foi extremamente violento para os povos originários que aqui habitavam. Perceber este tipo de narrativa e representação referente a estes temas é importante para nós que trabalharemos no processo de formação de estudantes, para deste modo, problematizar um processo que ainda está positivado na nossa sociedade em geral.

Este trabalho se iniciou como um desdobramento do projeto de pesquisa citado. A pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, tendo como principal fonte as duas enciclopédias *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*. Além disto, foi realizado um levantamento de pesquisas e publicações no âmbito do ensino de História e sobre as duas coleções. Dentre estes levantamentos podemos citar os trabalhos de Maria Clara Ruiz e Bernardo Jefferson de Oliveira (2014), Kelly Keiko Koti Dias, (2011), Joaquim Francisco Soares Guimarães e Carlos André Araújo Menezes (2015) que tratam sobre a enciclopédia *Tesouro da Juventude*. Com relação à coleção *O Mundo da Criança* pesquisas acadêmicas não foram encontradas. A respeito do ao ensino de História da América no Brasil, foram utilizadas publicações de Circe Bittencourt (2005). Para analisar e decodificar os

conceitos das obras selecionadas, empregaremos a técnica do fichamento de leitura, interpretação e seleção de conteúdos pertinentes da pesquisa. Foi feito também o uso das imagens das coleções, pois entendemos que este material também é uma parte dos materiais didáticos e do processo de aprendizagem.

As principais fontes desta pesquisa são materiais didáticos, as enciclopédias. Isto tornou-se possível na historiografia a partir de algumas escolas históricas do século XX, como a *Nouvelle Historie*¹, que entre as suas mudanças levantaram a proposta de novas fontes de trabalho, temas e abordagens, além daqueles considerados como ‘história tradicional’ (DIAS, 2011). Com influência da chamada Nova História Cultural², não somente os materiais didáticos passaram a ser analisados, como também as práticas de leitura (SALLES, 2011).

Para então analisar os temas referentes ao ‘descobrimento’ do continente americano e do Brasil, utilizamos de alguns conceitos como *representação, modernidade e decolonialidade*³. Com relação ao primeiro, utilizamos a definição da historiadora Sandra Pesavento (2003) na qual o conceito envolve diferentes processos de inclusão/exclusão, reconhecimento, entre outros, que perpassam processos da escrita histórica, a *modernidade* segundo Henrique Dussel (2005) e a *decolonialidade* de acordo com Aníbal Quijano (2005, 2009) e Walter Mignolo (2005, 2017). Esta perspectiva teórica discute a continuidade da colonialidade do poder, do saber e do ser nas américas e como a modernidade afetou/afeta as sociedades americanas.

¹ Também conhecida como “Escola dos Annales”, foi um movimento criado nos anos de 1929 pela iniciativa dos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch que tinham como objetivo “em primeiro lugar, a substituição da narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras” (BURKE, 2010, p.12).

² A expressão ‘nova história cultural’ entrou em uso no final da década de 1980, com ela traria consigo também um ‘novo paradigma’. A nova história cultural terá como principais enfoques a história das mentalidades, práticas, representações e ideologias, além de ter uma maior preocupação com a teoria. Segundo Burke quatro teóricos foram fundamentais para a compreensão e pesquisa nesta área: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu (BURKE, 2005).

³ Preferimos utilizar o termo ‘decolonial’ e não ‘descolonial’. Nas línguas espanholas e portuguesa o termo ainda gera alguns debates entre as/os pesquisadoras/es, enquanto em inglês *decoloniality* parece haver um consenso (COLAÇO, DAMÁZIO, 2012). De acordo com Walsh (2007 p. 15-16 apud Colaço e Damázio, 2012, p. 7-8) ainda assim, utilizamos ‘decolonial’, suprimindo o ‘s’ para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as representações criadas acerca do tema 'descobrimento' do Brasil e da América, e também identificar as representações dos povos originários no mesmo contexto e, a partir disto compreender a potência dos discursos referentes à colonialidade no que diz respeito a temas sobre a história americana e brasileira nas coleções. O problema orientador deste trabalho é compreender como as enciclopédias *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança* explicaram e representaram o tema do 'descobrimento' e o lugar dos povos originários neste processo. Utilizamos os teóricos e conceitos acima citados para compreender e analisar estes objetivos e o problema.

A partir disto que nos propomos no primeiro capítulo a trazer, primeiramente, as coordenadas teóricas que embasam este trabalho, em seguida, fazer uma breve discussão de como são configuradas as enciclopédias e depois disto, por fim, apresentar as duas coleções *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da criança*, como também iniciar a análise das mesmas. Além disto, o capítulo é finalizado com uma discussão sobre o ensino de História da América e do Brasil nos currículos escolares brasileiros. No segundo capítulo me dedico a analisar especificamente os capítulos das duas enciclopédias referentes ao tema do 'descobrimento', alguns destes capítulos são *O descobrimento do Brasil*, *Os aborígenes da América do Sul*, *Os descobridores da América: Cristóvão Colombo e Álvares Cabral* da coleção *Tesouro da Juventude*. *Caramuru e a Índia Paraguaçu*, *Anchieta – O Santo da Floresta* e *Colombo descobre a América* da coleção *O Mundo da criança*.

2 COORDENADAS TEÓRICAS E PESQUISAS HISTORIOGRÁFICAS

O presente capítulo apresenta a discussão teórica que orienta este trabalho. Nos propomos assim, a compreender as pesquisas historiográficas que envolvem o tema pesquisado. Entre elas estão o conceito de representação, segundo Pesavento (2003) a categoria central da História Cultural, a perspectiva da decolonialidade, ferramenta teórica utilizada para desvendar/desconstruir a colonialidade do poder, do saber e do ser nas duas coleções. Além disto, apresentamos a duas coleções *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*. Este capítulo é finalizado com uma discussão sobre o lugar e espaço do ensino de História da América e do Brasil nos currículos escolares brasileiros, tendo como enfoque o período de maior circulação das coleções, as décadas de 1930-1960.

2.1. HISTÓRIA CULTURAL E SUAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Um conceito-chave para a análise deste trabalho é o de *representação*, que segundo Sandra Pesavento (2003), foi/é a categoria central da História Cultural, incorporada a partir dos historiadores Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. Apesar do viés eurocentrista de Pesavento, a historiadora brasileira trouxe importantes contribuições para novas abordagens no campo da pesquisa e do ensino de História. Sua contribuição para entendermos o conceito de *representação*, foi muito significativa para esta pesquisa. Para a autora o conceito de representação “[...] envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2003, p. 40), em outras palavras, a representação só pode ser feita a partir do real, não sendo, pois, uma cópia do mesmo.

[...] As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade. Decorre daí, portanto, a assertiva de Pierre Bourdieu, ao definir o real como um campo de forças para definir o que é o real. As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variada, pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2004, p. 41-42).

O/a historiador/a tem que olhar para o passado através das representações que os mais diversos indivíduos em diferentes momentos históricos deixaram para trás. Utilizamos então o conceito de representação, pois entendemos que, neste caso específico, agentes históricos como escritoras/es, editoras/es, professoras/es, deixaram sua marca e representações do passado, escritas nos materiais didáticos, que como sabemos, não representam o 'real', porém, transmitem uma verossimilhança do contexto social, político e cultural de uma determinada época.

No Brasil a pesquisa científica e análises críticas aos materiais didáticos se deram com maior significado somente na década de 1980 (COSTA, S/D), e mesmo assim é perceptível o déficit de pesquisas relacionadas a este objeto cultural. A precariedade e o descaso com esta fonte prejudicam o acesso às/aos pesquisadoras/es que encontram estes materiais, principalmente os de datação mais antiga, “em acervos não especializados, onde os manuais, considerados efêmeros e pouco dignos de catalogação e guarda, não estão catalogados” (COSTA, S/D, p.3 apud GALVÃO; BATISTA, 2003). Também, segundo Choppin (2002, p.4):

O pouco interesse demonstrado, até estes últimos vinte anos, pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido à grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada.

Para então pesquisar este tipo de objeto, as/os pesquisadoras/es dos livros didáticos acentuam a importância de não somente fazer um trabalho descrito ou sem uma análise crítica das imagens e textos presentes neste tipo de material, mas também perceber e compreender que nesta, como qualquer outra fonte histórica, também existe intencionalidades presente, assim não podendo ser negligenciada pelas/os pesquisadoras/es. Ademais, a própria forma de produção, circulação e recepção devem ser consideradas como fatores de análise (SALLES, 2011). Com relação a estes aspectos, Circe Bittencourt afirma que “o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2008, p. 301).

Com relação a isto podemos trazer também a discussão que a autora faz sobre o papel político da escolha destes materiais no ambiente escolar. A autora traz

um conceito amplo e atual dos materiais didáticos, como sendo “[...] mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História” (BITTENCOURT, 2008, p. 296). Sendo estes objetos culturais parte cotidiana do ambiente escolar, como também pertencentes do processo ensino aprendizagem das/os alunas/os, a escolha deste material também sugere um posicionamento político, pois além de fazer parte da formação das/os estudantes, também é o instrumento de trabalho da/o professora/o. Instrumento não isolado, mas sim influenciado desde o processo de escrita até a escolha do material pela/o professora/o.

Para finalizar a discussão acerca dos materiais didáticos, trazemos uma breve discussão para esclarecer mais este conceito. Entendemos este material, segundo a perspectiva de Moreira (2016, p. 725): “[...] compreendemos o livro didático como representação dos campos epistêmico e científico, pedagógico, sociológico e antropológico, constituindo um caso particular no quadro da cultura escrita, da cultura escolar e da escolarização”. Sendo assim, entendemos as enciclopédias como materiais didáticos, livros escolares que foram influenciados por diferentes campos do saber, os quais trouxeram para as/os leitoras/es, suas representações dos conhecimentos, tidos como essenciais para a formação das crianças e adolescentes. Deste modo as enciclopédias, que não somente estavam presentes nos ambientes formais, as escolas, mas também, e principalmente, no ambiente privado, a casa e a família, ajudaram no processo de ensino aprendizagem de algumas gerações de brasileiros.

2.2 A PERSPECTIVA TEÓRICA DECOLONIAL

Não somente tendo em conta os fatores acima destacados, que são de suma importância para analisar os materiais didáticos, focaremos também na perspectiva teórica da modernidade/colonialidade que foi utilizada para analisar os discursos das coleções. “A Colonialidade é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Segundo Quijano (2009, p.73):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade⁴ criou uma ideia de raça em seu sentido mais moderno, que antes da experiência no continente americano não era conhecida na história. Os processos colonialistas e as relações sociais entre colonizadores e os povos originários⁵ criou uma 'identidade racial' cada vez mais segregária e hierárquica como instrumentos de classificação social básica da população. Formulou-se então termos historicamente novos como, *índios*, *negros* e *mestiços*. Termos como *espanhóis* e *portugueses*, posteriormente *européu*, passaram por processos de ressignificação aonde não mais se refeririam somente ao país de origem para também uma relação identitária, uma conotação racial (QUIJANO, 2005). Quijano concebe então a colonialidade a partir da classificação racial, “na América, no capitalismo mundial, colonial/moderno, os indivíduos classificam-se e são classificados segundo três linhas diferentes, embora articuladas numa estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, raça e gênero (QUIJANO, 2009, p. 101).

Walter Mignolo, além do fator racial, compreende o mundo moderno/colonial também a partir da expansão do capitalismo. O autor explica que foi a partir da emergência do Atlântico, no século XVI, que a modernidade e o capitalismo, elementos unicamente europeus tornaram-se mundiais.

A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual o mundo é partícipe, mas

⁴ Devemos entender que Colonialidade é diferente de Colonialismo, mesmo os dois estando vinculados. Segundo Quijano (2009, p. 73), “este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado.”

⁵ Optamos por utilizar a expressão *povos originários* pois é assim que os povos que aqui habitam se autodenominam atualmente. Este processo começou a partir dos movimentos iniciados no início do século XXI nos países americanos, nos quais estas populações se articularam politicamente e decidiram utilizar a expressão *povos originários* para se autodenominarem como também *Abya Yala*, para denominar o continente americano em oposição aos termos impostos pelos europeus. Para mais informações ver Porto-Gonçalves (2009).

com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Para Mignolo (2005), o capitalismo não pode existir sem a América. A economia capitalista acelera os processos comerciais no Atlântico, transformando as concepções de escravidão, a partir daí associadas às/aos negras/os, africanas/os, podemos também adicionar os povos originários. Isto quer dizer que, a escravidão foi relacionada entre raça e trabalho. De acordo com o autor, a modernidade é uma narrativa complexa e universalista que projeta e glorifica as conquistas da civilização ocidental ao mesmo tempo que esconde o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’ (MIGNOLO, 2017).

2.2.1 Colonialidade do ser, do poder e do saber

“A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Além do domínio geopolítico que o imperialismo espanhol e português exerceu sobre o território latino americano, outro tipo de colonialidade foi/é exercida, o que podemos denominar de colonialidade cognitiva (BALLESTRIN, 2013). Este dispositivo está profundamente relacionado com a modernidade eurocêntrica. Dussel (2005) apresenta alguns argumentos sobre o que chama de “mito da Modernidade”. Alguns destes argumentos são: a civilização moderna como desenvolvida e superior; o caminho do progresso está relacionado e deve ser seguido à sombra da sociedade moderna europeia (noção de estágios evolutivos, no qual a Europa seria o cume); para os povos ‘bárbaros’/primitivos ao se negarem a colaborar a este processo, a violência é justificável e pelo caráter ‘civilizatório’ da modernidade tem-se como inevitável o sofrimento e ou sacrifícios dos povos primitivos ante a modernidade.

A *colonialidade do ser* introduziu-se nesta perspectiva ao adentrar na mentalidade da/o colonizada/o e ser repercutida como verdade única ao passar das gerações. A/o americana/o, a partir disto, cria dispositivos legitimadores desta perspectiva, a história oficial e/ou identidades, projetadas para serem o mais próximo possível das sociedades europeias. “Esse tipo de colonização, tal qual a imersão da consciência dos oprimidos, leva à internalização e naturalização das categorias do eurocentrismo” (PENNA, 2014, p. 187), isto quer dizer, que as/os colonizadas/os

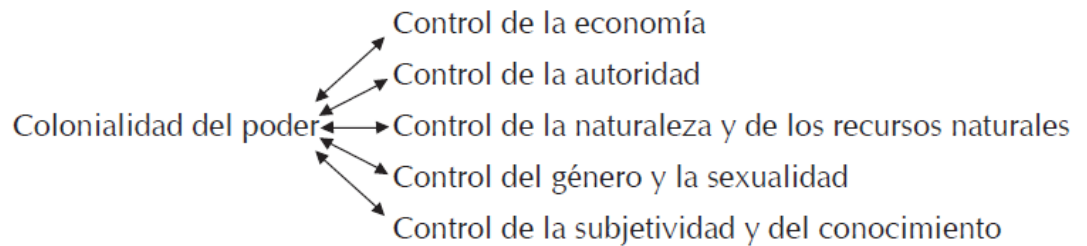
internalizam que suas sociedades foram/são inferiores e atrasadas, tendo como ponto de chegada as sociedades europeias tidas como superiores. A *colonialidade do saber* também está associada a este processo. Este conceito tem como única forma de conhecimento o proveniente da Europa, negando qualquer outro tipo de saber, promovendo um “descarte” e desconsideração dos conhecimentos das populações originárias e afro-brasileiras/americanas. Nas palavras de Walsh (2007, p. 104) “[...] *no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como 'conocimiento' y, consecuentemente, su capacidad intelectual*”.

Colonialidade do poder é um conceito elaborado por Aníbal Quijano em 1989, amplamente utilizado pelas/os pesquisadoras/es decoloniais (BALLESTRIN, 2013). Quijano expõe que a colonialidade do poder é a continuidade da colonialidade nas esferas políticas e econômicas, após o fim período colonialista. O autor denuncia a perpetuação da dominação das forças europeias através do capitalismo moderno, que impõe divisões trabalhistas entre europeus e não-europeus, sendo os últimos num papel subalternizado e periférico. O sociólogo Ramón Grosfoguel (2008, p. 126) também esclarece este conceito:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

A colonialidade se exprime de diversas formas ainda hoje nas sociedades latino americanas, sendo a colonialidade do poder um conceito, que sozinho não consegue abranger todos os tipos de dominação. Por isto, os conceitos colonialidade do ser e saber foram elaborados por Maldonado-Torres e Walter Mignolo, respectivamente (BALLESTRIN, 2013). De acordo com Mignolo (2012, p. 12) “*La matriz colonial de poder es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados*”, como podemos entender através da Figura 1.

Figura 1 – Esquema: colonialidade do poder .



Fonte: Mignolo (2012, p. 12).

É a partir da compreensão dos conceitos de *representação*, como também da perspectiva decolonial na qual a *colonialidade do poder, do saber e do ser* estão muitíssimo relacionadas, que analisamos as duas enciclopédias *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*. Antes disto, iniciamos uma breve discussão sobre a história das enciclopédias e como elas se configuraram no decorrer do tempo, em seguida partimos para uma primeira análise das coleções, que serão aprofundadas no segundo capítulo.

2.3 AS ENCICLOPÉDIAS

“De origem grega, o termo enciclopédia (*en kyklos paideia*) significa literalmente ‘ciclo de aprendizagem’ ou ‘ciclo educacional’, e originalmente referia-se ao currículo educativo” (RUIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 15). As enciclopédias, a partir do século XVIII, promoveram um acesso ao conhecimento denominado como universal, no que quer dizer, pelo menos, aos conhecimentos referentes às artes e às ciências, que eram entendidas como ultrapassadoras de diferenças sociais, religiosas e geográficas. Já com relação a outros saberes como biografias, história, religião ou direito, tinham valores pertinentes a interesses nacionais, por isto não tinham o caráter universalizado (RUIZ, 2014). Com esta lógica, as enciclopédias almejam a pretensão de escrever sobre o máximo ou ‘todo o conhecimento’ existente, em seu determinado tempo ou meio social (ENCICLOPÉDIA, 2018). As duas coleções analisadas, *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*, seguem esta lógica de abranger ‘toda’ a ciência e cultura humana além das histórias de cunho ‘particular’ de cada país e, neste caso, do continente americano. Tanto as duas coleções analisadas como as enciclopédias em geral, que postulavam a pretensão universal e

total do conhecimento, eram amplamente utilizadas nas bibliotecas escolares e universitárias, além de estarem presentes nos ambientes privados.

Como assinalado anteriormente, a coleção *Tesouro da Juventude* é uma enciclopédia de origem estadunidense, editada pela W. M. Jackson, sendo que não foi encontrada nenhuma informação desta editora, segundo Oliveira (2017 apud GUIMARÃES; MENEZES, 2015, p. 3)

[...] não se pode confirmar o ano exato de sua publicação no país, pois de acordo com suas pesquisas, ela teria sido publicada na segunda metade da década de 1920 pela editora americana W. M. Jackson. Mesmo não revelando nem datas de publicações e nem os autores colaboradores, sabe-se que a obra foi uma adaptação da enciclopédia estadunidense *The book of knowledge* de 1910 publicada pela mesma editora.

Mesmo não tendo a precisão da data de lançamento da obra no Brasil, sabemos que ela foi extremamente popular nas décadas de 1920-1950. Mesmo assim, informações sobre a coleção são de difícil acesso, pois existe uma escassez de pesquisadoras/es e obras que discutem a enciclopédia no Brasil, sendo que nos Estados Unidos e Europa a coleção é mais pesquisada (GUIMARÃES; MEZENES, 2015). Além disto, os próprios bancos de dados e bibliotecas brasileiras não dispõem de muitas informações sobre sua publicação e escritoras/es ou tradutoras/es:

O *Tesouro da juventude* foi extremamente popular entre os anos 20-50, mas, embora reconhecido como inaugurador do gênero, muito pouco se sabe sobre sua publicação. Não há, por exemplo, nem nas publicações nem nos bancos de dados dos sistemas de catalogação das principais bibliotecas do país, as datas das primeiras edições, ou os nomes de seus colaboradores e tradutores. Ao que parece, a obra foi escrita em inglês e traduzida para o português no final dos anos 20 (OLIVEIRA; SILVA, 2002, p. 2).

A obra circulou pelos ambientes escolares (escolas e bibliotecas) e fez parte da educação/formação de pelos menos duas gerações de estudantes brasileiras/os. A coleção é composta de 18 volumes e cada volume contém 15 seções: *O livro da Terra*, *O livro da nossa vida*, *O livro dos porquês*, *O velho mundo*, *O novo mundo*, *Animais e plantas*, *Coisas que devemos saber*, *O livro dos contos*, *O livro das belas ações*, *O livro das belas artes*, *Homens e Mulheres célebres*, *O que podemos fazer*, *Poesia*, *Livros famosos* e *Lições atraentes*. A enciclopédia chegou às escolas e seduziu milhares de leitores, entre crianças, jovens e adultos; ganhou

espaço nas bibliotecas escolares, nas bibliotecas das universidades públicas e nas casas das famílias de classe média.

Um bom indicador da grande repercussão do *Tesouro da Juventude* pode ser encontrado em pesquisas sobre a prática de leitura em bibliotecas do Estado. O *Tesouro da Juventude* aparece como uma das 6 obras mais consultadas nas bibliotecas públicas da capital mineira (*Revista de Ensino*, X, 1936, p. 316) e como a obra mais lida pelos alunos de 4ª série e como segunda mais lida por alunos de 3ª série (*Revista de Ensino*, XIV, 1946, p. 210 e 135) (OLIVEIRA; SILVA, 2002, p. 3).

Percebemos assim, que apesar das poucas informações e fontes que trabalham especificamente com a enciclopédia, os indicadores encontrados demonstram que ela fez parte do ensino e da aprendizagem de algumas gerações de brasileiras/os.

O mesmo acontece com a enciclopédia *O mundo da criança*. A coleção também surgiu originalmente nos Estados Unidos, na década de 1920 pela editora W. F. Quarrie & Company, e nenhuma informação sobre a editora foi encontrada. No Brasil, a primeira tradução é de 1949 e foi publicada pela editora Delta, fundada em 1930. Um indicativo da popularidade da coleção são os relatos retirados da internet, como por exemplo o de Fernanda de Oliveira:

Quando eu era criança, exatamente aos 5 anos de idade, me foi apresentado um livro cuja a capa era de couro, vermelha, e as ilustrações mais fofas do mundo. O livro parecia traduzir todos meus desejos e entender tudo que eu gostava. Namorava cada página, decorava cada figura, me apresentava para cada rostinho e absorvia e recitava cada verso. Assim conhecia a poesia com a coleção *O mundo da Criança*. Imagino eu que muitas casas brasileiras têm esta memória gostosa de ter os 15 livros dessa coleção (OLIVEIRA, 2013).

Organizada em 15 volumes, a coleção foi escrita por dezenas de profissionais, entre os quais: professores, médicos, biólogos, botânicos, escritores profissionais e escritoras domésticas. A edição que analisamos, do ano de 1958, não continha os volumes 1 e 3. A lógica de organização da coleção se dá pela divisão de 'temas' por livros. No volume dois, se encontra *Histórias contadas e outros poemas*; volume quatro *Nossos amigos animais*; volume cinco *A vida em outros países*; volume seis *Grandes homens e feitos famosos*; volume sete *A natureza*; volume oito *Aprendendo a brincar*; volume nove *Ciência e indústria*; volume dez *A arte ao alcance da criança*; volume onze *Música para criança*; volume

doze *Desenvolvimento da criança*; volume treze *Orientação para o desenvolvimento da criança*; volume quatorze *Caminhos que levam a aprendizagem*; volume quinze *Introdução*. Os três últimos volumes são dedicados aos pais para o auxílio e compreensão do desenvolvimento e ‘criação’ de suas/seus filhas/os. O sexto volume da coleção foi o analisado, pois, era o que apresentava os temas pertinentes da pesquisa.

As duas coleções têm a pretensão de socializar um suposto conhecimento universal da humanidade. A ideia de ‘universal’, no entanto, expressa a visão de mundo e de conhecimento de uma perspectiva eurocêntrica. Nos capítulos referentes à História do Brasil e à História da América, tanto o *Tesouro da Juventude* quanto o *Mundo da Criança*, trazem em sua narrativa o protagonismo euro-ocidental na tradicional ideologia do descobrimento. O conteúdo, as imagens e as configurações das narrativas reproduzidas pelas duas coleções, mostram de forma inequívoca a continuidade colonialista do projeto da modernidade euro-ocidental que se preserva e se difunde mundialmente por meio da ciência e das modernas técnicas de comunicação.

Segundo Dussel haveriam dois conceitos de modernidade: “o primeiro deles é eurocêntrico, provinciano e regional” (DUSSEL, 2005, p. 27). A modernidade seria a libertação da imaturidade através da razão como processo crítico, proporcionando assim um novo processo de desenvolvimento da humanidade. Este processo se passaria na Europa, especialmente no século XVIII. Os acontecimentos históricos que demarcariam a implantação desta modernidade, seriam, segundo o mesmo, a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa. Dussel (2005, p. 27) denomina estes fatores como uma “visão eurocêntrica, porque indica como pontos de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo”. A segunda visão de modernidade que o autor expressa é a de que, empiricamente não havia uma História Mundial até 1492, foi apenas com a expansão marítima portuguesa desde o século XV e com o ‘descobrimento’ da América, que todo o planeta se torna ‘lugar’ de ‘uma só’ *História Mundial*. A partir de 1492, o ‘centro’ da História Mundial, será a Europa Moderna e todas as outras culturas seriam sua ‘periferia’ (DUSSEL, 2005).

A ideia de ‘enciclopédia’ surgiu então como um projeto universalista da filosofia iluminista europeia. Os iluministas europeus idealizaram uma forma de socialização e circulação de ‘todo’ conhecimento humano do campo das ciências e

das artes; e este paradigma de ‘universalização’ do conhecimento humano foi adotado pelas elites intelectuais das jovens nações americanas que emergiram das lutas de independência do século XIX. Esta perspectiva de conhecimento universal, no entanto, é uma das facetas da colonialidade do poder, do saber e do ser da modernidade euro-ocidental que se difunde por meio da ciência, da formação científica e pelos sistemas nacionais de educação dos novos Estados.

A filosofia iluminista produzida no século XVIII contribuiu para consolidar as bases epistemológicas que conferem centralidade e superioridade à cultura europeia, reforçando ainda mais o paradigma europeu como centro do poder, do conhecimento e matriz da racionalidade científica. Desta forma, os países hegemônicos do hemisfério do Norte vêm perpetuando a colonialidade como projeto de uma modernidade eurocentrista para o mundo inteiro, como um suposto caminho natural e evolutivo para todos os países. Com isto, consolidou-se outra concepção, que é inerente deste tipo de pensamento, a de *humanidade* “[...] segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 75).

Pensando então, que as enciclopédias estão formatadas em uma concepção e narrativa eurocêntrica dos acontecimentos históricos, no próximo subtítulo fazemos uma contextualização do ensino de História da América e do Brasil nos currículos escolares brasileiros. Pretendemos com estes dois pontos pensar como estas duas disciplinas adentraram nas escolas brasileiras e o espaço que tinham nos currículos escolares, como também entender como eram formatadas, para deste modo compreender que as narrativas das enciclopédias não são fatores isolados, mas sim, estão dentro de um contexto presente na época.

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

O objetivo deste subtítulo é discutir o lugar e o espaço do ensino de História da América nos currículos escolares brasileiros. Segundo Bittencourt (2005), “conteúdos escolares de história da América, [...] têm sido encontrados em vários momentos da trajetória escolar brasileira”. Momentos que diferem segundo o período histórico e político em que o país estava inserido. Segundo a mesma, disciplina de História ministrada em sala de aula, serviu, desde o século XIX, a propósitos intimamente ligados aos processos identitários nacionais. A partir de 1822 os

projetos Estados-nacionais perpassaram os currículos do ensino de História. Nesta fase o processo nacional identitário estava direcionado para o continente europeu, isto é, moldada a partir dos princípios e normas da sociedade europeia.

A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica. A nossa identidade nacional era fundada no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã (BITTENCOURT, 2005, p. 6).

De acordo com a autora, esta concepção de identidade nacional, associada ao ensino de História, esteve presente até meados do século XX, tendo como principal responsável por este currículo escolar o colégio Dom Pedro II, que servia de base para as demais escolas brasileiras. Nele o ensino de História do Brasil e da América estavam camuflados, não tendo um papel de destaque, como a chamada 'História Universal' e a 'História Sagrada'. Esta situação continuou até a Reforma de Capanema, em 1942, nela foi-se denominada 'História do Brasil' como uma disciplina autônoma e com a mesma carga horária da disciplina História Universal. Esta inclusão, porém, não trouxe grandes mudanças com relação à perspectiva adotada, pois nela os fatores históricos brasileiros eram intimamente ligados à modernidade europeia (BITTENCOURT, 2005).

Segundo Santiago (2012, p. 100), estes processos de criação de uma identidade nacional no Brasil, “[...] voltaram seus olhares para a construção de suas próprias identidades nacionais, criando discursos, tradições nacionais e símbolos patrióticos que dessem sentido e significado à formação de uma identidade homogênea [...]”, isto é, ao usarem a modernidade europeia como base para os processos nacionais os agentes construtores pretendiam então, criar todo um projeto que visava o continente europeu como gênese e sustentação da História Brasileira. Assim, estes grupos que ‘criaram’ esta identidade nacional, utilizaram da educação e do ensino de História “por entenderem que esses dois seriam instrumentos adequados para a disseminação e consolidação de uma identidade homogênea” (SANTIAGO, 2012, p. 101).

Podemos pensar em como o ensino de História da América se encaixou nesta perspectiva totalmente eurocêntrica dos currículos escolares brasileiros. Segundo Bittencourt (2005), a partir do período Republicano alguns ‘pontos’ da história americana foram ampliados, com destaque para o estudo do período colonial

e em menor medida para o tema da escravidão. A autora traz que neste período diversos embates entre os intelectuais brasileiros foram travados com relação à identidade nacional, uns defendendo um projeto voltado para os países latino americanos e outros na permanência da Europa como modelo. A continuidade da Europa, em especial, neste período, com o olhar voltado para a civilidade francesa foi o padrão que prevaleceu. O ensino de História da América foi proposto por Francisco Campos em 1931, porém, ainda era conduzido sob a ótica eurocêntrica:

A versão dominante de uma história política mantinha os países da América Latina e o Brasil como simples apêndices de uma dominante História da Civilização criada pela raça branca. As dificuldades das elites desses países na condução de uma política capaz de conduzir aos estágios mais avançados da civilização e do progresso capitalista residiam na mestiçagem do “povo” avesso ao progresso industrial (BITTENCOURT, 2005, p. 9).

De acordo com Bittencourt (2005) e Dias (1997), somente em 1951 que o ensino de História da América tornou-se uma disciplina autônoma e obrigatória para a 2ª série do ginásio. Outra discussão pertinente é a relação do ensino de História da América com o sistema capitalista e imperialismo norte-americano. A influência dos mesmos trouxe conceitos como ‘países subdesenvolvidos’ e ‘atraso’ como sinônimos para os países latino americanos e o norte do continente como ‘primeiro mundo’ e ‘desenvolvido’, criando assim uma dualidade entre o norte e o sul do continente. Estes conceitos adentraram nos materiais didáticos e conseqüentemente guiando o ensino escolar.

O imperialismo norte-americano possibilitava concepções de uma América Latina atrasada por uma outra América, rica e dominante. As interpretações baseadas nas teorias de dependência penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau (BITTENCOURT, 2005, p. 10).

Com a criação do MERCOSUL na década de 1990, de acordo com Santiago, Blach e Carvalho (2017) houve uma preocupação, principalmente dos países integrantes da organização, de uma valorização de trajetórias comuns que favorecessem um processo de integração regional. Podemos perceber que foi a partir do MERCOSUL que houve a tentativa de uma maior integração dos países sul americanos na disciplina História da América, para além do modelo eurocêntrico ou da imposição capitalista em especial estadunidense.

2.4.1 Ensino de História do Brasil nas décadas de 1930 - 1960

Como tratado no subtítulo acima, a História do Brasil e da América nem sempre estiveram dispostas em cadeiras escolares isoladas, fator que ocorre somente a partir da década de 1930. Este período histórico foi marcado por estas reformas nos currículos escolares brasileiros, como também parte do período de maior circulação das duas enciclopédias analisadas *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança*, iremos aprofundar um pouco mais a discussão acerca da disciplina isolada de História do Brasil.

Como citado no capítulo anterior, foi a partir da Reforma de Gustavo Capanema (Decreto-Lei nº 4.244, de 1942), que entre outras reformas, alterou a configuração do ensino secundário, que foi dividido em dois ciclos, o primeiro de quatro anos, ginásial e um segundo de três anos, chamado de colegial e a Reforma de Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 1931) na qual instituía a obrigatoriedade dos exames de admissão e organizava o ensino secundário, dividindo o mesmo em dois cursos: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos) (SILVA, 2018).

A partir destas reformas, em especial a de Capanema que estava inserida a política escolar ditada pelo Estado Novo (1937-1945), o ensino escolar brasileiro passou por algumas reformulações, entre elas tivemos a expansão do Ensino Secundário no país, no qual ocorreu um aumento significativo de matrículas de alunas/os. Segundo Silva (2018, p. 118) “embora o número de matrículas fosse expressivo, não representava nem 10% da população com idade entre 12 a 18 anos, segundo o recenseamento de 1950”, porém como a própria autora ressalta, mesmo sendo uma parcela seletiva e minoritária da população que teve acesso a esse ensino, estes saberes eram também repassados para o restante da população, por diferentes dispositivos, não sendo somente a escolar formal a transmissora de conhecimentos.

Podemos encaixar isto ao ensino de História do Brasil. Somente na década de 1940 que a disciplina História do Brasil foi pensada como uma disciplina autônoma. De acordo com Silva (2018), foi com as políticas nacionalistas do Estado Novo que houve assim uma separação da História do Brasil da História Universal. Segundo Moreira (2016) alguns membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) como Max Fleiuss e A. F. Cesarino Jr., participaram de debates, proferiram

palestras, entre outras ações, em prol da inclusão da disciplina no ensino secundário. Dentre os argumentos, estava o fato da disciplina poder consolidar a unidade cultural da população brasileira. Além disto, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de acordo com Silva e Ferreira (2016) teve, desde o século XIX, autores como Karl von Martius, Capistrano de Abreu e Francisco Adolfo de Varnhagen, os quais escreveram uma historiografia brasileira que foi utilizada, no início do século XX até meados da década de 1960, ainda como 'base' para os materiais didáticos.

O conteúdo escolar da disciplina, nos livros didáticos voltados para o exame preparatório para a entrada no Ensino Secundário, no que diz respeito a História do Brasil, estavam, em sua grande maioria, configurados em uma ordem cronológica, linear e formal da História brasileira (SILVA, FERREIRA, 2016; SILVA, 2018; MOREIRA, 2016). A gênese da História brasileira seria o 'Descobrimento do Brasil', que é a partir deste evento que se desenrolam os conteúdos da disciplina, nos quais os 'grandes homens' e os 'grandes acontecimentos' vinculam-se a esta gênese.

Nota-se que a parte referente à História do Brasil inicia com o "descobrimento da América", seguido pelo "descobrimento do Brasil". A base da História do Brasil é a Europa, portanto, é essa perspectiva que dá início a narrativa e que define os sujeitos ativos nessa história: "descobridores" vindos de Portugal e Espanha, nobres, bandeirantes etc. (SILVA, 2018, p.129-130).

A citação acima está relacionada aos livros didáticos voltados exclusivamente para os exames preparatórios, porém, esta é uma narrativa que se pode encontrar em diversos materiais didáticos deste período. O continente europeu é o ponto de partida que dá o início a História brasileira, sendo assim, por esta perspectiva eurocêntrica, a maioria dos agentes e acontecimentos são relacionados aos portugueses. A partir de outra constatação que a autora faz, com relação a estes materiais didáticos, podemos fazer uma reflexão sobre o papel e o lugar dos povos originários e afro-brasileiros nesta disciplina:

A abordagem da História do Brasil, nesses livros, de certa forma evidenciava as políticas que ocultavam ou marginalizavam populações negras e indígenas na configuração histórica do país. Convém lembrar que outras perspectivas, também políticas, sobre essas populações só chegariam aos livros didáticos após a década de 1980 (SILVA, 2018, p. 132).

Se pensarmos que os materiais didáticos eram formatados em uma lógica eurocêntrica e configurados de uma forma no qual a Europa e os europeus têm o lugar de fala privilegiado, aonde se encaixavam estas duas populações. Segundo Moreira (2016) houve um movimento de realçar as influências dos negros e indígenas na formação do povo brasileiro e que isto aparecia com frequência nos livros didáticos. O porque deste movimento seria a influência do discurso das “três raças”, fortemente disseminado na Era Vargas, discurso que visou a construção do país pela “união das raças” como um contraponto ao “regionalismo desagregador” (MOREIRA, 2016, p.734).

A disciplina de História no Brasil, de acordo com Silva, (2018), teve um lugar de destaque na formação de um projeto nacional. A autora também ressalta que, mesmo este sendo um projeto ‘vindo de cima’, e que uma pequena parcela de alunas/os estudava a disciplina de História, ainda assim, não podemos desprezar a potência deste projeto de nação, que se utilizou da História como veículo para se legitimar, este discurso circulava em diferentes meios, espaços e tempo (SILVA, 2018).

É a partir do entendimento das enciclopédias como materiais didáticos do processo de ensino aprendizagem formal e não formal, como também percebendo a colonialidade do poder, do ser e do saber como norteadoras da narrativa histórica, que nos propomos a analisar no segundo capítulo, as representações do ‘descobrimento’ do Brasil e do continente americano.

3 AS REPRESENTAÇÕES DO ‘DESCOBRIMENTO’

Sob esta perspectiva que então analisamos algumas sessões das duas coleções, mais especificamente, *O novo mundo*, *O livro das belas ações e Homens e Mulheres Célebres* na enciclopédia *Tesouro da Juventude*. Estas sessões estão localizadas em diferentes livros da coleção. A sessão *O novo mundo* é subdividida em diferentes assuntos como por exemplo, *Os aborígenes da América do Sul* e *O descobrimento do Brasil*, presentes no primeiro volume. Em linhas gerais tratam da relação da Europa, mais especificamente de Portugal e Espanha, com os países do continente americano. Tratam também da história nacional e do ‘descobrimento’ de diferentes países americanos como Chile, Colômbia, Uruguai, Estados Unidos, Brasil, entre outros. A sessão *O livro das belas ações* retrata alguns acontecimentos ou personagens que se sacrificaram ou fizeram atos heroicos, geralmente relacionando-os com atos de nacionalismo, assim como a maioria dos temas da enciclopédia, um exemplo é o subtítulo do vigésimo quinto volume *Anchieta, um dos maiores vultos do Brasil*. A sessão *Homens e Mulheres célebres* descreve também os atos heroicos, revolucionários ou importantes de diferentes figuras históricas como o subtítulo *Rondon, o civilizador do sertão brasileiro*, presente no oitavo volume.

Com relação à coleção *Mundo da Criança* o capítulo a ser analisado será *Aventura de grandes personagens*, presente no sexto livro da coleção. Este capítulo segue basicamente a mesma lógica da primeira coleção, tendo também a preocupação de descrever os principais assuntos e heróis nacionais brasileiros, como por exemplo, *Colombo descobre a América*, *Caramuru e a Índia Paraguaçu* e *Anchieta – O santo da Floresta*. A diferenciação é que a linguagem desta coleção é mais simplificada, em forma de contos literários, pois seu público alvo eram crianças. Cada capítulo foi escrito por diferentes autores identificados, diferentemente da *Tesouro da Juventude* onde não se explicita a identidade dos/as autoras/es.

3.1 CONCEITO DE ‘DESCOBRIMENTO’

Antes de entrarmos na discussão acerca da representação do período, denominado pelas enciclopédias de ‘descobrimento’ do Brasil e da América, faremos algumas considerações a respeito do conceito de descobrimento. De acordo com

Silva e Silva (2017, p. 93) “*descobrimto* é um termo tradicionalmente empregado pela historiografia latino-americana e ibérica, desde o século XIX, para se referir à chegada dos primeiros europeus à América e ao início da colonização deste continente”. O termo *descobrimto*, neste sentido, era associado principalmente às viagens marítimas centradas nos exploradores europeus como Cristóvão Colombo, Pedro Alvarez Cabral, entre outros. Ainda segundo os autores, o termo foi primeiramente utilizado durante o século XVI, pela Coroa espanhola, como sendo um projeto cristão que visou a conversão dos gentios americanos, os povos originários, à “verdadeira fé”, o Catolicismo (SILVA; SILVA, 2017). Os dois autores trazem que no mesmo século, especificamente em 1552, com o Frei Bartolomeu Las Casas, houve um processo de reconsideração do termo, porém foi somente no século XX que houve maior crítica ao termo, que a partir da organização de grupos políticos representando os povos originários, dos movimentos pela terra e o movimento negro por toda a América Latina, que fizeram críticas ao imperialismo contemporâneo, o que fez com que cada vez mais as/os historiadoras/es sociais evitassem usar o termo *descobrimto* (SILVA; SILVA, 2017). Os autores ainda aprofundam esta discussão ao trazer os apontamentos de autores que pensam na perspectiva de Vicente Romano, para ele

Descoberta e descobrimto, [...], têm cunho eurocêntrico muito forte. Isso porque o sentido etimológico da palavra *descobrimto* refere-se àquilo que está sendo encontrado pela primeira vez, que ninguém nunca encontrou antes. O que, ao ser empregado com relação às conquistas territoriais empreendidas pelos europeus, dá a entender que esses tinham direito de estar nesses lugares – a América, a Oceania, a África, a Ásia –, já que teriam sido os primeiros a chegar. Dessa forma, o conceito de *descobrimto*, tal como empregado tradicionalmente, desconsidera por completo a existência de povos nativos nesses territórios. (SILVA e SILVA, 2017, p. 94)

O que este tipo de perspectiva demonstra é a relação de posse e direito que os países europeus, em especial a Espanha e Portugal no caso da América, pensavam ter com relação às terras *descobertas*, também inferiorizando e ignorando os povos originários que habitavam nos continentes. Este tipo de concepção e o próprio termo ainda estão muito presentes no senso comum da população brasileira, apesar de já se ter um movimento de contestação por diversos especialistas. Uma outra perspectiva que se enquadra neste pensamento é a relação *descobrimto/encobrimto* discutida por Henrique Dussel (1993, p. 35) que explica que “a

América não é descoberta como algo que resiste *distinta*, como o *Outro*, mas como a matéria onde é projetado o *si-mesmo*. Então não é o *aparecimento do Outro*, mas a *projeção de si-mesmo: encobrimento*". O autor explica que houve um processo de *descobrimento* de novas terras, que estavam habitadas pelos povos originários, pelos europeus. A questão levantada por ele é que neste processo os habitantes destas terras não apareciam como o Outro, igual a eles, mas sim como o Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado pelos europeus (DUSSEL, 1993). Podemos entender que, segundo Dussel, ao impor estes processos aos povos originários houve um movimento de encobrimento cultural, social, religioso imposto aos povos que habitavam o continente americano.

É a partir destas considerações que utilizamos o termo 'descobrimento' entre aspas, pois entendemos que este termo denota uma concepção eurocêntrica que colaborou/colabora para um movimento de perpetuação de uma visão que, à medida que exalta os europeus *descobridores*, inferioriza e menospreza os povos originários, além de expressar o processo de encobrimento dos povos que habitavam este continente como também dos povos originários que ainda habitam as américas.

3.2 TEXTO E IMAGENS DO 'DESCOBRIMENTO'

Nos livros escolares, o uso de imagens como complemento ilustrativo da narrativa textual foi ocupando espaços cada vez mais estratégicos no decorrer do século XX. Nas coleções voltadas para o público infantil e juvenil, o recurso das imagens é uma parte constitutiva indissociável do projeto editorial da obra. Editoras/es e autoras/es usam textos e imagens com o objetivo de seduzir e capturar a atenção das/os leitoras/es, e embora a interpretação imagética dos leitores possa ser diversa daquelas planejadas por seus idealizadores, não há dúvida do poder pedagógico que as imagens exercem no público infantil e juvenil. No projeto editorial, as/os editoras/es e autoras/es configuram uma obra didática com o objetivo de orientar/condicionar um modo de leitura com fins pedagógicos, ou seja, a/o leitora/o deve ler texto e imagem para apreender o conhecimento que está diante de seus olhos.

Com a expansão do sistema escolar, o livro didático se tornou um manual. A partir da segunda metade do século XX, os livros escolares foram vistos ora como

recursos didáticos ‘heroicos’ do processo educativo, ora como ‘vilões’. A relação entre autor-editor-leitor, no entanto, é muito mais complexa do que as críticas que emergiram por volta das décadas de 1960 e 1970, quando os livros escolares foram acusados de ‘aparelhos ideológicos’ das classes dominantes. Pesquisas mais contemporâneas começaram a contestar esta visão, evidenciando que muito além do aspecto ideológico, os livros escolares espelham um sistema de valores culturais, de interesses econômicos diversos, de evolução tecnológica, espaço pedagógico das disciplinas escolares e lugar de memória da sociedade que a produz. Além disso, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a história do livro e a prática da leitura, mostrando a autonomia relativa do sujeito leitor e outras dimensões da produção dos livros didáticos (BITENCURT, 2011).

Mesmo assim, se reconhece que os livros didáticos são condicionados por interesses econômicos, por questões técnicas e ideológicas; os livros didáticos simplificam o conhecimento, selecionam conteúdos, propõem exercícios prescritivos e padronizam formatos e linguagens para atender a ‘demanda’ do mercado. Tradicionalmente, o uso de imagens vem sendo usado como recurso pedagógico complementar, recurso ilustrativo do conhecimento narrado, com o objetivo de facilitar a memorização do conteúdo lido e/ou ensinado. As ilustrações podem ser encomendadas, desenhadas, apropriadas ou fotografadas (BITTENCOURT, 2005). No campo do ensino de História, texto e imagem já completaram uma jornada de mais de um século, como podemos observar no prefácio do historiador francês Ernest Lavisse, autor de diversos livros didático no final do século XIX e início do XX:

As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo que sua memória (LAVISSE, apud BITTENCOURT, 2004, p. 75).

Sendo assim, as imagens nas coleções *Tesouro da Juventude* e *O Mundo da Criança* são também utilizadas nesta perspectiva. As imagens são utilizadas, em sua grande maioria, de forma ilustrativa e comprobatória dos fatos que foram narrados. As imagens são dispostas, na maioria das vezes, seguidamente do texto,

tendo assim esta característica legitimadora. Desta forma, percebemos que, esta foi/é a única utilidade das imagens nas coleções, sendo que não há nenhuma proposta de análise ou interpretação sugerida pelas enciclopédias. Com relação ao tema 'descobrimento', nas duas coleções as imagens são, geralmente, utilizadas como ilustradoras das narrativas que abordam a questão do 'descobrimento'. Percebemos assim que as imagens nas coleções tinham/têm duas finalidades: a de ilustrar e legitimar um determinado discurso, no que diz respeito, pelo menos, aos conteúdos voltados para o ensino de História, como exemplificado na Figura 2, retirada do capítulo *O livro do Novo Mundo – O descobrimento do Brasil*.

Figura 2 – Representação dos navios do "descobrimento".



Fonte: Tesouro da Juventude (1955, v. 1, p. 267).

Algumas sessões da coleção *Tesouro da Juventude*, assim como, *O Mundo da Criança*, foram dedicadas para a explicação deste período denominado como 'descobrimento' tanto do Brasil quanto do continente americano. A coleção *Tesouro da Juventude* segue uma lógica 'cronológica' da história brasileira no decorrer dos seus livros, tendo como ponto de partida o 'descobrimento' do país. Na sessão *O descobrimento do Brasil*, presente no primeiro volume, temos, como em outras partes, o lugar de fala eurocentrado.

A coleção define o início da história brasileira ou americana, como veremos a seguir, a partir da chegada dos europeus, e o lugar de fala tem como

figura central o colonizador europeu. Podemos usar para entender este fenômeno o que Mignolo (2005) chama de “colonialismo interno”, que segundo o mesmo se formou a partir de um processo da consciência criolla branca com a da construção dos projetos nacionais dos países americanos. Consciência que se construiu a partir de um vínculo histórico e identitário com o continente europeu e de um processo de diferenciação dos povos originários e afro-americanos.

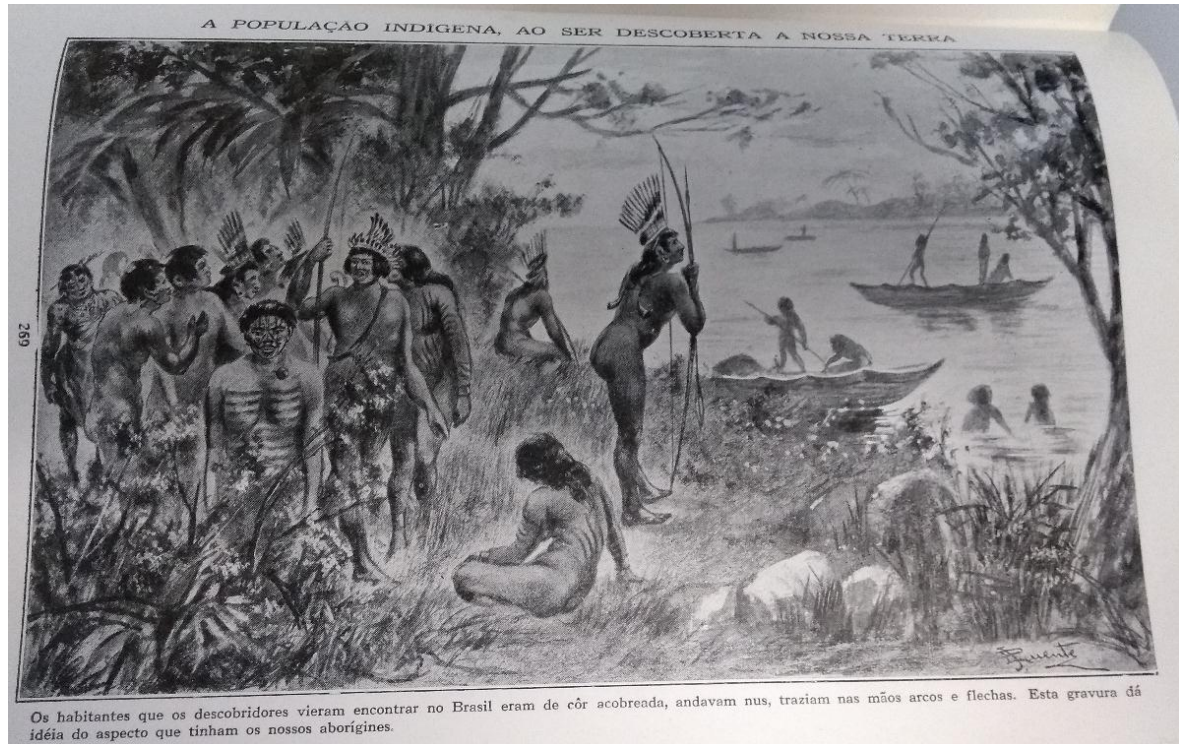
Da perspectiva da consciência nativa negra, tal como a descreve Du Bois, podemos dizer que a consciência criolla branca é uma dupla consciência que não se reconheceu como tal. A negação da Europa não foi, nem na América hispânica nem na Anglo-saxônica, a negação da “Europeidade”, já que em ambos os casos, e em todo o impulso da consciência criolla branca, tratava-se de serem americanos sem deixarem de ser europeus; de serem americanos, mas diferentes dos ameríndios e da população afro-americana (MIGNOLO, 2005, p. 41).

Com relação ao capítulo *O Descobrimento do Brasil* da coleção *Tesouro da Juventude*, o texto inicia com uma comparação entre os povos originários que aqui habitavam com as populações ‘civilizadas’ da Europa. O primeiro sendo colocado em uma posição inferiorizada, e os europeus como os responsáveis por trazer a civilização para o país, fator que, segundo aqueles, não existia pela forma primitiva que as populações originárias viviam.

Como vocês sabem, houve um tempo em que os homens que habitavam aqui andavam nus ou com simples tangas. A sua vida era miserável. Na Europa não acontecia o mesmo. Aí viviam gente com um grau de civilização muito mais elevado, que tinha habitações confortáveis, palácios, jardins e embarcava em navios em demanda de outros países longínquos. Foram os europeus que trouxeram a civilização e a nossa própria língua, a língua em que é escrito este livro, a língua em que nos entendemos (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 1, p. 267).

Aqui, texto e imagem se complementam. A narrativa ensina que os homens que habitavam a América “andavam nus ou com simples tangas”. Aqui “a sua vida era miserável”, enquanto que na Europa vivia “gente com um grau de civilização muito mais elevado, que tinha habitações confortáveis, palácios, jardins...”. Na Figura 3, também retirada do capítulo *O livro do Novo Mundo – O descobrimento do Brasil*, a legenda orienta o olhar do leitor na mesma perspectiva: “os habitantes que os descobridores vieram encontrar no Brasil eram de cor acobreada, andavam nus, traziam nas mãos arcos e flechas”. Eis a visão clássica da modernidade/colonialidade.

Figura 3 – Representação dos povos originários no período da ‘descoberta’.



Fonte: Tesouro da Juventude (1955, v. 1, p. 269).

Podemos categorizar isto ao que Lander (2005) chama de “Outros”, ou seja, a partir do momento em que a Europa se autodenomina ‘civilizada’ e ‘moderna’, ela se auto representa como ‘superior’, mais ‘avançada’ e ‘melhor’, enquanto que as populações originárias foram rebaixadas a condição de povo primitivo/inferior.

Na autoconsciência europeia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como *moderno*, o *avançado*) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta (LANDER, 2005, p. 10).

Isto também está relacionado à concepção de ‘civildade’, muito propagada nas duas coleções, principalmente no comparativo entre a civilização moderna (europeia) e sociedades primitivas, culturas desprovidas dos elementos materiais que caracterizam o paradigma da civilização euro-ocidental (povos originários). Segundo Roger Chartier (2003), a noção de civildade teve diferentes definições no decorrer da história, porém na Europa do século XVII, período no qual

houve um maior e mais intenso contato dos europeus com os povos originários americanos, uma das concepções de civilidade derivavam do próprio dicionário, baseada no radical da palavra, definida em *civil, civilização, civilizar, cívico*. Chartier acrescenta que, a partir desta interpretação e com a proximidade topográfica e etimológica, houve uma dupla noção do conceito

[...] ao mesmo tempo inscrita no espaço público da sociedade dos cidadãos e oposta à barbárie daqueles que não foram civilizados. Ela aparece, portanto, estreitamente ligada a uma herança cultural, que une as nações ocidentais à história da Grécia antiga, primeira civilizadora, e a uma forma de sociedade que supõe a liberdade dos indivíduos em relação ao poder do Estado. Contrária da barbárie, civilidade também o é do despotismo (CHARTIER, 2003, p. 46).

Outra concepção de civilidade, de acordo com Chartier (2003), está associada aos comportamentos, no qual três substantivos são quase indissociáveis: *honestidade, conveniência e polidez*. Além destes, ética e estética também são acrescentadas como *moral, virtude, honra*. Estas noções de civilidade, que não são iniciadas no século XVII, estavam presentes como normas vigentes na sociedade europeia. A concepção europeia de civilidade baseia-se, de grosso modo, na oposição à barbárie, isto é, qualquer sociedade não europeia e sem as regras de conduta por eles denominadas superiores. Ao utilizarem o termo *civilidade*, as coleções estavam empregando a concepção baseada nos conceitos acima destacados. Caracterizam os europeus como portadores da civilidade, ou seja, indivíduos que proporcionaram um modelo social baseado em regras de condutas, normas, hierarquias sociais e familiares da sociedade europeia. Esta sociedade europeia é tida como único modelo, pois, em sua concepção, chegaram ao nível de sociedade mais elevado esperado pela humanidade, sendo assim, justificáveis os atos de sua imposição. Entendemos assim, que ao usar o termo 'civilização europeia', o que de fato quer se dizer é a existência, de uma única forma de estrutura e ordem social, e que esta é europeia, inferiorizando toda e qualquer forma de organização social e cultural fora daquele continente.

Outra narrativa presente nas duas coleções, nos capítulos referentes ao período do 'descobrimento' brasileiro ou americano, como já mencionado, é a questão do lugar de fala voltado para o europeu. Desse modo a narrativa é centralizada em figuras ilustres que teriam sido responsáveis pelo 'descobrimento'. Assim, segundo as coleções, Pedro Álvares Cabral e Cristóvão Colombo foram os

principais agentes deste processo, são os personagens que tem o papel de destaque na narrativa. Dessa forma, as duas enciclopédias tiveram a preocupação de descrever todas as dificuldades e injustiças que as duas figuras passaram, tanto para conseguir fazer as expedições como também após o feito. No subtítulo *Os descobridores da América: Cristóvão Colombo e Álvares Cabral*, presente no primeiro volume da coleção *Tesouro da Juventude*, destaca-se a injustiça para com Colombo pelo nome das terras descobertas não terem sido feitas em sua homenagem, uma vez que as glórias do ‘descobrimento’ e o nome do novo continente teriam sido atribuídos a Américo Vespúcio

Chamou-se-lhe “América”, de Américo, e não teria como ser mais justo, “Colômbia”, graças a divulgação dada por um geógrafo, Waldeseemuller, o qual, através de uma das cartas de Vespúcio, onde não era citado o nome do descobridor, tomou conhecimento do grande feito, atribuindo-lhe, erradamente a autoria (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 1, p. 266).

Tesouro da Juventude procura fazer uma reparação histórica. Se na história do acontecimento Colombo foi injustiçado, na história escrita ele ocupa o lugar de herói do ‘descobrimento’, como se observa na Figura 4, retirada do capítulo *Homens e Mulheres Célebres*.

Figura 4 – Representação de Cristóvão Colombo ao ‘descobrir’ a América.



Fonte: *Tesouro da Juventude* (1955, v. 4, p.65).

O mesmo acontece com Cabral. Afirma-se que o protagonista do ‘descobrimento’ foi esquecido pela corte de Portugal depois de seus feitos pela coroa. *Tesouro da Juventude* esclarece tal injustiça lembrando que o brasileiro Visconde de Porto-Seguro redescobriu sua história:

Entretanto a pátria, a quem prestara tantos serviços, deixou-o esquecido! Morreu em Santarém no ano de 1518, ao que se presume. Foi um brasileiro, Visconde de Porto-Seguro, quem encontrou a sacristia do convento da Graça, na capela do Senhor da Vida, em Santarém, a sepultura do descobridor do Brasil, de que não havia memória escrita nem tradicional (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 1, p. 266).

A narrativa do capítulo *Colombo descobre a América*, escrito por Roger Duvoisin, escritor e ilustrador norte-americano nascido na Suíça, presente na coleção *O Mundo da Criança*, é bem semelhante. A principal preocupação das duas enciclopédias é a glorificação de Colombo e Cabral como figuras heroicas, protagonistas responsáveis pelo ‘descobrimento’ de terras até então desconhecidas pelos europeus. Infelizmente, ressalta a enciclopédia, Colombo morreu “sem saber que havia acrescentado ao mapa um dos maiores e mais ricos continentes do mundo”. ‘Sem utilidade’, sendo a partir dele que essas terras tiveram valor

Colombo fez mais três viagens para oeste, através do oceano. Encontrou mais ilhas e também viu as costas da América do Sul e Central. Morreu logo depois de sua quarta viagem, sem saber que havia acrescentado ao mapa um dos maiores e mais ricos continentes do mundo (DUVOISIN, 1958, p. 17).

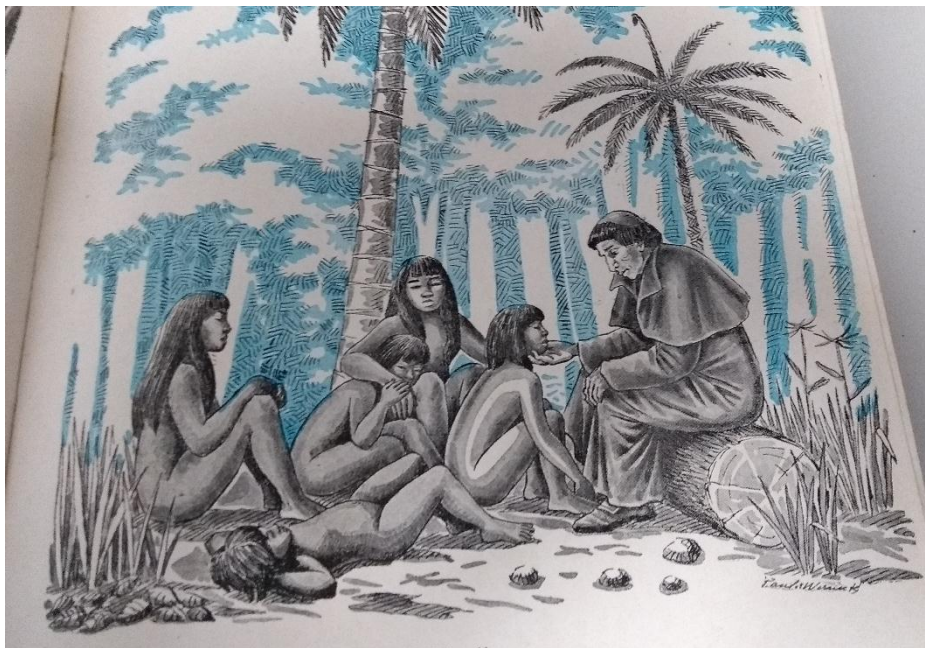
Os povos originários, como já mencionados, são representados com algumas características ‘distintas’: amigáveis, gentis, exóticos ou selvagens, inferiores, ferozes. Esta ‘dualidade’ está presente nas duas coleções. As primeiras características são, geralmente, associadas ao ‘primeiro’ contato do europeu com os povos originários ou no processo da catequização, em especial associada ao Padre Anchieta. Com relação a este personagem, as duas enciclopédias têm capítulos que tratam especificamente deste missionário. O capítulo *Anchieta – O santo da Floresta*, escrito por Cynira de Vito Lucas para *O Mundo da Criança*, o personagem de Anchieta é retratado como a figura da civilidade, bondade, cristandade. A sua relação de amizade com os grupos indígenas “O gentio – perfeito representante de uma raça que vive em liberdade, está absorto. O sacerdote que o acompanha –

inigualável figura de civilizador, [...]” (LUCAS, 1958, p. 24). Os povos originários são retratados como bondosos e deliberadamente dispostos a serem catequizados:

O selvagem encoraja-se. Diz-lhe: - Senhor, quero conhecer esse teu Deus, que dizes ser tão bom. Onde esta ele? O missionário exalta-se. Descobriu que conquistara mais aquela alma, e conquistar, mais e mais, para as suas hostes era seu maior ideal (LUCAS, 1958, p. 25).

Mais uma vez observa-se uma harmonia cristã entre texto e imagem. Padre Anchieta aparece representado como um sacerdote gentil, bondoso e benevolente; os indígenas, como criaturas ingênuas e infantis que necessitam da missão salvadora do ‘Santo da Floresta’, conforme apresentado na Figura 5, retirada do capítulo *Anchieta – o Santo da Floresta*.

Figura 5 – Representação do Padre Anchieta com os povos originários.



Fonte: O Mundo da Criança (1958, v. 6, p. 25).

Em outro cenário, também no processo do primeiro contato, temos o exemplo do capítulo *Caramuru e a Índia Paraguaçu*, também escrito por Cynira de Vito Lucas. Os povos originários são retratados completamente opostos ao primeiro caso. Neste capítulo os povos originários são descritos como selvagens, ameaçadores e ferozes, capítulo em que se descrevem os rituais antropofágicos:

Foi ao som de um vozeiro estranho que despertei. Quem seria aquela gente feroz que, armada de arcos e flechas, tacapes e maças, vociferava, investindo contra poucos companheiros meus, tripulantes também

sobreviventes, e matando-os? Senti grande pavor. Encolhi-me a um canto, olhando as terríveis cenas. Os selvagens começaram a carregar os mortos e aos poucos a praia foi ficando deserta. Que achado, meu Deus! Logo uma voz misteriosa pareceu dizer-me: “Prepara a tua espingarda. Usa-a! Tuas horas estão findando. Já se apronta o cauim, a bebida que servirão na festa de tua morte. Olha! A ocará, a praça da taba, já se enche. É que chegaram os convidados, índios das aldeias amigas, para saborearem a tua carne! Anda! Carrega a espingarda! Tenta! (LUCAS, 1958, p.19).

Os rituais antropofágicos não são citados somente neste período. Ao finalizar o capítulo *O descobrimento do Brasil*, a coleção *Tesouro da Juventude* faz questão de lembrar que os povos originários ainda existem e que são um perigo para as comunidades ‘civilizadas’ contemporâneas. Entre estes perigos que os mesmos representam está a prática da antropofagia, descrito de maneira ameaçadora:

As tribos mais selvagens ameaçam ainda as regiões mais afastadas dos centros de civilização. Algumas tribos matam, pra comer, os seus velhos e enfermos; outras comem os mortos da própria tribo e outras exercem estas práticas somente sobre seus inimigos (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 1, p. 156).

As representações caracterizadas por termos de inferioridade e selvagem estão relacionadas em sua maioria com os povos originários do Brasil. Com exceção dos Guaranis, a coleção *Tesouro da Juventude* apresenta uma categorização hierárquica dos povos originários presentes nas américas, ‘catalogando’ entre evoluídas e inferiores. Os grupos ‘evoluídos’ seriam os Guaranis, Incas e Astecas. Estes grupos são categorizados como ‘superiores’ aos demais, pois, de alguma forma, se assemelhavam com as sociedades “civilizadas”.

No *Livro do Novo Mundo* do terceiro volume da coleção, *Tesouro da Juventude* (1955) são apresentados alguns dados históricos sobre *Equador e Colômbia*. Informa-se que Equador tinha uma população composta por 54% de mestiços, 27% de índios e 8% de brancos; e Colômbia tinha cerca de 10 milhões de habitantes, sendo 6 milhões de mestiços, 2 milhões de brancos e “o restante índios ou negros” (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 3, p. 42-43). Neste capítulo de oito páginas, apresenta-se apenas dois parágrafos sobre a conquista espanhola, sendo os demais sobre o processo de independência e a realidade econômica e geográfica dos dois países. Na narrativa que se reporta ao território de Quito antes da chegada dos espanhóis, percebe-se o paradigma da modernidade civilizatória

européia como parâmetro de aferição de evolução do Outro. Os Incas são retratados de forma diferente dos outros povos indígenas, são descritos como mais ‘evoluídos’ ou superiores, pois, seus habitantes teriam chegado a um nível maior de cultura:

O território que hoje forma a República do Equador pertencia, antes da conquista espanhola, ao povo quíchua, cujos chefes usavam o nome de *quintos* e tinha Quito como capital. Nos meados do século XV o inca Tupac-Yupangui apoderou-se das províncias do sul, e Huaina-Cepac, seu filho, conquistou todo o resto do reino. Quando os espanhóis chegaram à meseta de Quito já havia meio século que todo o reino dêste nome estava submetido ao soberano do Peru. Sob o domínio dos quitos e dos incas, os antigos povos do Equador haviam alcançado um certo grau de cultura, como demonstram alguns restos de construções, tais como os *tolas* ou montículos funerários de Cuenca, a fortaleza oval e o templo do Sol, próximo a Canar, etc. (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 3, p. 42).

É interessante perceber que, com relação a povos considerados ‘evoluídos’ a coleção tem a preocupação de detalhar episódios e agentes históricos. Caso que não acontece com outros grupos. Neste exemplo, os *Quintos* e, principalmente, os *Incas* tiveram a diferenciação de serem representados como povos nomeados, os quais não são representados como uma massa homogênea, uniforme como os outros grupos são. Na maioria dos casos os povos originários são denominados simplesmente como ‘indígenas’, ‘índios’, selvagens e afins, então o fato de estes grupos serem descritos portando uma identidade é um fato a ser destacado. O principal fator para isto é a questão de terem se assemelhado e criado estruturas culturais e urbanísticas que teriam chegado perto do padrão civilizatório europeu.

Os Incas aparecem novamente no capítulo *O Peru*, do sexto volume da coleção. Neste volume o grupo é caracterizado como uma aristocracia que comandava os *quíchuas* e *aimorés*, uma aristocracia que construiu uma “brilhante civilização”:

Lancemos agora uma vista de olhos pela história do Peru. Nos altos planaltos da cordilheira andina desenvolveu-se, antes da conquista espanhola, a brilhante civilização dos índios quíchuas e aimorés, sob o governo aristocrático dos incas. A capital do império dos incas era Cuzco. Ali se elevava o templo do Sol, com os cinco pavilhões da Lua, das Estrêlas, do Raio, do Arco-Íris e dos Padres. Os emblemas, as paredes e as portas eram revestidos de chapas de ouro e de prata cuja fama atraiu os espanhóis e valeu a êsse infeliz Estado uma conquista sanguinária e uma espoliação impiedosa (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 6, p. 43).

Na imagem das ruínas de Machu-Pichu, representada pela Figura 6, usada para complementar e confirmar a narrativa textual, lê-se na legenda os

seguintes dizeres: “Ruínas de Machu-Pichu, vestígio da nobre civilização inca”, apresentada no capítulo *O livro do Novo Mundo – Os aborígenes da América do Sul*.

Figura 6 – Vestígios da ‘civilização’ Inca.



Fonte: Tesouro da Juventude (1955, v. 1, p. 156).

A coleção categoriza os *Incas* como aristocratas, isto é, utiliza de ‘categorias’ europeias para definir a organização e o sistema político deste povo. Um ponto relevante deste parágrafo é a última frase, na qual se destaca a violência e brutalidade dos espanhóis para com estes povos. Na coleção, percebe-se que a crítica à violência excessiva do conquistador espanhol é mais acentuada quando a população conquistada possui características de uma cultura considerada mais evoluída, mais civilizada.

O mesmo acontece com os *Astecas*, no México. No capítulo *Fernando Cortez, conquistador do México*, do quarto volume da mesma coleção, o conquistar espanhol é representado como protagonista heroico de uma grande façanha histórica. Sua glorificação é enaltecida em grande medida por ter conquistado “uma civilização bastante adiantada”. Nos domínios do território Asteca haviam “grandes e belas cidades”, haviam “minas de ouro e prata”. Novamente o fator ‘superioridade’ civilizatória é indicativo para valorizar a conquista e os conquistadores, e ao mesmo tempo condenar a violência excessiva quando se trata de um povo considerado mais ‘evoluído/civilizado’:

Em 1509, à frente de um pequeno exército de 508 soldados e 109 marinheiros empreendeu a conquista do México e fundou a cidade e Vera

Cruz. Os habitantes do México eram índios de civilização bastante adiantada, chamados de astecas. Usavam ferramentas e armas de metal, tinham grandes e belas cidades e possuíam minas de ouro e prata. Ao verem os exploradores, julgaram que os seus navios eram aves brancas descidas do céu e os espanhóis deuses que vinham tomar conta da cidade (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 4, p. 182).

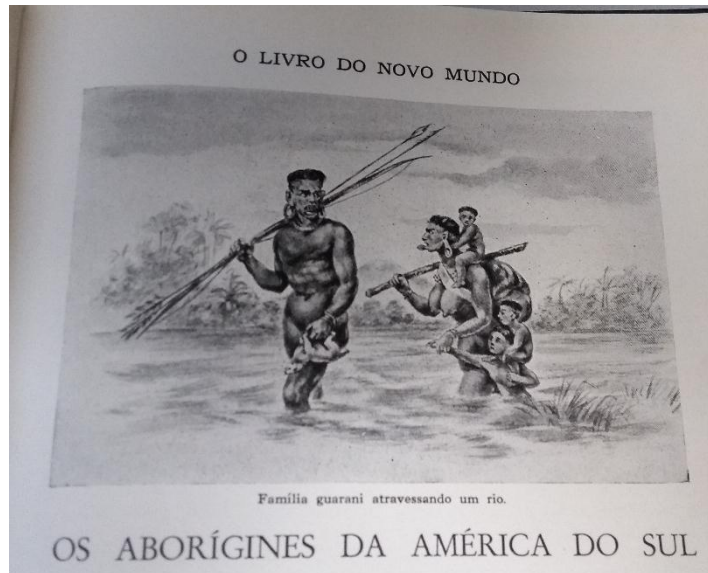
O grau de civilização, no caso dos Astecas, é identificado por seu nível de desenvolvimento econômico (exploração de ouro e prata), arquitetônico (belas cidades) e regime governamental (nobreza). É relevante destacar que este capítulo, como alguns outros, destacam a resistência dos povos originários aos ataques dos europeus no processo da conquista. Porém, mesmo com a coleção mostrando o processo de resistência dos povos originários contra os europeus, ao final, os últimos saem como vitoriosos. É este o caso dos Astecas.

O exército espanhol era apenas de quinhentos homens, pois Cortez deixara uma guarnição em Vera Cruz, e os índios de muitos milhares, mas o canhão, os arcabuzes e os cavalos davam aos primeiros uma grande superioridade. Aterrado, Montezuma enviou grande quantidade de ouro a Cortez, pedindo-lhe que se retirasse; porém o conquistador espanhol prosseguiu a sua marcha e tomou a capital. Organizou então uma espécie de protetorado, e durante um ano de governo em paz o México por intermédio do imperador (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 4, p. 181-183).

Tesouro da Juventude narra a relação de conquista e resistência. Apesar dos espanhóis estarem em menor número contra os Astecas, pelo poderio bélico mais avançado, conseguiram subjugar as forças de defesa e dominar as cidades e os territórios deste povo. O que este tipo de narrativa faz parecer é a questão de mesmo estes três povos, Incas, Astecas e Guaranis, serem os mais ‘civilizados’ das américas, ainda sim os portugueses e espanhóis eram superiores em qualquer aspecto, e por isto a conquista era inevitável. Um ponto a ser destacado é que entre os três grupos, os Guaranis são os de menor destaque. Mesmo de nenhum deles ter capítulos específicos dedicados somente a eles, nos que aparecem, têm um destaque maior. A única parte específica em que os Guaranis são detalhados é em *Aborígenes da América do Sul*, encontrado no primeiro volume da coleção: “na época da descoberta e da conquista, os índios guaranis eram agricultores e navegantes, utilizando para as suas viagens frágeis canoas constituídas por troncos escavados. [...]” (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 1, p. 156). A representação

gráfica é apresentada na Figura 7, retirada do capítulo *O livro do Novo Mundo – Os aborígenes da América do Sul*.

Figura 7 – Representação de uma família Guarani.



Fonte: Tesouro da Juventude (1955, v. 1, p. 151).

Os povos guaranis não tinham o mesmo tipo de organização social que os Astecas e Incas, não desenvolveram cidades urbanizadas. O grau de urbanização no caso destes outros dois povos conquistados foi, tanto para os espanhóis quando para a narrativa da coleção, um dos fatores de maior exemplo de ‘civilidade’ que estes grupos puderam demonstrar. Os Guaranis, não tendo este tipo de organização social, foram colocados em um patamar inferior aos outros dois na narrativa da coleção.

Uma outra questão acerca dos Guaranis e dos outros muitos povos originários que aqui habitavam, é a relação com a identidade nacional brasileira. *Tesouro da Juventude* explicita a visão historiográfica que confere protagonismo e heroísmo aos bandeirantes paulistas, homem oriundo da mestiçagem entre portugueses e indígenas. Nesta perspectiva, os bandeirantes são representados como “uma raça admirável de bravura”:

Os cruzamentos, sobrevividos entre os elementos aborígenes do país e os destemidos aventureiros portugueses do século XVI, deram em resultado no Brasil uma raça admirável de bravura, de resistência e de coragem empreendedora, como provaram os *bandeirantes* paulistas que por suas longuíssimas caminhadas através das terras desconhecidas, e pelas suas vitórias nos combates travados com os próprios índios e com os espanhóis,

levaram o domínio português na América até mais de 4.000 quilômetros das margens do Atlântico (TESOURO DA JUVENTUDE, 1955, v. 1, p. 154).

Tesouro da Juventude glorifica admiravelmente os feitos dos bandeirantes, e apesar das representações inferiorizadas dos povos originários brasileiros, em relação principalmente aos Incas e Astecas, neste quesito suas características físicas são valorizadas em função do ‘cruzamento de raças’, nota-se, no entanto, que o status do homem bandeirante é proveniente do legado genético e cultural dos “destemidos aventureiros portugueses do século XVI”.

4 CONCLUSÃO

Ao final da pesquisa percebemos que os discursos eurocentristas do 'descobrimento' e da conquista do Brasil e da América, presentes nas enciclopédias analisadas, são discursos que predominam no senso comum e ainda reverberam nos dias atuais e em alguns livros didáticos e textos historiográficos. O discurso do 'descobrimento' e as representações dos povos indígenas constituem parte das configurações inventadas pelos europeus para legitimar e naturalizar o processo da invasão imperialista e colonialista como um processo civilizatório.

Nas duas enciclopédias analisadas, os textos e imagens referentes a História do Brasil e da América possuem as configurações predominantes da modernidade/colonialidade. A narrativa histórica é explicitamente eurocentrista, as coleções reproduzem as categorias conceituais tradicionais para narrar a história do 'descobrimento' e da conquista da América. Utilizam, desta maneira, termos que depreciam e inferiorizam os povos originários que aqui habitavam, os representando como selvagens e ferozes, com exceção dos povos que, de alguma maneira, se assemelhavam com o modo de organização social dos povos ditos 'civilizados', os europeus.

Esta narrativa histórica representa a continuidade da colonialidade do poder, do saber e do ser presentes nas coleções. Os portugueses e os espanhóis são representados como heróis do 'descobrimento' e da conquista. Os poucos povos originários que aparecem nas coleções ganham visibilidade somente a partir dos feitos dos 'conquistadores' europeus. Não se reconhece a história e os direitos dos povos originários. Os invasores são retratados como heróis e a violência banal que se pratica durante todo período da conquista e da colonização ficam ofuscados pelos discursos que glorificam os feitos dos conquistadores.

Na coleção *Tesouro da Juventude* encontramos as narrativas históricas no *Livro do Novo Mundo*. Nas diferentes partes que tratam sobre o tema, a narrativa se dá pela simples e plena glorificação dos atos dos europeus para o continente americano, além de um sentimento de gratidão. Em algumas partes encontramos narrativas que condenam a violência extrema que os povos originários sofreram, mas não se questiona a legitimidade da conquista.

No campo do ensino de História, as duas coleções, portanto, ensinam a perspectiva histórica da modernidade/colonialidade. Percebemos que as

enciclopédias têm o cuidado de exaltar os europeus na mesma medida que inferiorizam os povos originários. Reproduzem a tradicional visão positivista 'civilização x barbárie', modernidade x primitividade. As coleções, no entanto, não devem ser vistas como livros de qualidade questionáveis; elas são arquivos de memória da sociedade moderna que foi se edificando no decorrer do século XX; são documentos históricos que revelam conceitos e preconceitos, discursos e ideologias de um determinado contexto histórico.

Ao fazer este tipo de comparação as coleções fizeram um processo de internalização da colonialidade do ser, no qual tenta introduzir na/o leitora/o um sentimento de inferioridade e que devemos alcançar o grau de sociedade, cultura e 'civilização' propostos e impostos pelos portugueses e europeus. Ao denunciar a violência do processo da conquista, se tem ao mesmo tempo a glorificação das ações, sujeitos que impuseram os mesmos atos. Sendo assim, a colonialidade do saber também é repercutida neste material didático no momento que foi estabelecida uma ordem cronológica para a história brasileira e americana, no qual o ponto de partida é a chegada dos europeus, é também ao determinar estágios civilizatórios e culturais nos quais os países deveriam chegar, tendo como cume o continente europeu. Foi percebendo todas essas situações que podemos definir que os discursos da colonialidade foram os orientadores da escrita das duas coleções.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 86-117, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, v. 04, p. 01-11, 2005. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1358/1229>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

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

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia**. Tradução Nilo Odalia. SP: Fundação Editora da UNESP, 2010.

_____. Um novo paradigma? In: BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 68-98. Tradução: Sérgio Goes de Paula.

CHARTIER, Roger. Distinção e divulgação: a civilidade e seus livros. In: CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 45-89. Tradução de Álvaro Lorencini. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=k0DGLL6wQqAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=chartier+civilidade&ots=xepHpgWQfu&sig=RgV0-RQnW0SQRmMpfli2okVYwks#v=onepage&q=chartier%20civilidade&f=true>>. Acesso em: 09 out. 2018

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, RS p.5-24, abr. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 set. 2018

COSTA, Leila Barbosa. **Os manuais escolares como documentos históricos**. p. 3 Disponível em: <<http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/sernne/artigo39.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A “ Invenção Da América” na Cultura Escolar.** 1997. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77191/109438.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

_____, Kelly Keiko Koti. Enciclopédia Tesouro da Juventude: espaço de aprendizagem de História. **Anais do I Seminário Internacional da História do Tempo Presente**, Florianópolis, UDESC/ANPUH-SC/PPGH, 2011. p.64. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/paper/viewFile/395/317>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32

_____. **1492 O Encobrimento do Outro: A origem do "mito da Modernidade".** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. Tradução de Jaime A. Clasen.

ENCICLOPÉDIA. In: Britannica Escola. **Enciclopédia Escolar Britannica**, 2018. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/enciclop%C3%A9dia/487833>>. Acesso em: 1 mai. 2018.

GUIMARÃES, Joaquim Francisco Soares; MENEZES, Carlos André Araújo. Folheando *O Tesouro* da juventude: uma investigação dos trabalhos no campo da história da educação. Aracaju/Sergipe, UNIT, **10 Encontro Internacional de Formação de Professores**, GT7 – Educação, Linguagens e Artes, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/view/2/showToc>>. Acesso em: 02 set. 2017.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 80, p.115-147, 1 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=982>>. Acesso em: 02 set. 2018.

LANDER, Ed. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 8-22.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n. 94, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica: Retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2012. 128 p. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018

MOREIRA, Kênia Hilda. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. **Cadernos de História da Educação**, EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. [s.l.], v. 15, n. 2, p.723-742, ago. 2016.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; SILVA, Sílvia Fernandes da. **A formação do imaginário científico no Tesouro da Juventude**. Natal-RN: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0756.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____, Fernanda de. **Criançando 2 - O mundo da criança**. 2013. Disponível em: <<http://giragiraffa.blogspot.com/2013/04/criancando-2-o-mundo-da-crianca.html>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 22, n. 68, p.11-33, mar. 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p.187-199, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>>. Acesso em: 02 set. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jartahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 130 p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **UFPR: Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 20, p.25-30, dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>>. Acesso em: 02 set. 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da. História do Brasil como saber escolar nos livros didáticos dos exames de admissão ao Ginásio (1931-1971). **Revista de História e Historiografia da Educação**, Universidade Federal do Paraná, [s.l.], v. 2, n. 5, p.114-141, jul. 2018.

_____; FERREIRA, Talita Garcia. O ensino de História do Brasil por meio do livro “Admissão ao Ginásio” (Décadas de 1940-1960). **XVI Encontro Estadual de História da ANPUH - SC: História e Movimentos Sociais**, Florianópolis, p.1-11, jun. 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. p. 73-117.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RUIZ, María Clara; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Circulação do conhecimento e universalização da cultura científica em enciclopédias infanto-juvenis**: duas versões do The Book of Knowledge. Belo Horizonte: 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2014. 15 p.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Semina**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, 2011. p.7. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4387/2892>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Ensino de História no Brasil e na Argentina (1995-2010)**: um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. 2012. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de História e Historiografia de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Leia%20Adriana%20da%20Silva%20Santiago.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; BLANCH, Joan Pagès; CARVALHO, Marco Antônio de. América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 12, n. 1, p.118-137, abr. 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras?: Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, Bogotá, n. 26, p.102-113, abr. 2007.

Fontes:

TESOURO DA JUVENTUDE. São Paulo/Rio de Janeiro/Porto Alegre/Recife: W.M Jackson, vol.15, 1955.

O MUNDO DA CRIANÇA. Tradução e adaptação de Vera Braga Nunes. Rio de Janeiro: Editora Delta, v. 3, 1958.