

Quem narra o Brasil desde a Primeira República? A educação histórica entre a lâmina do silêncio e a voz da insurreição¹

*Who Narrates Brazil since the First Republic?
The Historical Education between the Blade
of Silence and the Voice of Insurrection*

Jacqueline Rodrigues Antonio*
Carlos Roberto da Silveira**
Márcia Aparecida Amador Mascia***

RESUMO

Diante do currículo de História como campo de disputa por diferentes perspectivas que almejam controlar o passado para governar o futuro, o presente artigo propõe refletir e questionar sobre o currículo como dispositivo de poder, com foco na Primeira República brasileira e atual, articulado à lógica da colonialidade do saber e do silenciamento. Analisa-se quatro capítulos do manual didático *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo (1925) e dois capítulos do livro didático *História por toda parte*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2024), que revelam como, desde a formação do sujeito-cidadão por um currículo colonizado, esse imaginário perpassou pela história brasileira por cem anos. A análise se ancora na arqueogenealogia de Foucault, na Filosofia da Libertação de

ABSTRACT

Faced with the History curriculum as a contested field among diverse perspectives seeking to control the past to govern the future, this article proposes a reflection on the curriculum as a dispositif of power, with a focus on the First Brazilian Republic and today, articulated through the logic of the coloniality of knowledge and silencing. It analyzes four chapters from the textbook *Nossa Patria* by Rocha Pombo (1925) and two chapters from the contemporary textbook *História por toda parte* by Gislane Azevedo and Reinaldo Seriacopi (2024), revealing how the formation of the citizen-subject through a colonized curriculum has permeated Brazilian historical imaginaries for over a century. This study is grounded in Foucault's archaeogenealogy, Dussel's Philosophy of Liberation and your

* Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo, Brasil. lili240386@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-9119-0772>>

** Centro Universitário Patos de Minas (UNIPAM), Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil. carlosilveir@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-1003-0014>>

*** Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo, Brasil. marciaaam@uol.com.br <<http://orcid.org/0000-0001-5305-7332>>

Dussel e seus interlocutores. Por fim, defende-se que epistemologias decoloniais e perspectiva da interculturalidade crítica indicam rumos para o saber do Sul.

Palavras-chave: Decolonial; Currículo; Subjetividades.

interlocutors. Ultimately, it argues that decolonial epistemologies and perspective of critical interculturality offer pathways toward a Southern way of knowing.

Keywords: Decolonial; Curriculum; Subjectivities.

(Re)narrar a História é um gesto audacioso. Uma audácia insurgente contra a sequência de fatos imposta, os marcos oficiais, os silêncios convenientes, a ilusão de uma só temporalidade. Entre a memória e o esquecimento, o arquivo e a oralidade, o livro didático e o corpo falante, pulsa o desafio de ensinar História hoje: não como doutrina, mas como travessia. Há a necessidade de praticar a educação histórica pela perspectiva da interculturalidade crítica. Enquanto houver vozes abafadas e sujeitos apagados de sua existência histórica, haverá quem se levante para narrar, lembrar e transformar o mundo.

Historiadores e educadores do século XXI carecem de compreender a formação da disciplina escolar de História na Primeira República Brasileira, pois, ao visualizá-la como instrumento de biopoder e governamentalidade, é possível desnaturalizar o currículo e evidenciar seus efeitos de subjetivação. O biopoder, conforme Foucault (2022b; 2023b), refere-se ao poder que, a partir do final do século XVIII, passou a gerir não apenas os corpos individuais por meio de práticas disciplinares, mas também a vida da população em sua totalidade, através de dispositivos que visam controlar, regular e otimizar a vida em nível coletivo. Trata-se de um poder que se volta para a administração biológica dos seres vivos, visando governar a população como um conjunto de seres vivos portadores de características biológicas e patológicas específicas, cuja própria vida é suscetível de ser normalizada e controlada (Revel, 2011). Por sua vez, a governamentalidade, segundo Foucault (2023b), é definida como “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer” (Foucault, 2023b, p. 146) um poder direcionado essencialmente à população, tendo como forma de saber a economia política e como instrumento técnico os dispositivos de segurança. Esse conceito destaca a transição histórica e a complexidade do governo moderno ao evidenciar a preeminência de um tipo de poder que orga-

niza e orienta condutas, conduzindo a vida e os comportamentos em nível macro e micro.

Ao aplicar esses conceitos aos estudos da disciplina de História, observa-se que o currículo foi construído não apenas para transmitir conteúdos sobre o passado da nação, mas para formar, através da História Pátria, um sujeito-cidadão idealizado: branco, urbano, masculino, obediente aos valores moralizantes e civilizatórios da elite republicana, resumidamente, um modelo burguês e eurocentrado do Norte. Aos que não se encaixavam nesse ideal, restava o patriotismo como promessa de pertencimento, mas se efetivava na subordinação. Desse modo, o currículo de História atuou como um dispositivo estratégico que, ao mesmo tempo que seleciona, silencia. A sua função não foi neutra, mas parte de uma operação discursiva e política maior, sustentada por tecnologias de poder que moldaram subjetividades, regularam comportamentos e revelam a continuidade do projeto colonizador na formação do sujeito-cidadão republicano ideal. Isso se evidencia na análise dos manuais didáticos do período, em que o discurso histórico legitima e naturaliza hierarquias sociais e raciais.

Este artigo reflete sobre o currículo de História como dispositivo de poder articulado à colonialidade do saber e do silenciamento. Para isso, analisam-se capítulos do material didático *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo (1925), um livro de 164 páginas, produzido na Primeira República, que contribuiu para uma visão colonizadora e silenciadora da América, e do livro didático *História por toda parte*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2024), de 514 páginas, objeto do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2026-2029. Ter um livro didático atual na comparação serve para evidenciar quanto do imaginário colonizador, produzido pelos primeiros republicanos, ainda está enraizado nas entranhas da sociedade brasileira; quanto há de intenção para desconstruir esse imaginário por meio de políticas de valorização da história e cultura afrodescendente e dos povos originários; e, sobretudo, qual dessas forças, manutenção ou desconstrução, prevalece na prática. A História escolar na Primeira República serviu não só para instruir, mas para hierarquizar epistemologias e instituir ausências, como apontam os estudiosos do Sul global, silenciamentos que reverberam nas estruturas curriculares atuais.

A escolha dessas duas fontes baseia-se, primeiramente, no fato de o manual da Primeira República ser, segundo pesquisa prévia, um dos principais

responsáveis pela disseminação do pensamento da formação da sociedade brasileira com base na “democracia racial”,² nas escolas brasileiras, justamente por ter sido utilizado em boa parte do século XX. Publicado pela primeira vez em 1917, o livro teve sucessivas reedições, chegando à 88ª edição em 1970, como confirmado na tese de Araújo (2024). Outro ponto é a importância do autor para a política do período: José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933) formou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Foi deputado provincial e, posteriormente, deputado eleito. Paranaense, foi professor no Colégio Pedro II e na Escola Normal no Rio de Janeiro. Além de advogado, político e professor, foi jornalista, tendo fundado dois jornais que defendiam os ideais republicanos no Paraná. Porém, seu legado foi como escritor, tanto literário como de manuais didáticos de História.

Já o livro didático contemporâneo foi selecionado porque uma das autoras utilizou uma edição anterior em suas primeiras experiências como docente de História no Ensino Médio. Embora reconheça a qualidade da abordagem dos autores como uma ruptura a valores da modernidade burguesa, identificou-se a possibilidade de problematizar em que medida a obra ainda reproduz, de forma atualizada, traços da governamentalidade da Primeira República, ou seja, uma continuidade da formação do sujeito-cidadão por meio da naturalização dos conteúdos, escolhidos ainda no século XIX como um dispositivo de segurança, e da forma que são apresentados, sobretudo no que diz respeito à construção da identidade racial brasileira. A escolha por essa edição específica se deve ao fato de ser a primeira leva de livros didáticos de História publicados após a implantação do Novo Ensino Médio, em que separa em quatro livros, um para cada campo do saber das humanidades. As edições anteriores ou foram produzidas antes da reforma (divididas em três volumes ou volume único), ou seguiam um modelo de seis volumes, em que conteúdos de diferentes disciplinas das Ciências Humanas foram integrados ao longo da obra. Sobre os autores, diferentemente da Primeira República, em que jornalistas e advogados eram considerados historiadores, o que ocorria antes da formação em História no país, atualmente um dos autores é formado em História: Gislane Azevedo é mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atuou como professora universitária e docente de História para educação básica. O outro autor, Reinaldo Se-

riacopi, é bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior.

Os capítulos selecionados, tanto do manual didático da Primeira República como do da atualidade, possibilitam a cumprir com o objetivo deste artigo, de refletir e questionar sobre o currículo como dispositivo de poder republicano brasileiro, que possibilita visualizar qual seria o sujeito-cidadão ideal que se almejava formar e continua formando, pela identidade racial transparecida. A comparação entre capítulos de livros didáticos de diferentes épocas permite compreender como a abordagem de um mesmo conteúdo se transformou ao longo do tempo, evidencia, além das permanências e rupturas do material didático, as continuidades e metamorfoses da colonialidade e aponta a necessidade de práticas decoloniais e de uma pedagogia insurgente no Ensino de História. A partir da arqueogenealogia de Michel Foucault (2022a; 2022b), são investigadas as camadas históricas que sustentaram o discurso da História oficial, de modo a revelar suas estratégias de normatização e de exclusão. Com Enrique Dussel (1977; 1993) e demais autores, como Candau (2010) e Balestrini (2013), busca-se uma epistemologia decolonial, que pensa a partir do Sul, em direção a um saber insurgente. Um saber que denuncia o epistemicídio histórico e propõe práticas pedagógicas insurgentes, abrindo espaço para a emergência “Outra”, da diferença, do inacabado. Narrar a História é um ato ético e político: recusar a colonialidade do conhecimento é um chamado a escutar outras vozes e outros mundos possíveis.

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ENTRE O BIOPODER E O DECOLONIAL

Analisar o currículo de História como dispositivo de poder exige a articulação das matrizes teóricas que problematizam poder, saber e subjetivação. Neste artigo, mobiliza-se a arqueogenealogia de Foucault (como forma de questionar discursos hegemônicos), a Filosofia da Libertação de Dussel (1977) e a crítica decolonial, por Vera Maria Ferrão Candau (2010), Luciana Ballestrin (2013) e Aníbal Quijano (2009), para examinar os mecanismos de silenciamento desde a Primeira República. O currículo é um dispositivo de poder que produz verdades e subjetividades. No campo educacional, atua como tecnologia de governamentalidade. Na Primeira República, o Ensino de História forjou um

sujeito-cidadão republicano sob a ocultação e a lâmina do silêncio dos povos subalternizados em sua diversidade cultural nos materiais didáticos.

A Filosofia da Libertação de Dussel (1977) propõe um giro ético desde a exterioridade dos oprimidos, que rompe com a razão moderna descartiana e seu monismo universal. Pensar o “Outro” é construir uma pedagogia insurgente e transformadora. Ballestrin (2013), ao discutir o grupo Modernidade/Colonialidade, enfatiza que o *giro decolonial* encara a colonialidade do saber, em que há a dimensão epistêmica e epistemológica. Cumpre observar, ainda, que o colonialismo e o eurocentrismo estão intrinsecamente atrelados, pois “o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber” (Ballestrin, 2013, p. 103). Portanto, não é só um movimento teórico, mas político: propõe novas formas de conhecer e educar. Práticas pedagógicas insurgentes que valorizam saberes populares e lutas dos oprimidos constroem modos de decolonizar o currículo e afirmar outras formas de memória e resistência.

A análise do capítulo “A Terra e a América”, presente no manual *Nossa Patria*, de Rocha Pombo (1925), permite demonstrar de que forma o currículo de História é colonizado desde a Primeira República, ou antes, e atua como uma tecnologia de poder voltada à fabricação de subjetividades compatíveis com o projeto de Estado-nação. Pois, para Foucault, o poder não é visto apenas como repressivo, mas como um “instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” (Foucault, 2023, p. 12) e produzir subjetividades. Michel Foucault nos leva a compreender o currículo e a História como engrenagens do poder-saber, e não como construções neutras. A educação é feita de atos políticos. Nesse contexto, o currículo servia à legitimação do regime republicano e à formação de um cidadão ideal nessa construção do ser civilizado. Normatizar a educação é poder. Veiga-Neto (2005) ressalta que, “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade do poder” (Veiga-Neto, 2005, p. 141). Na História escolar, isso se traduz na seleção de uma narrativa heroica, masculina e eurocentrada, que apaga conflitos e dissidências de acordo com o que o poder, concentrado na mão de poucos, desejava que fosse perpetuado (Carvalho, 2017). Isto está evidenciado no livro de Rocha Pombo (1925). O currículo operava como uma tecnologia de governamentalidade.

Com base em Foucault (2023), o currículo opera como dispositivo: não apenas transmite saber, mas disciplina, classifica e regula. A crítica foucaultiana ao saber normativo, articulada com a denúncia da colonialidade do saber no pensamento decolonial, enriquece a análise pretendida neste artigo. Boaventura de Sousa Santos (2009) aponta que o pensamento moderno ocidental é abissal, pois traça uma linha entre o que pode existir, o que é visível, e o que é condenado à invisibilidade e não pode existir. No Ensino de História, isso é legitimado apenas a certos eventos e a certos sujeitos e relega outros à condição de folclore ou mito. O capítulo sobre a América do manual didático de Rocha Pombo é um bom exemplo de como essa linha abissal é percebida na prática. O texto é curto, apenas duas páginas e um mapa. O mapa tem como título “Perfil da América” e o continente americano está ao centro, ou melhor, os Estados Unidos da América estão ao centro.

Figura 1 - Mapa “Perfil da América”



Fonte: Pombo, 1925, s. p.

Apesar de ser um aspecto curioso o continente americano estar ao centro, ao ler o texto, percebe-se que a intenção do mapa disposto dessa forma era aparentar que tratava sobre este continente, e não uma valorização da História da América. Isso é perceptível quando se depara com a América do Norte,

ou Estados Unidos da América, com a representação maior que o restante do continente, especialmente o Brasil deformado, reduzido. Ainda, é possível notar que o mapa é feito para que o observador enxergue os Estados Unidos ao centro, ou seja, as crianças que cresceram com esse livro escolar consolidaram o imaginário de que os Estados Unidos da América estão no centro do mundo. Isso fazia parte do pensamento positivista dos primeiros republicanos brasileiros, pois eles viam na Revolução Americana, e seus desdobramentos, uma inspiração para a nação brasileira (Carvalho, 2017).

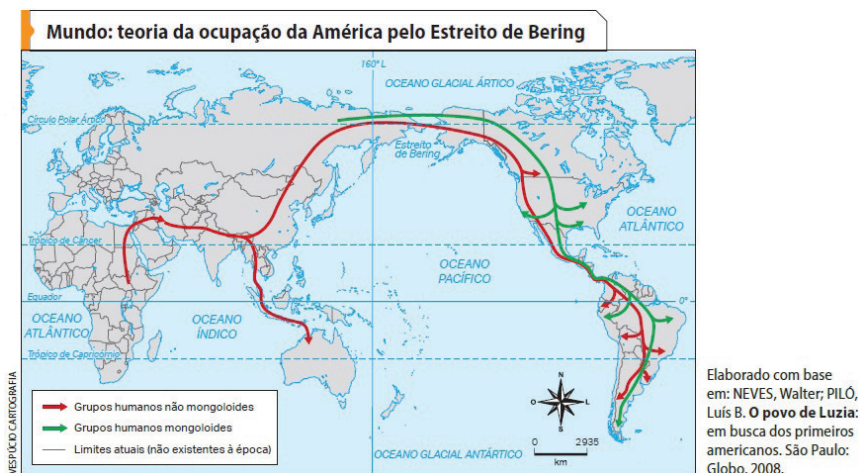
Rocha Pombo (1925) desenvolve o capítulo sobre a América em um tom que mistura a “História da Humanidade”, defendida pelos positivistas liberais republicanos,³ com uma “História Sagrada”, que predominou durante a educação jesuítica e se manteve até boa parte do século XIX (Fonseca, 2017). Ele inicia expondo que “quando o Brasil foi descoberto, o mundo tinha mais de uns quatro mil annos de historia”⁴ (Pombo, 1925, p. 15). Trata-se de uma clara referência à Bíblia e à História judaica,⁵ que reforça o pensamento europeu sobre a História e a naturalização da vertente criacionista do mundo, como se fosse um dado científico, sem, contudo, mencionar a corrente evolucionista, segundo a qual a Terra apresenta aproximadamente 4,5 bilhões de anos (Tort; Nogarol, 2013). A base em uma religiosidade europeia se completa na frase seguinte: “Basta ver que, só passados quinze séculos (ou 1500 annos) depois da vinda de Christo, é que se deu esse descobrimento” (Pombo, 1925, p. 15). Ao comparar com o livro da atualidade, *História por toda parte*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2024), no capítulo quarto, “Os indígenas ontem e hoje”, no qual aglutina o conteúdo sobre a América e sobre os povos originários em dezenove páginas com atividades, nota-se uma permanência de iniciar com cunho científico. Diferentemente de Rocha Pombo (1925), Azevedo e Seriacopi (2024) utilizou dos estudos arqueológicos, com ênfase a estudos que evidenciam que a ancestralidade dos povos originários advém de outros continentes, o que denota outra permanência, o destaque para povos de fora da América ao tratar sobre a América.

Após a introdução, Rocha Pombo (1925) continua a discorrer mais sobre a cultura europeia do que sobre a América, lamenta que “grandes povos da antiguidade” (Pombo, p. 15, 1925) tenham desaparecido sem conhecer a existência da América. Ele continua a exaltar a Europa ao referir-se aos diversos povos da atualidade, igualmente em tom de lamento, por terem permanecido

tanto tempo sem conhecer o continente americano. Na sequência, Rocha Pombo (1925) adota um tom pedagógico ao afirmar que muitos ignoravam a existência do continente americano e acreditavam que o mundo se restringia ao “antigo continente”. Em seguida, justifica tal desconhecimento ao afirmar que, pelo continente americano ser separado dos continentes até então conhecidos e pelas histórias sobre as “feras dos mares”, ninguém se arriscaria a navegar para saber se havia novas terras.

No livro de Azevedo e Seriacopi (2024), observa-se uma ruptura ao destacar a teoria da ocupação americana pelo Estreito de Bering, em oposição aos princípios da História Sagrada, no texto de Rocha Pombo (1925), que os expõe como se fossem científicos, mas nessa ruptura há uma permanência. Para ilustrar essa exaltação ao estrangeiro, os autores, assim como Rocha Pombo (1925), inserem um mapa.

Figura 2 - Mapa “Teoria da ocupação da América pelo Estreito de Bering”



Fonte: Azevedo; Seriacopi, 2024, p. 73.

Como é observado no mapa, é posto que a população americana é descendente de outras partes do mundo. Após esse mapa, sobre a teoria da ocupação pelo Estreito de Bering, verifica-se a permanência da valorização dos feitos europeus, ao enfatizar, no texto, que foi um pesquisador europeu, no século XIX, quem realizou os primeiros estudos sobre o passado do continente

americano. Uma forma de valorizar o saber europeu e desprestigiar o saber dos povos originários. Até o presente momento, nota-se um silenciamento dos povos originários na narrativa acerca da história do continente americano, apresentando-se uma visão única e exclusiva, construída sob o olhar do colonizador.

Na parte final, Rocha Pombo (1925) retoma a exaltação do povo europeu ao destacar as invenções por eles realizadas, com ilustrações, como da bússola, e que, segundo Rocha Pombo (1925), somente nessas condições foi possível chegar na América. Ao concluir, reforça a ideia de que só há existência se reconhecida pelo imaginário europeu, ao encerrar com a afirmação: “Cresceu assim o mundo para os homens; e só agora é que se pode dizer que a humanidade é senhora da Terra” (Pombo, 1925, p. 16). Assim, é introduzida pelo autor uma naturalização colonizada, ao sugerir que a humanidade se restringe aos europeus, uma vez que o discurso ressalta sua dominação. Se o tema desse capítulo era destacar a América, como o mapa sugere, por que não são tratados os povos americanos, os povos originários nesse contexto de vitória? Uma resposta está no livro atual, em que, mesmo após cem anos, ainda o protagonismo é europeu sobre o que é a América, pois foi através desse saber trazido por eles que é possível conhecer a História americana, quais povos passaram por aqui e sua cultura. Um século após, é possível perceber que a governamentalidade republicana atingiu seu objetivo ao ter o silenciamento da perspectiva dos povos originários nessa parte do ensino da História americana.

Perceber o currículo como campo de disputa simbólica é entender que nele se decide quem será lembrado, esquecido, e qual versão do passado será ensinada. Enrique Dussel (1977) afirma que, contrária a essa epistemologia, a Filosofia da Libertação vem “da periferia, dos oprimidos, a sombra que a luz do ser não pode iluminar. Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento” (Dussel, 1977, p. 21). Educar historicamente, assim, deve ser um ato ético e político, que restitua vozes silenciadas. O currículo da Primeira República produziu verdades parciais, sob o signo do poder e do controle. Denunciar isso é reabrir a memória e imaginar outros futuros. Por isso que é preciso construir um currículo para a disciplina de História na perspectiva da interculturalidade crítica, que reconhece a diversidade cultural e os conflitos para a afirmação dessa diversidade, o que pode contribuir para combater essa lâmina do silêncio que há no currí-

culo colonizado e favorecer a emergência de livros didáticos com a voz dos povos que foram colonizados, uma voz da insurreição.

Compreender o currículo como dispositivo de poder exige reconhecer que o Ensino de História não transmite uma verdade, especialmente neutra, como aquela propagada pela vertente positivista do século XIX, mas produz discursos que validam versões específicas do passado que favorecem um grupo político específico. Na Primeira República, o currículo moldou um sujeito ajustado ao projeto de modernidade da elite dominante. Contudo, como destacam Dussel (1977; 1993) e Quijano (2009), tal modernidade está entrelaçada à colonialidade, que naturaliza exclusões e oculta violências epistêmicas.

A COLONIALIDADE COMO LÓGICA OCULTA DA MODERNIDADE NO SUJEITO-CIDADÃO FORJADO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História, ao exaltar narrativas eurocentradas e feitos da elite, marginaliza saberes locais e apaga a pluralidade histórica. Há, assim, um privilégio do ensinar sobre o educar. Ensina-se a história dos vencedores, a herança do projeto civilizatório europeu na formação da República brasileira e não educa a pensar historicamente os fatos históricos pelas vozes insurgentes. Essa exclusão ultrapassa o conhecimento. Enrique Dussel (1993) denuncia que o “mito da modernidade” se ergueu ao ocultar o “Outro”, pois coloca que o saber europeu é uma cultura superior, e a do “Outro” é definida como ausência e irracionalidade. Enfatiza que esses excluídos são negados como sujeitos legítimos nessa modernidade, o que fica bem evidente em Rocha Pombo (1925).

No currículo de História, essa marginalização molda não só consciências, mas esses corpos são colonizados e formatados para um ideal civilizatório do passado, mas presente nas estruturas educacionais atuais como fantasmas que constantemente assombram. No contexto latino-americano há “uma nova ideia da totalidade histórico-social, núcleo de uma racionalidade não-eurocêntrica. Principalmente, as propostas sobre a colonialidade do poder e sobre a heterogeneidade histórico-estrutural de todos os mundos de existência social” (Quijano, 2009, p. 76). O currículo histórico, quando não problematizado, reforça desigualdades raciais, culturais e epistêmicas. A colonialidade sustenta a matriz moderna de racionalidade e progresso. Desvelá-la é

crucial para entender por que o currículo ainda privilegia os “vencedores” e que as reformas são para reforçar e consolidar essa perspectiva, o que atualiza um projeto político e epistêmico que resiste às rupturas da História recente, mesmo com advento de outras perspectivas para o estudo dessa História, como a marxista, a cultural, a pós-crítica, a decolonial, ou leis que valorizam a História e a Cultura afrodescendente e dos povos originários.

Reconhecer que a modernidade capitalista se assenta na colonialidade é entender que o currículo da Primeira República foi ferramenta ativa na reprodução de hierarquias. A colonialidade não desapareceu com a República; foi naturalizada nas práticas escolares, que consolidaram uma narrativa nacional voltada aos interesses da elite branca. Ensinar História tornou-se na República um ato de domesticação simbólica, silenciando vozes dos povos originários, da população negra e de populares em prol de forjar um sujeito histórico ideal, modelo do sujeito-cidadão republicano. Hoje temos no Ensino de História essa colonialidade. Walsh (2019) também enfatiza que a colonialidade do poder não é homogênea e é diferente para os povos subalternizados e a interculturalidade está ligada às complexas histórias locais, o que faz com que, quando se observa os mesmos povos em dois períodos distintos, haja diferenças de colonialidade.

É possível perceber a domesticação simbólica ao analisar três capítulos do livro didático de Rocha Pombo (1925), *Nossa Patria*. O primeiro é o capítulo nono, “Os índios”. Esse capítulo, de quatro páginas, possui seis ilustrações que buscam justificar as afirmações do autor. Ele inicia com a intenção de demonstrar diversidade, ao afirmar que Martim Afonso começou a povoar o Brasil com portugueses, pois “já encontraram aqui populações de outra raça. Eram os índios” (Pombo, 1925, p. 26). No entanto, em seguida, revela-se o imaginário que se desejava consolidar: “Estes ainda estavam muito atrasados quanto á civilização” (Pombo, 1925, p. 26). O texto enfatiza diversos preconceitos sobre os povos originários, a começar por tratá-los como um único povo, que vivia em “grupos de famílias (tribus)” (Pombo, 1925, p. 26), e pelas moradias, que o autor denomina *taba*, definida como “uma grande cerca redonda, tendo dentro as suas cabanas” (Pombo, 1925, p. 26).

Já o livro da atualidade, *História por toda parte*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2024), trata sobre os povos originários no mesmo quarto capítulo que tratou sobre a América, começando em um subtópico denomi-

nado “Os povos indígenas e a chegada dos europeus”, o que denota, mais uma vez, que a existência dos povos originários está condicionada à visão europeia. Nesse subtópico, faz uma narrativa do que os estudos apontam sobre quem eram os “indígenas”. Diferente de Rocha Pombo (1925), Azevedo e Seriacopi (2024) admitem uma diversidade cultural, porém todo o saber sobre esse “Outro” ainda é pelo olhar europeu, aqui enfatizado pela carta de Pero Vaz de Caminha: a surpresa é do europeu; a percepção é do colonizador; a História é do “homem branco” em relação aos povos originários. Não há o ponto de vista dos povos originários. Mesmo quando trata sobre as conquistas de direitos, é uma percepção alheia aos povos originários.

Outro ponto é o artesanato: Rocha Pombo (1925) coloca que, além de fabricar “armas de guerra”, produziam “instrumentos e artes” que ainda seriam utilizados por “pescadores e a gente dos sitios” (Pombo, 1925, p. 27), o que reforça a visão de “primitivismo”. Sobre a religião, o autor inicia com: “como elles entendiam” (Pombo, 1925, p. 28), e prossegue qualificando-os como supersticiosos, temerosos de tudo, “ainda mais do trovão, que diziam ser a voz de Deus irado” (Pombo, 1925, p. 28). É notável que o discurso adote o passado para os povos originários, como se já não existissem no tempo presente. Ao concluir, Rocha Pombo (1925) reforça: “Entre selvagens isso era natural. Só o homem civilizado é que confia mais na razão que na força, e resolve tudo pelo direito e não pelas armas” (Pombo, 1925, p. 29), evidenciando o intento de formar o sujeito-cidadão ideal por meio do contraste e indicando quem deveria ser exemplo.

Na mesma ordem do livro de cem anos antes, o próximo tópico do livro da atualidade é sobre a cultura material e, também, imaterial, mas, diferentemente, não trata os povos originários no passado. O material didático atual destaca elementos do cotidiano, como peteca e pipoca, e palavras incorporadas ao português falado no Brasil. Quando valoriza os saberes dos povos originários, expõe da seguinte maneira: “Também transmitiram seus saberes sobre a geografia local, os ecossistemas nativos, a fauna e as plantas medicinais. Muitos desses saberes deram origem a medicamentos que hoje são comercializados pela indústria farmacêutica” (Azevedo; Seriacopi, 2024, p. 82). Ou seja, é valorizado o saber que beneficia o sujeito ideal ocidental. Sobre as lutas, embranquecem os povos originários, ao enfatizar que utilizam as redes sociais

para tal. A voz dos povos originários, selecionada, está relegada a textos para as atividades finais.

O segundo capítulo do manual de Rocha Pombo (1925) que reforça esse forjamento do imaginário da identidade racial brasileira é o décimo, intitulado “Os africanos”. São três páginas e meia, com três ilustrações, de mesma conotação do anterior. O texto inicia exaltando o rei português e minimizando os povos originários, ao afirmar que era preciso aumentar a população, pois o país “era grande”, mas sem pessoas. O autor, nesse ponto, não reconhece os povos originários como pessoas. Rocha Pombo (1925) justifica a colonização e a escravidão ao afirmar que o colono “ficava na pobreza, porque não podia, sózinho, tirar proveito dellas” (Pombo, 1925, p. 30), e que os “índios”, “chamados” para “auxiliá-los”, não queriam trabalhar, pois viviam “sempre muito livres e sem necessidade de trabalhar. Foi preciso, pois, obrigar-os” (Pombo, 1925, p. 31). É curioso notar que os republicanos eram, historicamente, abolicionistas, mas adotam no discurso da História Pátria um tom escravagista para defender a postura dos europeus. Rocha Pombo (1925) prossegue afirmando que o rei e os jesuítas protegeram os povos originários, e, por isso, os colonos recorreram à África. Em seguida, ele compara africanos e povos originários, dizendo que os africanos “não eram livres [pois] tinham os seus reis, chamados *sobas*, que com elles eram muito cruéis. [...] vendiam gente como si fosse gado” (Pombo, 1925, p. 31), justificando assim a escravização pelos colonos e responsabilizando os próprios africanos.

No material didático atual, é o capítulo seis que trata do mesmo tema, “Os africanos e afrodescendentes na base da sociedade brasileira”, cujo título já soa estranho, e não é explicado. É um capítulo de 21 páginas com atividades. Para iniciar, os autores valorizam a questão do grupo de rap Racionais MC’s na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Após, há a questão da diáspora africana, com o mesmo tom de quando trataram sobre os povos originários, a partir do olhar ocidental sobre os africanos. Os africanos no Brasil são narrados sob o olhar do homem branco. Ao tratar sobre as resistências, valorizam os quilombos e que a abolição é fruto das lutas dos afrodescendentes. Sobre os saberes, há uma valorização de ser dos afrodescendentes para os afrodescendentes, pois há um discurso de certificar os afrodescendentes pelas conquistas. Em seguida, entram em território histórico, e valorizam diversas personalidades negras, com destaque para advogados, e a questão sobre

a exclusão no período posterior à abolição, porém há um discurso de enfatizar as conquistas, o que difere de Rocha Pombo (1925).

No livro de Rocha Pombo (1925), o discurso converge para a “docilidade”: “O africano é preto por causa do clima da Africa, que é muito quente; mas é uma raça muito boa, principalmente de muito bom coração” (Pombo, 1925, p. 32). É reforçado um “pré-conceito”, ao afirmar que não havia ódio por parte dos africanos, que eram obedientes e que “sofreram bastante sahindo lá do meio dos seus; e às vezes o sacrificio para elles era tão grande que chegavam a morrer de saudade” (Pombo, 1925, p. 32), uma forma de minimizar as mortes violentas que ocorreram durante a escravidão. O autor ainda afirma que foram recompensados por essa “docilidade”, e que seus descendentes “hoje são iguaes aos antigos senhores [...] muito mais felizes do que seus parentes que ficaram lá na Africa” (Pombo, 1925, p. 32-33), novamente minimizando as consequências sociais do trabalho escravo por um discurso da “democracia racial” (Zubaran; Silva, 2012). Isto se completa, e é reforçado, no encerramento: “felizmente, a escravidão passou, e para sempre. Hoje, somos todos irmãos” (Pombo, 1925, p. 33). Pela voz de Rocha Pombo (1925), o governo central não reconhece os males sociais da escravidão e busca que as crianças propaguem que a República igualou a todos. Os autores do livro didático da atualidade finalizam fazendo uma discussão sobre a “democracia racial” e a construção da identidade nacional.

É notável a mudança no discurso construído acerca dos africanos no livro da atualidade, sobretudo quando comparado ao livro de um século atrás, ao evidenciar aspectos que enaltecem a cultura africana e afrodescendente, como os saberes tradicionais. Tal movimento revela o reflexo vivo da implementação da Lei n. 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade, no currículo, especialmente no Ensino de História, da temática de História e Cultura Afrodescendente. Contudo, a polissemia presente nessas produções didáticas, após essa lei, não deveria se esgotar na simples recusa ao estereótipo, estereótipos muito presentes em produções anteriores, como a de Rocha Pombo (1925); deveria ir além. Em uma perspectiva decolonial, significa ouvir as vozes silenciadas, enxergar o mundo pelos olhos dos africanos ou dos povos originários (Lei n. 11.645/2008, que os incluem); é essa escuta sensível e insurgente que deveria pulsar na tessitura da obra didática. Ainda assim, persiste

um discurso enviesado, que insiste em valorizar aquilo que a lógica da sociedade burguesa consagra e legitima.

No capítulo seguinte, a exaltação atinge seu ápice: o capítulo 11, “Os europeus”. Um texto curto, com duas páginas e meia e três ilustrações bucólicas. Aqui estão os sujeitos a serem almeçados. Rocha Pombo (1925) enfatiza os “benefícios” da colonização, não apenas portuguesa, e apresenta os primeiros colonizadores como respeitados pelos povos originários, como se a colonização fosse idílica. Mesmo diante de confrontos, exalta-se a esperteza europeia para “se livrar da morte”, ou seja, o uso de armamento “superior” para ter sucesso e impor medo. Assim, através da história de Caramurú (como herói) e Paraguassú, os povos originários são descritos como covardes, enquanto os europeus são corajosos e benevolentes: “E por isso ficaram com muito medo daquele homem e, em seguida, querendo-lhe muito bem, porque elle os ajudou nas guerras e lhes ensinou muitas coisas” (Pombo, 1925, p. 34). Por fim, para assegurar o sujeito-cidadão almejado pela República, Rocha Pombo (1925) expõe que a população brasileira foi formada pelas “tres raças: os índios, que já estavam aqui; os africanos, que vieram como escravos; e os europeus, que tomaram conta do paiz. Por isso, o brasileiro tem as qualidades mais notáveis dessas tres raças: é altivo, amoroso e inteligente” (Pombo, 1925, p. 35). Fica claro, pelo discurso produzido, que se espera que as crianças sejam harmoniosas aos europeus. No livro atual há um foco sobre as lutas populares nos capítulos posteriores.

Dessa forma, durante a Primeira República, percebe-se, pela análise desse trecho do livro didático de Rocha Pombo (1925), que esse currículo de História operava como dispositivo de poder, ao moldar subjetividades úteis ao Estado-nação. O sujeito ideal e patriótico era disciplinado para a modernidade. Quem não se encaixava devia aspirar a esse modelo ou submeter-se. Os manuais da Primeira República excluíam saberes populares, indígenas e africanos e instaura uma pedagogia da exclusão, ainda ecoada por defensores da “Escola sem partido”. Pois, mesmo em livros atuais com referências às lutas populares e maior espaço para as conquistas negras, como reflexo das Leis n. 10.639/03 e 11.645/2008, as vozes de quem faz as lutas populares, negras e dos povos originários não são escutadas nesses materiais didáticos, mas sempre são colocadas em terceira pessoa. A percepção e a visão do estrangeiro são as mais valorizadas.

Esse sujeito-cidadão forjado na Primeira República manifestava a colonialidade do poder, que excluía corpos não brancos, femininos e pobres. A República nascente brasileira eliminava a diversidade do ser através da normalização de sua história. Um currículo que exalta “grandes homens”, “grandes povos”, omite as lutas negras, dos povos originários e populares. Moldado pelo ideal europeu e moral positivista, vinculava progresso ao esquecimento das violências fundadoras do Brasil. O currículo de História reforçava essa cisão entre incluídos e excluídos. Ser cidadão era corresponder ao ideal hegemônico; o diverso era invisibilizado. A moral republicana disciplinava corpos e mentes. O Ensino de História agia pela colonialidade do poder que ocultava feridas da colonização e da escravidão, forjando uma identidade nacional seletiva, que ainda molda a cidadania atual. Assim, a “luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado” (Quijano, 2009, p. 113).

Dessa forma, o sujeito-cidadão da Primeira República refletia um projeto de exclusão. Forjado sob a colonialidade e uma moral positivista de “ordem e progresso”, silenciou vozes dissidentes e apagou histórias. Produziu uma identidade seletiva, alheia às bases sociais e culturais do país. Se educar História é formar sujeitos, é preciso repensar como narrar o passado. Romper o esquecimento e ouvir outras vozes é gesto pedagógico e político. Das rupturas nascem epistemologias decoloniais, que resistem e propõem novos modos de narrar, de ver o mundo, de sulear.

Em Oliveira e Candau (2010), há vestígios desses novos modos de narrar, por uma educação intercultural. Os autores evidenciam a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica. Na interculturalidade e no decolonial, há um pensamento de fronteira que “significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25). Nesse pensamento, os autores continuam afirmando que permite-se “uma nova relação entre o conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25). Assim, esse pensamento de fronteira articula saberes subalternos (povos originários, negros) e cria espaços críticos que dialogam com o Ocidente. Portanto, para a educação histórica, são propostas pedagogias insurgentes, decoloniais, que

escutam as vozes desses saberes e rompem o racismo epistêmico, que ampliam cosmovisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que escrever sobre o passado com o objetivo de compreender o presente, este artigo propõe problematizá-lo, tal como a ciência da História é vista hoje. Se o currículo foi, e continua sendo, uma tecnologia de poder, é preciso reverter sua lógica. A crítica foucaultiana nos permite perceber os dispositivos e confrontá-los; a crítica decolonial nos convida a rompê-los e expô-los. Entre ambas, abre-se um campo fértil para pensar a educação histórica como prática de liberdade, diálogo e justiça cognitiva, com uma perspectiva intercultural crítica. Narrar o Brasil é disputá-lo. É escrever com as mãos invisíveis o que foi apagado pelas mãos de sempre. É recusar o mito da neutralidade positivista e assumir a responsabilidade de educar com afeto, crítica, coragem e ouvidos abertos à multiplicidade de vozes.

A análise do manual *Nossa Patria*, de Rocha Pombo (1925), ilustra como o currículo foi mobilizado para naturalizar a hierarquia racial, silenciar sujeitos e consolidar uma narrativa nacional excludente. Entre o mapa que centra a América do Norte (Estados Unidos da América), a construção do indígena “atrasado”, a justificação da escravidão africana e a glorificação da colonização europeia, vê-se o currículo em ação: uma engrenagem de normalização e produção de verdades (Foucault, 2022b; 2023a) que molda subjetividades, apaga presenças e lutas.

Enquanto isso, a análise do *História por toda parte* (2024) revela avanços na abordagem da diversidade, que reflete as leis educacionais recentes, mas mantém a narrativa sob olhar eurocêntrico. Mesmo ao valorizar saberes indígenas e afrodescendentes, o faz pela ótica do colonizador e destaca o útil ao projeto ocidental. Persiste o silenciamento das vozes originárias, o que reitera a governamentalidade histórica e a formação de um sujeito-cidadão ideal. Por fim, revela permanências sutis, apesar das rupturas aparentes.

A comparação entre a Primeira República e a atualidade brasileira, por meio de dois livros didáticos, revela que, embora *História por toda parte* (2024) avance ao valorizar resistências e culturas afrodescendente e dos povos originários, o que revela a importância de leis como a 10.639/03 e a 11.645/2008,

ainda mantém o olhar eurocêntrico e naturaliza alguns traços da identidade racial como projeto civilizatório, tal como o manual de Rocha Pombo (1925). Ambos moldam o sujeito-cidadão ideal, o que reitera a colonialidade e mostra a urgência de uma pedagogia histórica verdadeiramente decolonial.

Com base em Dussel (1977; 1993) e Ballestrin (2013), pode-se afirmar que toda verdade é situada e todo currículo é um campo de disputa. Nessa lógica de compreender que o currículo de História é um campo de disputa política, é preciso ressaltar que autores e editores de livros didáticos necessitam seguir essas diretrizes colonialistas em suas produções, por meio dos ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por mais que haja conteúdos que são um ponto de partida para uma educação decolonial, como as contidas nas referidas leis. Em teoria, vários agentes são envolvidos e escutados, de públicos a privados, de alto escalão ao professor da escola. Na prática, há uma seleção sobre o que é considerado importante na escuta, quais desses agentes são relevantes para serem ouvidos, enquanto outros são comunicados. Para subverter, é preciso que seja realizada essa crítica ao currículo colonizado. Por detrás de um livro didático colonizado há um currículo colonizado.

Educar historicamente no Brasil é sempre um ato político. Desnaturalizar e (re)construir o currículo é urgente, mesmo diante de obstáculos como a plataforma da educação. Se o sujeito-cidadão da Primeira República foi forjado pela exclusão e pela lógica da obediência, urge imaginar uma educação histórica que forme sujeitos éticos, críticos e abertos à alteridade. A educação intercultural crítica e decolonial, por sua polissemia, é uma perspectiva e uma proposta de educação que mais se aproxima da realidade da América Latina (Candau; Russo, 2010). Que essa prática pedagógica se afirme, cada vez mais, como insurgência, (re)construção e liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marecida Bezerra de. *Manuais pedagógicos, cartilhas escolares e a formação do homem republicano no grupo escolar Barão do Rio Branco em Parelhas-RN, 1919-1922*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, RN, 2024.
- AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinaldo. *História por toda parte: 1º ao 3º ano – Ensino Médio*. Volume único. São Paulo: FTD, 2024.

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.
- DUSSEL, Enrique. *1492: O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. Trad. Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2022a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2022b.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2023b.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, 2010.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *Nossa Patria: narração dos factos da História do Brasil através da sua evolução com muitas gravuras explicativas*. 41ª a 50ª edição. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1925 [1917].
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria de Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria de Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- TORT, Alexandre Carlos. NOGAROL, Felipe. Revendo o debate sobre a idade da Terra. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 35, n. 1, 1603, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*. V.05, N.1, p. 6-39, jan./jul., 2019.

ZUBARAN, Maria Angélica. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interloquções sobre estudos afrodescendentes: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afrodescendente. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, p. 130-140, jan./abr. 2012.

NOTAS

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Este artigo surgiu como fruto do trabalho final da disciplina “Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas”, da Universidade São Francisco, ministrada no primeiro semestre de 2025 pelo professor doutor Carlos Roberto da Silveira. O trabalho propunha reflexões sobre as teorias latino-americanas, articuladas ao tema da tese que está sendo desenvolvida.

² “A noção de que a nação brasileira oferece a todos os seus cidadãos, negros, pardos ou brancos, igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida pública e um convívio harmonioso, livre do racismo e da discriminação racial” (Zubaran; Silva. 2012, p. 132).

³ O Terceiro Estado Positivo de Comte é a Religião da Humanidade, um culto aos “grandes homens” e “grandes gestos”.

⁴ Todas as citações serão feitas com a escrita contida na fonte, sem correções para a gramática ou ortografia atuais.

⁵ Ver no site: Ministry of Foreign Affairs, do governo de Israel. Disponível em: <https://www.gov.il/en/pages/history-biblical-times>.



Submetido em: 30 de junho de 2025.
Aceito em: 04 de abril de 2026.