

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS (CCHB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED-SO)

MÔNICA LUNGOV

**AS VIAGENS DA EXPANSÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA E NA AMÉRICA E
OS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS
(DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO AOS ANOS
1980)**

SOROCABA

2026

MÔNICA LUNGOV

**AS VIAGENS DA EXPANSÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA E NA
AMÉRICA E OS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS
(DO IHGB AOS ANOS 1980)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lourdes de Fátima Bezerra Carril

SOROCABA

2026

Lungov, Mônica

AS VIAGENS DA EXPANSÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA
E NA AMÉRICA E OS LIVROS DIDÁTICOS
BRASILEIROS (DO IHGB AOS ANOS 1980) / Mônica
Lungov -- 2026.
115f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Lourdes de Fátima Bezerra Carril
Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos, Íris
Kantor, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux,
Mariana Martha Cerqueira Silva
Bibliografia

1. Expansão Marítima Portuguesa. 2. Livro didático. 3.
Questões étnico-raciais. I. Lungov, Mônica. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

MÔNICA LUNGOV

**AS VIAGENS DA EXPANSÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA E NA
AMÉRICA E OS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS (DO IHGB AOS ANOS
1980)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São
Carlos, campus de Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas

AVALIADORES (AS)

Prof.^a Dr.^a Lourdes de Fátima Bezerra Carril (Orientadora)
Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos (Titular Interno)
Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Íris Kantor (Titular Externo)
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux (Suplente Interno)
Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Prof. Dra. Mariana Martha Cerqueira Silva
Doutora em Educação e professora do curso de Educação Quilombola/UFSCar

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas o resultado de um longo percurso, construído com o apoio e a generosidade de muitas pessoas ao longo de toda uma vida, às quais expresso aqui minha profunda gratidão.

Aos meus filhos, Laura e Arthur, agradeço por serem minha maior fonte de inspiração e força desde sempre. Sua compreensão diante das ausências, seu aguçado espírito crítico e seu afeto deram sentido a cada esforço e sustentaram minha caminhada nos momentos de incertezas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lourdes de Fátima Bezerra Carril, registro meu sincero agradecimento pela confiança, pelo rigor intelectual e pela generosidade com que conduziu este trabalho. Sua leitura atenta e seu compromisso com a formação crítica foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha trajetória como professora-pesquisadora.

Aos membros da banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, pelas leituras cuidadosas e pelas contribuições preciosas, que enriqueceram significativamente este trabalho e ampliaram minhas reflexões sobre o tema pesquisado. O Exame de Qualificação significou verdadeiro salto qualitativo para esta produção, em função de observações tão pertinentes e argutas.

Agradeço ainda ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCAR, campus Sorocaba (PPGEd-So), pelo acolhimento e pela excelência acadêmica de sua estrutura.

Aos meus alunos, a todos eles, razão primeira de minha escolha pela docência, agradeço pelos questionamentos, inquietações, aprendizados e afetos compartilhados ao longo dos últimos quarenta anos. Foi no diálogo com eles, na sala de aula, que muitas das perguntas que orientaram esta pesquisa ganharam forma e sentido.

Por fim, agradeço a todos os queridos amigos que, de maneiras diversas, contribuíram para que este trabalho fosse possível. Que este percurso acadêmico siga comprometido com uma História crítica, plural e socialmente engajada.

RESUMO

LUNGOV, Mônica. **As viagens da expansão portuguesa na África e na América e os livros didáticos brasileiros (do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro aos anos 1980)**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e biológicas da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba, 2026.

As sociedades modernas têm como fundamento a construção de representações espaço-temporais advindas do expansionismo europeu, a partir do século XV. O presente trabalho tem como objetivo a reflexão sobre as narrativas históricas dos manuais didáticos brasileiros e a configuração de representações sobre as viagens e navegações portuguesas, dos séculos XV e XVI, na produção didática brasileira, desde a segunda metade do século XIX até a década de 1980. Para tanto, utilizamos algumas das ideias-força dos franceses Roger Chartier - *representação, prática e apropriação* - e Michel de Certeau - *tática, estratégia e modelo polemológico*. As categorias propostas por estes autores orientam o estudo sobre a cultura escolar em uma perspectiva histórica. A metodologia das narrativas contribui para a análise da permanência de representações na memória e na configuração das identidades, sobretudo, no que se refere à questão racial brasileira e à descolonização do currículo e do material didático, na perspectiva contracolonial.

Palavras-chave: expansão marítima portuguesa; escravização; livro didático; representação; memória.

ABSTRACT

LUNGOV, Mônica. **The Voyages of Portuguese Expansion in Africa and the Americas and Brazilian Textbooks (from the IHGB to the 1980s)** - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e biológicas da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba, 2026.

Modern society is grounded in time–space representations forged through European expansionism since the fifteenth century. The present study reflects on the relationship between historical narratives in Brazilian textbooks and the configuration of memories and representations of Portuguese voyages and navigations in the fifteenth and sixteenth centuries. It examines how these narratives have appeared in didactic texts from the late nineteenth century to the 1980s. In doing so, it draws on the theoretical contributions of French scholars Roger Chartier—representation, practice, and appropriation—and Michel de Certeau—tactic, strategy, and the *polemological* model. Their categories provide a framework for analyzing school culture from a historical perspective. The narrative methodology contributes to this ongoing study of how representations persist in memory and shape identities, especially regarding Brazil’s racial question and the decolonization of the curriculum and teaching materials, from a counter-colonial perspective.

Keywords: Portuguese maritime expansion; enslavement; textbook; representation; memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Folha de rosto da fonte I-----	68
Figura 02 - Folha de rosto da fonte II-----	73
Figura 03 - Capa da fonte III-----	77
Figura 04 - Capa da fonte IV-----	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Elementos do plano de análise-----	85
Tabela 02 - Lições de Historia do Brazil-----	88
Tabela 03 - Historia do Brasil – Curso Superior-----	92
Tabela 04 - História do Brasil – Curso Médio-----	96
Tabela 05 - História do Brasil – Curso Moderno -----	100

SUMÁRIO

Apresentação -----	12
1. Revisita à própria História: memorial de formação -----	14
1.1. A formação -----	15
1.2. A atividade docente-----	19
1.3. A autoria didática -----	21
1.4. O retorno à academia-----	22
Introdução -----	24
Capítulo 1. Narrativas historiográficas sobre a expansão marítima europeia: do positivismo às abordagens críticas contemporâneas-----	29
1.1 Narrativas historiográficas portuguesas sobre a expansão marítima europeia -----	35
1.2 Narrativas historiográficas brasileiras sobre a expansão marítima europeia -----	39
Capítulo 2. Livro didático, ensino de História e representações sociais-----	45
2.1. O livro didático é “Representação, Prática e Apropriação” -----	50
2.2. O livro didático é “Estratégia e Tática” -----	52
2.3. As narrativas como metodologia de análise-----	58
Capítulo 3. Construção do corpus documental: livros didáticos de História do Brasil--	64
3.1. Joaquim Manoel de Macedo-----	65
3.1.1. Lições de Historia do Brazil-----	68
3.2. João Ribeiro-----	71
3.2.1. Historia do Brazil – curso superior-----	73
3.3. Joaquim Silva -----	75
3.3.1. História do Brasil – Curso Médio-----	77

3.4. Sérgio Buarque de Hollanda-----	79
3.4.1. História do Brasil – Curso Moderno-----	82
Capítulo 4. A escrita didática da expansão marítima no ensino de História do Brasil---	85
4.1 Joaquim Manuel de Macedo, a historiografia escolar e a narrativa da expansão marítima europeia-----	88
4.2 João Ribeiro e a renovação da historiografia escolar brasileira: a expansão marítima europeia entre cultura, conflito e civilização-----	92
4.3 Joaquim Silva e a consolidação da historiografia escolar no século XX: a expansão marítima europeia como narrativa cívica e eurocêntrica-----	96
4.4 Sérgio Buarque de Holanda e o ensino da expansão marítima: entre renovação historiográfica e a ditadura militar-----	100
4.5 Narrativas da expansão marítima nos livros didáticos de História do Brasil---	104
Considerações finais-----	108
Referências-----	110

Apresentação

Nesta dissertação, apresentamos os resultados de nossa pesquisa intitulada “As viagens da expansão portuguesa na África e na América e os livros didáticos brasileiros – do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro aos anos 1980”. Com este trabalho, objetivamos uma reflexão sobre representações presentes nos livros didáticos para o ensino de História do Brasil, para estudantes entre dez e dezessete anos, e seu papel na construção da cultura histórica.

Destacando sua centralidade como instrumentos de mediação entre as políticas curriculares oficiais e as práticas escolares cotidianas, intentamos elaborar uma análise que permitisse uma leitura crítica e cultural dos manuais escolares como objetos que carregam representações, valores e interpretações sobre o mundo.

Demarcamos as análises teóricas dos franceses - Roger Chartier - representação, prática e apropriação - e Michel de Certeau - tática, estratégia e modelo polemológico - como referenciais para nossa análise das narrativas e representações presentes nos manuais escolares. As categorias propostas por estes autores orientam o estudo sobre a cultura escolar em uma perspectiva histórica. A partir a orientação da História Cultural, buscamos evidenciar que os conteúdos veiculados por esses materiais não são neutros, mas sim produtos de escolhas sociais, políticas e institucionais que refletem determinadas visões de mundo.

Destaca-se a intenção de compreender como os livros didáticos de História contribuem para a construção da cultura histórica e, por consequência, das identidades. O principal objetivo dessa investigação é a análise das permanências e rupturas nas representações históricas entre a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a década de 1980, especialmente no que diz respeito às viagens da expansão portuguesa dos séculos XV e XVI.

Nossa hipótese principal é a de que os livros didáticos, desde o século XIX, têm reforçado narrativas eurocêntricas que exaltam a superioridade europeia e silenciam aspectos fundamentais da história, como a importância do tráfico negreiro para o projeto da expansão marítima portuguesa, escamoteando-se, por consequência, também a escravização africana e a violência colonial. Ao investigar essas omissões no material didático, propomos uma descolonização do currículo escolar, em uma perspectiva contracolonial, que permita o reconhecimento de outras vozes e experiências históricas,

valorizando, também, a subjetividade do pesquisador e a complexidade das práticas escolares. Trata-se de pensar sobre elementos ainda não abarcados pelos materiais didáticos que poderiam iluminar ainda mais a complexidade da empresa escravista que se formatou na América.

Buscando evitar anacronismos, adotamos uma metodologia de análise documental sob a perspectiva qualitativa e comparativa das narrativas, reconhecendo que o uso dos livros didáticos pelos professores e alunos envolve apropriações criativas, resistências e astúcias, nem sempre acessíveis ao pesquisador.

Por fim, nossa ambição é fomentar o desenvolvimento de pesquisas que articulem a produção historiográfica com as questões do ensino de História. Objetivamos demonstrar a vitalidade e a relevância da investigação sobre os manuais escolares como fontes privilegiadas para compreender os processos de construção da cultura histórica escolar.

Em síntese, reafirmamos nosso compromisso com uma abordagem crítica, reflexiva e cultural do ensino de História. Ao problematizar os discursos presentes nos livros didáticos e suas implicações na formação das identidades, desejamos contribuir, assim, para o fortalecimento de uma educação histórica mais plural, democrática e sensível às múltiplas temporalidades e experiências que compõem o tecido social brasileiro. Assim, entendemos que podemos colaborar com este Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas, sobretudo no que se refere à análise das relações étnico-raciais na escola.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos. Logo após esta Apresentação, temos um breve memorial, que busca resgatar minha formação inicial, além das trajetórias acadêmica e profissional. Depois, a Introdução seguida do capítulo um, onde descrevemos as narrativas historiográficas sobre a expansão marítima europeia, do positivismo às abordagens críticas contemporâneas, destacando-se a historiografia portuguesa e a historiografia brasileira; no capítulo dois, dissertamos sobre livro didático, ensino de História e representações sociais, apresentando nossos referenciais teóricos; no capítulo três, descrevemos as fontes selecionadas, seus autores e os porquês destas seleções; no capítulo quatro apresentamos a análise das fontes e as conclusões de nossa análise.

1. Revisita à própria História: memorial de formação

O resgate das memórias relacionadas à formação acadêmica e profissional é um exercício de reflexão que transcende o relato pessoal. Ao contextualizar essas experiências no tempo histórico em que ocorreram, proponho um diálogo entre minha trajetória e os marcos teóricos que fundamentam a prática docente. Essa abordagem permite compreender como a formação individual se entrelaça com os processos sociais, políticos e educacionais do Brasil, especialmente durante o período da redemocratização, na década de 1980, momento em que se iniciaram transformações legislativas e culturais no campo da Educação.

Para introduzir, descrevo o despertar do interesse pela História e a formação acadêmica neste ramo do conhecimento, como bacharel e licenciada. Depois, busco elucidar alguns aspectos relevantes da minha experiência como professora de ensino básico no setor privado na cidade de São Paulo e destaco os projetos de autoria didática voltados para diferentes ciclos também do ensino básico. Para finalizar, uma breve reflexão sobre os porquês da proposta para este Mestrado: “As viagens da expansão portuguesa na África e na América e os livros didáticos brasileiros”.

A escolha pela História como área de formação revela genuíno interesse pela compreensão crítica do passado e suas implicações no presente e no futuro. Ao me tornar bacharel e licenciada, não apenas adquiri conhecimento teórico, mas também creio ter desenvolvido uma sensibilidade para os processos históricos que moldam a sociedade e a educação. Essas referências tornaram-se essenciais para minha atuação como professora no ensino básico, onde se podem encontrar desafios cotidianos da sala de aula, na busca de formas para tornar o ensino mais significativo para os alunos.

Ao longo de 40 anos de carreira, destaco a importância da autoria didática como ferramenta de aperfeiçoamento profissional. Foram projetos voltados para diferentes ciclos do ensino básico que exigiam compromissos com a inovação pedagógica e com a adaptação dos conteúdos às realidades espaço-temporais. Essa prática instava uma postura ativa diante das exigências da legislação educacional e das mudanças socioculturais, evidenciando a necessidade de reinvenção dos materiais didáticos ao longo do tempo.

A produção de materiais didáticos próprios, alinhados às diretrizes curriculares e às necessidades dos estudantes, nunca se limitou à reprodução de conteúdos, mas sim a

busca constante de formas de promover o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Essa atitude era especialmente necessária em um contexto de expansão do acesso à educação e de valorização da diversidade cultural e histórica brasileiras.

A proposta de pesquisa para o mestrado — *As viagens da expansão portuguesa na África e na América e os livros didáticos brasileiros (do IHGB aos anos 1980)* — surgiu como continuidade natural dessa trajetória. Ao investigar como os livros didáticos abordam a expansão portuguesa, pretendi analisar criticamente as representações históricas presentes no material escolar, contribuindo para uma educação mais plural e consciente. Essa escolha reafirma meu compromisso com a História como ferramenta de emancipação e com a docência como espaço de transformação social.

Em suma, ao revisitar minhas memórias, reafirmo minha identidade profissional e meu papel no sentido de colaborar para a construção de uma educação comprometida com a justiça, a diversidade e o pensamento crítico.

1.1 A formação

Se alguma vez visitardes Veneza, percorrendo os passeios das suas ruas, perto do Teatro Malibran, encontrareis um palácio que diz: «Residência do Milione». Falar da Casa do Milhão e do Senhor dos Milhões equivalia, em Veneza, a falar dum homem maravilhoso e legendário cujo nome foi Marco Polo (Polo, 2001, p.7).

Ainda hoje, estas palavras iniciais do relato da grande viagem ao Oriente, realizada pelo navegador genovês Marco Polo, no século XIII, têm um efeito afetivo enorme sobre esta professora de História. Parecem unir passado, presente e futuro.

Era 1971, eu tinha 6 anos e estava em avançado processo de alfabetização. Tive a sorte de ser a caçula de uma família que sempre respeitou e amou a literatura. Meu irmão, 6 anos mais velho, lia para mim desde os tempos mais remotos que minha memória é capaz de regredir. Naquele dia foi diferente, pois ele avisou que não iria ler para mim, mas que o faríamos juntos, um trechinho cada um. Estava posto um grande desafio: o livro era maior e mais difícil do que aqueles aos quais estava acostumada. Para me envolver, ele garantiu que a história que seria narrada valeria o empenho.

Ele disse a verdade. Imediatamente fui conquistada pelo maravilhoso representado por outros tempos, pessoas e lugares tão distantes dos meus. Tempos,

peças e lugares nos quais desejava perder-me, pois vislumbrava ali uma espécie de tonalidade de eternidade. Passado, presente e futuro da humanidade. Sentimento absolutamente intuitivo, pois a tenra idade não me permitiria este tipo de reflexão.

Estou segura de que foi naquele dia que nasceu a minha paixão pela História, pelas histórias, na verdade. Ficcionalis ou não, eu ainda não as diferenciava, as histórias seriam meu ofício, minha vida. Hoje, aquilo me parece quase um vaticínio.

Desde então, foi um mergulho profundo e interminável em boa parte a literatura infante-juvenil: Lewis Carroll, Carlo Collodi, James Barrie, Mark Twain, Robert Louis Stevenson, Arthur Conan Doyle, Júlio Verne, Walter Scott, Antoine de Saint-Exupéry, Alexandre Dumas e, é claro, o indefectível Monteiro Lobato.

Impossível não comemorar, no sentido de trazer à lembrança, as emoções arrebatadoras que cada uma dessas leituras tinha o poder de despertar. Novos tempos, novas pessoas, novos mundos que passaram a compor e a completar o universo de minha existência, preenchido por estas verdadeiras relíquias, que gostava de acumular como quem guarda tesouros em um Gabinete de Curiosidades, um Quarto de Maravilhas, cuja existência habitava apenas minha própria memória. Muitos anos depois, quando conheci a obra O Palácio da Memória de Matteo Ricci (Spence, 1986), percebi como tudo aquilo fazia sentido: o jesuíta do século XVI conquistara a confiança dos chineses utilizando este método mnemônico de criar relações espaciais memorizadas para estabelecer o organizar conteúdos memoriais. Naturalmente, preservadas as devidas proporções, eu estava construindo meu pequeno palácio de memórias.

Depois da literatura infante-juvenil, foram-me apresentados os clássicos. Talvez um pouco precocemente, mas como a filha mais nova entre três ou eu me embrenhava na literatura mais adulta, ou perderia as piadas durante o jantar. Curiosamente, os autores vieram na sequência cronológica dos estilos literários; não sei se alguém planejou isso, mas foi assim que se deu. As relações temporais, enquanto vetores principais de minha orientação para o pensamento analítico, já começavam a se configurar ali. Comecei com os brasileiros José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Joaquim Manuel de Macedo, Aluísio de Azevedo, Lima Barreto e aquele a quem cultuo como a um deus olímpico, Machado de Assis. Os pares europeus do Romantismo, do Realismo e do Naturalismo vieram como consequência natural.

Na casa de meus pais, por uma questão da ascendência familiar, havia um lugar especial para os escritores russos: Fiódor Dostoiévski, Lev Tolstói, Nikolai Gógol e Anton Tchékhev. Os personagens de seus livros, em certo sentido, viviam entre nós, pois eram citados constantemente como exemplos, positivos ou negativos. Mais frequentemente, negativos. É claro que minha adolescência foi bastante atípica. Como tudo na vida, as circunstâncias nos impõem perdas e ganhos. É preciso aprender a lidar com ambos e viver a vida que se tem para viver.

Por volta dos 16 anos, conheci os Modernistas Regionalistas como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Guimarães Rosa. Creio que tenham sido estas leituras que conduziram minha atenção para a crítica sociopolítica e despertaram o meu interesse pela História. A ficção era capaz de expor as mazelas de nossa existência enquanto um país gigante, diverso e profundamente desigual, portanto injusto. O privilégio e a urbanidade mantiveram-me afastada destas questões, mas a prosa literária as escancarou. O gosto pela História, seguramente, veio pela literatura.

Assim, contrariando as expectativas familiares de que eu cursasse Direito, inscrevi-me para o curso de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Aprovada para a turma de 1983, concluí os cursos de Bacharelado e Licenciatura em 1986.

Eram os anos finais da Ditadura Militar, com todas as implicações disso decorrentes: a retomada da participação política da sociedade civil, por meio de processos como as Diretas Já (1983/84), a eleição e morte do presidente eleito Tancredo Neves, o governo de José Sarney e o descontrole financeiro do país hiperinflacionário e endividado, a chamada “década perdida”.

A vida acadêmica fervilhava em esperanças, afinal a ditadura de vinte e um anos terminara. A utopia era de que a Assembleia Constituinte aprovaria uma Constituição democrática e que isso resolveria todos os nossos problemas políticos, econômicos e sociais, inclusive os estruturais.

Durante o curso de História, as leituras teóricas abriram para mim todo um universo interpretativo da realidade. Para retomar este debate, recorro ao historiador britânico Alun Munslow, que depois realizou uma ampla análise da produção

historiográfica, sob a perspectiva da era pós-moderna, contribuindo para as discussões sobre as possíveis relações entre o passado, a história e suas práticas (Munslow, 2009).

O autor elegeu quatro questões-chave - epistemologia, evidência, teoria social e narrativa - para desenvolver suas reflexões acerca da natureza da história. Para Munslow, o debate central da historiografia contemporânea refere-se à possibilidade da história, como disciplina, recuperar e representar o conteúdo do passado através da narrativa. Encontrei neste autor retumbante eco à minha própria trajetória: do encanto pela narrativa literária para o desafio da narrativa acadêmica.

Neste debate, ele ocupa uma posição definida: na perspectiva desconstrucionista, a história escrita é uma representação narrativa produzida pelos historiadores e orientada pelo presente. Assim, ao anunciar que “a realidade do passado é um relato escrito, mais do que o passado como ele realmente foi” (idem, p.12), Munslow admite que a visão desconstrucionista da história resulte do contexto cultural que desafia o paradigma tradicional em todos os seus aspectos, priorizando o estudo da relação entre a forma e o conteúdo e reconhecendo o inevitável relativismo da compreensão histórica.

Ele rebate as críticas empiristas de que a desconstrução tornaria a história mera obra de ficção, argumentando que o texto não é o fim da história, mas o seu começo. Apoiar-se na ideia de que a linguagem deve ser vista como constitutiva de um significado e, por isso, a narrativa histórica não pode pretender gerar uma compreensão fixa e absoluta. Como conclusão, o historiador britânico reafirma sua convicção de que

o passado não é descoberto ou achado. Ele é criado e representado pelo historiador como um texto que, por sua vez, é consumido pelo leitor. A história é dependente de seu poder de explicar [...]. A ideia da verdade sendo redescoberta na evidência é uma concepção modernista do século XIX que não tem lugar na escrita contemporânea sobre o passado (idem, p. 234).

Estava formada a bacharel em História, a historiadora. A professora de História nasceu menos nas aulas do curso de licenciatura, ministradas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 1985 e 1986, do que na prática didática, iniciada ainda durante a Graduação.

É indiscutível o aporte teórico facilitado pelas disciplinas cursadas, contudo, ao longo dos últimos 40 anos, foram tantas as políticas públicas e tendências teóricas em debate que compreendo a carreira docente em permanente construção e acho desejável que assim seja.

1.2 A atividade docente

Comecei a lecionar no ensino básico na rede privada da cidade de São Paulo, na década de 1980, no ano de 1986, quando se intensificava a preocupação de pesquisadores e professores com as questões relativas ao ensino de História.

Como à época, ocorria o processo de redemocratização do País, isso incentivou a crítica à chamada “história oficial”, praticada durante a Ditadura Militar, uma história de caráter heroico e laudatório, que consagrava uma memória da nação, com personagens principais e acontecimentos marcantes, que conduziriam o país ao progresso e à prosperidade. Ao professor cabia reduzir-se a mero reprodutor das prescrições do livro didático e à tarefa de exigir dos alunos a habilidade de memorização. Aquela História e aquela prática didática não mais faziam sentido.

Assim, como professora do ensino básico, pude vivenciar as transformações decorrentes deste movimento crítico que construiu outras possibilidades para o ensino de História. Concordamos com o historiador Keith Jenkins quando ele afirma que

[...] a história constitui em dentro uma série de discursos a respeito do mundo. Embora estes discursos não criem o mundo (aquela coisa física na qual aparentemente vivemos), eles se apropriam do mundo e dão todos os significados que têm. (Jenkins, 2003, p.23).

Metodologicamente, os documentos oficiais deixaram de ser os únicos a serem contemplados na análise histórica e surgia a possibilidade da valorização de depoimentos orais, das cartas de caráter pessoal e do amplo acervo iconográfico, tantas vezes negligenciados; as imagens deixavam de ser meramente ilustrativas e se tornavam objetos de análise em si mesmas.

Além disso, era introduzida na sala de aula a chamada “história vista de baixo”, ou seja, a história dos grupos sociais até então silenciados. Modificava-se também a perspectiva da prática docente, com o professor enquanto agente e facilitador do acesso dos alunos a este universo do conhecimento, que passava a abranger a valorização da diversidade cultural, a compreensão dos conflitos e a denúncia das desigualdades sociais.

O ensino de História almejava a construção da cidadania e das identidades e estes objetivos tornavam-se, inclusive, os eixos norteadores dos conteúdos, por vezes organizados de forma antes temática do que cronológica, com destaque à chamada história do cotidiano.

Estas transformações ficaram explicitadas nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que consideravam como partes indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem as relações entre o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.

O aluno agora estava configurado como sujeito ativo e a ele deveriam ser apresentadas as mais diversas formas e modalidades de materiais para a aquisição de aprendizagens significativas, que poderiam se dar mediante a resolução de situações-problema.

O professor tornava-se, então, um mobilizador de capacidades e o articulador de situações que embasariam os alunos neste processo, desde as primeiras hipóteses, até a sistematização das conclusões.

Em 2018, a publicação da Base Nacional Curricular seguia nesse mesmo sentido, complementando-o com a sugestão do desenvolvimento das dez Competências Gerais da Educação Básica, inclusive aquelas de caráter socioemocionais. As Competências Específicas de Ciências Humanas e as Competências Específicas de História passaram a orientar toda a produção do material didático, no intuito de subsidiar a atividade docente.

Como professora do Ensino Básico, com o apoio de meus colegas e coordenadores, tive a oportunidade de reinventar o ofício de lecionar segundo estas novas propostas e a prática tornava-se desafiadora e extenuante, porém encantadora.

A academia somava-se a esta tarefa, buscando a interpretação do processo em curso. Nos últimos trinta anos, diversos estudos buscaram investigar as relações entre escola e cultura, objetivando a compreensão do papel desta instituição na produção da memória coletiva, das identidades sociais e das relações de poder. Desde então, os saberes escolares tornaram-se objeto de indagações voltadas à questão da seleção cultural – “quais saberes, motivos de opção, implicações culturais e repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos, ênfases” (Monteiro, 2005, p. 439- 440).

Percebe-se a importância do ensino de História na Educação Básica, bem como a imensa responsabilidade do professor. O conhecimento histórico habilita a compreensão do eu, do outro e, sobretudo, do nós. A análise histórica pressupõe a possibilidade da compreensão do passado, potência para a compreensão do presente e preparação do futuro.

Para a minha carreira docente, considero de fundamental importância ter desempenhado paralelamente a ela diversos trabalhos de autoria didática, pois identifiquei, nitidamente, que havia ali uma via de mão dupla: uma atividade embasando e favorecendo o desenvolvimento da outra.

1.3 A autoria didática

Em 1999, eu já atuava como professora havia treze anos, quando recebi um convite para produzir um material didático a ser lançado semanalmente, como encarte, pelo jornal O Estado de São Paulo, para auxiliar os alunos do Ensino Fundamental em suas pesquisas escolares. Tratava-se do “Lição de Casa”, que foi publicado por 2 anos, em 71 edições.

Na encomenda do trabalho, a experiente editora Elvira de Oliveira jamais poderia estimar a importante colaboração que estava oferecendo à minha formação docente. Ela foi bastante objetiva: “a História tem que ser saborosa, tem que ter cor e tem que ter cheiro. Vamos falar de pessoas de outros tempos e eu quero humanizá-las tanto quanto possível”. Os textos tinham que ser atraentes, cheios de curiosidades e surpresas. A iconografia tinha que dialogar com os textos, as orientações para os ilustradores deveriam ser precisas, corretas. Foram dois anos de mergulho na História narrativa, na História positivista, na História do cotidiano, na História das mentalidades, abordagens nem sempre valorizadas no material didático convencional, àquela época.

A tarefa reinventou-me como professora. Adquiri um repertório imenso e descobri que nada era mais eficiente do que começar as aulas sobre um novo tema com uma história “saborosa”, acerca de quem falaríamos. Eu estava aprendendo a falar às crianças.

Nos anos seguintes, entre 2001 e 2006, produzi materiais similares para diversos outros veículos e editoras, sempre recordando as orientações da sábia editora Elvira.

Em 2006, a convite da Editora SM, dei início a novo desafio como coautora de uma coleção didática para o Ensino Fundamental I, a coleção “Aprender Juntos”. Agora, além de “sabor” a História necessitava de propósito.

Foi um mergulho teórico profundo até que eu, a autora parceira e a equipe da editora conseguíssemos alinhar pressupostos teóricos que atendessem às novas demandas da legislação, às nossas convicções e às necessidades do mercado

editorial. Foram 5 volumes com 12 capítulos cada. Dois anos de trabalho intenso, mas ficamos muito satisfeitos com os resultados e ainda hoje participo ativamente das atualizações que as novas edições exigem, bem com atuo como consultora da Editora SM para suas outras coleções didáticas. Continuo buscando aprender a falar às crianças.

Em 2007, participei da equipe do Prof. Dr. Paulo Miceli, da Unicamp, para elaborar um material didático encomendado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Era o “Projeto São Paulo Faz Escola”. Constituíam-se de “Cadernos do Aluno” produzidos em paralelo com “Cadernos do Professor”, com todas as orientações didáticas para a realização das atividades.

Agora, eu enveredava na seara de formação de professores, com videoaulas e encontros presenciais. A novidade aqui era que cada aula seria sobre um tema e cada tema deveria ser iniciado com uma situação-problema proposta aos alunos e fartamente orientada aos professores, com indicações de livros, sites, filmes, obras artísticas etc. Novamente um alargamento de repertório por meio da pesquisa: experiência riquíssima, que levarei para toda a vida. Mais dois anos de trabalho intenso.

A partir de 2008, as experiências de autoria se voltaram para um público de faixa etária mais elevada. Produzi muito material de História e Atualidades para concursos públicos e coordenei uma coleção voltada para ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Vestibulares. Nesta fase, já se consolidava a produção de material digital, em paralelo ao material impresso. Foram dez anos de projetos diversos.

Desde 2019, passei a produzir material didático apostilado para grandes grupos educacionais, como Eleva Educação e Somos Educação. Novamente combinando textos e propostas didáticas para os alunos e orientações para os professores.

Durante todo este tempo, jamais abandonei a sala de aula, que me nutre de realidade, de experiências e, sobretudo, de afeto.

1.4 O retorno à academia

Desde a graduação no bacharelado e na licenciatura em História, em 1986, tive a sensação de que um “fio de Ariadne” ficara solto, talvez à minha espera; aquele que me ensinaria, um dia, o caminho de volta. Mesmo distante da vida acadêmica sempre senti que havia uma parte de mim que se realizaria na pesquisa.

Foi assim que, em 2023, mesmo em uma fase muito distante da vida de estudante, comecei a buscar alternativas para o ingresso em um programa de pós-graduação para a realização de curso de Mestrado em Educação. Afinal, houve toda uma vida dedicada à docência; sentia-me em águas conhecidas.

A oportunidade configurou-se na Universidade Federal de São Carlos - *campus* de Sorocaba, onde, depois de aprovação em processo seletivo, fui acolhida pela Prof.^a Dr.^a Lourdes de Fátima Bezerra Carril, como orientadora para o meu trabalho, na linha de pesquisa Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Assim, creio que minha longa experiência como professora de História e autora didática possam colaborar para a redação desta Dissertação para o Mestrado. Gosto de imaginar que junto às necessárias e intermináveis leituras teóricas e discussões, talvez eu ocupe um lugar privilegiado para realizar esta tarefa, pois desde há muito conheço e reconheço a prática. Chegou a hora de refletir sobre ela e tentar colaborar para o debate acadêmico.

Introdução

Não nos enganemos: a imagem que nós fazemos de outros povos, ou de nós mesmos, está associada à História que nos contaram quando éramos crianças. Ela nos marca por toda nossa existência (Ferro, 1981, p. 7).

Compreendemos o saber histórico escolar não apenas vinculado ao conhecimento científico, mas também a outros saberes presentes no contexto cultural de referência de seus agentes. Por isso, há no saber escolar uma especificidade epistemológica e a escola não pode ser vista apenas como um local destinado à transmissão de um conhecimento científico vulgarizado, simplificado, mas, sim, enquanto local configurador de uma cultura própria, na qual estão confrontadas diferentes forças e interesses sociais e culturais (Chervel, 1990).

É necessário, inclusive, destacar a relevância dos componentes afetivos nas relações ensino-aprendizagem, conforme sugere o historiador Marc Ferro (1981), quando afirma que é na infância que se configura a memória, como reflexo das narrativas às quais tivemos acesso. Neste sentido:

A vivência na escola, antes de tudo, é uma vivência de interações. Aprender pressupõe interação. E essa interação, além de se manifestar entre os indivíduos envolvidos, também se manifesta com a cultura e com os objetos de conhecimento, como forma de ampliação do conceito de socialização pelo discente (Silva; Almeida; Conte. 2023, p.5).

Considerando o livro didático um instrumento privilegiado no ambiente escolar, nossa proposta neste trabalho é abordar os meios pelos quais se pode investigar como têm sido abordados, nestes materiais, temas fundamentais para a construção da cultura histórica, como o das representações das viagens e navegações da expansão portuguesa - nos séculos XV e XVI - nos livros didáticos produzidos e adotados, desde a segunda metade do século XIX até os anos 1980, para estudantes entre dez e dezessete anos.

A reflexão sobre o ensino de História e a compreensão do discurso historiográfico enquanto narrativa dos acontecimentos remetem ao processo que constituiu a gênese de uma América Portuguesa integrada na forma de dependência ao trabalho do escravizado africano. Paulo Miceli, ao abordar o tema das viagens dos descobrimentos, escreveu:

Por cobiçarem a exatidão, muitas histórias foram ficando mais à superfície do que as embarcações pelas quais fingiram interesse. Distantes dos navios e da sociedade flutuante que transportavam juntamente com as mercadorias trazidas e levadas para tecer os laços do nascente comércio mundial, para essas

histórias, quase sempre, quem navegava eram os ‘súditos do infante, a gente valiosa da terra, os soldados e apóstolos da propagação e defesa da fé’ e uma série de generalizações a desfilarem sua subjetividade pelo discurso historiográfico [...] Assim, a história dos descobrimentos fechou-se às descobertas, trancando-se nas cidadelas que só muito recentemente começaram a ser visitadas (Miceli, 1998, p. 21-22).

É possível verificar como estas representações - que fizeram do tema das viagens de expansão e descobrimentos uma aventura épica, que criava e reforçava a ideia de natural superioridade europeia e que obliterou a questão racial em relação aos escravizados africanos - contribuíram para a construção das representações nos manuais escolares, atentando para a historicidade destas mesmas representações.

Quanto à questão racial, como os livros didáticos de história relacionam as navegações marítimas de exploração colonial à geopolítica da escravização? Como podemos analisar as representações das viagens de expansão sem levar em consideração que quando a armada cabralina chega ao Brasil, a escravatura negra em Portugal contava quase meio século de existência?

Com Clóvis Moura, encontramos consistentes referências sobre o escravismo português:

A escravidão em Portugal, embora não se possa falar de um modo de produção escravista português, vinha de épocas imemoriais, e, paradoxalmente irá se desenvolver com a chamada revolução burguesa de 1383 a qual, dinamizando a economia portuguesa, exigirá trabalho compulsório nas construções e outros tipos de atividades. Em seguida, ao que se deduz, o sistema de expansão colonial lusitano passa a exigir a população escrava não mais no seu território com a intensidade de antigamente, mas nas suas colônias da América. (Moura, 1994, p. 130)

Em Alencastro (2000), o projeto colonial português transplantava para a América Portuguesa o tráfico de escravizados africanos. Contudo, a exportação de africanos para o Brasil pode não ter resultado apenas de um determinismo econômico, mas também de um feixe de fatores e de escolhas pragmáticas feitas tanto na Europa e na América como, também, em África. Essa rede de condicionantes não se pautava somente em cálculos econômicos, mas também em representações feitas sobre povos e lugares. É certo que o tráfico de escravizados ao Brasil se avoluma nos séculos posteriores, mas seus fundamentos já estavam ancorados em pressupostos teóricos e práticos.

As coleções didáticas parecem tangenciar a questão racial, referendada nas Leis 10.693/03 e 11.645/08, exigindo, por sua vez, a qualificação de professores para o

desenvolvimento de tema tão essencial para a transformação das relações raciais brasileiras.

O sentido racista do traslado de milhões de europeus, entre os anos de 1880-1914, quando justificado pela necessidade de reposição de mão de obra escravizada, reproduz o discurso racista da incompatibilidade do negro e do mestiço (do elemento nacional) para o trabalho não coercitivo e regular (Santos, 2018, p. 8).

Nesse sentido, reveste-se de importância a discussão sobre a descolonização do currículo e do material didático, como indica Rosana Medeiros de Oliveira, ao analisar o material didático, aprovado no PNLD, para a educação no campo: “Descolonizar o pensamento é uma luta fundamental dos movimentos de educação do campo, é um modo de resistência e reexistência de saberes e modos de vida” (Oliveira, 2017).

Devemos recorrer à análise de Quijano para compreender o estabelecimento de uma colonialidade do poder que se mantém mesmo após as formações nacionais que ocorrem depois dos movimentos de independência nacional das antigas regiões coloniais. Para o autor, constituiu-se uma geopolítica cultural e de poder que configurou “um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente” (2005, p. 118). Essas relações dão base à formação do capitalismo mundial em que os elementos, raça e divisão do trabalho continuaram a operar, até hoje, engendrando-se onde quer que haja a possibilidade de marcadores de diferença serem utilizados como classificação racial.

A reflexão sobre as relações entre as narrativas históricas dos manuais didáticos brasileiros e a configuração da cultura histórica através das representações dos livros didáticos como prática educativa e pedagógica nos cotidianos escolares, permite discutir as apropriações e a reconstrução do passado por diversos autores, em momentos históricos também distintos; identificar e analisar as transformações e, sobretudo, as permanências exibidas nestas representações, relacionando-as às contribuições dos estudos das Ciências Humanas desenvolvidos ao longo desse período e às reformas curriculares implementadas.

Em uma perspectiva mais abrangente, a visão que os autores didáticos brasileiros e, portanto, de parte constituinte fundamental do saber histórico escolar, fizeram do processo que estabeleceu os vínculos entre estas terras americanas e o mundo europeu.

Com Marc Bloch, entendemos que “para conhecer bem uma coletividade, convém, sobre todas as coisas, encontrar a imagem, verdadeira ou falsa, que ela fazia de seu próprio passado” (Bloch, 1925 apud Mastrogregori, 2006, p.81).

Para Henri Lefebvre (1980), as representações podem se distinguir das recordações, dos mitos e relatos lendários, do imaginário, das ilusões e dos erros. Elas não são verdadeiras nem falsas, pois se constroem no âmbito da cultura, da economia e do poder; se reforçam no cotidiano da vida social, podendo ser estáveis, móveis, reativas ou superáveis e, sobretudo, repetitivas. Ou seja, elas podem ser reiteradas, pois estão no interior das relações sociais e se constituem como formas de mediação entre os sujeitos e o instituído, resultando de apropriações e incorporações institucionais

Assim, realizar um estudo sobre as narrativas presentes na construção das representações do processo da expansão marítima portuguesa pode contribuir para a análise sobre os usos e leituras desses discursos pelo saber histórico escolar e, também, para o reconhecimento daqueles que o produziram e compartilharam, como memória. A metodologia de análise das narrativas históricas compreende refletir o contexto de suas produções.

Entendemos fazer sentido comparar qualitativamente, nestas obras, as narrativas referentes à expansão portuguesa, a partir das propostas teórico-metodológicas que consideram a cultura como dimensão constitutiva do social, mais do que determinada por este. Assim, fica favorecida a análise da produção do conhecimento histórico, considerando temáticas específicas como a escrita da história, discurso, fato e narratividade (Rago, 2000, p.10), e, também, a análise do ensino de história, em temas como a constituição da disciplina, os currículos, o livro escolar, as práticas de leitura e os saberes escolares (Fonseca, 2003, p. 60).

Nas três últimas décadas do século XX, diversos estudos buscaram investigar as relações entre escola e cultura, objetivando a compreensão do papel desta instituição na produção da memória coletiva, das identidades sociais e das relações de poder. Desde então, os saberes escolares tornaram-se objeto de indagações voltadas à questão da seleção cultural – “quais saberes, motivos de opção, implicações culturais e repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos, ênfases” (Monteiro, 2005, p. 439-440).

Como nos diz Dominique Julia:

seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos, e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola (Julia, 2001, p. 37).

Nessa relação dialética proposta, discutimos a importância de se analisar como os livros didáticos brasileiros representam a expansão marítima, especialmente a portuguesa, e sua relação com a construção da cultura histórica. Assim, destacam-se o papel da escola como espaço cultural e a influência das narrativas históricas na formação de identidades.

Neste sentido, o livro didático não é apenas um instrumento neutro de transmissão de conhecimento, mas um artefato cultural impregnado de ideologia, que participa da reprodução das estruturas sociais dominantes.

Benjamin em seu ensaio “O Narrador” (1936), lamentava a perda da experiência na Modernidade, na era da reprodutibilidade técnica, quando o saber é fragmentado, padronizado e esvaziado de sentido. O livro didático, nesse contexto, poderia representar essa perda, pois ele organiza o conhecimento de forma linear e objetiva, afastando as vozes marginais e a singularidade de cada sujeito, apresentando uma versão oficial e muitas vezes eurocentrada da história, da ciência e da cultura. Ele não apenas ensina conteúdos, mas também pode moldar imaginários, identidades e afetos.

Aborda-se a recorrente omissão da questão racial e da escravização africana nas representações escolares em sua historicidade relativa ao papel de Portugal na transferência da estrutura escravista ao Brasil, propondo a descolonização do currículo, na perspectiva contracolonial. Diante da persistência da colonialidade do poder é importante refletir criticamente sobre os discursos historiográficos presentes no ensino de História e na produção de saberes escolares. Assim, podem ser valiosas as categorias propostas por Roger Chartier e Michel de Certeau para orientar o estudo sobre a cultura escolar em uma perspectiva histórica.

Capítulo 1. Narrativas historiográficas sobre a expansão marítima europeia: do positivismo às abordagens críticas contemporâneas

A expansão marítima europeia, iniciada no começo do século XV e intensificada ao longo da Idade Moderna, constitui um dos processos históricos mais decisivos para a conformação do mundo moderno. Tradicionalmente associada às chamadas “Grandes Navegações”, nomenclatura que em si já carrega muitas implicações, essa expansão ultrapassou o simples deslocamento marítimo e envolveu a constituição de impérios coloniais, a reorganização das economias em escala global, a circulação forçada de populações, a imposição de sistemas políticos e culturais e o estabelecimento de hierarquias duradouras entre sociedades europeias e não europeias.

Consideramos que a historiografia, enquanto campo de produção do conhecimento histórico, não se limita à descrição objetiva dos acontecimentos passados. Ao contrário, é atravessada por debates teóricos, metodológicos e ideológicos que condicionam a forma como os processos históricos são interpretados. Como afirma Marc Bloch (2001), o historiador é, antes de tudo, o filho de seu tempo, o que implica reconhecer que cada narrativa histórica reflete preocupações, valores e conflitos do contexto em que é produzida.

Nesse sentido, a expansão marítima europeia foi narrada de maneiras profundamente distintas ao longo do tempo. Em determinados momentos, foi celebrada como epopeia civilizatória e marco do progresso humano; em outros, analisada como etapa fundamental da expansão capitalista; mais recentemente, passou a ser interpretada como processo estruturado pela violência colonial, pela exploração econômica e pela subalternização de povos e saberes.

O objetivo deste capítulo é analisar, em perspectiva cronológica e em suas linhas mais gerais, como diferentes correntes acadêmicas do pensamento historiográfico narraram o projeto de expansão marítima europeia, partindo do positivismo do século XIX e avançando até as abordagens críticas contemporâneas, como a história cultural, os estudos pós-coloniais e as epistemologias contracoloniais. Busca-se evidenciar como as transformações teóricas da historiografia impactaram a compreensão desse processo histórico central.

O positivismo, consolidado no século XIX, foi uma das primeiras correntes a estruturar a História como disciplina científica. Influenciado pelo cientificismo, pelo

evolucionismo social e pela crença no progresso linear da humanidade, o positivismo defendia que o historiador deveria narrar os fatos tal como ocorreram, a partir da análise rigorosa de documentos oficiais e da organização cronológica dos acontecimentos.

Nesse quadro interpretativo, a expansão marítima europeia foi compreendida como uma epopeia civilizatória protagonizada por Estados nacionais e indivíduos excepcionais. As navegações portuguesas e espanholas eram apresentadas como resultado da genialidade técnica europeia, do espírito aventureiro e da coragem de grandes navegadores. Figuras como Cristóvão Colombo, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral ocupavam posição central nas narrativas, frequentemente exaltadas como responsáveis pela ampliação dos horizontes geográficos e culturais da humanidade.

Essa interpretação estava diretamente vinculada à concepção de progresso histórico dominante no século XIX. A expansão marítima aparecia, assim, como etapa inevitável e positiva da evolução das sociedades humanas.

As populações africanas, asiáticas e americanas encontradas pelos europeus eram frequentemente representadas como sociedades atrasadas ou primitivas, reforçando hierarquias culturais e raciais. A violência colonial, a escravização e a expropriação de territórios eram minimizadas ou justificadas como efeitos colaterais necessários do progresso. Dessa forma, fica evidente como a historiografia positivista contribuiu para a legitimação simbólica do imperialismo europeu.

No final do século XIX e início do século XX, o historicismo introduziu importantes nuances à interpretação da expansão marítima europeia. Embora ainda compartilhasse com o positivismo a valorização das fontes documentais e da narrativa política, essa corrente defendia que os processos históricos deveriam ser compreendidos a partir de seus contextos específicos, respeitando as particularidades culturais, institucionais e políticas de cada sociedade.

Sob essa perspectiva, a expansão marítima passou a ser analisada segundo as singularidades nacionais. O pioneirismo português foi explicado pela posição geográfica do reino, pela experiência marítima acumulada e pela centralização política precoce. Já a expansão espanhola foi associada à unificação do território e ao espírito cruzadista herdado da Reconquista. Essa abordagem permitiu maior refinamento analítico e afastou interpretações excessivamente generalizantes.

Contudo, o historicismo manteve forte centralidade no Estado e nas elites dirigentes. Cardoso e Vainfas (1997) observam que essa corrente, embora relevante, permaneceu presa a uma concepção essencialmente política da história. Os povos colonizados continuaram a ocupar posição secundária, raramente reconhecidos como agentes históricos autônomos.

A historiografia marxista, desenvolvida ao longo do século XX, promoveu uma ruptura decisiva com as narrativas celebratórias da expansão marítima. Baseada no materialismo histórico, essa corrente passou a interpretar o processo como parte fundamental da transição do feudalismo para o capitalismo.

Nessa leitura, a expansão marítima europeia não foi resultado apenas do avanço técnico ou do espírito aventureiro, mas da necessidade estrutural de acumulação primitiva de capital. A busca por metais preciosos, o controle de rotas comerciais e a exploração do trabalho escravizado foram elementos centrais desse processo. Segundo Hobsbawm (2011), a descoberta da América, a exploração colonial e o tráfico de escravos foram decisivos para a formação da economia capitalista europeia.

A colonização das Américas e da África passou a ser interpretada como mecanismo de expropriação sistemática, responsável por financiar o desenvolvimento econômico europeu. Essa abordagem desmitificou a narrativa heroica da expansão marítima e evidenciou sua dimensão violenta. No entanto, em muitos casos, reduziu a complexidade dos encontros coloniais a relações econômicas, limitando a análise das dinâmicas culturais e das formas de resistência dos povos colonizados.

Fundada na França nas décadas de 1920 e 1930, a Escola dos Annales promoveu uma profunda renovação historiográfica. Seus representantes criticaram a centralidade da história política e dos acontecimentos isolados, propondo uma abordagem interdisciplinar voltada para as estruturas sociais, econômicas e mentais de longa duração.

Com Fernand Braudel (1997) podemos sintetizar essa perspectiva afirmando que os acontecimentos são poeira; o essencial da história reside nas estruturas profundas e duráveis. Aplicada à expansão marítima europeia, essa abordagem permitiu compreendê-la como resultado de processos estruturais, como o crescimento demográfico europeu, as crises agrárias, a expansão das redes comerciais e as transformações nas mentalidades.

Essa leitura afastou explicações personalistas e destacou a complexidade do fenômeno. Contudo, manteve certo eurocentrismo estrutural, uma vez que as sociedades não europeias continuaram a ser analisadas principalmente em função de seu papel no sistema mundial dominado pela Europa.

A partir da segunda metade do século XX, a história social ampliou significativamente o campo da análise historiográfica. Influenciada pelo marxismo e pelos Annales, essa corrente passou a incorporar grupos sociais antes marginalizados pelas narrativas tradicionais.

Marinheiros, soldados, colonos pobres, mulheres, indígenas e africanos passaram a ser reconhecidos como sujeitos históricos. Estudos sobre o cotidiano das viagens, as condições de trabalho nos portos e as resistências à dominação europeia revelaram a expansão marítima como processo heterogêneo e conflituoso.

Essa perspectiva contribuiu para romper com a ideia de um projeto homogêneo e linear, evidenciando tensões internas, negociações culturais e múltiplas formas de agência histórica.

A partir das décadas de 1970 e 1980, a história cultural introduziu novas ferramentas analíticas ao estudo da expansão marítima europeia. Influenciada pela antropologia e pela linguística, essa abordagem passou a analisar discursos, símbolos e representações produzidos no contexto da expansão.

Mapas, crônicas de viagem, imagens e relatos missionários deixaram de ser tratados apenas como fontes factuais e passaram a ser compreendidos como construções simbólicas. Roger Chartier afirma que “as representações do mundo social (...) são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (Chartier, 1990, p. 17). Assim, os discursos europeus sobre o “Novo Mundo” foram interpretados como instrumentos de legitimação da dominação colonial.

Os estudos pós-coloniais aprofundaram a crítica às narrativas eurocêntricas da expansão marítima. Essa abordagem enfatizou as vozes silenciadas pela historiografia tradicional e questionou categorias como “descobrimento” e “civilização”.

Edward Said (2007) demonstrou que o conhecimento europeu sobre os povos colonizados estava articulado ao exercício do poder imperial. Para o autor, o orientalismo não é apenas um estilo de pensamento, mas uma instituição coletiva para dominar o

Oriente. Essa crítica revelou como a produção do conhecimento histórico esteve vinculada à dominação colonial.

As epistemologias decoloniais propõem uma ruptura mais radical com as interpretações tradicionais. Para essa abordagem, a expansão marítima europeia marca o início da modernidade colonial, caracterizada pela articulação entre capitalismo, racismo e eurocentrismo.

Aníbal Quijano afirma que “a colonialidade do poder desempenhará um papel de primeira ordem nessa elaboração eurocêntrica da modernidade” (Quijano, 2005, p. 15). Dessa forma, a expansão marítima é compreendida como processo fundador de hierarquias raciais e epistemológicas que persistem até o presente.

Nas últimas décadas, a historiografia brasileira passou a dialogar de forma mais intensa com os debates decoloniais, ampliando a crítica às narrativas eurocêntricas que, historicamente, estruturaram a interpretação da expansão marítima europeia. Essa inflexão teórica não se limita à revisão dos eventos históricos, mas envolve uma problematização mais profunda das bases epistemológicas do próprio conhecimento histórico, questionando quem produz a História, a partir de quais lugares sociais e com quais interesses.

Os estudos decoloniais, influenciados por autores latino-americanos, africanos e indígenas, argumentam que a expansão marítima europeia inaugurou não apenas um sistema econômico global, mas uma lógica duradoura de dominação, definida pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Na historiografia brasileira, essa perspectiva tem sido incorporada para reinterpretar o processo colonial como experiência marcada pela violência estrutural, pela racialização e pela hierarquização dos saberes.

Nesse contexto, emerge com força o pensamento contracolonial, formulado a partir de experiências históricas e epistemológicas subalternizadas. Diferentemente de uma crítica produzida apenas no interior da academia, a abordagem contracolonial propõe a valorização de saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados pelo projeto colonial, como povos indígenas, comunidades negras rurais e quilombolas. Trata-se de um deslocamento radical do ponto de vista historiográfico, que desafia a centralidade europeia e letrada na produção do conhecimento histórico.

Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo, é uma das principais referências desse debate no Brasil. A partir de sua experiência quilombola, Nego Bispo propõe uma crítica contundente à lógica colonial que estruturou a expansão marítima europeia e seus desdobramentos no território brasileiro. Para o autor, o colonialismo não foi apenas um processo de dominação territorial, mas um projeto de destruição sistemática de modos de vida e formas de conhecimento. Nesse sentido, afirma que o colonialismo não invadiu apenas territórios, ele invadiu pensamentos, desorganizou saberes e tentou destruir as formas próprias de existência dos povos colonizados (Santos, 2015).

A partir dessa perspectiva, a expansão marítima europeia deixa de ser interpretada apenas como evento fundador da modernidade e passa a ser compreendida como experiência traumática e contínua de violência, cujos efeitos persistem no presente. A crítica contracolonial de Nego Bispo enfatiza que o conhecimento histórico produzido sob a lógica colonial tende a invisibilizar as resistências, as continuidades culturais e as cosmologias dos povos subalternizados.

Este autor propõe, assim, uma inversão epistemológica: em vez de narrar a história da expansão marítima a partir dos conquistadores, é necessário escutar as memórias, os saberes e as experiências daqueles que resistiram ao projeto colonial. Segundo ele, não se trata de incluir os povos colonizados na história do colonizador, mas de afirmar histórias próprias, com outras lógicas e outros sentidos (Santos, 2015).

A incorporação do pensamento contracolonial à historiografia brasileira representa um avanço significativo no debate sobre a expansão marítima europeia, pois rompe com a ideia de neutralidade do conhecimento histórico e evidencia que toda narrativa é atravessada por relações de poder. Ao dialogar com autores como Nego Bispo, a historiografia amplia seu horizonte interpretativo e reconhece a pluralidade de epistemologias que coexistem no espaço atlântico.

Dessa forma, o debate decolonial e contracolonial não apenas revisita o passado colonial, mas questiona os próprios fundamentos da historiografia tradicional, propondo uma História comprometida com a justiça epistemológica e com o reconhecimento dos saberes historicamente silenciados pela expansão marítima europeia.

A análise das diferentes correntes historiográficas evidencia que a expansão marítima europeia foi narrada de maneiras diversas ao longo do tempo. Do positivismo celebratório às epistemologias decoloniais, observa-se um deslocamento progressivo do

foco europeu para uma leitura crítica das estruturas de dominação e das experiências dos povos colonizados.

Compreender essas transformações historiográficas é fundamental para o exercício de uma História crítica, consciente de seu papel na produção do conhecimento histórico e de suas implicações sociais e políticas.

Dada à transnacionalidade do tema proposto, ele poderia abarcar a análise a produção acadêmica em Portugal, no Brasil e também nos atuais países africanos que foram afetados pelo tráfico e pela escravização. Contudo, optamos por, neste momento, apenas sintetizar as produções em Portugal e Brasil, deixando ambições mais amplas para um futuro projeto.

1.1 Narrativas historiográficas portuguesas sobre a expansão marítima europeia

O projeto de expansão marítima europeia ocupa lugar central na historiografia portuguesa, não apenas como objeto de investigação acadêmica, mas como elemento constitutivo da identidade nacional. Desde o século XIX, historiadores portugueses dedicaram-se a interpretar as navegações e a construção do império ultramarino como momentos fundadores da história de Portugal e de sua projeção no mundo. Ao longo do tempo, contudo, essas interpretações também sofreram profundas transformações, acompanhando mudanças metodológicas, teóricas e políticas no campo historiográfico.

A historiografia portuguesa do século XIX foi profundamente marcada pelo positivismo e pelo nacionalismo romântico. Nesse contexto, a expansão marítima foi concebida como o momento de maior grandeza da história nacional, responsável por projetar Portugal no cenário mundial. A História era entendida como narrativa factual, cronológica e centrada nos grandes homens e nas ações do Estado.

Alexandre Herculano (1810-1877), embora não seja um positivista estrito, contribuiu para a consolidação de uma história política e documental, que valorizava o rigor das fontes e a centralidade do Estado. Já no final do século XIX, autores como Oliveira Martins (1991) reforçaram uma leitura épica da expansão. Para ele, os Descobrimentos representavam a expressão máxima do “gênio nacional” português, fruto da combinação entre espírito aventureiro, fé cristã e vocação marítima.

Oliveira Martins (1991) afirmava que a expansão portuguesa foi um feito sem paralelo na história dos povos europeus, interpretação que reforçava a excepcionalidade portuguesa. Nessa narrativa, figuras como o Infante D. Henrique, Vasco da Gama e Afonso de Albuquerque eram exaltadas como heróis civilizadores, responsáveis por levar a fé cristã e o progresso a outros continentes.

A violência colonial, a escravização africana e a destruição de sociedades indígenas eram silenciadas ou justificadas como efeitos inevitáveis de uma missão histórica superior. Essa historiografia positivista contribuiu para a construção de uma memória nacional glorificada, profundamente enraizada no imaginário coletivo português.

Um dos elementos centrais da historiografia positivista portuguesa foi a figura do Infante D. Henrique. A chamada “Escola Henriquina” atribuiu ao Infante um papel quase exclusivo na organização e no impulso das navegações. Essa interpretação reforçava a ideia de planejamento estatal e racionalidade científica na expansão marítima.

Jaime Cortesão foi um dos principais responsáveis pela consolidação dessa visão. Para o autor, o Infante representava a síntese entre ciência, fé e política, sendo o grande arquiteto da expansão portuguesa. Cortesão (1995) afirmava que a obra henriquina foi um plano metódico e consciente de expansão oceânica.

Essa leitura reforçou a centralidade do Estado e das elites dirigentes, minimizando a participação de outros agentes históricos, como marinheiros anônimos, comerciantes privados e populações africanas envolvidas no processo. A expansão marítima aparecia como projeto coerente e unitário, conduzido por uma elite esclarecida.

Durante o regime do Estado Novo (1933–1974), a historiografia portuguesa sobre a expansão marítima foi fortemente instrumentalizada pelo discurso político. O império colonial passou a ser apresentado como prova da vocação histórica de Portugal para a missão civilizadora, legitimando a manutenção do domínio colonial em África e na Ásia. Foram enfatizados os avanços técnicos e científicos da navegação portuguesa, destacando a suposta superioridade intelectual europeia. A expansão era descrita como empreendimento pacífico e benéfico, minimizando os conflitos e a exploração colonial.

Segundo Luís Filipe Barreto (1998), esse período foi marcado por uma historiografia apologética do império, na qual a História servia como instrumento de

legitimação ideológica. A escravização, quando mencionada, era tratada como fenômeno secundário ou contextualizado de forma acrítica.

Ainda no século XX, António Sérgio representou uma inflexão importante na historiografia portuguesa. Embora não tenha rompido completamente com o eurocentrismo, ele criticou a visão excessivamente heroica da expansão marítima, propondo uma interpretação mais econômica e social. Para António Sérgio (1972), a expansão portuguesa não foi apenas fruto de genialidade nacional, mas resultado de interesses mercantis e da ação de grupos sociais específicos. O autor afirmava que a história dos Descobrimentos não pode ser reduzida a uma galeria de heróis. Essa abordagem abriu espaço para uma leitura menos épica e mais estrutural do processo, ainda que sem questionar profundamente a legitimidade do império colonial.

No interior da historiografia portuguesa do século XX, a obra de Barradas de Carvalho ocupa um lugar singular e decisivo na revisão das narrativas tradicionais sobre a expansão marítima europeia. Em suas análises, Carvalho (1981) questiona a ideia de um plano unitário e homogêneo de expansão marítima, chamando atenção para a complexidade, as contradições e os interesses diversos que atravessaram o processo. Assim, em seus estudos sobre a cultura e o pensamento portugueses da época dos Descobrimentos, Carvalho enfatiza a necessidade de compreender a expansão marítima dentro de seu contexto intelectual, social e político específico. Ao fazê-lo, desloca o foco da narrativa puramente factual para uma análise crítica das representações e das ideias que sustentaram o projeto expansionista.

Embora este autor não adote uma abordagem marxista estrita, sua análise dialoga com preocupações estruturais e sociais que se tornariam mais centrais na historiografia portuguesa a partir da influência da Escola dos Annales. Ao relativizar o papel exclusivo do Estado e das grandes figuras, ele abre espaço para a compreensão da expansão marítima como processo histórico marcado por interesses econômicos, disputas internas e contingências. Entretanto, é importante destacar os limites de sua abordagem. Apesar de sua crítica ao positivismo e à narrativa heroica, Barradas de Carvalho ainda opera majoritariamente dentro de um quadro eurocêntrico. A violência colonial, a escravização e a destruição de modos de vida não constituem o eixo central de sua análise, o que o distancia das abordagens críticas mais recentes.

A partir da segunda metade do século XX, a historiografia portuguesa passou a dialogar de forma mais intensa com a Escola dos Annales e historiadores como Vitorino Magalhães Godinho foram fundamentais para essa renovação metodológica.

Godinho (1982) reinterpreto a expansão marítima portuguesa a partir das estruturas econômicas e sociais de longa duração. Para o autor, os Descobrimentos devem ser compreendidos no contexto da expansão do capitalismo mercantil europeu. Segundo ele, a expansão portuguesa insere-se num vasto movimento de transformação da economia-mundo. Essa abordagem rompeu com a centralidade exclusiva do Estado e dos grandes homens, incorporando fatores econômicos, demográficos e sociais. No entanto, manteve certo foco europeu, analisando as sociedades colonizadas sobretudo em função de sua inserção no sistema econômico global.

Este autor enfatizou a diversidade de agentes envolvidos na expansão marítima, incluindo colonos, comerciantes, missionários, africanos e indígenas. O império passou a ser entendido como espaço de negociação, conflito e adaptação cultural. Essa perspectiva contribuiu para relativizar a ideia de um projeto imperial unitário e coerente.

A história cultural trouxe novas ferramentas para a análise da expansão marítima portuguesa, especialmente no estudo das representações produzidas sobre o império. Autores como Luís Filipe Barreto analisaram discursos, mapas e crônicas como construções simbólicas. Barreto (1998) afirma que a expansão foi também uma construção mental, fundada em imagens de alteridade e superioridade cultural. Essa abordagem evidenciou como a historiografia tradicional contribuiu para a legitimação da dominação colonial por meio de narrativas simbólicas.

Nas últimas décadas, a historiografia portuguesa passou a dialogar de forma mais direta com os estudos pós-coloniais e decoloniais. Autores como Ângela Barreto Xavier (2014) têm revisitado criticamente o passado imperial português, destacando a violência estrutural da expansão, a centralidade da escravização e os impactos duradouros do colonialismo. Segundo a autora, o império português foi um espaço de dominação, mas também de resistências e negociações. Essa abordagem rompe com a narrativa celebratória e busca construir uma história mais plural, que reconheça os povos colonizados como sujeitos históricos.

A historiografia portuguesa sobre a expansão marítima europeia passou por profundas transformações ao longo do tempo. Do positivismo nacionalista às abordagens

críticas contemporâneas, observa-se um deslocamento progressivo da exaltação heroica para a análise estrutural e, mais recentemente, para a crítica colonial. Essas mudanças revelam não apenas avanços metodológicos, mas também disputas políticas e simbólicas em torno do passado imperial português. Compreender essas narrativas é fundamental para uma reflexão crítica sobre a história de Portugal e seu papel na formação do mundo moderno.

1.2 Narrativas historiográficas brasileiras sobre a expansão marítima europeia

O projeto de expansão marítima europeia também ocupa posição central na historiografia brasileira, sobretudo por estar diretamente relacionado à formação histórica do Brasil enquanto colônia portuguesa e, posteriormente, Estado nacional. Ao longo do tempo, historiadores brasileiros dedicaram-se a interpretar as navegações europeias, a colonização do território americano e a inserção do Brasil no sistema mundial, produzindo narrativas que refletem não apenas diferentes correntes historiográficas, mas também disputas políticas, identitárias e epistemológicas.

A historiografia brasileira do século XIX foi fortemente marcada pelo positivismo e pelo nacionalismo. Nesse contexto, a História assumiu a função de legitimar o Estado nacional recém-independente, construindo uma narrativa contínua e coerente do passado brasileiro. A expansão marítima europeia, especialmente a portuguesa, foi interpretada como o ponto inaugural da história do Brasil.

Francisco Adolfo de Varnhagen, considerado o fundador da historiografia brasileira, é um dos principais representantes dessa perspectiva. Em sua obra *História Geral do Brasil*, este autor construiu uma narrativa factual, cronológica e documental, centrada na ação do Estado português e de seus representantes. Para Varnhagen (1981), a colonização portuguesa foi um empreendimento civilizador, responsável por introduzir a ordem, a religião cristã e a cultura europeia no território americano.

Ele afirmava que a presença portuguesa representou o início da verdadeira história do Brasil, relegando as populações indígenas a um papel secundário ou mesmo marginal. A expansão marítima europeia aparecia, assim, como etapa necessária do progresso histórico, em consonância com a visão positivista de evolução linear das sociedades. A

violência colonial, a escravização indígena e africana e a expropriação de terras eram minimizadas ou justificadas como elementos inevitáveis do processo colonizador. Essa narrativa contribuiu para a naturalização da dominação europeia e para a construção de uma memória nacional profundamente eurocêntrica.

Fundado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro desempenhou papel fundamental na consolidação da historiografia positivista no Brasil. Vinculado às elites políticas e intelectuais do Império, o Instituto promoveu uma história oficial que reforçava a centralidade da colonização portuguesa e da expansão marítima europeia como fundamentos da nacionalidade brasileira.

No interior dessa tradição, a expansão marítima era narrada como empreendimento heroico e racional, conduzido pela Coroa portuguesa. O descobrimento do Brasil era apresentado como evento fundador, frequentemente dissociado dos interesses econômicos e das dinâmicas coloniais mais amplas. Como observa Lilia Schwarcz (1993), essa historiografia produziu uma narrativa harmoniosa, marcada pela conciliação e pelo apagamento dos conflitos.

Essa leitura reforçou a ideia de uma colonização relativamente pacífica e de uma formação nacional marcada pela continuidade, ocultando as rupturas, violências e resistências que caracterizaram o processo colonial.

A partir da década de 1930, a historiografia brasileira passou por uma inflexão decisiva com a incorporação do marxismo e da história econômica. Caio Prado Júnior foi um dos principais responsáveis por essa ruptura, ao reinterpretar a expansão marítima europeia e a colonização do Brasil a partir de suas bases materiais.

Em *Formação do Brasil Contemporâneo*, o autor argumenta que a colonização portuguesa não pode ser compreendida como simples desdobramento civilizatório, mas como parte de um projeto econômico voltado para o mercado externo. Segundo Caio Prado Júnior (2000), o Brasil nasceu como uma empresa comercial.

Nessa perspectiva, a expansão marítima europeia foi interpretada como etapa fundamental da expansão do capitalismo mercantil. A colonização brasileira aparece como parte integrante desse sistema, baseada na monocultura, na grande propriedade e na escravização. Essa leitura rompeu com a narrativa positivista e evidenciou o caráter estruturalmente dependente da economia colonial.

Gilberto Freyre introduziu uma abordagem cultural e sociológica à interpretação da expansão marítima europeia e da colonização brasileira. Embora não tenha rompido completamente com o eurocentrismo, Freyre deslocou o foco da análise para as relações sociais e culturais estabelecidas no mundo colonial.

Em *Casa-Grande & Senzala*, o autor interpretou a colonização portuguesa como processo marcado pela adaptação cultural e pela miscigenação. Para Freyre (2006), os portugueses teriam desenvolvido uma forma particular de colonização, caracterizada pela flexibilidade cultural. Para ele, o português revelou extraordinária capacidade de adaptação aos trópicos. Essa leitura relativizou a visão estritamente econômica da expansão marítima, mas foi posteriormente criticada por minimizar a violência da escravização e do colonialismo, contribuindo para a construção do mito da harmonia racial.

Sérgio Buarque de Holanda ofereceu outra contribuição fundamental à historiografia brasileira ao analisar os impactos culturais e institucionais da expansão marítima portuguesa. Em *Raízes do Brasil*, o autor criticou a herança ibérica, associando-a a práticas patrimonialistas e à fragilidade das instituições. Para Buarque de Holanda (1995), a expansão marítima portuguesa não foi acompanhada por um projeto consistente de organização social. O autor afirma que a colonização foi marcada mais pela aventura do que pela empresa racional. Essa interpretação afastou-se da visão heroica e enfatizou as ambiguidades do legado colonial.

A partir da segunda metade do século XX, a historiografia brasileira passou a dialogar intensamente com a Escola dos Annales. Historiadores como Fernando Novais incorporaram a noção de sistema colonial e de longa duração à análise da expansão marítima europeia. Novais (1989) interpretou a colonização brasileira como parte de um sistema colonial articulado ao Antigo Regime europeu. Segundo o autor, o sentido da colonização está na sua inserção no sistema mercantil europeu. Essa abordagem aprofundou a crítica às narrativas nacionais e integrou o Brasil à história global do capitalismo.

A história social ampliou significativamente o campo de análise da expansão marítima na historiografia brasileira. Autores como Emília Viotti da Costa enfatizaram o papel da escravização e das lutas sociais na formação do Brasil. Para Viotti da Costa (1998), a expansão marítima europeia deve ser compreendida como processo

profundamente violento, responsável pela subordinação de milhões de africanos escravizados. A autora afirma que a colonização foi inseparável da exploração extrema do trabalho. Essa perspectiva incorporou os grupos subalternizados como sujeitos históricos, rompendo com a tradição elitista da historiografia anterior.

A partir das últimas décadas do século XX, a historiografia brasileira sobre a expansão marítima europeia passou a incorporar de forma mais sistemática a chamada perspectiva atlântica, deslocando o foco exclusivo da relação metrópole–colônia para a análise das conexões transoceânicas que estruturaram o mundo moderno. Nesse contexto, a obra de Luís Felipe de Alencastro ocupa posição central, ao propor uma releitura da expansão marítima portuguesa a partir do Atlântico Sul.

Em *O trato dos viventes*, Alencastro (2000) argumenta que a colonização do Brasil não pode ser compreendida apenas como desdobramento da expansão europeia em direção à América, mas como parte de um sistema atlântico profundamente articulado à África. Segundo o autor, a expansão marítima portuguesa estruturou um espaço econômico e político integrado, no qual o tráfico de africanos escravizados desempenhou papel fundamental. Para Alencastro, o Brasil colonial formou-se no interior de um sistema sul-atlântico, cuja lógica estava menos ligada à Europa do que à África.

Essa interpretação representa um avanço significativo em relação às leituras clássicas da historiografia brasileira, pois desloca o eixo interpretativo da expansão marítima europeia para além do eurocentrismo tradicional. Ao enfatizar a centralidade da África na formação do Brasil, Alencastro evidencia que a expansão marítima portuguesa não foi apenas um movimento de conquista territorial, mas um processo de organização de circuitos comerciais e humanos baseados na escravização.

O autor destaca que o tráfico negreiro não foi um elemento secundário, mas estruturante da colonização. Nesse sentido, afirma que o tráfico de escravizados constituiu o verdadeiro cimento do império português no Atlântico Sul. A expansão marítima europeia aparece, assim, como processo indissociável da constituição de um sistema econômico violento, sustentado pela exploração extrema do trabalho africano.

A contribuição de Alencastro dialoga diretamente com a tradição inaugurada por Caio Prado Júnior e aprofundada por Fernando Novais, ao reforçar a interpretação da colonização como empreendimento econômico voltado para o mercado externo. Contudo, sua abordagem amplia esse quadro ao demonstrar que o sistema colonial português não

pode ser entendido apenas na relação bilateral entre Portugal e Brasil, mas como parte de uma complexa rede atlântica que envolvia África, América e Europa.

Ao inserir a África como eixo estruturante da expansão marítima portuguesa, Alencastro contribui para uma leitura mais crítica e global do processo, aproximando a historiografia brasileira dos debates contemporâneos sobre história atlântica, escravidão e colonialidade. Sua obra representa, portanto, um marco na renovação da narrativa historiográfica sobre a expansão marítima europeia, ao evidenciar suas dimensões transcontinentais e profundamente desiguais.

A incorporação do pensamento contracolonial de Antônio Bispo dos Santos à historiografia brasileira não representa uma ruptura absoluta com as interpretações clássicas da colonização, mas um deslocamento epistemológico que radicaliza críticas já presentes em autores como Caio Prado Júnior, Fernando Novais e Luís Felipe de Alencastro. Esses historiadores, ainda que inseridos no campo acadêmico e operando com categorias analíticas europeias, contribuíram decisivamente para desmontar a narrativa celebratória da expansão marítima europeia, ao evidenciar seus fundamentos econômicos, estruturais e violentos.

Caio Prado Júnior foi pioneiro ao afirmar que a colonização brasileira esteve subordinada a um projeto externo, voltado à acumulação de capital no mercado europeu. Ao definir que o Brasil nasceu como uma empresa comercial, o autor rompeu com a leitura positivista da expansão marítima como missão civilizadora, revelando seu caráter instrumental e expropriador. Contudo, sua análise permaneceu centrada nas estruturas econômicas, sem incorporar de forma substantiva os saberes e experiências dos sujeitos colonizados.

Fernando Novais aprofundou essa crítica ao inserir a colonização brasileira no interior do sistema colonial do Antigo Regime, demonstrando que a expansão marítima europeia constituiu uma engrenagem fundamental da economia mercantil europeia. Ao afirmar que o sentido da colonização está na sua inserção no sistema mercantil europeu, Novais reforçou a compreensão da colonização como parte de uma lógica global de dominação, ainda que sua análise permanecesse prioritariamente no plano estrutural e macroeconômico.

Luís Felipe de Alencastro, por sua vez, ampliou esse quadro ao deslocar o eixo interpretativo para o Atlântico Sul, evidenciando que a expansão marítima portuguesa

articulou Brasil e África de maneira indissociável, trazendo a escravização para o centro da análise, rompendo com leituras que a tratavam como fenômeno acessório. Ainda assim, sua abordagem permanece situada no campo da historiografia acadêmica, operando com categorias analíticas herdadas da tradição europeia.

É nesse ponto que o pensamento contracolonial de Nego Bispo introduz um deslocamento qualitativo. Enquanto Caio Prado Júnior, Novais e Alencastro criticam o projeto colonial a partir de dentro do aparato conceitual moderno, Nego Bispo questiona a própria legitimidade epistemológica desse aparato. Ao afirmar que o colonialismo não invadiu apenas territórios, ele invadiu pensamentos, o autor desloca a crítica da esfera exclusivamente econômica ou estrutural para o campo do conhecimento, da memória e das cosmologias.

Dessa forma, o pensamento contracolonial não nega as contribuições da historiografia crítica brasileira, mas as tensiona e amplia. Se Caio Prado Júnior revela o sentido econômico da colonização, Novais explicita sua lógica sistêmica e Alencastro evidencia sua base atlântica e escravista, Nego Bispo expõe os limites epistemológicos dessas interpretações, ao afirmar que a expansão marítima europeia produziu não apenas exploração material, mas também epistemicídio, isto é, a destruição sistemática de modos de conhecer e existir.

A amarração entre esses autores permite compreender a historiografia brasileira como um campo em movimento: partindo da crítica estrutural do colonialismo para, mais recentemente, enfrentar o desafio de descolonizar o próprio pensamento histórico. Assim, o debate decolonial e contracolonial não substitui as interpretações clássicas, mas revela seus silêncios, convidando a historiografia a reconhecer que a expansão marítima europeia não pode ser plenamente compreendida sem a escuta ativa dos sujeitos historicamente subalternizados por esse processo.

Capítulo 2. Livro didático, ensino de História e representações sociais

Pesquisadores do campo da Educação interessados nas questões relativas ao ensino de História consideraram que:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (Bittencourt, 1998, p. 72-73).

Assim, o livro didático apresenta, além dos conteúdos da disciplina, a maneira como esses conteúdos devem ser ensinados, por meio de suas propostas de atividades, e também transmite um sistema de valores, uma cultura. Ele não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um artefato cultural que constrói imagens e interpretações sobre o mundo que se procura representar (Ribeiro, 2007, p. 41-42). Ao selecionar determinados temas, personagens e narrativas, o manual escolar participa da construção de uma memória coletiva, influenciando a forma como os estudantes compreendem o passado e se posicionam diante dele.

Em meados do século XIX, no interior de uma instituição acadêmica — o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) — começou a organizar-se uma História do Brasil baseada em metodologia científica. Essa iniciativa visava consolidar uma narrativa histórica oficial, alinhada aos interesses do Estado imperial e às ideias de progresso e civilização. Os livros escolares, nesse contexto, foram elaborados por integrantes do Instituto, que buscavam difundir essa visão de história entre os jovens estudantes.

Foi com base na obra História Geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen, publicada em 1854, que Joaquim Manuel de Macedo escreveu seu manual didático Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio D. Pedro II, em 1860. Esse manual não apenas transmitia informações históricas, mas também contribuía para a formação de uma identidade nacional, reforçando valores como patriotismo, ordem e hierarquia.

Desse modo, sedimentavam-se simultaneamente o campo de investigação histórica e a disciplina escolar, promovendo processos de seleção cultural e de didatização, que são inerentes à própria concepção de manual escolar e à sua função social e política.

Os conteúdos veiculados pela escola, sobretudo através dos manuais didáticos, parecem continuar sendo uma fonte privilegiada da construção das representações. Nesse caso, estaremos vendo-as como resultantes de um processo mutuamente influenciado. De um lado, um conhecimento científico – conhecimento histórico – que se torna senso comum; de outro, um senso comum que adquire o estatuto de conhecimento científico, ao apresentar-se, na escola e pela escola, como um saber autorizado (Siman, 2001, P. 164).

Ainda segundo a autora, essas representações não podem ser, simplesmente, consideradas erros ou deformações, mas devem ser investigadas – como propõem os estudos de História Cultural, que desconstróem estas representações –, enquanto objetos de estudo.

Essa abordagem rompe com a ideia de que o livro didático é apenas um instrumento técnico de ensino, revelando-o como um artefato cultural carregado de significados, disputas e intencionalidades. Ao invés de tratar os conteúdos escolares como verdades absolutas, a História Cultural propõe que se analise como esses saberes são construídos, apropriados e transmitidos, considerando os contextos históricos, sociais e políticos em que estão inseridos.

Na década de 1980, intensificou-se a preocupação de pesquisadores e professores com as questões relativas ao ensino de História. Esse movimento coincidiu com o processo de redemocratização do Brasil, após o período da Ditadura Militar, e incentivou uma crítica contundente à chamada “história oficial”, que havia sido amplamente difundida nas escolas durante o regime autoritário. Nesse contexto, surgiram obras fundamentais que marcaram uma virada no pensamento sobre o ensino de História, como *Repensando a História* (1984), organizado por Marcos Silva, e *O ensino de História: revisão urgente* (1986), com textos de Conceição Cabrini e outros autores.

Nos anos seguintes, o debate se aprofundou com publicações como *O ensino de História e a criação do fato* (1988), organizado por Jaime Pinsky; *Caminhos da História ensinada* (1993), de Selva Fonseca; *O saber histórico na sala de aula* (1997), organizado por Circe Bittencourt; *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (2003), organizado por Leandro Karnal; e *Novos temas nas aulas de História* (2009), organizado por Carla Pinsky. Essas obras contribuíram para consolidar um campo de reflexão crítica sobre os conteúdos, métodos e finalidades do ensino de História, aproximando-o das discussões historiográficas contemporâneas.

Além disso, surgiram publicações que buscaram criar interfaces entre a produção historiográfica e as questões pedagógicas, como *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia* (2003), organizado por Martha Abreu e Rachel Soihet; *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história* (2005), organizado por Rachel Soihet, Maria Fernanda Bicalho e Maria de Fátima Gouvêa; e *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história* (2007), organizado por Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gontijo. Essas obras evidenciam o esforço de integrar teoria e prática, reconhecendo que o ensino de História é também um campo de produção de conhecimento.

Na produção acadêmica mais recente, observa-se que “mais da metade dos trabalhos dedica-se ao estudo dos currículos, dos programas para o ensino de História, das práticas escolares no ensino de História e do livro didático de História” (Fonseca, 2007, p. 12). Isso demonstra o crescente interesse por compreender como os saberes históricos são selecionados, organizados e transmitidos na escola, e como os livros didáticos participam desse processo.

Ainda segundo Thaís Fonseca, os estudos de Roger Chartier têm exercido influência significativa sobre os trabalhos relativos aos livros didáticos, tanto na perspectiva da história da disciplina escolar quanto nas análises sobre a produção didática contemporânea. Chartier propõe que se investigue os modos de apropriação, circulação e leitura dos textos, reconhecendo que os sujeitos não apenas recebem passivamente os conteúdos, mas os interpretam, adaptam e, por vezes, resistem a eles. Essa abordagem permite compreender o livro didático como um espaço de negociação simbólica, onde se articulam saberes, poderes e identidades.

A historiadora também indica o crescimento de uma linha de pesquisa que busca analisar os movimentos de constituição da História como disciplina escolar em contextos históricos específicos. Essa perspectiva valoriza a historicidade dos currículos e dos materiais didáticos, reconhecendo que eles são produtos de disputas culturais e políticas, e não apenas instrumentos de ensino.

Observamos esta tendência em trabalhos como *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*, de Selma Rinaldi de Mattos; *A História do Brasil de João Ribeiro*, de Patrícia Santos Hansen, ambos publicados no ano 2000; *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola*

secundária brasileira, de Arlete Medeiros Gasparello; *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, de Décio Gatti Júnior, estes últimos editados em 2004, *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*, de Marcos Silva e Selva Guimarães, publicado em 2007, *A história na escola: autores, livros e leituras*, de Marcelo Souza Guimarães et al., publicado em 2009.

Esses estudos revelam como os livros didáticos, desde o século XIX, têm desempenhado um papel central na consolidação de uma narrativa histórica escolar, articulando saberes acadêmicos, políticas curriculares e práticas pedagógicas.

Muito relevante neste cenário é a dissertação de Mestrado de Renilson Rosa Ribeiro, *Colônia(s) de Identidade(s): Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*, de 2004, na qual o historiador realizou um estudo sobre o discurso raciológico na construção das representações da nação, produzidas nos manuais escolares de História do Brasil, adotados nas escolas brasileiras, a partir do final do século XIX e ao longo do século XX. A pesquisa de Ribeiro evidencia como os livros didáticos não apenas transmitem conteúdos, mas também constroem identidades e reforçam hierarquias raciais e sociais, muitas vezes de forma implícita.

Como nos ensina Thaís Fonseca, ao sugerir o desenvolvimento de pesquisas sobre as apropriações do conhecimento histórico escolar e sobre sua permanência na memória coletiva e na construção das identidades:

a análise fundamentada em aportes teóricos da História Cultural extrapola, assim, o âmbito puramente pedagógico que tem caracterizado boa parte dos trabalhos sobre o ensino de História. Tem-se, aqui, a perspectiva de ampliação do espectro de fontes e da diversidade de seu tratamento, do desenvolvimento de análises que considerem múltiplas temporalidades e os indícios de permanências e de rupturas nas práticas escolares, que são também práticas culturais (Fonseca, 2006, p. 89).

Essas ideias sintetizam uma virada teórica importante: o reconhecimento de que o ensino de História não pode ser compreendido apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática cultural complexa, atravessada por disputas simbólicas, apropriações e resistências. Os livros didáticos, nesse sentido, tornam-se objetos privilegiados para investigar como o conhecimento histórico é construído, legitimado e difundido na escola.

Fica claro o papel central dos livros didáticos no ensino de História no Brasil desde o século XIX, como também sua função de mediadores entre políticas curriculares e práticas escolares. Esses materiais constroem representações culturais e identitárias,

influenciando a memória coletiva. Contudo, a partir da redemocratização nos anos 1980, intensificaram-se críticas à “história oficial” e surgiram obras que propõem abordagens mais reflexivas, tomando os livros didáticos como objetos culturais, revelando estratégias de apropriação e resistência dos sujeitos escolares.

Para prosseguir nesta discussão, devemos considerar que as mudanças epistemológicas, nos estudos históricos, ocorridas desde o final da década de 1960 promoveram a emergência de “novos objetos, novos problemas e novas abordagens”, além da valorização da interdisciplinaridade, em uma espécie de retorno às inspirações dos primeiros *Annales* (Chartier, 1990, p.14; Burke, 2005, p. 68; Hunt, 2001, p. 8).

Assim, nossa reflexão parte de referências teóricas que orientam o estudo sobre a cultura escolar em uma perspectiva histórica. Com base nas contribuições de Roger Chartier e Michel de Certeau, é possível discutir o papel dos livros didáticos como representações culturais e práticas escolares. Chartier (1990) propõe categorias como representação, prática e apropriação, que permitem compreender como os saberes são construídos, transmitidos e reinterpretados no contexto educacional. Já Certeau (2007) introduz os conceitos de estratégia e tática, valorizando o uso cotidiano e criativo dos materiais escolares pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas abordagens, reconhece-se que os manuais escolares são produtos de escolhas sociais, políticas e institucionais. Eles refletem visões de mundo, projetos pedagógicos e disputas simbólicas que moldam a memória social e influenciam a formação das identidades dos estudantes. O uso desses materiais pode revelar astúcias e resistências dos sujeitos escolares — como professores e alunos — que, muitas vezes, reinterpretam os conteúdos de forma não prevista pelos autores, em práticas nem sempre detectáveis pelo pesquisador.

A análise qualitativa das narrativas sobre a expansão marítima portuguesa em livros didáticos brasileiros, desde o século XIX até a década de 1980, para alunos entre 12 e 18 anos, objetiva concebê-los como produtos culturais que não apenas informam, mas também constroem sentidos e cultura histórica compartilhadas dentro e fora do ambiente escolar.

2.1 O livro didático é “Representação, Prática e Apropriação”

Roger Chartier nasceu em 1945, em Lyon, na França, e tornou-se historiador pela Universidade de Paris, Sorbonne. Reconhecido internacionalmente como um dos mais expressivos nomes da História Cultural, Chartier construiu uma trajetória intelectual marcada pela diversidade de temas e pela profundidade de suas análises. Sua produção acadêmica é referência obrigatória para estudiosos que buscam compreender as transformações nas formas de pensar e fazer história, especialmente no que diz respeito às práticas culturais, à leitura, à escrita e às instituições escolares.

Desde o início de sua carreira, Chartier demonstrou interesse por temas que extrapolam os limites tradicionais da historiografia. Ele estudou a história das instituições escolares, a história do livro e das práticas de leitura e escrita, além das complexas relações entre política e cultura. Essa abordagem multifacetada permitiu que ele contribuísse significativamente para a renovação dos métodos historiográficos, especialmente no campo da História Cultural. Sua obra é marcada por uma constante reflexão sobre o ofício do historiador, questionando os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a produção do conhecimento histórico.

Como professor especializado na história das práticas culturais e da leitura, Chartier rejeita a ideia de que as diferenças culturais sejam exclusivamente produto de um recorte econômico-social. Essa crítica é direcionada ao esquematismo proposto pela História Social da Cultura, que tende a reduzir os fenômenos culturais a meras expressões das estruturas econômicas e sociais. Para Chartier, é fundamental considerar as práticas simbólicas, os modos de apropriação e as representações que os indivíduos constroem em diferentes contextos históricos.

Desde o final da década de 1960, os estudos históricos passaram por profundas mudanças epistemológicas, influenciando especialmente o campo da História Cultural. Essas transformações deram origem à chamada Nova História Cultural, que incorporou novas perspectivas teóricas, como as reflexões sobre a linguagem e as relações entre saber e poder, inspiradas nas formulações de Michel Foucault. Como destaca Paul Veyne, “as formulações de Michel Foucault” tiveram um impacto decisivo na maneira como os historiadores passaram a compreender os discursos e as práticas sociais (Veyne, 1998).

Na década de 1980, Roger Chartier introduziu três categorias fundamentais para a compreensão da História Cultural: ‘representação, prática e apropriação’. Essas noções

permitiram uma abordagem mais sofisticada dos fenômenos culturais, concebendo a História Cultural como a análise do trabalho de representação. Isso significa investigar as classificações e exclusões que constituem a apreensão do real partilhada pelos grupos sociais. Para Chartier, as estruturas do mundo social e as categorias intelectuais e psicológicas não são dados objetivos, mas sim construções históricas produzidas por práticas articuladas que moldam suas figuras.

Além disso, Chartier reconheceu que a História Cultural deve ser entendida como o estudo dos processos pelos quais se constrói um sentido. As práticas de apropriação cultural, nesse contexto, são formas diferenciadas de interpretação, que revelam como os indivíduos e grupos atribuem significados às experiências e aos objetos culturais. Como ele afirma: “as práticas de apropriação cultural são formas diferenciadas de interpretação” (Chartier, 1990, p. 27-28).

Essa concepção amplia as possibilidades de análise da produção do conhecimento histórico, permitindo que se considerem temáticas específicas como a escrita da história, o discurso, o fato e a narratividade. Como observa Rago, a História Cultural favorece a análise dessas dimensões, contribuindo também para o ensino de história, ao abordar temas como a constituição da disciplina, os currículos, o livro escolar, as práticas de leitura e os saberes escolares (Rago, 2000, p. 10; Fonseca, 2003, p. 60)

Nas três últimas décadas do século XX, diversos estudos buscaram investigar as relações entre escola e cultura, com o objetivo de compreender o papel das instituições escolares na produção da memória coletiva, das identidades sociais e das relações de poder.

Essa linha de pesquisa revelou a importância dos saberes escolares como objeto de indagação, especialmente no que diz respeito à seleção cultural. Como questiona Monteiro: “quais saberes, motivos de opção, implicações culturais e repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos, ênfases” (Monteiro, 2005, p. 439-440)

Segundo Chartier:

a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. (Chartier, 1990, p. 16).

Essa abordagem destaca o papel das representações na construção das realidades sociais, evidenciando que as percepções do social não são neutras, mas sim carregadas de intenções e estratégias.

Ainda segundo Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros; produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (Chartier, 1990, p. 17).

Dessa forma, ao analisar as fontes históricas, o historiador deve buscar identificar e compreender as permanências e transformações ocorridas nas práticas discursivas. Isso é especialmente relevante em temas recorrentes como a expansão marítima portuguesa, cuja interpretação varia conforme as mudanças no ensino de História, influenciado por inovações historiográficas, pedagógicas e pelos próprios processos históricos. A análise das representações sobre esse tema permite compreender como diferentes contextos sociais e culturais moldam a forma como o passado é narrado e apropriado.

Em síntese, a contribuição de Roger Chartier para a História Cultural é marcada por uma abordagem crítica e inovadora, que valoriza as práticas simbólicas, as representações e as apropriações como elementos centrais na construção do conhecimento histórico. Sua obra continua a inspirar pesquisadores e educadores, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas para compreender a complexidade das relações entre cultura, poder e memória.

2.2 O Livro Didático é “Estratégia e Tática”

Michel de Certeau (1925-1986), como historiador, dedicou-se à minuciosa pesquisa e reflexão sobre o misticismo, na França, no século XVII, com sua tese de doutorado, defendida em 1960, sobre Pierre Favre, companheiro do padre Inácio de Loyola, e a posterior publicação das cartas do também jesuíta Jean-Joseph Surin, resultado de intenso trabalho de erudição.

Segundo o próprio Certeau reconhecia, “encarada inicialmente a partir daquilo que se chama de ‘vida espiritual’ e, portanto, num campo relativamente restrito, nem por isso a história religiosa do século XVII francês deixa de apresentar um número menor de problemas que dizem respeito aos seus métodos e à sua própria definição” (Certeau, 2007, p. 131).

Assim, foi a prática do ofício de historiador que suscitou as questões relativas à epistemologia da história que iriam ocupar sua produção intelectual, a partir da década de 1970 e que se seriam publicadas no texto *A operação histórica*, o capítulo de abertura do livro *História: novos problemas*, organizado por Jacques Le Goff e Pierre Nora, e incluído em seu *A escrita da história*, publicado, na França, em 1975.

Acrescente-se a esta experiência acadêmica, enquanto elementos que permitem identificar o percurso intelectual de Michel de Certeau, suas publicações de análise sobre os eventos do “Maio de 1968”, sua ativa participação na Escola Freudiana de Paris, junto a Jacques Lacan, e ainda suas viagens, enquanto membro da elite intelectual jesuíta, à América Latina, inclusive ao Brasil, o que, provavelmente, aumentou sua atração pela alteridade.

Evidentemente não se trata de um percurso linear, mas multifacetado, que permitiu o trânsito, deste autor, em diferentes campos do conhecimento como História, Psicanálise, Teologia, Sociologia, Filosofia e Literatura.

Além da reflexão histórica, Certeau preocupou-se, também, com questões contemporâneas, sobretudo as relativas ao mundo da cultura, mídia e novas tecnologias, na perspectiva das *práticas*. Seus projetos institucionais e de pesquisa resultaram, respectivamente, nas duas obras *A cultura no plural* (1974) e *Invenção do cotidiano* (1980).

Integrado ao que se chamaria de virada historiográfica, Certeau reconhece o relativismo de sua ciência - no sentido de que a história não é o passado em si – e pleiteia que o próprio *fazer* do historiador deve ser problematizado, sem, contudo, abrir mão do estatuto de prática científica, posto que deve ser observado um conjunto de procedimentos técnicos, ainda que variados e limitados pelo lugar social e institucional de produção e pelas regras de sua escrita.

Considera, então que “a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita.” (Certeau, 2007, P.66). Fica explícita a interferência do presente, seja como *permissão* ou *interdição*, na prática historiográfica.

Por isso, o historiador deve estar sempre atento às práticas, não apenas na dimensão de seu objeto de pesquisa, mas também e, talvez, sobretudo, na operacionalização de seu fazer, de sua própria prática. Certeau conclui:

O breve exame da sua prática parece permitir uma particularização de três aspectos conexos da história: a mutação do ‘sentido’ ou do ‘real’ na produção de desvios significativos; a posição do particular como limite do pensável; a composição de um lugar que instaura no presente a figuração ambivalente do passado e do futuro (2007, p. 91).

Contudo, a concretização da prática do historiador, se dá apenas no momento da escrita, na qual ele tem que realizar a própria inversão da *prática*: a *inversão escrituraria*, porque inverte sua sequência, encerra o interminável e preenche suas lacunas. Constitui a escrita da história, então, um equilíbrio entre o discurso lógico e a narrativa, sendo impossível prescindir-se de qualquer um destes elementos.

Estas ideias propostas por Certeau constituem importantes elementos para a análise dos manuais didáticos produzidos e utilizados nas escolas brasileiras desde o século XIX, pois eles são resultado das práticas de ofício de seus autores e é fundamental para a sua compreensão identificar quais eram seus *lugares* de produção, bem como as características de suas *práticas* e de sua *escritura*.

Serão elementos constituintes de nossa análise, a partir destes aportes, a identificação das vinculações sociais, teóricas e institucionais destes autores, bem como seus condicionantes técnicos – a seleção de dados para a constituição de acontecimentos, por exemplo – e também suas referências e categorias selecionadas.

Certeau reconhece que, desde o século XVI, a historiografia deixa de ser a representação de um tempo providencial, quer dizer, de uma história decidida por um sujeito inacessível, mas ela toma a decisão do sujeito da ação, que tem como objetivo ‘fazer história’.

Entretanto, o historiador não ocupa este lugar, ele está apenas próximo ao poder. “Recebe, também, dele, sob formas mais ou menos explícitas, as diretrizes que, em todos os países modernos, conferem à história – desde as teses até os manuais – a tarefa de educar e de mobilizar.” (Certeau, 2007, p. 19)

Em sua análise sobre as *práticas culturais e cotidianas*, Michel de Certeau introduz a ideia de que é essencial levar-se em consideração o problema do *uso*, reconhecendo que há uma lógica na ação dos sujeitos, uma *lógica de práticas*, uma *formalidade das práticas*.

Assim, está posta em relevo a questão do *agente das práticas*, do consumidor, visto também como um agente de transformação, pois ele transforma o espaço que lhe é imposto. Certeau nomeia este espaço de ação do consumidor como *caça-furtiva*, elucidada, principalmente, na questão da leitura, que é também uma *prática* (Certeau, 2008, p. 259-272).

As *práticas cotidianas* são *artes de fazer*, atos que pressupõem a síntese de múltiplos elementos, síntese esta denominada ‘golpe’. No ‘golpe’, o consumidor recusa a identificação à ordem, criando suas próprias soluções para o léxico que lhe é imposto.

Estas práticas cotidianas, então, se apresentam como uma *polemologia*, uma relação de força, pois elas representam maneiras de se lutar contra a ordem, contorná-la para utilizá-la de maneira criativa. Certeau propugnava a necessidade de se fazer uma *polemologia do fraco* nos fazeres cotidianos, rejeitando a concepção de que a cultura popular é necessariamente ingênua, passiva e disciplinada.

Enquanto recursos conceituais para a análise das *práticas cotidianas*, Certeau oferece alguns elementos. Em primeiro lugar, a *problemática da enunciação*, na qual reconhece uma *apropriação* da língua por aquele que fala; assim, fica impossível conhecer-se o leitor observando-se apenas o que foi lido.

Retorna a questão do *uso*, da impossibilidade de se pensar a prática através de teorias e, em uma próxima instância, de se resgatar a historicidade das práticas, remetendo ao presente que constitui a história. Anne-Marie Chartier e Jean-Hébrard identificam que:

assim Michel de Certeau permanece distante dos modos de abordagem clássicos: ele não pretende ignorar suas contribuições nem denunciar sua legitimidade; porém, ele sublinha a incoerência de se acreditar na possibilidade de abranger um fazer através das metalinguagens do feito (Chartier; Hébrard, 1998, p. 31).

Em um segundo recurso conceitual, Certeau propõe no modelo polemológico as categorias de *estratégia* e *tática*. A *estratégia* é o lado institucional nas relações de força,

um lugar de poder e saber. “Uma estratégia supõe uma prática ótica ou panóptica de previsão ou de visão do passado” (Certeau, 1985, p.16).

Em contrapartida, a *tática* é a arte dos fracos, que circulam em lugar alheio, buscando através dos ‘*golpes*’ *inventar seu cotidiano*; é a arte do caçador-furtivo. “A tática é mais dependente do tempo, mas, simultaneamente, ela é melhor utilizadora do momento, do momento certo, do momento de dar um golpe” (Certeau, idem)

Nesse sentido, o livro didático pode ser considerado estratégia e tática. É estratégia porque normatiza o que deve ser ensinado pelo professor. Esta normatização, evidentemente, se elabora a partir de uma multiplicidade de elementos que se constituem na própria produção do material. Ali, estão implicadas seleções e escolhas que vão desde as opções do historiador-autor – suas preferências e constrangimentos de *lugar* -, as exigências institucionais - como reformas curriculares e planos educacionais oficiais -, até os parâmetros editoriais que objetivam atender a uma demanda do mercado para este produto cultural.

Podemos compreendê-lo também como tática, pois seus usuários, professores e alunos, exercem “práticas de consumo”, que não se limitam ao material imposto pela produção, mas criam formalidades próprias, “movimentos” astuciosos, atividades de “fazer com”, que representam o cotidiano da escola, seus *fazeres ordinários*. Por isso:

conduzir um estudo que tome a cultura escolar como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupa-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro lado, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é preciso ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola (Vidal, 2005, pp.15-16).

Os aportes teóricos de Michel de Certeau permitem um olhar diferenciado para as fontes selecionadas, sobretudo na percepção de que são objetos de investigação complexos, cuja análise não precisa estar limitada ao levantamento de suas características formais, como temas, personagens, conceitos ou iconografia. Ao invés disso, Certeau propõe que se observe não apenas a produção desses materiais, mas principalmente seu

uso cotidiano, valorizando os modos como os sujeitos se apropriam dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, os manuais didáticos podem ser compreendidos como produtos culturais que carregam estratégias — isto é, escolhas editoriais, curriculares e institucionais que refletem visões de mundo e projetos pedagógicos. No entanto, como destaca Certeau, é no uso que emergem as táticas: as reinvenções, adaptações e resistências dos sujeitos escolares, como professores e alunos, que reinterpretem os conteúdos de maneira criativa e, muitas vezes, inesperada.

Reconhecer esses limites e constrangimentos é essencial para uma análise mais rica. Parece não ser possível fazer *história das práticas* analisando-se apenas as características do objeto cultural que é o manual didático; podemos, ali, identificar as *estratégias*, considerando-se os contextos socioculturais de produção destes manuais; mas, e as *táticas*? E a reinvenção proporcionada pelo *uso*? E os *fazeres escolares ordinários*?

A prática é o que permite historiar práticas, mas isso nos coloca diante de uma encruzilhada metodológica: como descobrir, por exemplo, como os professores e alunos do Colégio D. Pedro II apropriavam-se das Lições de História do Brasil de Joaquim Manuel de Macedo? Em que resultava sua “caça-furtiva”? Essas perguntas revelam a complexidade dos fazeres escolares ordinários e reforçam a importância de considerar o uso como dimensão fundamental na análise dos materiais didáticos

Se já havíamos identificado com Roger Chartier que o processo no qual os livros adquiriam sentidos conforma-se em uma relação triangular entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e as práticas que estão ligadas a este, com a leitura dos textos de Certeau isto se tornou demasiadamente explícito e conceitualmente orgânico.

Nossa pesquisa fica situada apenas no primeiro vértice apresentado por Chartier - a análise dos textos - e devemos assumir que há limites para a compreensão dos movimentos de apropriação do manual escolar, pois se ignoram as outras dimensões que interagem no processo, ainda que tenhamos consciência de que não pretendemos, e tampouco podemos, fazer uma história totalizante. Realmente, é “difícil a arte de fazer a história das práticas” (Vidal, 2005, p. 265). Buscamos vias de encaminhamento para o desafio com o próprio Certeau:

quando se é historiador, que fazer senão desafiar o acaso, propor razões, quer dizer, compreender? Mas compreender não é fugir para a ideologia, nem dar um pseudônimo ao que permanece oculto. É encontrar na própria informação histórica o que a tornará pensável (Certeau, 2007, p. 123).

Com estes aportes teóricos, pretendemos discutir o papel dos livros didáticos como representações culturais e práticas escolares. Reconhecemos que os manuais não são neutros, mas produtos de escolhas sociais e institucionais, e que seu uso pode revelar astúcias e resistências dos sujeitos escolares, que podem ser imperceptíveis ao pesquisador, elas constroem o pesquisador.

A análise documental com abordagem qualitativa das narrativas sobre a expansão marítima portuguesa em livros didáticos brasileiros, desde o IHGB até os anos 1980 e destinados a alunos entre dez e dezessete anos objetiva concebê-los como produtos culturais que moldam a cultura histórica.

2.3 As narrativas como metodologia de análise

Para proceder à análise proposta, foi necessário estudar e comparar as narrativas referentes à expansão marítima portuguesa nas fontes selecionadas, considerando o livro didático como produto cultural formador de uma cultura histórica, que não é apenas reflexo do social, mas uma dimensão constitutiva dele. Os livros didáticos, nesse sentido, não apenas transmitem conhecimento, mas também constroem sentidos, moldam identidades e participam ativamente da formação da cultura histórica.

A investigação tem como foco principal examinar as continuidades e transformações nas formas como a expansão marítima portuguesa é representada ao longo de determinado tempo histórico nos livros didáticos brasileiros, do século XIX até a década de 1980.

A hipótese central é que, desde o século XIX até os anos 1980, esses materiais sustentam uma perspectiva eurocêntrica, exaltando a supremacia europeia, enquanto ocultam elementos cruciais da história, como o papel do tráfico de escravizados africanos e a violência colonial associada a esse processo. Essas omissões persistiram nos conteúdos escolares, revelando a força das representações hegemônicas.

Como aponta Luiz Felipe de Alencastro (2000), e antes, à sua maneira, já o haviam feito Caio Prado Júnior, Fernando Antônio Novais e Emília Viotti da Costa, o tráfico e a escravização africanas tiveram papel fundamental nos processos de expansão e colonização, além de já estar plenamente estabelecida em Portugal, antes mesmo da ocupação do Brasil. Essa estrutura foi transferida para a América Portuguesa como parte de um projeto colonial articulado, no qual o tráfico negreiro desempenhou papel central na sustentação da economia colonial, operando por meio de uma complexa rede que envolvia interesses luso-brasílicos e africanos. A ausência desse debate nos livros didáticos compromete a compreensão crítica dos processos históricos e perpetua visões simplificadoras e excludentes.

Diante disso, este estudo propõe a descrição e uma revisão crítica das representações presentes nas fontes selecionadas e seu papel na construção da cultura histórica. A tarefa revela-se pertinente, no sentido de buscar colaborar para o debate sobre a descolonização do ensino de História, em uma perspectiva contracolonial.

Essa proposta busca ampliar o reconhecimento de que outras narrativas e experiências históricas foram silenciadas ou marginalizadas, estimulando que vozes africanas também sejam incorporadas à construção da cultura escolar. A inclusão dessas perspectivas é fundamental para uma educação mais plural, democrática e comprometida com a justiça histórica. Neste sentido, compreende-se que a análise documental com abordagem qualitativa dos dados seja o caminho mais adequado, pois permite uma reflexão aprofundada sobre as variáveis simbólicas e discursivas presentes nos materiais. Ao fazer a análise dessas fontes, busca-se identificar e compreender as permanências e transformações ocorridas nas práticas discursivas produzidas para explicar o importante e sempre recorrente tema histórico da expansão marítima portuguesa. Essas mudanças estão diretamente relacionadas às transformações no ensino de História, influenciadas por inovações historiográficas, pedagógicas e pelos próprios processos históricos.

A metodologia de análise comparativa das narrativas é amplamente utilizada em áreas como ciências sociais e educação, nas quais a compreensão profunda das experiências humanas é essencial. Desde que se evitem anacronismos, essa abordagem permite identificar padrões, rupturas e continuidades nos discursos, considerando não apenas as características intrínsecas dos documentos e produtos culturais, mas também os contextos que engendraram sua produção. Ao analisar os livros didáticos como artefatos

culturais, é possível compreender como eles refletem e reproduzem visões de mundo, valores sociais e disputas políticas.

Assim, a análise proposta não se limita à descrição dos conteúdos, mas busca compreender os sentidos atribuídos aos eventos históricos, as estratégias de representação utilizadas e as implicações pedagógicas dessas escolhas. Trata-se de uma investigação que busca articular história e educação, com o objetivo de contribuir para a construção de um ensino mais crítico, inclusivo e sensível à diversidade das experiências humanas.

Com Gatti & Andre (2010), as questões formuladas pelos pesquisadores, ao refletirem sobre estudos dessa natureza, diziam respeito à própria possibilidade de produzir conhecimento acerca do humano-social e do humano-educacional sem um mergulho nas interações situacionais concretas, nas quais os sentidos são produzidos, buscados e negociados, e os significados socialmente construídos. Assume-se, nessa perspectiva, que é a partir desses sentidos e significados que se alimenta o processo de conhecer, sendo eles os responsáveis por expressar as dinâmicas de mudança no campo social e no campo educacional. A compreensão dessas dinâmicas possibilita uma aproximação do real mais coerente com as formas humanas de representar, pensar, agir e situar-se no mundo.

Ela também permite que a pesquisa evolua à medida de sua execução, pois novos problemas podem surgir ao longo do processo. Assim, focada em descrever e interpretar fenômenos complexos, envolve uma interlocução entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Neste momento, surge a indagação:

no processo de apropriação da atividade de pesquisa, é preciso haver um movimento que leve os sujeitos a passarem do estágio de um “saber sobre a pesquisa” para aquele do “saber pesquisar” efetivamente. É nesse momento que os pesquisadores iniciantes passam a se dar conta, com mais clareza, dessa ‘espécie de sentido do jogo científico’, como diria Bourdieu (1998, p. 23), no qual deverão articular ‘o que’ precisa ser feito com o ‘como’ deve ser feito e o ‘para que’ deve ser feito (Dieb, 2016, p. 238).

Ainda com Messias Dieb:

inevitavelmente, a cada entrada do sujeito em um universo novo de conhecimentos e de saberes, como o da pesquisa, por exemplo, ele é impelido a construir uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), ou seja, é impelido a apreender e a construir novas maneiras de ser e de estar nesse novo mundo/espaco/tempo que o acolhe (Dieb, 2016, p.235).

Ao verificar como as representações didáticas das viagens de expansão e colonização portuguesas dos séculos XV e XVI criaram a ideia de natural superioridade

européia, ao mesmo tempo em que a questão racial em relação aos escravizados africanos foi obliterada, torna-se necessário compreender que a metodologia das narrativas é uma abordagem qualitativa, que permite entender como os sentidos e significados são construídos por meio de relatos, discursos e representações. Essa abordagem valoriza a interpretação dos fenômenos humanos a partir das experiências, memórias e contextos culturais dos sujeitos envolvidos, reconhecendo que os materiais didáticos são produtos de escolhas sociais e institucionais.

Na Modernidade, as narrativas históricas passaram a ser atravessadas por múltiplas mediações. O historiador, as produções técnicas e culturais e a indústria editorial passaram a desempenhar papéis centrais na construção da memória coletiva. O livro didático, nesse contexto, tornou-se um instrumento poderoso de formação de memórias, atuando como mediador entre o saber histórico e os sujeitos escolares. Pierre Nora, ao refletir sobre a crise da memória coletiva e a fragmentação das tradições, afirma que “o historiador se tornou o narrador de uma memória que já não é mais vivida, mas evocada, reconstruída, artificializada” (Nora, 1993, p.12).

Essa transformação ocorre porque, segundo Nora, a memória deixou de ser espontânea e comunitária, tornando-se objeto de preservação institucional — museus, arquivos, monumentos — e de reconstrução intelectual. O historiador, nesse novo papel, não apenas relata fatos, mas interpreta e organiza os vestígios do passado em uma trama significativa. Essa concepção é fundamental para compreender a virada historiográfica que valoriza a história das representações, a memória coletiva e o papel do historiador como mediador.

Aplicando essa perspectiva aos livros didáticos, é possível compreender que eles não apenas informam, mas também constroem sentidos. Ao selecionar determinados eventos, personagens e interpretações, os manuais escolares participam da construção de uma narrativa histórica que pode reforçar visões eurocêntricas e silenciar experiências subalternizadas. A ausência da questão racial e da escravização africana nas representações da expansão marítima portuguesa pode ser um exemplo de como essas escolhas discursivas moldam a memória de forma seletiva.

Portanto, analisar os livros didáticos como produtos culturais implica reconhecer que eles são atravessados por disputas simbólicas, interesses políticos e projetos pedagógicos. A análise documental com abordagem qualitativa das narrativas permite

identificar essas tensões e compreender como os sentidos históricos são construídos, apropriados e transmitidos no contexto escolar.

O historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), em sua proposta do paradigma indiciário, oferece uma contribuição essencial à metodologia das narrativas históricas. Para ele, a investigação do passado deve se assemelhar ao trabalho de um detetive: o historiador não se limita à busca por grandes eventos ou estruturas evidentes, mas sim por indícios sutis, fragmentos e traços deixados por sujeitos históricos, muitas vezes marginalizados ou silenciados. Essa abordagem rompe com os modelos explicativos tradicionais, que priorizam grandes sínteses e generalizações, e valoriza o detalhe, o vestígio, o aparentemente insignificante como chave para a interpretação.

Ginzburg entende a narrativa não apenas como um meio de exposição, mas como um instrumento legítimo de investigação. O pesquisador, ao construir sua narrativa, interpreta documentos, relatos e práticas cotidianas com atenção aos elementos que escapam à lógica dominante. Nesse contexto, a narrativa histórica torna-se uma forma de revelar tensões, contradições e sentidos ocultos, permitindo que vozes periféricas e experiências individuais ganhem espaço na reconstrução do passado.

Além disso, Ginzburg destaca que o ato de narrar envolve escolhas conscientes: o que incluir, o que omitir, como organizar os fatos. Por isso, a narrativa histórica é sempre uma construção, atravessada por subjetividades, intenções e contextos. Essa consciência metodológica exige do historiador uma postura crítica diante das fontes e uma abertura ao estranhamento — àquilo que desafia as expectativas e provoca novas interpretações.

Ao aplicar essa metodologia, Ginzburg propõe uma história mais sensível à complexidade dos processos sociais, capaz de captar nuances e significados que escapam às abordagens convencionais. Seu paradigma indiciário convida o historiador a olhar para o detalhe como revelador do todo, transformando a narrativa em uma ferramenta investigativa potente e humanizada.

Com o suporte teórico de Jean-Pierre Deslauriers (2014), compreendemos que o primeiro passo teria que ser o delineamento da pesquisa qualitativa para a aplicabilidade da metodologia das narrativas. Para tanto, foi necessário definir o problema da pesquisa, identificando claramente a questão que se desejava investigar, neste caso: verificar como as representações didáticas das viagens de expansão portuguesas dos séculos XV e XVI

criaram a ideia de natural superioridade europeia, ao mesmo tempo em que a questão racial em relação aos escravizados africanos foi negligenciada.

Foi essencial o levantamento bibliográfico, com vistas a realizar uma revisão abrangente da literatura existente para entender o que já foi estudado sobre o tema e identificar lacunas no conhecimento. Com o mapeamento sistemático, ampliar o escopo da pesquisa, por meio de uma busca abrangente em bases de dados relevantes para identificar estudos que atendam aos critérios de inclusão.

Assim, a utilização do método comparativo das narrativas históricas objetiva a análise de capítulos sobre a expansão marítima portuguesa em quatro manuais didáticos de História do Brasil utilizados nas escolas brasileiras desde o final do século XIX, ainda no período imperial, até a década de 1980, para estudantes entre 12 e 17 anos.

Para tanto, elaboramos um plano de análise deste material, por meio de um método para a coleta de dados a partir das perguntas feitas a ele. Estas perguntas foram suscitadas pela leitura dos capítulos, na identificação das semelhanças e diferenças que há entre eles, em uma relação dialógica. A análise das narrativas busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados (...) A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (Gatti; André, 2010).

Esse processo conduz à interpretação dos resultados e ao estabelecimento de conclusões sobre o problema proposto para a pesquisa. Como teleologia, busca-se verificar como isso contribuiu para a construção das representações da escravização nos manuais escolares, atentando para a historicidade destas mesmas representações. Por que mesmo com as mudanças de paradigmas das ciências sociais, os livros didáticos de história permanecem com as mesmas representações sobre esse processo histórico?

Fica evidente que a análise das narrativas históricas implica inúmeras dificuldades metodológicas, que inevitavelmente emergem durante a realização da pesquisa. Assim, torna-se fundamental a consciência da escolha do método e que o pesquisador assuma a autoria na formulação do conhecimento, em uma espécie de engajamento subjetivo entre ambos, subjetividade essa que deve ser encarada não como um entrave, mas enquanto propulsora na construção do saber científico.

Capítulo 3. Construção do corpus documental: livros didáticos de História do Brasil

Para a realização deste trabalho, foram selecionados quatro manuais didáticos de História do Brasil utilizados nas escolas brasileiras desde o final do século XIX, ainda no período imperial, até a década de 1980, para alunos entre 12 e 17 anos.

Esta seleção deu-se em função de sua indicação, por estudiosos da história desta disciplina escolar, enquanto exemplares para a produção didática brasileira, devido ao grande número de edições e períodos de adoção específica (Fonseca, 2001, p.92-93; Ribeiro, 2004, p. 16-28).

Foi-nos muito útil também o artigo *Livros didáticos de História do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso*, da Prof.^a Dr.^a Kênia Hilda Moreira, que privilegiou como critérios de seleção dos autores a combinação dos seguintes elementos: a recorrência de títulos entre as fontes disponíveis; a longevidade dos títulos; os autores com maior quantidade de títulos; os títulos mais investigados em estudos acadêmicos.

Assim, como resultado tivemos:

Esses seis autores perpassam as conjunturas presentes na periodização eleita para a realização dos nossos estudos e pesquisas (1889-1950). Um autor inicia sua produção no Segundo Império: Joaquim Manuel de Macedo. Três autores na Primeira República: Basílio de Magalhães, João Ribeiro e Rocha Pombo; dois na Segunda República: Joaquim Silva e Jonathas Serrano. Com base nessas observações elegemos os seis autores para compor o corpus documental: Basílio de Magalhães, João Ribeiro, Joaquim Manuel de Macedo, Joaquim Silva, Jonathas Serrano e José Francisco da Rocha Pombo (Moreira, 2017, p.74).

Portanto, para a eleição das fontes, no recorte temporal escolhido, consideramos a existência de quatro períodos (**A**, **B**, **C** e **D**) representativos na história do ensino da disciplina no Brasil e os autores e obras que apresentaram uma produção didática bastante significativa em cada um deles:

A) livro produzido e adotado à época do Segundo Reinado, sob os pressupostos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), vinculado ao projeto monárquico e, portanto, celebrativo da colonização portuguesa:

MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária. Nova Edição. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1905.

B) livro produzido e adotado nas primeiras décadas do século XX, já na fase republicana, voltado à crítica do colonialismo e marcado por uma visão épica da história:

RIBEIRO, João. *Historia do Brasil – curso superior*. Segundo os programas do Collegio Pedro II. 13ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

C) livro produzido e adotado entre 1940 e 1960, nitidamente influenciado por uma vertente nacionalista:

SILVA, Joaquim; PENNA, J. B. Damasco. *História do Brasil – Curso Médio* (primeira e segunda séries). 19ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

D) livro produzido e adotado entre 1970 e 1980, concebido durante a fase de ditadura militar, mas já apresentando críticas à chamada “história oficial”:

HOLANDA, Sérgio Buarque de et al. *História do Brasil – Curso Moderno* (Das Origens à Independência). 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

3.1 Joaquim Manoel de Macedo

Joaquim Manoel de Macedo (1820–1882) foi um dos mais proeminentes intelectuais brasileiros do século XIX, cuja atuação multifacetada abrangeu os campos da literatura, medicina, jornalismo, ensino, política e historiografia. Nascido em 24 de junho de 1820, na freguesia de São João de Itaboraí, província do Rio de Janeiro, Macedo cresceu em um Brasil recém-independente, marcado pela busca de consolidação da identidade nacional e pela formação das instituições do Estado imperial. Esse contexto histórico influenciaria profundamente sua produção intelectual e seu engajamento político-cultural.

Ainda jovem, transferiu-se para a Corte imperial com o objetivo de ingressar na Escola de Medicina do Rio de Janeiro, instituição que representava um dos principais polos de formação científica e intelectual do país. Concluiu o curso médico em 1844, defendendo a tese *Considerações sobre a nostalgia*, que revela seu interesse pelas questões psicológicas e sociais da época. No entanto, sua notoriedade não viria da medicina, mas da literatura. No mesmo ano, publicou *A Moreninha*, uma das obras inaugurais do Romantismo brasileiro, que marcou uma inflexão decisiva na literatura

nacional ao dialogar com os anseios da juventude urbana e da nascente classe média carioca.

A produção literária de Macedo é representativa da literatura de folhetim, gênero de grande apelo popular no século XIX, caracterizado pela publicação seriada em jornais e pela ambientação urbana. Seus romances — como *O Moço Loiro* (1845), *Os Dois Amores* (1848), *Rosa* (1849), *Vicentina* (1853) e *O Forasteiro* (1855) — exploram o cotidiano da Corte, revelando os valores da moral burguesa, os mecanismos sociais de ascensão e os dilemas do casamento como instrumento de mobilidade social. Através dessas narrativas, Macedo construiu um retrato idealizado da sociedade imperial, contribuindo para a formação de um imaginário nacional pautado na ordem, na civilidade e na distinção social.

Além da ficção romântica, Macedo dedicou-se à sátira político-social, como se observa em *A Carteira de Meu Tio* (1855) e *Memórias do Sobrinho do Meu Tio* (1867–68), obras que criticam os costumes e os vícios da elite imperial com humor e ironia. Também atuou como dramaturgo, com peças como *O Cego* e *O Fantasma Branco*, e como cronista urbano, destacando-se com *Um Passeio pela Cidade do Rio de Janeiro* (1862) e *Memórias da Rua do Ouvidor* (1878), textos que documentam com sensibilidade e precisão o cotidiano da capital do Império. Essas crônicas consolidaram Macedo como um dos principais observadores da vida carioca oitocentista, revelando sua capacidade de captar os ritmos, os personagens e os espaços da cidade em transformação.

Sua atuação intelectual não se restringiu à literatura. Macedo foi membro ativo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838 com o objetivo de promover a construção de uma história nacional. Ele foi eleito orador efetivo da instituição, cargo que ocupou por cerca de vinte e cinco anos, demonstrando seu prestígio e influência no meio acadêmico. Em 1849, foi nomeado professor de História do Brasil no Imperial Colégio Pedro II, uma das instituições de ensino mais prestigiadas do país. Nessa função, também atuou como preceptor das princesas Isabel e Leopoldina, filhas de Dom Pedro II, o que evidencia sua proximidade com a Corte e sua inserção nas redes de poder do Império.

Como educador, Macedo consolidou sua influência com a publicação de manuais didáticos, entre os quais se destacam *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de D. Pedro II* (1861–63) e *Lições de História do Brasil para uso das*

escolas de Instrução Primária. Essas obras difundiram uma visão conservadora e nacionalista da história brasileira, alinhada aos princípios historiográficos de Francisco Adolfo de Varnhagen, autor da *História Geral do Brasil* (1854). A historiadora Selma Rinaldi de Mattos observa:

“Obras de grande repercussão didática, elas seriam, em larga medida, as divulgadoras dos princípios e conteúdos fixados por Francisco Adolfo de Varnhagen em sua *História Geral do Brasil*, publicada em 1854. Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpriria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das ‘Nações civilizadas’ e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade” (Mattos, 2000, p. 17).

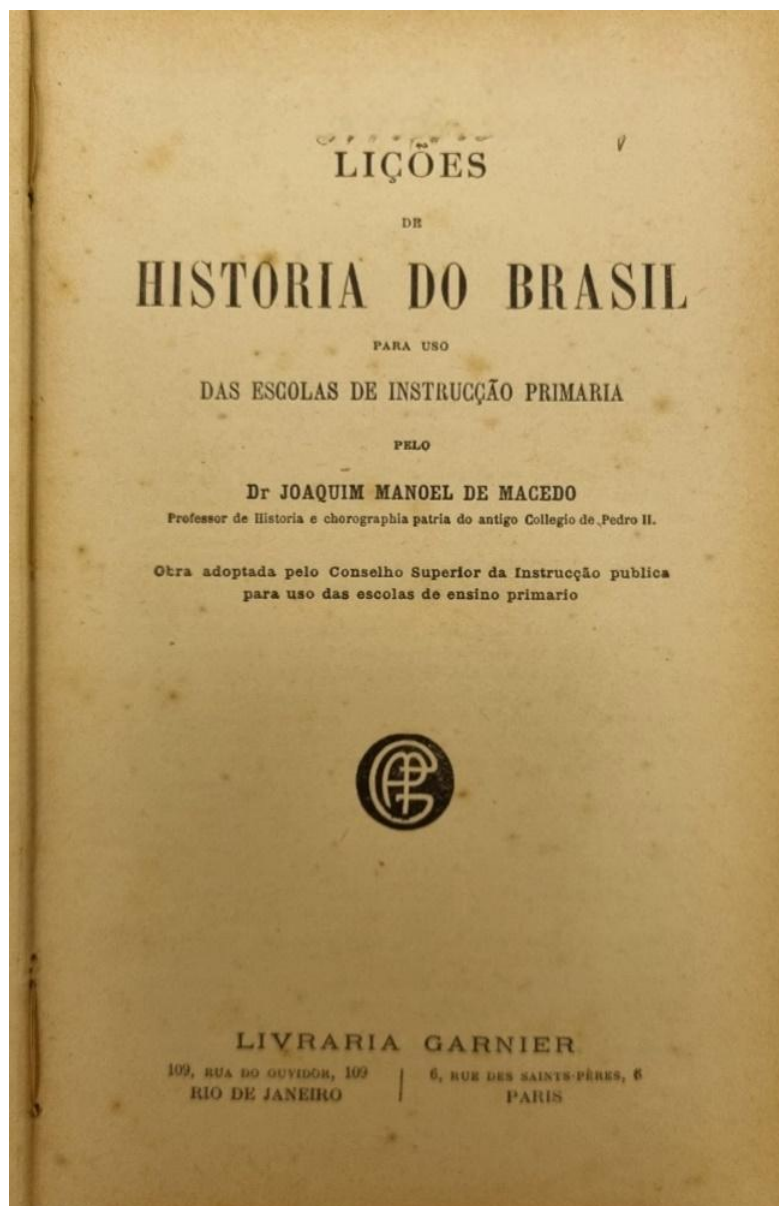
Isso revela o papel estratégico da obra didática de Macedo na formação da consciência histórica nacional e na legitimação simbólica da monarquia brasileira como parte do mundo civilizado. Assim, Macedo foi atuante não apenas no momento fundador do romance brasileiro, mas também no nascedouro da historiografia nacional (Guimarães, 1988).

No campo político, Macedo foi membro ativo do Partido Liberal, tendo exercido mandatos como deputado provincial e geral em diferentes legislaturas entre 1864 e 1881. Seu liberalismo, de viés conservador, manteve-se alinhado à Monarquia constitucional, defendendo reformas graduais e a abolição da escravização sem ruptura institucional. Essa postura revela seu compromisso com a estabilidade política e com os valores da elite imperial. Além disso, participou da redação de periódicos como *A Nação* e *A Reforma*, contribuindo para o debate público e para a construção de uma identidade literária nacional.

Joaquim Manuel de Macedo faleceu em 1882, no Rio de Janeiro, antes da proclamação da República, em 1889. No entanto, suas obras didáticas continuaram a ser reeditadas no período republicano, acrescidas temporalmente por autores como Olavo Bilac, em 1905, e Rocha Pombo, entre 1914 e 1922, evidenciando a durabilidade de sua influência na formação da consciência histórica nacional. Sua trajetória ilustra o papel do intelectual oitocentista na consolidação da cultura letrada e na construção simbólica do Império do Brasil como parte do concerto das nações civilizadas

3.1.1 Lições de Historia do Brazil

Figura 01 – Folha de rosto I



Fonte: Acervo pessoal

Em meados do século XIX, o Brasil vivia um momento de consolidação de sua identidade nacional e de estruturação de suas instituições. Nesse contexto, a historiografia desempenhou papel fundamental na construção de uma narrativa que justificasse e fortalecesse o projeto político do Império. Dois autores se destacaram nesse cenário: Francisco Adolfo de Varnhagen, com a publicação do primeiro volume da *História Geral do Brasil* em 1854, e Joaquim Manuel de Macedo, com suas *Lições de História do Brasil*, lançadas sete anos depois. Ambos atenderam às demandas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que buscava civilizar e instruir a elite branca, livre e

proprietária de terras — uma minoria dentro de uma população de mais de sete milhões de habitantes.

Joaquim Manuel de Macedo, além de membro do IHGB, era professor de história no Colégio Pedro II, o que lhe conferia uma dupla autoridade: como historiador e como educador. Essa combinação permitiu que seus manuais didáticos unissem os objetivos historiográficos com as exigências pedagógicas da época. O Império brasileiro, por sua vez, tinha urgência em formar quadros administrativos e políticos capazes de conduzir o país. Para isso, investiu na criação de instituições educacionais — escolas primárias e secundárias, faculdades, institutos científicos e artísticos — e na difusão de valores que sustentassem a ordem social vigente, marcada pela escravização e pela hierarquia senhorial.

A elite imperial buscava inserir o Brasil no rol das nações civilizadas, sem, no entanto, romper com suas estruturas tradicionais. O discurso oficial propunha três ações fundamentais para alcançar esse objetivo: ordenar, civilizar e instruir (Mattos, p.33).

A educação, portanto, tornou-se um instrumento estratégico para moldar consciências e legitimar a divisão entre senhores e escravizados. Nesse processo, surgiram diferentes modelos de ensino para diferentes classes sociais, exigindo maior profissionalização dos docentes e a produção de materiais didáticos adequados — como os manuais de Macedo.

A ideia de progresso e civilização ganhava força, e cada nação procurava narrar sua trajetória rumo a esse ideal. No Brasil, os intelectuais abraçaram essa perspectiva, empenhando-se em explicar como o país se desenvolvia e se tornava civilizado. Joaquim Manuel de Macedo, alinhado à vanguarda historiográfica e aos ideais do IHGB, traduziu essas aspirações em seus manuais escolares.

Ao todo, Macedo escreveu três manuais. O primeiro, publicado em 1861, foi destinado ao 4º ano do Colégio Pedro II e abordava o período que ia da expansão marítima europeia até o início do domínio espanhol em 1580. O segundo, lançado em 1863, foi uma adaptação para o 7º ano, em resposta à reestruturação curricular da instituição, e cobria o intervalo entre a União Ibérica e a coroação de Dom Pedro I. O terceiro manual, de 1865, foi uma versão simplificada em relação às anteriores, voltada para as escolas primárias do país.

Essa última obra passou por modificações significativas, tanto na profundidade dos conteúdos quanto na metodologia empregada. No prefácio, Macedo explicita seus objetivos: combinar erudição com a identificação dos caminhos da evolução nacional e tornar a história do Brasil acessível aos estudantes. Para isso, adotou uma estrutura que incluía texto narrativo, explicações complementares, perguntas e quadros sinóticos. Nos manuais voltados ao Colégio Pedro II, havia apenas o texto narrativo e o quadro sinótico.

As *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo cumpriram diversos objetivos do projeto político do Império. Por meio do ensino, promoviam a valorização do governo central como garantia da unidade territorial, incentivavam a fidelidade à fé católica e reforçavam a aceitação da hierarquia social vigente. Ao mesmo tempo, atendiam às exigências da historiografia da época, ao construir uma “biografia da Nação brasileira”, laudatória desde suas origens até a construção de caminho rumo ao progresso.

Esses manuais não apenas educavam, mas também moldavam a visão de mundo dos alunos, apresentando uma narrativa oficial que excluía as histórias regionais e marginalizava os grupos subalternos. A história ensinada nas escolas era, portanto, uma ferramenta de poder, que legitimava a ordem estabelecida e fortalecia o projeto de construção de uma identidade nacional homogênea e alinhada aos interesses das elites.

Em suma, Joaquim Manuel de Macedo foi um dos principais articuladores da historiografia escolar do século XIX no Brasil. Seus manuais didáticos refletiam os ideais do IHGB e do governo imperial, contribuindo para a formação de uma geração de brasileiros que aprendia a história como um processo linear, civilizatório e centralizado. Ao narrar o passado do país, Macedo não apenas ensinava fatos, mas também transmitia valores, consolidando uma visão de Brasil que ainda ecoa em muitos discursos contemporâneos sobre identidade nacional e educação histórica.

Para este trabalho, escolhemos a edição adaptada para as escolas primárias do país, feita pelo próprio Macedo, em 1865 e acrescida por Olavo Bilac, em 1905. Trata-se de analisar a Lição I, denominada “Idéas Preliminares”, que aborda o processo das viagens de expansão marítima europeia.

3.2 João Ribeiro

João Batista Ribeiro de Andrada Fernandes, mais conhecido como João Ribeiro, nasceu em Laranjeiras, Sergipe, no dia 24 de junho de 1860. Órfão de pai ainda jovem, foi criado pelo avô Joaquim José Ribeiro, um liberal admirador de Alexandre Herculano, cuja vasta biblioteca foi fundamental para a formação intelectual do neto. Desde cedo, João demonstrou inclinação para as artes e o saber, dedicando-se à leitura, à pintura, à música e à literatura.

Após concluir os estudos iniciais em Laranjeiras, transferiu-se para o Ateneu de Aracaju, onde se destacou como excelente aluno. Tentou a Faculdade de Medicina em Salvador, mas logo percebeu que sua vocação estava em outro campo. Em 1881, aos 21 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, então centro político e cultural do Império. Ali, passava a integrar a intelectualidade brasileira que defendia a abolição da escravização e a República. Matriculou-se na Escola Politécnica e continuou a estudar arquitetura, pintura, música e, sobretudo, filologia. No entanto, graduou-se em 1894 em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade do Rio de Janeiro.

No Rio, iniciou sua carreira jornalística, colaborando com importantes periódicos como *Época*, *Correio do Povo* e *O Globo*. Escrevia sob diversos pseudônimos e assinava colunas como “Sete Dias” e “Através da Semana”. Sua atuação na imprensa foi marcada por uma crítica literária sensível e técnica, como demonstrado em sua obra *Páginas de Estética* (1905), onde valorizava os aspectos formais da literatura, embora mantivesse uma postura tolerante e encorajadora com os novos autores.

Paralelamente ao jornalismo, João Ribeiro dedicou-se ao magistério. Lecionou em colégios particulares e, em 1887, prestou concurso para a cadeira de Português no Colégio Pedro II, apresentando a tese “Morfologia e Colocação dos Pronomes”. Embora tenha ficado em segundo lugar, foi nomeado em 1890 para a cadeira de História Universal, iniciando uma trajetória marcante como educador e historiador.

João Ribeiro também foi tradutor, pintor e músico, embora essas atividades não tenham alcançado o mesmo destaque que sua atuação nas letras. Representou o Brasil em congressos internacionais, como o de Propriedade Literária em Dresden e na Sociedade de Geografia de Londres. Foi membro ativo de instituições culturais como os Institutos Históricos e Geográficos de Sergipe, São Paulo e Rio de Janeiro.

Em 1898, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Participou de diversas comissões, incluindo a de Dicionário e Gramática, e foi um dos principais articuladores da reforma ortográfica de 1907.

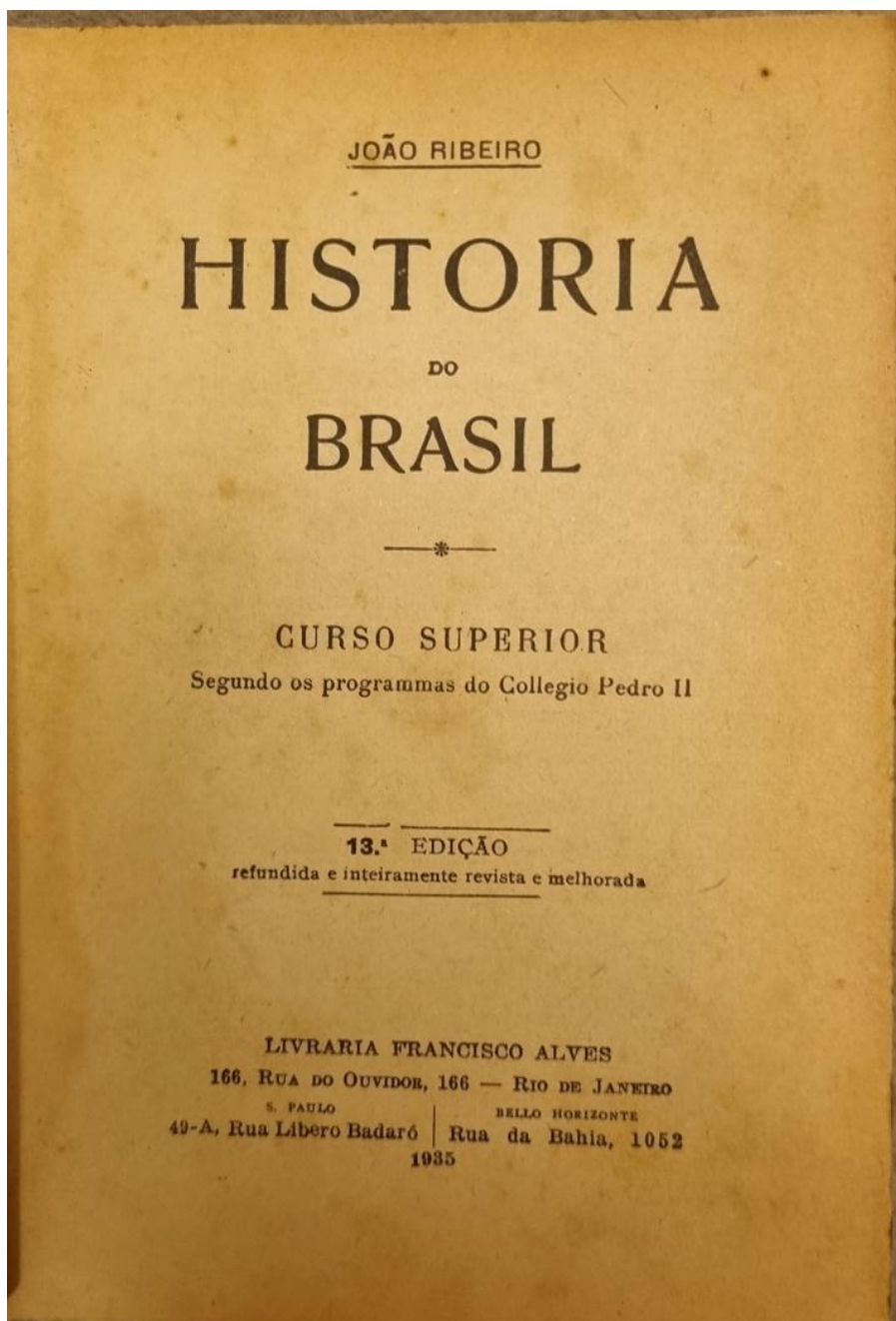
Sua produção intelectual é vasta e multifacetada. Como filólogo, publicou os *Estudos Filológicos* (1902), resultado de artigos escritos para o jornal A Semana. Como historiador, destacou-se com obras didáticas que marcaram época, como *História Antiga: Oriente e Grécia* (1892), *História Universal* (1918) e *História da Civilização* (1932).

No entanto, foi com *História do Brasil: Curso Superior* (1900) que alcançou maior reconhecimento. A obra, reeditada até a década de 1960, inovou ao dar maior espaço às questões sociais e aos conflitos históricos, rompendo com a tradição historiográfica francesa, identificada com a história política, especialmente na ênfase às questões administrativas e figuras públicas. Incorporando influências do historicismo alemão, que dava relevo ao estudo de aspectos socioculturais, seu livro tornou-se um grande sucesso no mercado editorial. Como destaca Patrícia Hansen: “o impacto da História do Brasil na carreira intelectual de João Ribeiro seria inegável. Logo ele passaria a ser considerado uma autoridade em História” (Hansen, 2000, p. 39)

A trajetória de João Ribeiro é marcada por uma constante busca pelo conhecimento e pela expressão artística. Seu legado permanece sobretudo nas questões relativas à cultura brasileira, à educação e à crítica literária. Ele faleceu no Rio de Janeiro, em 1934, aos 74 anos, mas seu nome continua a figurar como um dos grandes intelectuais do Brasil, cuja obra multifacetada ainda inspira pesquisadores e educadores.

3.2.1. Historia do Brazil – curso superior

Figura 02 - Folha de rosto da fonte II



Fonte: Acervo pessoal.

A obra *Historia do Brazil*, escrita por João Ribeiro e publicada originalmente em 1901, representa um marco na historiografia brasileira. Destinada ao “curso superior”, foi lançada pela Livraria Cruz Coutinho, no Rio de Janeiro, com o objetivo de atender às necessidades do Ginásio Nacional (nome republicano do Colégio Pedro II), onde Ribeiro lecionava História do Brasil e História da Civilização. Com prefácio de Araripe Júnior, o

livro rapidamente se destacou por romper com os padrões tradicionais da narrativa histórica vigente.

Até então, a historiografia brasileira era dominada por relatos centrados exclusivamente nas mudanças políticas e nas disputas pelo poder, com foco nos governantes e nas instituições estatais. Ribeiro, no entanto, introduziu uma nova abordagem: a *Kulturgeschichte*, ou História Cultural.

Essa mudança de paradigma foi fundamental para transformar a maneira como a história era ensinada e compreendida no Brasil. A visão de Ribeiro, que começou a ser aplicada no Ginásio Nacional, acabou por influenciar todo o sistema educacional do país. Ele passou a tratar a história como um campo autônomo, desvinculado do controle direto do Estado, e alinhado com os questionamentos da elite intelectual sobre os rumos da sociedade brasileira.

Nesse contexto, instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que haviam sido pilares da produção historiográfica durante o período monárquico, começaram a perder sua hegemonia. A obra de Ribeiro contribuiu para essa transição, ao propor uma narrativa que valorizava as questões socioculturais como protagonistas da história nacional.

Além da mudança de enfoque, a obra de João Ribeiro também se destacou por sua ampla difusão. Em 1900, foram lançadas três versões da *História do Brasil*, voltadas para diferentes níveis de escolaridade. As edições destinadas aos cursos primários e médios foram direcionadas a segmentos específicos das escolas primárias, enquanto a versão intitulada *Curso Superior* foi voltada para os ginásios e escolas normais.

A versão *Curso Superior* obteve maior sucesso, sendo reconhecida como a mais influente entre as três. Ainda naquele ano, a Livraria Francisco Alves lançou a chamada “Edição do Centenário”, que conferiu à obra um caráter comemorativo e reforçou sua vocação para transcender o público escolar. Essa edição especial evidenciava o impacto da obra de Ribeiro não apenas no meio acadêmico, mas também na formação da identidade histórica nacional.

A contribuição de João Ribeiro para a historiografia brasileira vai além da simples produção de livros didáticos. Ele foi responsável por inaugurar uma nova forma de pensar a história, centrada na cultura.

Com a historiadora Patrícia Hansen

A relação entre a *História do Brasil* e a ‘distribuição das diferentes espécies de capital em jogo’ no campo intelectual, considerado mais amplo, permite colocar em evidência a história, em um importante momento de sua definição enquanto campo intelectual e profissional. A escritura da história do Brasil, neste momento, ganha uma certa autonomia em relação ao Estado (...) (Hansen, 2000, p. 10)

Em suma, *História do Brasil* é uma obra que rompe com os paradigmas tradicionais da historiografia brasileira, propondo uma narrativa mais inclusiva e culturalmente rica. A influência de João Ribeiro permanece viva, sendo reconhecida como um divisor de águas na forma como o Brasil passou a compreender sua própria trajetória histórica.

Para este trabalho, selecionamos a 13ª edição de 1935, destinada ao curso superior e editada pela Francisco Alves. Trata-se de analisar o capítulo I, denominado “O descobrimento”, que aborda o processo da expansão marítima europeia, em seu item 1, “Os dois cyclos dos grandes navegadores”.

3.3 Joaquim Silva

Joaquim Silva nasceu em 1880, na cidade de Sorocaba. Ele foi um historiador brasileiro cuja trajetória intelectual esteve estreitamente vinculada ao campo do ensino de História e à produção de livros didáticos destinados ao ensino secundário, especialmente ao curso médio. Embora as informações disponíveis sobre sua vida pessoal sejam bastante escassas, pode-se afirmar que sua formação acadêmica e sua atuação profissional ocorreram em um contexto de consolidação das instituições educacionais brasileiras ao longo do século XX, período no qual o magistério e a autoria de manuais escolares constituíam espaços centrais de intervenção intelectual.

Segundo o historiador Arnaldo Pinto Júnior

Apontados como os mais vendidos no período focalizado, os livros didáticos de Joaquim Silva trazem características relevantes para a análise do ensino de História nas séries ginasiais. Contribuindo para a consolidação de determinadas 4 práticas de ensino da disciplina escolar no país, o nome do professor Joaquim Silva – atualmente um desconhecido autor no mercado editorial e nos espaços acadêmicos – era sinônimo de livros didáticos de História produzidos para o Ginásio entre as décadas de 1930 e 1960 (...) Os consagrados e reconhecidos intelectuais brasileiros que escreveram livros escolares foram contemplados por diversos estudos que registraram suas experiências profissionais, seus projetos culturais, suas concepções políticas.

Determinados sujeitos foram tema de trabalhos ainda em vida. Em alguns casos, os próprios sujeitos escreveram textos de caráter autobiográfico ou memórias de seu tempo, deixando suas visões nitidamente. Já os mais organizados compuseram seus acervos pessoais, os quais foram guardados por familiares ou doados para instituições especializadas. Os arquivos públicos e particulares que preservam documentos relativos aos intelectuais renomados possibilitam uma variedade de abordagens sobre suas histórias e memórias pessoais registradas. O caso de Joaquim Silva é diferente. O autor de grandes sucessos editoriais no mercado de livros didáticos não alcançou o mesmo destaque social que outros intelectuais de seu tempo e acabou esquecido após a decadência das vendas de suas produções voltadas para o público escolar. (Pinto Junior, 2010, p. 3-5)

Joaquim Silva exerceu atividades ligadas ao ensino, constando registros de ter atuado em escolas de sua cidade natal, Sorocaba, em Tatuí e também nos colégios Rio Branco e São Luiz, na capital do estado, experiências que lhe proporcionaram contato direto com a realidade escolar e com as demandas pedagógicas do ensino de História. Essa experiência docente influenciou de maneira decisiva a estrutura e a linguagem de suas obras, elaboradas com o objetivo de atender às exigências curriculares e ao perfil do estudante do nível médio. Sua produção intelectual revela, assim, a articulação entre prática pedagógica e elaboração historiográfica, característica comum a autores de livros didáticos do período.

Ele foi colaborador do Gabinete de Leitura Sorocabano (GLS) e em 1943, integrou-se ao grupo de sócios efetivos do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP). O professor Joaquim Silva faleceu em 1966.

3.3.1. História do Brasil – Curso Médio

Figura 03 – Capa da fonte III



Fonte: Acervo pessoal.

A trajetória de Joaquim Silva insere-se em um momento em que o livro didático assumia papel central no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como principal mediador entre o conhecimento historiográfico e o espaço escolar. Seus manuais foram concebidos de acordo com os programas oficiais vigentes, atendendo às diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos educacionais do Estado. Tal alinhamento

contribuiu para a adoção sistemática de suas obras em instituições públicas e privadas, consolidando sua posição como um dos autores mais representativos do ensino de História no período.

Do ponto de vista metodológico, a produção de Joaquim Silva caracteriza-se pela adoção de uma narrativa linear e cronológica, fundamentada na valorização dos acontecimentos políticos e institucionais. Sua abordagem historiográfica dialogava com tradições de matriz positivista, priorizando fatos considerados centrais, personagens históricos de relevo e marcos temporais definidos. Essa perspectiva refletia não apenas uma opção teórica individual, mas também as concepções predominantes no campo do ensino de História durante grande parte do século XX.

No que se refere ao conteúdo, seus livros abrangiam tanto a História Geral quanto a História do Brasil, organizadas de forma sistemática e progressiva. No caso da história brasileira, destacavam-se os períodos colonial, imperial e republicano, frequentemente apresentados como etapas sucessivas de consolidação da identidade nacional. A narrativa enfatizava processos políticos, administrativos e militares, com menor atenção às dimensões sociais, culturais e econômicas, bem como às experiências históricas de grupos subalternizados.

Sob o aspecto pedagógico, as obras de Joaquim Silva apresentavam recursos didáticos compatíveis com as práticas escolares da época, tais como resumos explicativos, quadros sintéticos e exercícios de fixação. Esses elementos reforçavam um modelo de ensino baseado na memorização e na reprodução de conteúdos, considerado adequado aos objetivos formativos então atribuídos à disciplina de História.

É importante destacar que a produção de Joaquim Silva deve ser analisada à luz de seu contexto histórico e intelectual. O ensino de História, naquele período, estava fortemente associado à formação cívica do estudante, visando à construção de valores como patriotismo, ordem social e identidade nacional. Suas obras, portanto, desempenharam papel relevante na difusão de uma determinada interpretação do passado, alinhada aos projetos educacionais do Estado brasileiro.

A partir das últimas décadas do século XX, com a ampliação das pesquisas acadêmicas e a incorporação de novas abordagens historiográficas, os manuais de Joaquim Silva passaram a ser objeto de críticas, sobretudo quanto ao seu caráter eurocêntrico e à centralidade conferida às elites políticas. Ainda assim, suas obras

permanecem relevantes como fontes para o estudo da história do ensino de História e da cultura escolar no Brasil.

Em síntese, Joaquim Silva ocupa posição significativa na história da educação brasileira. Sua produção didática marcou profundamente o ensino de História ao longo do século XX, constituindo referência fundamental para a análise das práticas pedagógicas, das concepções historiográficas e das finalidades atribuídas à disciplina no contexto escolar.

Para este trabalho, selecionamos a 19ª edição de 1966, destinada ao curso médio, primeira e segundas séries, publicada com a colaboração de J. B. Damasco Penna e editada pela Companhia Editora Nacional.

Trata-se de analisar o capítulo I, denominado “O descobrimento”, que aborda o processo da expansão marítima europeia, em seu item 1, “As Grandes Navegações”.

3.4 Sérgio Buarque de Holanda

Sérgio Buarque de Holanda nasceu em São Paulo, no ano de 1902, em uma família de classe média com raízes intelectuais e culturais marcantes. Desde cedo, Sérgio teve acesso a uma educação privilegiada, frequentando as melhores escolas da capital paulista, o que lhe proporcionou uma formação humanista e abrangente.

Aos 18 anos, iniciou sua trajetória como escritor no jornal Correio Paulistano, demonstrando desde então um interesse profundo pela literatura e pela crítica cultural. Foi nesse período que se aproximou do movimento modernista, participando ativamente das discussões que moldaram a Semana de Arte Moderna de 1922. Sérgio conviveu com figuras centrais do modernismo brasileiro, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade, colaborando com revistas como Klaxon e Estética, que eram espaços de experimentação e renovação artística.

Em 1921, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, onde ingressou na Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, concluindo o curso em 1925. Embora tenha se formado em Direito, sua vocação intelectual o levou a seguir carreira como jornalista, editor e crítico literário. Em 1929, foi enviado a Berlim como correspondente internacional d’O Jornal, com a missão de cobrir os acontecimentos políticos e sociais na Alemanha, Polônia e União Soviética. Durante sua estadia na Europa, aprofundou seus

estudos em História e Ciências Sociais, mergulhando na obra de pensadores alemães e traduzindo filmes para o português.

O retorno ao Brasil em 1931 coincidiu com a ascensão do nazismo na Alemanha. Sérgio trouxe consigo uma bagagem intelectual robusta e manuscritos que mais tarde dariam origem à sua obra mais célebre: *Raízes do Brasil*. Publicado em 1936, o livro se tornou um marco na historiografia e na sociologia brasileira, oferecendo uma interpretação original sobre a formação da sociedade nacional. Nesse mesmo ano, Sérgio assumiu a cadeira de História da América e Cultura Luso-Brasileira na Universidade do Rio de Janeiro, então capital federal.

Durante as décadas seguintes, Sérgio Buarque consolidou sua atuação como crítico literário em jornais como *O Estado de S. Paulo* e participou da fundação da Associação Brasileira de Escritores, da qual foi presidente. Trabalhou também no Instituto Nacional do Livro e na Biblioteca Nacional, contribuindo para o fortalecimento das instituições culturais do país.

Em 1946, a família retornou a São Paulo, e Sérgio passou a lecionar na Escola Paulista de Sociologia e Política. Assumiu a direção do Museu Paulista, ampliando sua atuação como historiador. No início dos anos 1950, foi professor de Estudos Brasileiros na Universidade de Roma, permanecendo por dois anos na Itália. Em 1957, após lançar *Visão do Paraíso*, sua segunda obra mais relevante, foi convidado a ocupar a cátedra de História da Civilização Brasileira na Universidade de São Paulo (USP). Lá, fundou o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) em 1962, consolidando um espaço de pesquisa interdisciplinar sobre o Brasil.

No entanto, em 1969, ano do Ato Institucional nº 5, que havia cassado diversos colegas professores, desligou-se da USP. Engajado politicamente, participou do Centro Brasil Democrático, grupo de oposição à ditadura militar. Mesmo aposentado, continuou ativo como tradutor, articulista, ensaísta e coordenador de projetos editoriais sobre a história da civilização brasileira. Foi professor visitante em universidades prestigiadas como Nova York, Columbia, Yale e Harvard, entre 1965 e 1966. No final da década de 1970, participou na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Sérgio Buarque de Holanda faleceu em 1982, aos 79 anos, deixando um legado intelectual que atravessa gerações. Sua obra é referência obrigatória nas ciências humanas e sociais, sendo reconhecida nacional e internacionalmente.

A trajetória de Sérgio Buarque está intimamente ligada ao desenvolvimento da Sociologia e da História no Brasil. O país viveu dois grandes ciclos sociológicos: o primeiro, pré-científico, no século XIX, marcado por reflexões de juristas e literatos sobre a identidade nacional; e o segundo, iniciado nos anos 1930 com a fundação da USP, que trouxe uma abordagem científica e metodológica à disciplina.

Nesse contexto de transição, *Raízes do Brasil* se destacou ao lado de *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Sérgio introduziu no Brasil o pensamento de Max Weber, especialmente o método dos tipos ideais, que permite analisar a realidade a partir de modelos teóricos. Inspirado por essa abordagem, desenvolveu o conceito do “homem cordial”, uma figura que representa o brasileiro em suas relações sociais e políticas, marcada pela predominância das emoções sobre a racionalidade institucional.

Sua interpretação histórica e sociológica do Brasil propôs um diagnóstico profundo das estruturas coloniais que ainda influenciam a sociedade contemporânea. Para Sérgio, a superação dessas práticas e mentalidades seria essencial para a construção de uma nação moderna, liberal e democrática.

A produção literária de Sérgio Buarque é marcada por rigor historiográfico e profundidade analítica. Seus livros abordam temas como a colonização, a escravização, a formação da economia e da cultura brasileira, sempre com o objetivo de compreender a identidade nacional em suas dimensões política e social. Entre suas obras mais importantes estão: *Raízes do Brasil* (1936), *Caminhos e Fronteiras* (1957) e *Visão do Paraíso* (1959).

Como afirma Sérgio Costa

Se hoje, 77 anos depois da publicação de *Raízes do Brasil*, lançamos uma mirada sobre o país, a conclusão é clara. Entre os quatro ideais de sociedade observados nos anos 30 e ilustrados pelas já mencionadas obras de Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, são as concepções de Holanda que mais se aproximam do Brasil moderno e urbano no ano de 2013. (Costa, 2014, p. 839)

Suas obras refletem o cuidado e a profundidade de sua pesquisa e a leitura de Sérgio Buarque de Holanda é essencial para entender o Brasil. Mais do que explicar o país, ele ajudou a construí-lo, oferecendo uma narrativa que moldou a forma como os brasileiros se veem e compreendem sua história.

No entanto, poucos conhecem que Sérgio Buarque de Holanda não escreveu apenas para o meio acadêmico. Ele também se dedicou ao público jovem ao lançar duas coleções didáticas pela Companhia Editora Nacional: *História da Civilização e História do Brasil – curso moderno*, ambas em dois volumes, publicados entre 1971 a 1989, para crianças e adolescentes, ampliando o alcance de sua produção intelectual.

3.4.1. História do Brasil – Curso Moderno

Figura 04 – Capa da fonte IV



Fonte: Acervo pessoal.

Durante o período da ditadura militar no Brasil, entre os anos 1964 e 1985, o sistema educacional foi profundamente influenciado pelo regime autoritário. Os livros

didáticos da época refletiam uma narrativa histórica linear e ufanista, que exaltava figuras nacionais e promovia uma visão de progresso e ordem alinhada ao discurso oficial do governo. A produção editorial era marcada por exercícios mecânicos de memorização, ilustrações em preto e branco de governantes e heróis, e uma abordagem factual que ignorava as complexidades sociais e culturais do país.

Nesse cenário, a Coleção de Sérgio Buarque de Holanda surgiu como uma proposta radicalmente diferente. Publicada entre 1971 e 1989 pela Companhia Editora Nacional, a coleção foi destinada ao ensino de História do Brasil e Geral para alunos da 5ª à 8ª série do antigo primeiro grau (hoje, do 6º ao 9º ano). Com um projeto gráfico inovador, que incluía imagens coloridas, legendas explicativas e excertos de obras literárias e artísticas, os livros ofereciam uma abordagem mais ampla e crítica da história.

Ao contrário dos livros convencionais, a coleção dirigida por Sérgio Buarque de Holanda enfatizava o processo histórico e as transformações sociais, culturais e econômicas do Brasil e do mundo. Os conteúdos não se limitavam à política institucional, mas exploravam o cotidiano, a cultura popular, as artes e as ciências. Cada capítulo era complementado por um “Panorama Cultural”, que contextualizava o Brasil frente às mudanças globais, ampliando o entendimento histórico para além do campo político.

A obra também se destacava pela inclusão de documentação primária, gráficos, tabelas e textos complementares que estimulavam a análise crítica e a interpretação dos alunos. Essa proposta pedagógica rompia com o modelo tradicional de ensino baseado na memorização e promovia uma formação mais reflexiva e contextualizada.

Apesar de seu caráter inovador, a coleção foi publicada por uma editora associada ao IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), entidade conservadora e anticomunista que teve papel ativo na articulação contra o governo de João Goulart. O IPES contava com o apoio de diversas editoras, como Saraiva, Globo e José Olympio, que disponibilizavam infraestrutura para a produção de material ideológico alinhado ao regime militar (Hallewell, 1985, p. 552).

Nesse contexto, é surpreendente que uma coleção tão progressista tenha sido lançada por uma editora com vínculos conservadores. Além disso, os coautores envolvidos — como Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto e Laima Mesgravis — eram professores da Universidade de São Paulo (USP), instituição considerada suspeita pelos militares por abrigar intelectuais de esquerda. Sérgio Buarque

de Holanda, cuja autoridade intelectual dava peso à coleção, também era visto como simpatizante de ideias comunistas.

Essa associação com figuras acadêmicas críticas ao regime fez com que a coleção não participasse do Programa do Livro Didático, criado em 1971. O programa estabelecia um regime de coedição entre o governo e editoras, garantindo a adoção oficial das obras nas escolas. Livros não recomendados pelo MEC eram vistos com desconfiança, e professores que os adotassem poderiam ser investigados.

A Reforma Educacional de 1971, instituída pela Lei 5692, teve efeitos profundos no ensino brasileiro. Ela instituiu um plano de educação centralizado, em que professores e alunos se tornaram meros executores de decisões tomadas pelas instâncias superiores. No ensino de História, a reforma substituiu as disciplinas de História e Geografia pela disciplina Estudos Sociais, diluindo os conteúdos específicos e enfraquecendo a formação crítica dos estudantes.

Além disso, foram criados os cursos de Licenciatura Curta, que formavam professores em apenas dois ou três anos, com currículo reduzido. Isso comprometeu a qualidade da formação docente e reforçou a padronização do ensino, dificultando a adoção de propostas pedagógicas mais complexas e inovadoras. Apesar de sua relevância, a Coleção Sérgio Buarque de Holanda foi praticamente esquecida. Rara em sebos e bibliotecas, ela não aparece nas biografias dos autores e é desconhecida por muitos professores de História. A obra não foi mencionada nas comemorações do centenário de nascimento de Sérgio Buarque de Holanda, tampouco reconhecida como parte de sua produção intelectual.

A coleção representou uma tentativa precoce de renovar o ensino de História, reunindo especialistas universitários em um esforço coletivo de transformação pedagógica. No entanto, ela é um exemplo emblemático das tensões entre inovação pedagógica e controle ideológico durante a ditadura militar. Em meio a um ambiente marcado pela repressão e pela padronização do ensino, a coleção ofereceu uma alternativa crítica e plural à narrativa oficial. Embora tenha sido marginalizada e esquecida, seu legado permanece como um marco de resistência intelectual e de compromisso com uma educação mais democrática e reflexiva.

Para este trabalho, vamos analisar o capítulo II, intitulado “A era dos descobrimentos”, que trata do processo da expansão marítima portuguesa.

Capítulo 4. A escrita didática da expansão marítima no ensino de História do Brasil

Para proceder à análise das fontes, utilizamos os seguintes elementos, por nós propostos, considerando aspectos que consideramos relevantes para o estudo, descritos na tabela.

Tabela 01 - Elementos do plano de análise

Fonte	
	1) Ano de publicação
	2) Número total de páginas
	3) Período contemplado
	4) Título do capítulo analisado
	5) Número de páginas do capítulo
	6) Imagens
	7) Mapas
	8) Glossário
	9) Síntese
	10) Exercícios
	11) Reinos envolvidos
	12) Agentes da expansão
	13) Eventos citados
	14) Motivações da expansão
	15) Referências ao tráfico ou à escravização africana

Nossa escolha para os itens que compõem o plano de análise dos capítulos dos livros didáticos selecionados não é arbitrária, mas resulta de uma preocupação metodológica em articular aspectos materiais, pedagógicos, historiográficos e políticos do livro didático enquanto objeto histórico e instrumento de ensino essencial. O conjunto de elementos listados na tabela permite uma leitura sistemática e crítica dos manuais escolares, considerando tanto sua estrutura formal quanto os conteúdos e as interpretações históricas que veicula.

O ano de publicação (1) é um dado fundamental porque situa o livro didático em um contexto histórico, político e pedagógico específico. Livros didáticos não são neutros nem atemporais: eles dialogam com currículos oficiais, legislações educacionais, debates historiográficos vigentes e conjunturas políticas. Assim, esse item é essencial para compreender continuidades, rupturas e permanências nas narrativas históricas escolares.

O número total de páginas (2) do livro permite avaliar o peso relativo de determinados temas no conjunto da obra, contribuindo para análises comparativas entre livros distintos ou entre diferentes períodos. O item período contemplado (3) é central para a análise historiográfica, pois indica quais recortes temporais são privilegiados e quais são silenciados ou marginalizados.

O título do capítulo (4) funciona como uma síntese interpretativa e um enunciado de sentido. Ele revela a forma como o conteúdo é enquadrado e apresentado ao estudante. A análise do título permite identificar marcos narrativos, conceitos-chave e possíveis vieses interpretativos que orientarão a leitura do capítulo.

O número de páginas do capítulo (5) indica o espaço concedido ao tema específico dentro do livro. Esse dado é crucial para avaliar a hierarquização dos conteúdos. No contexto da análise crítica, esse item ajuda a identificar assimetrias na valorização de determinados processos históricos, como a centralidade ou marginalização de certos povos, regiões ou experiências históricas.

As imagens (6) não apenas ilustram o texto, mas também constroem significados, reforçam interpretações e influenciam a compreensão dos estudantes. A análise iconográfica permite identificar estereótipos, hierarquias visuais e silenciamentos. Já os mapas (7) são instrumentos fundamentais no ensino de História, especialmente quando se trata de processos de expansão, dominação ou circulação. Eles materializam relações de poder, fronteiras e territorialidades.

O glossário (8) indica uma preocupação com a mediação conceitual e com o acesso dos estudantes à linguagem histórica. A síntese (9) ao final do capítulo cumpre a função de organizar os principais argumentos e informações e funciona como um fechamento interpretativo, muitas vezes reforçando uma leitura específica do processo histórico abordado. Os exercícios (10) expressam a concepção de aprendizagem que orienta o livro. Eles podem privilegiar memorização factual, interpretação de fontes, reflexão crítica ou habilidades procedimentais.

Contudo, consideramos os próximos itens, 11 a 15, como os fundamentais para nossa análise. Listar os reinos envolvidos (11) é particularmente relevante em análises que tratam de processos históricos como expansões, conquistas ou colonizações. Ele permite identificar quais entidades políticas recebem visibilidade e quais são invisibilizadas. Essa análise contribui para questionar narrativas centradas exclusivamente em potências hegemônicas e para avaliar se o livro reconhece a pluralidade de atores políticos existentes no período estudado.

Os agentes da expansão (12) dizem respeito aos sujeitos históricos que protagonizam o processo narrado: Estados, monarcas, comerciantes, missionários, grupos sociais ou indivíduos específicos. A escolha desse item como elemento analítico permite examinar se o capítulo enfatiza apenas elites políticas e econômicas ou se inclui outros sujeitos históricos, como populações locais, grupos subalternizados ou resistências. Trata-se de um critério essencial para avaliar o grau de complexidade social da narrativa

Os eventos citados (13) estruturam a narrativa histórica e indicam quais acontecimentos são considerados dignos de memória. A análise desse item permite verificar se o livro adota uma abordagem centrada em grandes eventos políticos e militares ou se inclui processos sociais, econômicos e culturais. Além disso, possibilita identificar ausências significativas e silenciamentos históricos.

As motivações da expansão (14) revelam o nível de interpretação histórica presente nos capítulos. Quando reduzidas a explicações simplistas elas empobrecem a compreensão do processo histórico. Ao contrário, a análise das motivações permite verificar se o livro contempla múltiplos fatores — econômicos, políticos, religiosos e culturais — e se problematiza discursos legitimadores da expansão. Esse item é central para avaliar a densidade explicativa da narrativa.

Por fim, as referências ao tráfico ou à escravidão africana (15) são um elemento indispensável, especialmente em contextos de análise crítica do ensino de História. A inclusão desse item no plano de análise se justifica pela necessidade de verificar como, e se, a violência estrutural da escravidão é abordada, se há reconhecimento do protagonismo africano, se o tema é tratado de forma marginal ou integrada ao processo histórico. Trata-se de um critério historiográfico, pedagógico e ético, alinhado aos debates contemporâneos sobre contracolonialidade.

Vamos às tabelas e suas respectivas análises.

4.1. Joaquim Manuel de Macedo, a historiografia escolar e a narrativa da expansão marítima europeia

I - MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de Historia do Brazil para uso das escolas de instrução primaria. Nova Edição. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1905.

Tabela 02 – Lições de Historia do Brazil

Fonte I	Lições de Historia do Brazil para uso das escolas de instrução primaria
	1) Ano de publicação: 1905
	2) Número total de páginas: 513
	3) Período contemplado: da Expansão Marítima até a presidência de Prudente de Moraes (1894-1898)
	4) Título do capítulo analisado: Idéas Preliminares
	5) Páginas do capítulo: da página 3 até a 12
	6) Imagens: não possui
	7) Mapas: não possui
	8) Glossário: possui sob a denominação “Explicações”
	9) Síntese: possui sob a denominação “Quadro Synoptico”
	10) Exercícios: possui 23 questões discursivas
	11) Reinos envolvidos: Portugal e Espanha
	12) Agentes da expansão: D. João I, Infante D. Henrique, D. Afonso V, D. João II, D. Manoel, Papa Alexandre VI, Bartolomeu Dias, Cristóvão Colombo, Martin Alonso Pinzon, Vicente Yanes Pinzon e Vasco da Gama
	13) Eventos citados: Escola de Sagres; conquista do Cabo de Num e ilhas africanas; travessia do Cabo das Tormentas/Boa Esperança; descoberta da América; Tratado de Tordesilhas e chegada à Índia
	14) Motivações da expansão: desejo e empenho da Dinastia de Avis
	15) Referências ao tráfico ou à escravização africana: nenhuma

A análise da obra *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, exige uma abordagem que articule três dimensões: a trajetória intelectual do autor, o contexto político-institucional de sua produção didática e a estrutura interna do manual escolar, em especial do capítulo “Idéas Preliminares”, dedicado às viagens de expansão marítima europeia. Ao considerar essas dimensões de forma integrada, torna-se possível

compreender como a narrativa da expansão marítima europeia foi apropriada pela historiografia escolar brasileira do século XIX e consolidada como fundamento simbólico da identidade nacional.

A expansão marítima, apresentada como ponto inicial da história do Brasil, não é apenas um tema histórico, mas um operador narrativo central na construção de uma memória nacional orientada pelos ideais eurocêntricos de civilização, progresso e hierarquia social. Nesse sentido, a obra de Macedo não pode ser lida apenas como um instrumento pedagógico, mas como um artefato político-cultural, inserido em um projeto mais amplo de formação das elites imperiais e de legitimação do Estado monárquico.

Joaquim Manuel de Macedo (1820–1882) foi um dos intelectuais mais representativos do Brasil oitocentista, cuja atuação multifacetada revela o perfil típico do homem letrado do Império, que construiu sua trajetória em estreita articulação com as instituições centrais do poder imperial, especialmente o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II.

A Escola de Medicina do Rio de Janeiro que ele cursou era, naquele momento, um espaço privilegiado de circulação de ideias científicas, morais e políticas, profundamente vinculado ao projeto civilizatório das elites imperiais. Esse *ethos* científico, marcado pela valorização da ordem, da racionalidade e da hierarquia, atravessa toda a produção intelectual de Macedo, inclusive seus manuais didáticos.

Sua atuação como professor de História do Brasil no Colégio Pedro II conferiu-lhe autoridade simbólica e institucional para definir conteúdos, métodos e valores a serem transmitidos às futuras elites dirigentes do país e seus manuais escolares funcionavam como veículos privilegiados de difusão da narrativa oficial proposta pelo IHGB. Não se tratava apenas de transmitir conhecimentos, mas de formar sujeitos históricos alinhados aos valores do Império: respeito à hierarquia social, lealdade à monarquia, adesão ao catolicismo e crença no progresso como destino nacional.

Seu manual didático apresenta uma estrutura pedagógica que combina texto narrativo, explicações complementares (glossário), quadros sinóticos e exercícios discursivos. Essa organização reflete as exigências da pedagogia tradicional, que buscava conciliar memorização e ordenação lógica dos conteúdos.

Os recursos pedagógicos do capítulo — glossário, quadro sinótico e exercícios discursivos — desempenham papel fundamental na fixação da narrativa. O quadro sinótico, em particular, condensa os eventos e agentes considerados essenciais, reforçando a memorização seletiva de determinados conteúdos.

As 23 questões discursivas propostas ao final do capítulo orientam a leitura e a interpretação dos alunos, conduzindo-os a reproduzir a lógica narrativa do texto. Não se trata de estimular a problematização ou o pensamento crítico, mas de garantir a internalização de uma visão específica da história.

Dessa forma, o manual atua como instrumento de produção da memória histórica, moldando representações sobre o passado que tendem a persistir ao longo do tempo. A reedição da obra em 1905, já no período republicano, demonstra a durabilidade dessa narrativa e sua capacidade de adaptação a diferentes regimes políticos.

A obra revela uma concepção linear e teleológica da história do Brasil, apresentada como uma “biografia da nação”, desde suas origens europeias até a consolidação do Estado imperial. A expansão marítima europeia surge, assim, como ponto inaugural e legitimador de toda a narrativa histórica subsequente.

O capítulo “Idéas Preliminares”, localizado entre as páginas 3 e 12 do manual, desempenha uma função estruturante. Ele estabelece os pressupostos conceituais e narrativos a partir dos quais toda a história do Brasil será contada. Não se trata apenas de um capítulo introdutório, mas de um dispositivo de enquadramento interpretativo.

A expansão marítima europeia é apresentada como um movimento racional, planejado e conduzido por agentes ilustres — reis, príncipes, navegadores e autoridades religiosas. A tabela analisada indica claramente os reinos envolvidos (Portugal e Espanha), os agentes da expansão (D. João I, Infante D. Henrique, D. Manuel, Colombo, Vasco da Gama, entre outros) e os eventos considerados relevantes (Escola de Sagres, Tratado de Tordesilhas, descoberta da América, chegada à Índia).

Essa seleção revela uma narrativa na qual a história é movida pela ação de grandes homens e pela vontade das dinastias reinantes. A expansão marítima aparece como resultado do “desejo e empenho da Dinastia de Avis”, conforme explicitado na tabela, reforçando uma leitura voluntarista e heroica do processo.

Um dos aspectos mais reveladores do capítulo “Idéas Preliminares” é aquilo que ele silencia. A tabela indica explicitamente a ausência de qualquer referência ao tráfico ou à escravização africana. Esse silêncio não é casual, mas estrutural; trata-se do limite do projeto historiográfico de Macedo e do IHGB, que buscavam construir uma narrativa nacional compatível com os ideais de civilização europeia, sem confrontar as contradições morais e políticas da escravização de seres humanos.

Ao não incluir a escravização africana na narrativa da expansão marítima, o manual dissocia o processo de conquista e exploração colonial de suas consequências humanas mais violentas. A África aparece apenas como espaço geográfico a ser contornado ou conquistado, e não como continente habitado por sociedades complexas ou como eixo central da formação do mundo atlântico. Esse apagamento contribui para naturalizar a escravização como pano de fundo da história brasileira, sem problematizá-la como elemento constitutivo do sistema colonial.

A análise do capítulo “Idéas Preliminares” de *Lições de História do Brasil*, à luz da biografia de Joaquim Manuel de Macedo e do contexto historiográfico do IHGB, revela como a expansão marítima europeia foi apropriada pela historiografia escolar brasileira como mito fundador da nação. Mais do que informar sobre o passado, o manual constrói uma representação específica da história, orientada pelos valores da elite imperial.

Assim, a obra de Macedo pode ser compreendida não apenas como produto de seu tempo, mas como agente ativo na construção de uma cultura histórica que ainda reverbera nos currículos e nos livros didáticos contemporâneos. A análise desse manual permite, portanto, refletir criticamente sobre os processos de permanência das representações históricas e sobre os desafios da perspectiva contracolonial no ensino de História.

4.2 João Ribeiro e a renovação da historiografia escolar brasileira: a expansão marítima europeia entre cultura, conflito e civilização

II - RIBEIRO, João. Historia do Brasil – curso superior. Segundo os programas do Collegio Pedro II. 13ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

Tabela 03 – Historia do Brasil

Fonte	Historia do Brasil – curso superior
II	1) Ano de publicação: 1935
	2) Número total de páginas: 540
	3) Período contemplado: da Expansão Marítima até o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934)
	4) Título do capítulo analisado: O descobrimento, item 1. Os dois ciclos dos grandes navegadores
	5) Páginas do capítulo: da página 21 até a 26
	6) Imagens: não possui
	7) Mapas: não possui
	8) Glossário: não possui
	9) Síntese: não possui
	10) Exercícios: não possui
	11) Reinos envolvidos: Portugal (com primazia) e Espanha
	12) Agentes da expansão: Zarco e Tristão Vaz, Gil Eanes, Bartolomeu Dias, Peres de Covilha, Afonso de Paiva, D. João II, Vasco da Gama, Cristóvão Colombo, Marco Polo, Fernão de Magalhães e João de Solla, Américo Vespúcio, Alonso de Ojeda, Martin Alonso Pinzon, Vicente Yanes Pinzon, Diego de Lepe, Pedro Álvares Cabral
	13) Eventos citados: tomada de Ceuta; descoberta da Ilha da Madeira; passagem pelo Cabo Bojador; passagem do Cabo das Tormentas/Boa Esperança; Descobrimto da América; chegada à Índia; descobrimento do Brasil e primeira viagem de circunavegação
	14) Motivações da expansão: escravidão, ouro da Costa, ambição imperial, expansão da fé cristã, busca pelo Reino de Preste João
	15) Referências ao tráfico ou à escravização africana: sim (motivo principal)

A obra *História do Brasil – Curso Superior*, de João Ribeiro, ocupa posição singular na historiografia escolar brasileira da Primeira República. O livro de Ribeiro representa uma inflexão metodológica, teórica e narrativa no modo como a história nacional — e, em particular, a expansão marítima europeia — passou a ser ensinada e compreendida no Brasil. Ao articular elementos do historicismo alemão e da *Kulturgeschichte*, João Ribeiro deslocou o eixo interpretativo da história política e administrativa para uma abordagem mais ampla, atenta às dimensões sociais, culturais e civilizacionais.

A análise do capítulo “O descobrimento”, especificamente do item “Os dois cyclos dos grandes navegadores”, permite observar de forma privilegiada esse deslocamento. A expansão marítima europeia surge em João Ribeiro como processo histórico complexo, atravessado por interesses econômicos, conflitos, ambições imperiais e práticas de dominação — entre elas, a escravização africana, explicitamente reconhecida como motivação central.

Assim, vamos analisar a obra de João Ribeiro a partir de três eixos articulados: sua trajetória intelectual e inserção no campo cultural republicano; a concepção historiográfica e pedagógica de *História do Brasil – Curso Superior*; e a forma como a expansão marítima europeia é narrada no capítulo selecionado.

Nascido já na segunda metade do século XIX e criado pelo avô liberal, João Ribeiro formou-se intelectualmente em um contexto de crise do Império, fortalecimento do movimento abolicionista e emergência do republicanismo. Sua trajetória revela a transição entre o intelectual orgânico da monarquia e o intelectual crítico da Primeira República e isso lhe conferiu uma sensibilidade interdisciplinar que se refletiria diretamente em sua produção historiográfica.

Ao se transferir para o Rio de Janeiro em 1881, João Ribeiro integrou-se aos círculos intelectuais que defendiam a abolição da escravização e a República. Esse posicionamento político é fundamental para compreender sua ruptura parcial com a tradição historiográfica imperial, pois ele escreveu a partir de um momento de questionamento das bases simbólicas do Estado e da identidade nacional.

Publicada originalmente em 1901 e reeditada até a década de 1960, *História do Brasil – Curso Superior* foi concebida para atender às demandas do ensino secundário e normal, em um momento de reorganização do sistema educacional republicano, por meio

de inúmeras reformas educacionais (1890, 1901, 1911, 1915, 1925) até a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930).

João Ribeiro valorizou os aspectos culturais, sociais e simbólicos da experiência histórica. Essa mudança não foi apenas temática, mas epistemológica: a história deixa de ser concebida como simples relato dos feitos do Estado e passa a ser entendida como campo autônomo de investigação, sensível às práticas sociais e aos conflitos.

A ampla difusão da obra — com versões destinadas ao ensino primário, médio e superior — indica sua relevância no mercado editorial e no sistema educacional. A edição de 1935, escolhida para este trabalho, evidencia a longevidade e a adaptabilidade da obra, já em um contexto marcado pelas transformações políticas da Era Vargas.

O capítulo “O descobrimento”, localizado entre as páginas 21 e 26 da edição de 1935, desempenha papel fundamental na organização da narrativa histórica de João Ribeiro. A expansão marítima europeia ocupa posição inaugural, mas sua função simbólica é distinta. O item “Os dois cyclos dos grandes navegadores” apresenta a expansão como fenômeno de longa duração, dividido em fases, e não como sequência linear de feitos heroicos. A própria noção de “ciclos” sugere repetição, conflito e transformação, afastando-se da ideia de progresso contínuo e harmonioso.

Outro aspecto revelador do capítulo analisado é a ausência de recursos pedagógicos como glossário, síntese ou exercícios. João Ribeiro parece apostar em um texto mais contínuo e interpretativo. Essa escolha reflete uma concepção distinta de ensino de História: o aluno não é mais visto apenas como receptor passivo de conteúdos, mas como leitor capaz de acompanhar uma narrativa analítica. Trata-se de uma pedagogia mais próxima da formação intelectual do que da simples instrução moral.

A tabela de características do capítulo revela uma ampliação significativa do escopo narrativo. Ribeiro inclui uma diversidade de agentes históricos, como mercadores, exploradores, viajantes e intermediários culturais, além dos navegadores consagrados. A presença de elementos como Marco Polo e a primeira viagem de circunavegação indicam uma preocupação em situar a expansão marítima em um contexto mais amplo de circulação de saberes e experiências e a ampliação do horizonte contribui para situar o Brasil como parte de um sistema mundial em formação. A expansão marítima europeia é apresentada como fenômeno estruturante da modernidade, e não apenas como prelúdio da história nacional brasileira.

Um dos aspectos mais relevantes da narrativa de João Ribeiro é a explicitação das motivações da expansão marítima europeia. Ribeiro enumera fatores como a escravidão, o ouro da Costa africana, a ambição imperial, a expansão da fé cristã e a busca pelo Reino do Preste João.

Essa mudança é fundamental: ao reconhecer, já na primeira página de seu livro, a escravização como “motivo principal” da expansão, Ribeiro rompe com o silêncio estrutural da historiografia imperial e introduz uma dimensão crítica na narrativa escolar. A África deixa de ser mero espaço geográfico periférico e passa a ser reconhecida como eixo importante da economia atlântica. É evidente que essa abordagem não equivale ainda a uma crítica decolonial, contracolonial ou antiescravista nos termos contemporâneos, mas representa um avanço significativo em relação à tradição anterior. A escravização não é problematizada em profundidade, mas sua presença explícita desnaturaliza a narrativa civilizatória e evidencia os custos humanos da expansão europeia.

A obra de João Ribeiro pode ser compreendida como momento de transição na historiografia escolar brasileira. Ela não rompe completamente com o eurocentrismo nem com a centralidade europeia da narrativa histórica, mas introduz fissuras importantes na tradição herdada do IHGB. Ao reconhecer a escravização, valorizar as motivações econômicas e ampliar o leque de agentes históricos, Ribeiro prepara o terreno para interpretações mais críticas do colonialismo, que seriam aprofundadas nas décadas seguintes. Sua obra marca a passagem de uma história legitimadora do Estado para uma história interpretativa da sociedade.

A análise de *História do Brasil – Curso Superior* e do capítulo “O descobrimento” evidencia o papel central de João Ribeiro na renovação da historiografia escolar brasileira. Sua narrativa da expansão marítima europeia rompe com a linearidade heroica dos manuais imperiais e introduz elementos de conflito e exploração.

Assim, João Ribeiro ocupa lugar fundamental na história da educação histórica no Brasil, como autor que, sem abandonar completamente os paradigmas europeus, abriu caminho para leituras mais críticas e complexas do passado colonial.

4.3 Joaquim Silva e a consolidação da historiografia escolar no século XX: a expansão marítima europeia como narrativa cívica e eurocêntrica

III - SILVA, Joaquim; PENNA, J. B. Damasco. História do Brasil – Curso Médio (primeira e segunda séries). 19ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

Tabela 04 – História do Brasil – Curso Médio (primeira e segunda séries)

Fonte	História do Brasil – Curso Médio (primeira e segunda séries)
III	1) Ano de publicação: 1966
	2) Número total de páginas: 389
	3) Período contemplado: do descobrimento aos anos 1960
	4) Título do capítulo analisado: O descobrimento
	5) Páginas do capítulo: da página 13 até a 29
	6) Imagens: 09
	7) Mapas: 3
	8) Glossário: sim, no final do livro
	9) Síntese: sim, datas notáveis, notas e leituras complementares no capítulo e quadro sincrônico no final do livro
	10) Exercícios: possui 6 questões discursivas
	11) Reinos envolvidos: Portugal e Espanha
	12) Agentes da expansão: infante D. Henrique, Bartolomeu Dias, D. João II, Vasco da Gama, Cristóvão Colombo, Américo Vespúcio
	13) Eventos citados: queda de Constantinopla,
	14) Motivações da expansão: inovações técnicas (bússola), espírito de aventura, expansão do cristianismo, interesse comercial (especiarias, sedas e outros produtos orientais)
	15) Referências ao tráfico ou à escravização africana: nenhuma, sequer como consequência

A obra didática de Joaquim Silva ocupa lugar central na história do ensino de História no Brasil ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1930 e 1960. Joaquim Silva representa o momento de consolidação e massificação da historiografia escolar em um sistema educacional já institucionalizado e regulado pelo Estado, desde o Ministério da Educação e Saúde Pública e as reformas de Francisco Campos (1931-1932)

e Gustavo Capanema (1942-1945), que instituíram um sistema educacional de nível nacional.

A análise de *História do Brasil – Curso Médio*, particularmente do capítulo “O descobrimento”, permite compreender como a narrativa da expansão marítima europeia foi estabilizada no currículo escolar brasileiro, transformando-se em conhecimento histórico aparentemente neutro, consensual e naturalizado. Trata-se de um momento em que a História ensinada passa a funcionar como linguagem cívica, voltada à formação de identidades nacionais e à reprodução de valores considerados fundamentais para a ordem social.

Assim, vamos analisar a obra de Joaquim Silva a partir de três eixos articulados: sua trajetória intelectual e posição no campo do ensino de História; as características gerais de sua produção didática no contexto do século XX; e a forma como a expansão marítima europeia é narrada no capítulo selecionado, com base na tabela analítica apresentada.

Joaquim Silva construiu sua trajetória profissional fundamentalmente no campo do magistério e da produção de livros didáticos. Não foi um intelectual público amplamente reconhecido, tampouco um participante destacado dos grandes debates políticos e culturais de seu tempo. Sua notoriedade esteve associada quase exclusivamente ao sucesso editorial de seus manuais escolares. Assim, apesar de amplamente lido, foi socialmente apagado, não tendo deixado acervos pessoais, memórias ou textos autobiográficos. Sua experiência docente em escolas do interior paulista e na capital conferiu-lhe conhecimento direto das demandas escolares e das expectativas do sistema educacional. Essa vivência explica, em grande medida, o caráter funcional, pragmático e curricularmente alinhado de suas obras.

A produção de Joaquim Silva deve ser compreendida no momento em que o livro didático se consolida como principal mediador entre o saber historiográfico e o espaço escolar. No Brasil do século XX, especialmente após as reformas educacionais das décadas de 1930 e 1940, o manual escolar passa a desempenhar papel estruturante no ensino, organizando conteúdos, métodos e práticas pedagógicas. *História do Brasil – Curso Médio* foi concebido em estreita consonância com os programas oficiais e as diretrizes curriculares do Estado. Essa adequação garantiu sua ampla adoção em escolas

públicas e privadas, transformando a obra em referência quase obrigatória para o ensino ginasial. Sua primeira edição é do ano 1933.

Do ponto de vista historiográfico, essa adesão ao currículo implicou a reprodução de uma narrativa linear, cronológica e predominantemente política. A História aparece como sucessão ordenada de eventos, protagonizados por personagens ilustres e orientados por uma lógica de progresso nacional.

A edição analisada — a 19ª edição de 1966 — produzida com a colaboração de J. B. Damasco Penna, evidencia a maturidade e a estabilidade do modelo didático proposto por Joaquim Silva. O livro apresenta recursos pedagógicos variados: imagens, mapas, glossário, sínteses, quadros sincrônicos, datas notáveis e exercícios discursivos. Esses elementos revelam uma preocupação com a clareza, a visualidade e a fixação dos conteúdos.

Essa concepção pedagógica está alinhada à função cívica atribuída à disciplina de História no período: formar cidadãos disciplinados, conscientes de seu passado nacional e comprometidos com valores como patriotismo, ordem social e unidade territorial.

Um elemento distintivo da obra de Joaquim Silva é o uso de imagens e mapas. O capítulo analisado contém nove imagens e três mapas, recursos inexistentes nos manuais anteriores. Esses elementos visuais desempenham função didática e simbólica. Os mapas reforçam a ideia de domínio espacial europeu, representando rotas, territórios e descobertas como conquistas progressivas do conhecimento geográfico. As imagens, por sua vez, tendem a ilustrar cenas idealizadas das navegações, contribuindo para a construção de um imaginário heroico e civilizatório.

O capítulo “O descobrimento”, localizado entre as páginas 13 e 29 da obra, ocupa posição inaugural na narrativa da História do Brasil apresentada por Joaquim Silva. A forma como esse processo é narrado revela um movimento de simplificação e estabilização do discurso histórico. O item “As Grandes Navegações” apresenta a expansão como resultado de um conjunto de fatores relativamente consensuais: inovações técnicas, espírito de aventura, expansão do cristianismo e interesse comercial

A queda de Constantinopla aparece como evento-chave, funcionando como gatilho externo que justifica a busca por novas rotas. Essa explicação, amplamente

difundida, reforça uma leitura eurocêntrica, centrada nas necessidades e nos problemas da Europa cristã.

A lista de agentes da expansão apresentada na tabela é relativamente restrita e composta exclusivamente por personagens europeus: infante D. Henrique, Bartolomeu Dias, D. João II, Vasco da Gama, Cristóvão Colombo e Américo Vespúcio. Trata-se de uma narrativa fortemente personalista, na qual a História avança pela ação de grandes homens.

Joaquim Silva reduz o leque de agentes históricos, eliminando intermediários culturais, viajantes e figuras menos consagradas. Essa redução contribui para a cristalização de uma “galeria de heróis” das navegações, facilmente assimilável pelo público escolar. A ausência de sujeitos não europeus como agentes históricos reforça a hierarquia implícita da narrativa: a Europa aparece como sujeito da História, enquanto os demais continentes figuram como espaços de ação, exploração ou conquista.

Joaquim Silva não explicita a escravização nem o tráfico de africanos como motivação ou consequência do processo. Esse silêncio é particularmente significativo, sobretudo considerando que a edição analisada é de 1966, momento em que o debate historiográfico sobre a escravização já estava mais desenvolvido no meio acadêmico. Essa omissão opera como mecanismo de neutralização do conflito histórico. Ao apresentar a expansão marítima como empreendimento técnico, religioso e comercial, o manual dissocia o processo de suas implicações sociais e humanas mais violentas, contribuindo para a naturalização do colonialismo.

Ao mesmo tempo, sua obra revela a força da cultura escolar na reprodução de representações históricas. Mesmo diante de avanços historiográficos no meio acadêmico, o livro didático mantém e difunde versões simplificadas e ideologicamente estabilizadas do passado.

4.4 Sérgio Buarque de Holanda e o ensino da expansão marítima: entre a renovação historiográfica e a ditadura militar

IV – HOLANDA, Sérgio Buarque de et al. História do Brasil – Curso Moderno (Das Origens à Independência). 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

Tabela 05 – História do Brasil – Curso Moderno (Das Origens à Independência)

Fonte	História do Brasil – Curso Moderno (Das Origens à Independência)
III	1) Ano de publicação: 1972
	2) Número total de páginas: 154
	3) Período contemplado: da Expansão Marítima até a independência do Brasil (1822)
	4) Título do capítulo analisado: A era dos descobrimentos
	5) Páginas do capítulo: da página 8 até a 27
	6) Imagens: 18
	7) Mapas: 13
	8) Glossário: sim
	9) Síntese: resumo e tabela cronológica
	10) Exercícios: não possui
	11) Reinos envolvidos: Espanha e Portugal
	12) Agentes da expansão: Marco Polo, Isabel de Castela, Fernando de Aragão, Infante Dom Henrique, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Cristóvão Colombo, Américo Vespúcio, Vicente Pinzón, Pedro Álvares Cabral,
	13) Eventos citados: comércio de artigos de luxo (destaque para as especiarias) da Europa com o Oriente pelas rotas mediterrâneas, lideradas pelas cidades italianas; tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos; Guerra da Reconquista e suas consequências para Espanha e Portugal; centro de estudos náuticos em Portugal; conquista de Ceuta; passagem do Cabo da Boa Esperança; descobrimento da América; Tratado de Tordesilhas; descobrimento do Brasil
	14) Motivações da expansão: necessidade de encontrar novo caminho para as Índias, depois do bloqueio de Constantinopla, para acesso às especiarias
	15) Referências ao tráfico ou à escravidão africana: nenhuma

A presença de Sérgio Buarque de Holanda no campo da historiografia escolar brasileira representa um momento singular e, em certo sentido, paradoxal. Reconhecido como um dos mais importantes intérpretes do Brasil no século XX, responsável por obras fundamentais, Sérgio Buarque também se dedicou à produção de livros didáticos destinados ao ensino fundamental, em pleno contexto da ditadura civil-militar. Essa atuação, pouco conhecida e frequentemente marginalizada, oferece um terreno privilegiado para analisar as tensões entre inovação historiográfica, cultura escolar e controle ideológico.

A análise do capítulo “A era dos descobrimentos”, presente em *História do Brasil – Curso Moderno*, permite compreender como a expansão marítima europeia foi narrada em um projeto didático que buscava romper com o ufanismo, a memorização mecânica e a linearidade simplificadora dos livros escolares tradicionais, mas que, ao mesmo tempo, permanecia condicionado por limites curriculares, editoriais e políticos. Trata-se de uma obra que introduz mudanças significativas na forma de ensinar História, sem, contudo, romper completamente com certos silêncios estruturais herdados da tradição escolar.

Assim, este texto analisa a obra didática de Sérgio Buarque de Holanda a partir de três eixos principais: sua trajetória intelectual e sua relação com a historiografia brasileira; o contexto político-pedagógico da produção da coleção *História do Brasil – Curso Moderno*; e a narrativa da expansão marítima europeia no capítulo analisado

Sérgio Buarque de Holanda atuou como figura central na renovação cultural brasileira do século XX. Sua atenção às estruturas culturais e às mentalidades marcam uma ruptura com o positivismo e com a historiografia político-administrativa dominante. Suas publicações o consolidaram como intérprete crítico da herança colonial portuguesa, ao identificar traços estruturais — como o patrimonialismo e o personalismo — que atravessariam a história brasileira. Essa perspectiva crítica, voltada à compreensão dos limites da modernização nacional, constitui o pano de fundo intelectual de toda a sua produção posterior, inclusive de seus livros didáticos.

As coleções *História da Civilização* e *História do Brasil – Curso Moderno*, publicadas pela Companhia Editora Nacional entre 1971 e 1989, representam uma tentativa explícita de renovar o ensino de História no Brasil.

Esse movimento ocorre em um contexto profundamente adverso. Durante a ditadura militar, o ensino de História foi submetido a forte controle ideológico,

especialmente após a Reforma Educacional de 1971, que substituiu as disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais e incentivou práticas pedagógicas voltadas à memorização e à exaltação cívica. Nesse cenário, a coleção dirigida por Sérgio Buarque surge como proposta contra hegemônica, ainda que publicada por uma editora com vínculos conservadores. A presença de professores universitários da USP como coautores, bem como o projeto gráfico inovador e a inclusão de documentos, textos literários e panoramas culturais, evidenciam o esforço de romper com a cultura escolar tradicional. No entanto, a marginalização da coleção — que não integrou o Programa do Livro Didático — revela os limites impostos à circulação de propostas pedagógicas críticas no período.

Publicado em 1972, *História do Brasil – Curso Moderno (Das Origens à Independência)* possui 154 páginas com amplo uso de imagens e mapas, glossário, sínteses e tabelas cronológicas. A obra cobre o período da expansão marítima europeia até a Independência do Brasil, organizando os conteúdos em torno de processos históricos e não apenas de eventos isolados. Cada capítulo é acompanhado de recursos que estimulam a contextualização histórica e a compreensão das transformações de longa duração. Essa estrutura reflete a influência direta da historiografia renovada dos anos 1930 e 1940, marcada pela atenção às estruturas culturais, econômicas e sociais, ainda que adaptada ao público escolar.

O capítulo “A era dos descobrimentos”, analisado neste trabalho, ocupa as páginas 8 a 27 da obra e funciona como eixo inaugural da narrativa histórica. Assim como nos manuais anteriores, a expansão marítima europeia aparece como ponto de partida da história do Brasil. No entanto, sua função simbólica é distinta.

Ao invés de apresentar a expansão como epopeia nacional ou simples consequência de fatores técnicos, o capítulo insere o processo em um contexto mais amplo, que envolve comércio de especiarias, disputas geopolíticas, transformações econômicas e conflitos religiosos. A narrativa busca articular a história europeia à formação do mundo atlântico, evitando, em certa medida, a leitura exclusivamente nacionalizante.

A lista de agentes da expansão apresentada na tabela inclui figuras tradicionais — como Infante D. Henrique, Vasco da Gama e Cristóvão Colombo —, mas também incorpora personagens menos recorrentes nos manuais escolares, como Marco Polo e

Vicente Pinzón. Essa ampliação sugere uma tentativa de situar a expansão marítima em um processo histórico mais amplo de circulação de pessoas, mercadorias e saberes.

Os eventos citados também revelam uma abordagem contextualizada: comércio mediterrâneo, tomada de Constantinopla, Guerra da Reconquista, conquista de Ceuta, Tratado de Tordesilhas e descobrimento do Brasil. Essa seleção afasta-se da narrativa puramente heroica e enfatiza os condicionantes econômicos e políticos da expansão.

Ainda assim, a narrativa permanece centrada em agentes europeus e em decisões estatais, o que indica a persistência de uma hierarquia implícita entre sujeitos históricos. As motivações da expansão marítima europeia são apresentadas de forma predominantemente econômica: a necessidade de encontrar novas rotas para as Índias após o bloqueio de Constantinopla e o acesso às especiarias. Essa explicação, embora mais estrutural, mantém-se dentro de um quadro eurocêntrico.

Um aspecto particularmente significativo é a ausência total de referências ao tráfico ou à escravização africana, conforme explicitado na tabela analítica. Esse silêncio é notável, sobretudo considerando que Sérgio Buarque, em suas obras acadêmicas, analisou de forma crítica a colonização e suas consequências.

Tal ausência evidencia os limites impostos pela cultura escolar e pelo contexto político da época. Mesmo em um projeto didático inovador, certos temas permanecem marginalizados ou silenciados, revelando a força das convenções curriculares e das restrições ideológicas durante a ditadura. Esses limites não devem ser interpretados como contradição pessoal do autor, mas como expressão das tensões entre produção intelectual, mercado editorial, currículo oficial e contexto político autoritário.

A análise de *História do Brasil – Curso Moderno* e do capítulo “A era dos descobrimentos” evidencia o papel singular de Sérgio Buarque de Holanda na história do ensino de História no Brasil. Sua obra didática representa uma tentativa precoce e ousada de renovar a cultura escolar, introduzindo uma narrativa mais contextualizada, visualmente rica e historiograficamente informada. Assim, Sérgio Buarque ocupa uma posição ambígua: é, simultaneamente, agente de inovação e herdeiro de permanências profundas da historiografia escolar brasileira.

4.5 Narrativas da expansão marítima nos livros didáticos de História do Brasil

A análise comparativa dos capítulos dedicados à expansão marítima europeia nos manuais escolares de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Joaquim Silva e Sérgio Buarque de Holanda permite compreender, de forma privilegiada, os processos de permanência, transformação e reconfiguração das narrativas históricas. Mais do que simples veículos de transmissão de conteúdos, esses manuais constituem artefatos históricos, produzidos em contextos específicos, atravessados por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, e dotados de grande capacidade de fixação de representações sobre o passado.

Ao considerar as quatro tabelas analíticas e suas respectivas análises referentes aos capítulos “Idéas Preliminares”, “O descobrimento”, “As Grandes Navegações” e “A era dos descobrimentos”, torna-se possível observar como a expansão marítima europeia foi sendo narrada, reinterpretada e estabilizada ao longo de mais de um século de produção didática, desde o Império até a ditadura civil-militar. Essa longa duração permite identificar tanto continuidades profundas quanto inflexões significativas, sempre condicionadas pelo tempo histórico de produção de cada obra.

Este capítulo comparativo não busca estabelecer uma hierarquia normativa entre os autores, mas historicizar suas escolhas narrativas, compreendendo-as como respostas possíveis às demandas intelectuais, políticas e pedagógicas de seus contextos. A expansão marítima europeia, nesse sentido, funciona como um tema-chave para observar a relação entre historiografia acadêmica, ensino de História e projeto de sociedade.

Um primeiro elemento comum aos quatro autores analisados é a posição estrutural dos capítulos dedicados à expansão marítima europeia. Em todos os manuais, o tema aparece nos capítulos iniciais, funcionando como ponto de partida da narrativa histórica do Brasil. Essa escolha não é meramente cronológica, mas profundamente simbólica. Em Joaquim Manuel de Macedo, o capítulo “Idéas Preliminares” inaugura a história do Brasil ao apresentar as navegações portuguesas e espanholas como condição de possibilidade da existência histórica da nação. A história brasileira começa, assim, fora do território americano, na Europa cristã e monárquica. Essa lógica será mantida, com variações, nos manuais posteriores. João Ribeiro, Joaquim Silva e Sérgio Buarque de Holanda também iniciam suas narrativas com a expansão marítima, ainda que atribuam sentidos distintos

a esse processo. Em todos os casos, a expansão funciona como mito de origem, organizando temporalmente a narrativa e definindo os marcos de entrada do Brasil na história “universal”. Essa permanência revela a força estrutural da ideia de que a história brasileira começa com a Europa, apagando temporalidades e historicidades pré-coloniais.

Há diferenças importantes na forma como os agentes da expansão marítima são apresentados, embora uma permanência fundamental se imponha: a centralidade europeia. Em Joaquim Manuel de Macedo, a lista de agentes é restrita e fortemente hierarquizada. Reis, príncipes e navegadores compõem uma verdadeira galeria de heróis, na qual o Infante D. Henrique ocupa lugar central. A expansão aparece como obra consciente, racional e planejada das elites dirigentes portuguesas, reforçando uma leitura estatal e dinástica. João Ribeiro amplia significativamente esse leque. Além dos navegadores consagrados, surgem viajantes, exploradores e intermediários culturais, como Marco Polo e Américo Vespúcio. Essa ampliação sugere uma compreensão mais complexa do processo, ainda que os sujeitos não europeus permaneçam ausentes enquanto agentes históricos. Joaquim Silva, por sua vez, promove uma redução desse leque, retornando a uma narrativa mais enxuta e personalista. A seleção de agentes é funcional ao ensino de massas, privilegiando figuras facilmente memorizáveis e amplamente consagradas. Trata-se de um movimento de estabilização da narrativa heroica, adaptada ao currículo ginásial. Sérgio Buarque de Holanda ocupa posição intermediária. Seu capítulo inclui agentes menos recorrentes e busca contextualizar as ações individuais em processos econômicos e políticos mais amplos. No entanto, a centralidade europeia persiste, e os povos colonizados continuam figurando apenas como pano de fundo da ação histórica.

Há também forte permanência nos eventos considerados centrais: conquista de Ceuta, Escola de Sagres, queda de Constantinopla, Tratado de Tordesilhas, chegada à Índia e “descobrimento” da América. Esses marcos atravessam os quatro manuais, configurando um núcleo duro da narrativa escolar da expansão marítima europeia. A diferença reside menos na escolha dos eventos e mais na forma como são articulados. Em Macedo, os eventos são apresentados como etapas sucessivas de um plano coerente, orientado pela vontade política da Coroa portuguesa. Em João Ribeiro, esses mesmos eventos são inseridos em ciclos, sugerindo descontinuidades, conflitos e transformações. Joaquim Silva retoma uma apresentação linear e simplificada, adequada à memorização, enquanto Sérgio Buarque busca contextualizar os eventos em processos econômicos e

geopolíticos mais amplos, ainda que sem romper com a sequência tradicional. Essa permanência dos marcos cronológicos indica a força da tradição historiográfica europeia na organização do tempo histórico.

A análise comparativa das motivações atribuídas à expansão marítima revela mudanças significativas, mas também silêncios persistentes. Em Joaquim Manuel de Macedo, a expansão é apresentada como resultado do “desejo e empenho da Dinastia de Avis”, reforçando uma explicação voluntarista e moralizada. A técnica, a fé cristã e a coragem dos navegadores aparecem como motores principais, enquanto interesses econômicos são secundarizados. João Ribeiro promove um deslocamento importante ao explicitar motivações econômicas, incluindo a escravização e o ouro da Costa africana. Embora não desenvolva uma crítica estrutural ao sistema escravista, sua narrativa rompe com o silêncio imperial e reconhece a centralidade da exploração. Joaquim Silva representa um retrocesso nesse aspecto. Suas motivações são apresentadas de forma neutra e equilibrada, mas a escravização desaparece completamente da narrativa, mesmo como consequência. Esse apagamento, em pleno século XX, evidencia a força da cultura escolar na neutralização dos conflitos históricos. Sérgio Buarque de Holanda enfatiza as motivações econômicas e comerciais, mas também silencia sobre o tráfico e a escravização africana no capítulo analisado. Esse silêncio, especialmente significativo em um autor que criticou a colonização em suas obras acadêmicas, revela os limites impostos pelo contexto autoritário de produção.

A análise também permite observar transformações importantes nos recursos pedagógicos utilizados, refletindo diferentes concepções de ensino de História. Macedo utiliza glossário, quadros sinóticos e exercícios discursivos, orientando fortemente a leitura e a memorização. O aluno é conduzido a reproduzir a narrativa oficial, sem espaço para problematização. João Ribeiro rompe parcialmente com essa lógica, apresentando um texto mais contínuo e interpretativo, sem exercícios ou sínteses. O ensino aproxima-se da formação intelectual, ainda restrita a um público seletivo. Joaquim Silva retoma e amplia os recursos pedagógicos tradicionais, incorporando imagens, mapas, glossários e exercícios. Trata-se de um ensino voltado à massificação, no qual a História cumpre função cívica e disciplinadora. Sérgio Buarque introduz recursos visuais abundantes, apostando em uma pedagogia mais interpretativa. Contudo, a ausência de temas sensíveis indica que a inovação pedagógica não implica, necessariamente, ruptura epistemológica completa.

A historicização dos manuais é fundamental para compreender suas escolhas narrativas. Cada autor escreve a partir de um tempo histórico específico, que condiciona suas possibilidades e limites. Macedo escreve no contexto do Império, quando a História tinha função explícita de legitimação da monarquia e da ordem escravista. Sua narrativa é coerente com esse projeto. João Ribeiro atua na Primeira República, em meio a debates sobre identidade nacional, modernização e crise das tradições imperiais. Sua obra reflete essa transição. Joaquim Silva escreve durante a consolidação do Estado nacional e do sistema educacional de massas. Seu manual estabiliza a narrativa histórica, adequando-a ao currículo e ao controle estatal. Sérgio Buarque produz seus livros didáticos sob a ditadura civil-militar, em um contexto de censura e vigilância ideológica. Sua obra revela tensões entre inovação historiográfica e limites políticos.

Apesar das mudanças observadas, algumas permanências atravessam os quatro manuais: a centralidade europeia como sujeito da história; a marginalização dos povos africanos e indígenas; a concepção da expansão como marco fundador positivo; e a dificuldade de incorporar a escravização como problema histórico central. Essas permanências revelam a força da cultura histórica escolar como espaço de reprodução de representações hegemônicas, mesmo diante de avanços historiográficos no campo acadêmico.

A análise comparativa dos capítulos dedicados à expansão marítima europeia nos manuais de Macedo, João Ribeiro, Joaquim Silva e Sérgio Buarque de Holanda permite compreender como o ensino de História no Brasil operou, ao longo do tempo, como espaço de negociação entre tradição e mudança. Se há deslocamentos importantes — sobretudo na explicitação de motivações econômicas e na renovação pedagógica —, também há permanências profundas, que revelam os limites estruturais da cultura histórica escolar na incorporação de narrativas críticas.

A expansão marítima europeia, mais do que um tema histórico, funciona como espelho das concepções de História, de nação e de sociedade que cada período buscou transmitir às novas gerações. Historicizar essas narrativas é passo fundamental para pensar, no presente, os desafios da descolonização do ensino de História, na perspectiva contracolonial.

Considerações finais

A análise comparativa destes manuais ganha densidade interpretativa quando articulada às contribuições teóricas de Roger Chartier e Michel de Certeau, pois eles oferecem instrumentos fundamentais para compreender os livros didáticos não como simples reflexos da historiografia acadêmica, mas como espaços específicos de produção, circulação e apropriação de representações sobre o passado.

A partir de Roger Chartier, é possível compreender os manuais escolares analisados como suportes privilegiados de construção de representações históricas. Para Chartier, as representações não são meras imagens do real, mas formas historicamente situadas de dar sentido ao mundo, produzidas em contextos sociais específicos e atravessadas por relações de poder. Nesse sentido, a persistência da expansão marítima europeia como marco fundador da história do Brasil, presente nos quatro manuais, revela menos uma fidelidade ao passado e mais a força de uma representação hegemônica, reiterada e naturalizada ao longo do tempo.

Ao observar as permanências estruturais nas quatro obras — centralidade europeia, apagamento dos povos colonizados e silenciamento da escravização —, evidencia-se aquilo que Chartier define como a eficácia social das representações: elas se impõem não por serem verdadeiras, mas por serem reiteradas, institucionalizadas e apropriadas no interior da cultura escolar. Cada manual, a seu modo, reinscreve essa representação fundadora, ainda que com inflexões distintas, contribuindo para sua longevidade na memória histórica brasileira.

A contribuição de Michel de Certeau permite avançar nessa análise ao deslocar o foco da produção para as práticas. Para Certeau, toda narrativa histórica é uma prática discursiva situada, que envolve estratégias de poder e táticas de apropriação. Os livros didáticos, enquanto produtos de uma estratégia institucional — seja do Império, da Primeira República ou do Estado autoritário —, organizam o passado de forma a torná-lo inteligível, ordenado e funcional aos projetos políticos e pedagógicos de seu tempo.

Nesse sentido, os capítulos sobre a expansão marítima europeia podem ser compreendidos como operações historiográficas que selecionam, organizam e silenciam elementos do passado. A ausência recorrente da escravização africana em Macedo, Joaquim Silva e Sérgio Buarque não constitui simples lacuna, mas uma escolha estratégica, que evita tensionar a narrativa civilizatória e preserva uma ideia de origem

relativamente harmoniosa da nação. Mesmo em João Ribeiro, onde a escravidão aparece como motivação, ela não é explorada como experiência histórica traumática, mas como dado estrutural, o que evidencia os limites da crítica possível em seu contexto.

À luz dessa perspectiva, os manuais escolares analisados revelam um deslocamento significativo entre historiografia acadêmica e cultura escolar. Mesmo nos livros mais recentes, como o de Sérgio Buarque de Holanda, a África permanece marginal. A expansão marítima continua sendo narrada como movimento europeu em direção ao mundo, e não como processo relacional, violento e assimétrico. Essa dissociação evidencia a dificuldade da cultura histórica escolar em incorporar plenamente as revisões historiográficas que desafiam narrativas nacionais consolidadas.

Por fim, o pensamento contracolonial de Antônio Bispo dos Santos aprofunda e radicaliza essa crítica ao deslocar o debate para o plano epistemológico. Enquanto Chartier e Certeau permitem compreender os mecanismos de produção e circulação das narrativas, Nego Bispo questiona os próprios fundamentos do conhecimento histórico produzido sob a lógica colonial.

Ao afirmar que o colonialismo invadiu não apenas territórios, mas também pensamentos, Nego Bispo oferece uma chave interpretativa decisiva para compreender os silêncios persistentes nos manuais escolares. A ausência das vozes indígenas e africanas não é apenas um problema de conteúdo, mas expressão de um epistemicídio histórico, no qual saberes, cosmologias e formas de existência foram sistematicamente deslegitimados pela narrativa da expansão europeia.

Sob essa perspectiva, os livros didáticos analisados podem ser lidos como instrumentos de reprodução da colonialidade do saber, mesmo quando incorporam inovações pedagógicas ou historiográficas. A expansão marítima europeia, narrada como origem, progresso e civilização, continua a operar como narrativa organizadora que subordina outras experiências históricas e outras formas de conhecer o mundo.

Assim, esse diálogo permite compreender que as permanências observadas nos manuais não decorrem apenas de atraso historiográfico, mas da força de um regime de historicidade colonial, profundamente enraizado na cultura histórica escolar. Ao mesmo tempo, esse diálogo aponta para a necessidade de uma revisão crítica do ensino de História, capaz de reconhecer a pluralidade de sujeitos históricos e de enfrentar os limites epistemológicos herdados da expansão marítima europeia.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 1, n.1 – pp. 43-57, 2006. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6112>> Acesso em: 07 set. 2025.

BARRETO, Luís Filipe. **Os descobrimentos e a ordem do saber: uma análise sociocultural**. Lisboa: Gradiva, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. P. 197-221

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Joaquim Barradas de. **Portugal e as origens do pensamento moderno**. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

_____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

- _____. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. “Teoria e Método no estudo das práticas cotidianas”. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. “A invenção do cotidiano: uma leitura, usos”. **Projeto História**, n. 17, nov. 1998.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990.
- CORTESÃO, Jaime. **Os descobrimentos portugueses**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1995.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: UNESP, 1998.
- COSTA, Sérgio. **O Brasil de Sérgio Buarque de Holanda**. Revista Sociedade e Estado (S&B). Brasília: Departamento de Sociologia (SOL) da Universidade de Brasília (UnB), dez/2014. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000300008>> Acesso em: 01 set. 2025.
- DA SILVA, Leandro Batista; DE ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. Afetividade, interação e prática docente. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e10021, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.10021. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/100221>>. Acesso em: 6 set. 2025.
- DESLAURIERS, J. P.; KERISIT, M. “O delineamento de pesquisa qualitativa”. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes. p. 127-150, 2014.
- DIEB, Messias. “O saber-pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 231-249, jan./mar. 2016.

- FERRO, Marc. **Comment on raconte l'Histoire aux enfants**. Paris, Payot, 1981.
- FONSECA, Thais Nívia de L. “Ver para compreender: arte livro didático e a história da Nação”. In: SIMAN, Lana Mara de C. & FONSECA, Thais Nívia de L (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FONSECA, Thais Nívia de L. “História da Educação e História Cultural”. In: VEIGA, Cynthia G. & FONSECA, Thais Nívia de L. (orgs.). **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e “Historiografia do Ensino de História no Brasil”. In: RIBEIRO, R. R. (Org.); JESUS, N. M. (Org.); CERZER, O. M. (Org.). **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W. & PFFAF, N. (Org) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GODINHO, Vitorino Magalhães. **Os descobrimentos e a economia mundial**. Lisboa: Presença, 1982.
- GODINHO, Vitorino Magalhães. **Portugal, a Europa e o Atlântico**. Lisboa: Sá da Costa, 1990.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz / Edusp, 1985.
- HANSEN, Patrícia. **Feições e fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2005.
- JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**: n.º 1. jan./jun. 2001.
- LEFÈBVRE, Georges. **O nascimento da moderna historiografia**. Lisboa: Ed. Sá da Costa, 1981.
- MARTINS, Oliveira. **História de Portugal**. Lisboa: Guimarães, 1991.
- MASTROGREGORI, M. “Historiografia e tradição das lembranças”. In: MALERBA, J. (org.) **A História escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em Lições: A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.
- MICELI, Paulo. **O ponto onde estamos: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, séculos XV e XVI)**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- MONTEIRO, Ana M. F. C. “Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis”. In: RAGO, Luzia Margareth & Renato A. de Oliveira GIMENES (orgs.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas: Gráfica do IFCH/UNICAMP, 2000.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.
- MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de História do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso. In: **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7. n. 20, p 67-90, maio/ago, 2017.
- MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.
- MUNSLOW, Alun. **Desconstruindo a História**. Trad. de Renata Gaspar Nascimento. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: NORA, Pierre (org.). **Os lugares da memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. 1, p. 7–28.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial**. São Paulo: Hucitec, 1989.

OLIVEIRA, Rosana M. de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. In: **Revista Brasileira de Educação**: v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

POLO, Marco. **As Viagens de Marco Polo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. Tradução e notas Carlos Heitor Cony e Lenira Alcure.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. G. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RAGO, Luzia Margareth & Renato A. de Oliveira GIMENES (orgs.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas: Gráfica do IFCH/UNICAMP, 2000.

REIS, José Carlos. **História & teoria**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia (s) de Identidade(s): Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil**. Dissertação (Mestrado em História Cultural) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. “Livros Didáticos de História: trajetórias em movimento”. In: RIBEIRO, R. R. (Org.); JESUS, N. M. (Org.); CERZER, O. M. (Org.). **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2007.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: Ministério da Cultura, 2015.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos**. / Bruno Nascimento dos Santos. Amambai, MS: UEMS, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÉRGIO, António. **Ensaaios**. Lisboa: Sá da Costa, 1972.

SIMAN, Lana Mara de C. “Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário do de adolescentes”. In: SIMAN, Lana Mara de C. & FONSECA, Thais Nívia de L (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPENCE, Jonathan D. **O Palácio da Memória de Matteo Ricci**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a História**. Brasília: UNB, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares”. In: SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Ângela Barreto. **A invenção de Goa**. Lisboa: ICS, 2014.