

“AMÉRICA” E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: INVENÇÕES E REDESCOBERTAS

Luís César Castrillon Mendesⁱ

Renilson Rosa Ribeiroⁱⁱ

Resumo: A partir de uma temática complexa e instigante selecionada da chamada “História da América”, pretende-se analisar algumas representações contidas na historiografia acerca da construção do conhecimento histórico e suas implicações causadas em leitores ou na sala de aula. Para tanto, objetiva-se historicizar o surgimento da denominação América nos mapas europeus a partir do início do século XVI. Como estratégia metodológica, será privilegiado o contexto do ano 1492, que marcou a concretização de um ousado projeto de se percorrer novas rotas em direção ao oriente das especiarias. Como desafio tentar-se-á entender o universo mental do homem ibérico renascentista e não ignorar o fato de ainda não existir à época aquilo que conhecemos hoje por América.

Palavras-Chave: América; Invenção; Ensino de História.

Abstract: From a complex and thought-provoking theme selected so-called "History of America", we intend to analyze some representations contained in the historiography about the construction of historical knowledge and its implications for readers or caused in the classroom. To this end, the objective is to historicize the emergence of the name America in European maps from the early sixteenth century. As a methodological strategy, will be the privileged context of the year 1492, which marked the completion of a daring project to navigate new routes eastward spices. How dare try yourself will understand the mental universe of the Iberian Renaissance man and not ignore the fact does not exist yet at the time what we know today as America.

Keywords: America; Invention; Teaching History.

Naus ao (e)vento

Essa postura [didática] tem como objetivo definir, delimitar o que significa o ensino de história na prática e na teoria: é um campo de conhecimento que ultrapassa o conhecimento histórico acadêmico (ZAMBONI, LUCINI e MIRANDA, 2013, p. 263).

Representações diversas sobre determinados conteúdos ou temas históricos, sejam elas do senso comum, sejam entre profissionais da História, se devem às narrativas que contam essas histórias. Se História, grosso modo é aquilo que os

professores-historiadores produzem ou contam, é interessante perceber as formas e condições em que ela está sendo narrada. Neste sentido, as viagens ibéricas, principalmente a de Colombo, podem despertar e sensibilizar alunos, autores e professores para formas diferenciadas de se trabalhar conteúdos em sala de aula na busca de se produzir conhecimento e torná-los mais palatável, significativo e acessível aos alunos (FONSECA, 2003, p. 117). Para tanto, um exercício teórico torna-se fundamental para atingir tais objetivos, qual seja, compreender o contexto em que se tornou possível tal projeto, um tempo de profundas mudanças, período de intenso fervor religioso e um crescente cientificismo. De um lado, o mundo plano e limitado medieval disputava espaço com a radical representação moderna de um mundo redondo, unitário ou global (SUBIRATS, 1998, p. 335).

Esse distanciamento possui relevância na medida em que evidencia o projeto de Colombo, ousado para a época pelos riscos e incertezas. A ideia é a convicção de que ao se navegar para as extensões desconhecidas dos mares ocidentais, tal qual Cristóvão Colombo (1451-1506) imaginou, se chegaria às Índias das especiarias. Portanto, até então, a América enquanto entidade geográfica conhecida ainda não existia, mas isso nem sempre fica evidente nos textos, sejam eles didáticos ou não, ou nas aulas de História.

Dessa forma, os alunos, principalmente dos anos iniciais, estudam a empreitada de Colombo tendo uma hipótese a priori, a de que ele buscou e chegou à América; evidência histórica surgida bem depois das viagens do futuro almirante.

Origens da globalização

A rivalidade entre Castela e Portugal prefigurou a corrida espacial em que se atirariam os Estados Unidos e a União Soviética nos anos 60 do nosso século (GRUZINSKI, 1999, p. 59).

Globalização, tecnologia de ponta, comunicação ou comércio são termos rotineiros em nossas atribuladas vidas, que podem ser utilizados para se “quebrar o gelo” em uma aula de história sobre, por exemplo, as navegações ibéricas a partir dos anos finais do século XV. Os alunos naturalmente se interessam por termos que lhes são familiares. Dessa forma, assuntos como *internet*, “consumismo”, intercâmbio de informações, redes de comunicação, dentre outros tendem a despertar uma atenção maior do que fatos e personagens distantes temporais e

especialmente de suas realidades. O primeiro desafio didático do professor é captar a atenção de seu público e promover o interesse pelo conteúdo selecionado para as suas aulas.

A expressão mundo globalizado que permeia o universo dos alunos e torna-se cada vez mais banalizada em nossos dias certamente teve seu início no ano de 1492. Pela primeira vez o globo estaria integrado. O choque cultural estaria completo, a miscigenação atingiria a todas as partes do planeta a exceção do continente austral. As viagens planetárias, propiciadas pelas inovações tecnológicas, fizeram com que o homem navegasse pelo *Mar Oceano*ⁱⁱⁱ. Uma façanha inimaginável para a maioria dos estudiosos da época divididos entre o fervor religioso e a cientificidade renascentista.

Fazer uma comparação em termos tecnológicos entre a *internet* e a caravela, com nossos alunos, enquanto inovações que propiciaram avanços em diversos setores, em suas respectivas épocas, pode se constituir um interessante método para se iniciar reflexões sobre as viagens dos europeus ocidentais do século XV. Assim como a *internet* permite integração, comercialização e comunicação entre diversos continentes, a caravela, pela primeira vez, permitiu ao homem atingir novas rotas, intensificando suas atividades comerciais. A caravela, assim como a *internet*, representou e representa em suas respectivas temporalidades avanços tecnológicos que propiciaram o advento de se singrar mares sejam reais ou virtuais tidos como impossíveis de se navegar.

O historiador francês Serge Gruzinski (1999) argumenta que a chegada dos espanhóis às “Índias”, em outubro de 1492, trazia uma forte marca do espírito milenarista que dominava o contexto ibérico do Quatrocentos. O messianismo e a crença no final dos tempos, fundamentada nas pregações do profeta Isaías (765-681 a.C.), um dos primeiros a proclamar o retorno do messias, e nas ideias do abade calabrês Joachim de Flora (1135-1206), desencadearam expectativas como, por exemplo, as que envolviam a chegada do anticristo em Florença, prevista pelo monge Jerônimo Savonarola (1452-1498).

A proximidade do fim do mundo era vista como predição sombria e assustadora, fundamentada na sabedoria divina das profecias bíblicas e nas experiências cotidianas. A peste negra havia assolado diversos países desde meados do século XV, assim como a fome e outras doenças. A violência cotidiana

por parte dos reinos e cidades das autoridades locais e da própria Igreja, por meio do Santo Ofício, contribuía para a generalização desse sentimento pessimista.

Em meio a esse clima místico-científico apareceu um navegador genovês com um projeto no mínimo impraticável para o momento: chegar ao Oriente navegando em direção ao Ocidente. Primeiramente o projeto foi apresentado ao rei de Portugal. A recusa pode ser justificada, já que o caminho lusitano ao Oriente, costeando o continente africano, estava assegurado. O mesmo não se podia dizer de Castela, impedida de usar essa rota, necessitava urgentemente inaugurar um novo caminho para alcançar o Oriente. O projeto era improvável e arriscado; porém, se fosse contemplado, seria a chance dos reis católicos equipararem-se a Portugal na corrida marítima. Além disso, era uma oportunidade de expandir o catolicismo rumo a outros territórios ainda inexplorados.

Frank Lestringant (1992, p. 411-12), professor de literatura francesa do Renascimento observa que, para os viajantes europeus da Renascença, o encontro de um Novo mundo era presságio de Fim de mundo. O Novo mundo era encarado como o fim da História. As navegações pelo *Mar Oceano*, rumo ao Ocidente, iniciadas por Colombo em 1492, revelou a humanidade para si mesma, religando os diversos ramos ao tronco comum e fazendo todos os povos da terra comerciar uns com os outros, realizando uma economia-mundo antes desconhecida.

Dessa forma, uma empresa como a planejada pelo futuro almirante tinha como objetivo maior uma restauração, ou seja, outra “cruzada” religiosa contra os muçulmanos. Empreendimento este que seria facilmente conseguido por meio das riquezas que supostamente existiam no Extremo Oriente. Jerusalém poderia ser libertada assim como Meca, cidade sagrada para os seguidores de Maomé (570-632), poderia ser destruída. Uma reforma religiosa poderia ser realizada comandada pelos reis católicos da Península Ibérica.

Revisitando “1492”: redescobertas no V Centenário

Descoberta, conquista, colonização, aculturação da América... complexo e ambíguo processo. Simultaneamente expansão ocidental de um ideal medieval de cruzada, já originariamente anunciada, no século XIII, como projeção e ampliação em direção à Jerusalém da luta hispano-cristã contra o Islã, e empreendimento humanista e moderno de descobertas científicas e geográfica (SUBIRATS, 1992, p. 399).

Em 1992, as comemorações em torno do quinto centenário da primeira viagem de Colombo em direção ao continente asiático provocaram intensos debates que se tornaram muito úteis se analisadas, por exemplo, no universo de uma sala de aula. Se o professor optar por conceitos há muito tempo consagrados por parte de certa tradição historiográfica, como Descobrimento, Novo Mundo e Civilização ou, por outro lado, se escolher os termos tais como Conquista, Invasão ou Chegada, deixam evidentes duas formas de se ver um acontecimento. A primeira é uma demonstração clara de assimilação do ponto de vista europeu e a última uma tentativa de se inverter essa ótica.

O território que hoje conhecemos por América era tão velho quanto os outros três continentes constituintes do *orbis terrarum*. E da mesma forma, somente se descobre algo se este for totalmente desconhecido. À época, ao que nos consta, essa porção de terras era bem conhecida pelos seus habitantes, quais sejam, algumas centenas de nações indígenas cujas ocorrências já nos escaparam de se ter um conhecimento razoável em nossos dias.

Assim, ao utilizar o termo descobrir, que significa tirar o véu, mostrar, revelar, trazer à luz, os conquistadores inverteram a história, ao marcar a origem dos povos encontrados a partir da chegada deles, além de se desprezar as diversidades étnico-culturais das nações que habitavam a futura América.

No ano do V Centenário foram lançadas algumas obras de autores que escreveram sobre o tema das navegações, bem como um filme, cujo título é bem sugestivo: *1492: a conquista do paraíso*, do cineasta inglês Ridley Scott^{iv}.

Pode-se afirmar que nos alunos o impacto desse filme tende a ser maior do que a própria produção historiográfica lançada ou, em alguns casos, relançada; pois sabemos do desejo por parte dos estudantes por filmes sobre o conteúdo ministrado nas aulas de história no Ensino Fundamental e Médio e por vezes também nas universidades.

Dentre os vários lançamentos editoriais, merecem especial atenção os trabalhos de historiadores como Janaína Amado e Luiz Carlos Figueiredo (*No tempo das Caravelas*) e (*Colombo e a América*), Carmen Bernand e Serge Gruzinski (*História do Novo Mundo*), Adauto Novaes (como organizador) (*Tempo e História*), Kirkpatrick Sale (*A conquista do Paraíso: Cristovão Colombo e seu legado*), Janice Theodoro (*América Barroca: temas e variações*) e Edmundo O'Gorman (*A invenção*

da América). Todos eles foram publicados, ou republicados no contexto comemorativo do quinto centenário da primeira viagem de Colombo. Além destes, não poderíamos deixar de registrar a importância do clássico *A conquista da América*, publicado no Brasil na década de 1980, do filósofo e linguista búlgaro Tzvetán Todorov.^v

A data 1492 pode até ser um marco da historiografia moderna, bem como o ousado projeto colombiano era sem precedentes, porém esse acontecimento deve ser relativizado e encarado segundo a ótica do homem medievo-moderno-renascentista, dividido entre a fé e a razão, ou, entre a crença religiosa e o empirismo humanista. Um mundo fechado que estava se abrindo a novas possibilidades até então inimagináveis.

Para Janaina Amado, as comemorações do V Centenário serviram para o abandono definitivo da ótica eurocêntrica de se abordar um tema como as navegações europeias dos séculos XV e XVI. Segundo a autora:

Colombo não descobriu um mundo novo na América. Ninguém descobriu um mundo novo na América: nem os africanos, nem os asiáticos, nem os vikings (que segundo as últimas pesquisas, realmente aportaram na América antes dos espanhóis), nem qualquer outro povo que tenha precedido os vikings, simplesmente porque a terra aonde Colombo chegou em 1492 não constituía um novo mundo (AMADO, 1992, p. 12).

O “descobrimento” e a “conquista” da América não são temas de fácil abordagem para nós, latino-americanos, especialmente porque nos conduz a um caminho muito complexo e ambíguo. Esta ambiguidade surge mais forte na época das comemorações destes acontecimentos guardados e preservados tradicionalmente pela memória. Comemorar a “descoberta” e a “conquista” deste continente significa celebrar também a destruição de uma grande parcela das populações indígenas que habitavam essas terras antes da chegada dos europeus.

Comemorar significa, para nós, tentar de maneira “desesperada” lembrar, “resgatar”, falar e preservar a nossa “maternidade indígena” (THEODORO, 1992, p. 19), ou o que sobrou dela ao longo da história da América.

Comemorar e discutir sobre este tema tem sido uma tarefa por vezes inglória, pois isto nos leva a uma reflexão sobre a nossa própria identidade latino-americana (negada pelos próprios artífices da identidade nacional brasileira). Esse evento, o

encontro entre a cultura europeia e a cultura indígena, foi significativo em dois aspectos: primeiro, implica na entrada dos povos europeus na América e o início do processo de miscigenação destes com os indígenas dos quais nós, latino-americanos, somos descendentes; segundo, este encontro foi marcado por uma grande onda de violência (física e simbólica), uma vez que os “descobridores” e os “colonizadores” europeus usaram da força para impor e integrar os povos indígenas à cultura europeia.

Este sentimento ambíguo se faz presente porque em muitos países da América Latina, como menciona Janice Theodoro, preserva-se ainda a ancestralidade cultural e étnica destes povos:

Todos nós [latino-americanos], descendentes de astecas, maias, incas, tupis-guaranis, portugueses e espanhóis, estamos de acordo sobre a violência utilizada pelos descobridores e colonizadores contra os indígenas para integrar este “novo” continente na cultura europeia (THEODORO, 1992, p. 19).

Estes períodos de comemorações como o ocorrido em 1992 precisam ser vistos como uma oportunidade riquíssima para abrirmos várias possibilidades de discussões e diálogos sobre a descoberta e conquista da América dentro e fora do meio acadêmico e escolar.

Nesses momentos de formulação de um conhecimento crítico e analítico sobre estes acontecimentos registrados pela memória e pela história do continente podem trilhar novos caminhos e assumir diferentes significados que enriquecem os debates e diálogos em torno da própria noção de “conquista”.

Tanto que se analisarmos as narrativas originais elaboradas na época dos “descobrimientos” e o discurso historiográfico produzido ao longo desses quinhentos anos verificaremos uma série de alterações nas tramas e enredos, o que possibilitou oportunidades para novas abordagens históricas sobre esta temática. Esta é a principal razão porque Theodoro defende a necessidade de comemorar estes acontecimentos:

De fato, o óbvio às vezes passa despercebido. Ele deve ser fonte e objeto de crítica histórica, nos termos de Paulo Knauss (in: NIKITIUK, 1999, p. 40). A imensa porção de terras que seria conhecida por América tem a mesma idade dos outros três continentes conhecidos pelos europeus no final do século XV, e já possuía diversos donos, conforme dito anteriormente.

Se pensarmos nas reformulações por que passou a disciplina histórica nas últimas décadas, estudos de historiadores como Circe Bittencourt, Selva Guimarães e Leandro Karnal, dentre muitos outros autores, têm enfatizado a construção de saberes na realidade sociopolítica, econômica e cultural escolar. Eles romperam com a concepção de que a escola seria apenas um lugar de reprodução ou vulgarização de conhecimentos produzidos em outros locais, além de superar a velha dicotomia licenciatura e bacharelado. Ora, um professor é um pesquisador por definição do ofício e se ele tiver chance de se qualificar, sua pesquisa só será significativa se for sociabilizada no universo de uma sala de aula.

O desafio está em saber definir o diário de suas aulas, diante das alternativas presentes no próprio currículo da área, da abordagem do livro didático adotado pela escola, dos materiais e recursos didáticos existentes, da disponibilidade ou não do acervo da sala do professor e da biblioteca e do perfil dos alunos. Em outras palavras, as perguntas que precisam de respostas são: *Para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?*

Oferecer respostas (provisórias) para estas questões não é uma atitude intelectual do docente que se limita ao planejamento anual do início do ano, geralmente durante a semana pedagógica na escola. Procurar caminhos, ou melhor, estratégias de ensino-aprendizagem para suas turmas, com as mais diferentes expectativas, dificuldades e interesses, significa reflexão diária individual ou coletiva para o professor de História ou de qualquer outra disciplina.

Para quem ensinar? Essa pergunta remete à importância do professor de História criar situações de (re)conhecimento dos seus alunos. Por meio de dinâmicas de grupo, conversas e atividades de leitura, interpretação e escrita, o docente procura elaborar um retrato das suas turmas não apenas do que sabem ou aprenderam em termos de conteúdo, mas das habilidades e competências desenvolvidas e das lacunas ou dificuldades identificadas.

As avaliações diagnósticas estarão presentes em suas aulas do começo ao fim do ano como uma forma de perceber a aprendizagem dos alunos das propostas para a disciplina, bem como do próprio trabalho realizado pelo professor. Conhecer os seus alunos é questão básica para um bom começo do planejamento das aulas. Segundo Circe Bittencourt, a avaliação diagnóstica

baseia-se principalmente no conteúdo informativo da representação e visa realizar um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre o objeto de estudo em questão e as atitudes intelectuais deles em face desse objeto. [...] Ao destacar o que aluno percebe do objeto a ser estudado, o professor trata-o como um sujeito apreendendo dada realidade ou determinado fenômeno e dá validade ao seu conhecimento, ao mesmo tempo que pode sublinhar e destacar as grandes falhas e lacunas. Seu papel é então completar o que está faltando, com novas informações e dados conceituais, pondo novamente em discussão certas questões mais polêmicas e aumentando a capacidade de argumentação dos alunos (BITTENCOURT, 2004, p. 241-242).

O que ensinar? Definir os conteúdos e conceitos das aulas passa pela articulação do que propõe o currículo para aquela série ou ano e o projeto político pedagógico da escola, da avaliação diagnóstica do que os alunos aprenderam ao longo da sua trajetória escolar até ali, dos materiais didáticos disponíveis na escola e das questões ou temas transversais definidos como prioridade pela comunidade escolar a serem implantados naquele ano.

Pelo que podemos perceber a escolha dos temas ou eixos-temáticos, bem como dos conceitos, das suas aulas não se circunscreve somente ao âmbito do que é determinado pela formação e as preferências do professor de História, pelas diretrizes curriculares ou pelo livro didático. As definições do que ensinar passam por diferentes esferas de reflexão e discussão na escola, especialmente em um contexto educacional marcado pela perspectiva da interdisciplinaridade e transversalidade, o que requer o diálogo e a articulação entre as disciplinas e a quebra da rigidez curricular e disciplinar da própria instituição escolar.

De acordo com Holien Gonçalves Bezerra, ao selecionar e organizar os conteúdos e conceitos a serem abordados em sala de aula no ensino fundamental e médio, o professor de História precisa ter clareza de que “não é todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da trajetória da humanidade” que será levado para os alunos (BEZERRA, in: KARNAL, 2003, p. 38).

Em razão do tempo disponível e da sua realidade de sala de aula, da diversidade de temas e abordagens, e daquilo que se entende como necessário para a formação cidadã, o profissional docente terá de fazer escolhas e seleções. Isso significa recortar, inverter, articular, refazer e reescrever enredos e tramas definidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e outras diretrizes

curriculares, livros didáticos e esquemas, anotações e roteiros do próprio professor de História elaborados ao longo dos anos de trabalho.

Como ensinar? A construção do repertório de estratégias metodológicas de ensino para as aulas de História implica, além do conhecimento dos alunos e do currículo, o constante contato e diálogo do professor de História com a produção historiográfica e os processos de reelaboração e apropriação desse conhecimento no contexto escolar, ou seja, com os objetivos pedagógicos e as especificidades das condições de aprendizagem.

A reflexão docente sobre os métodos de ensino em sala de aula, como já foi abordado ao longo desse artigo, pressupõe a recusa da sala de aula como cenário exclusivo dos monólogos do professor de História diante de uma audiência passiva, que observa, escuta, copia e responde as questões do livro didático.

O professor de História, a partir de diferentes estratégias de ensino e linguagens, assume o compromisso de propiciar situações de pesquisa, envolvendo as práticas de leitura, interpretação e escrita. Esse tipo de procedimento tem a finalidade de formar e informar o aluno por meio da curiosidade, criatividade, reflexão crítica e interesse pelos conteúdos abordados em sala de aula. Segundo Selva Guimarães Fonseca,

A metodologia de projetos pressupõe a busca de outra concepção pedagógica, de outra perspectiva no ato de planejar e ensinar. Possui uma característica socializadora, na medida em que se trata de uma produção coletiva, que pressupõe a ação de grupo. O aluno assume um outro papel no processo de ensino e aprendizagem: deixa de ser submisso, passando a exercer um papel ativo. Ele constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações. E o professor orienta e conduz o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. A assimilação de processo de forma contínua, ativa e questionadora (FONSECA, 2003, p. 121-122).

Diante desse cenário, mitos consolidados como “democracia racial”, “colônias de povoamento” versus “colônias de exploração” e o do “descobrimento da América” começam a ser revistos e os professores de História têm a tarefa de propiciar o acesso de seus alunos a essas discussões. Com isso, eles terão a chance de degustar o caráter multifacetado da história e analisar diversos discursos acerca das temáticas trabalhadas em sala. Diversificar fontes e recursos didáticos só terá sentido se o profissional de história possuir uma formação sólida em termos de

conteúdo e método. Pois, para se ensinar história não basta saber história; mas é preciso saber-fazer. E esse saber é constituído de conteúdos e metodologias de ensino para mediá-lo. Talvez isso ajude a romper com nossa passividade apenas reproduzindo conteúdo e que possamos projetar nossas aulas para produzir conhecimento, sejam quais forem os níveis ou graus de complexidade em que se esteja promovendo um processo de ensino e aprendizagem.

“Descoberta”, “Conquista”, “Encobrimento” ou “Invenção”?

Os espanhóis não descobriram a América; o que fizeram foi encobri-la quando destruíram as sociedades indígenas (ARCINIEGAS, apud BRUIT, 1994, p. 16).

Os reis ibéricos certamente tinham preocupações maiores que apostarem suas fichas em uma estranha proposta por parte de um estrangeiro de cruzar o *Mar Oceano* em direção ao continente asiático. Mesmo porque Portugal já havia consolidado uma rota que garantia o comércio com o oriente com as navegações contornando o continente africano. Castela, em visível desvantagem na corrida marítima, envidava todos os seus esforços em expulsar a última resistência muçulmana em Granada, após oito séculos de ocupação. Os reinos de Aragão e Castela estavam empenhados, além de expulsar os mouros da península, em forjar certo espírito “nacional” que servisse de amálgama para aquilo que viria a ser Espanha. Bem ilustrativo desse esforço é que data de 1492 a publicação da primeira gramática na língua espanhola.

O termo nação começava a ser usado no século XV para designar toda comunidade caracterizada pela consciência de sua unidade política (BERNAND e GRUZINSKI, 2001, p. 72). O catolicismo triunfante como elemento aglutinador disputaria espaço com sentimentos de pertencimento político a determinada comunidade e a determinado território.

Outro acontecimento do ano é a expulsão dos judeus do território castelhano. Muitos foram para Portugal, outros vieram nas caravelas que singraram o *Mar Oceano* em direção às “Índias”. Muitos se converteram ao catolicismo, tornando-se assim “cristãos-novos”. Alguns deles iriam financiar a empresa da viagem colombiana.

Para os contemporâneos de Colombo, suas ideias contradiziam a tradição cartográfica grega e cristã. A concepção de universo que trazia a terra como uma superfície plana já disputava espaço com as evidências de sua esfericidade. Aproveitando-se da indeterminação da dimensão da ilha da terra, Colombo “acreditou” que a distância marítima entre Europa e Ásia deveria ser menor do que afirmavam seus contemporâneos.

Assim, o imaginário europeu ocidental estava impregnado dos relatos épicos dos cruzados desde o século XII, entremeados por conteúdos messiânicos e apocalípticos. Esse espírito acompanhará essa nova cruzada rumo às Índias pelo Ocidente. Para o filósofo e ensaísta espanhol Eduardo Subirats (1992, p. 400), a conquista e colonização de territórios no Oriente vinham com a projeção desse ideal heroico e messiânico das cruzadas medievais. Isso irá desembocar em desordenadas ações militares de extermínio e um fanático espírito de conversão e reduções das diversas sociedades encontradas nesses territórios. Territórios estes que, até o momento, eram o conjunto de ilhas localizadas no extremo oriente da Ásia.

O conceito de *invenção* é um dos que têm uma larga aplicação por uma grande parte de historiadores nos dias de hoje^{vi}. Partindo-se do princípio de que escrever uma narrativa histórica envolve processos de seleção, interpretação e análise de fontes, que irá se materializar em um texto vinculado ao lugar social de sua produção, atribuiremos o sentido de invenção segundo uma *construção* efetuada por diferentes personagens em distintas temporalidades.

A Invenção da América, obra cuja primeira edição é de 1958, apresenta o historiador mexicano Edmundo O’ Gorman com uma interessante maneira de se abordar as viagens ibéricas em direção às Índias. O ponto de partida é a *não existência* da entidade América, tal qual concepção da época. Havia até então somente três continentes: Ásia, África e Europa, assim como o Pai, o Filho e o Espírito Santo compunham a Santíssima Trindade, ou mesmo a Terra constituía-se de três continentes porque Noé repartiu as terras para seus três filhos. Qualquer cogitação acerca de um quarto continente teria de ser explicada perante o Santo Ofício.

O autor propõe um *horizonte cultural* para se entender o processo que ele denominou invenção; partir de um vazio, de uma América ainda não existente, que era a visão de mundo do homem do fim do século XV (O’GORMAN, 1992, p. 100). O

termo invenção é bem sugestivo e ambíguo, uma vez que pode ser apreendido enquanto uma construção racional da porção de terras que hoje conhecemos como americanas, mas também pode ser vista no sentido de fantástico, fabuloso, mítico e legendário (MAGASICH-AIROLA; BEER, 2000).

O navegante genovês, apostando nas indeterminações da dimensão do globo terrestre, adotou as medidas do cartógrafo também genovês Paolo dal Pozzo Toscanelli (1397-1482), em que as dimensões da ilha da terra eram maiores do que se supunha e, logo, a distância marítima entre os continentes asiático e europeu seria menor.

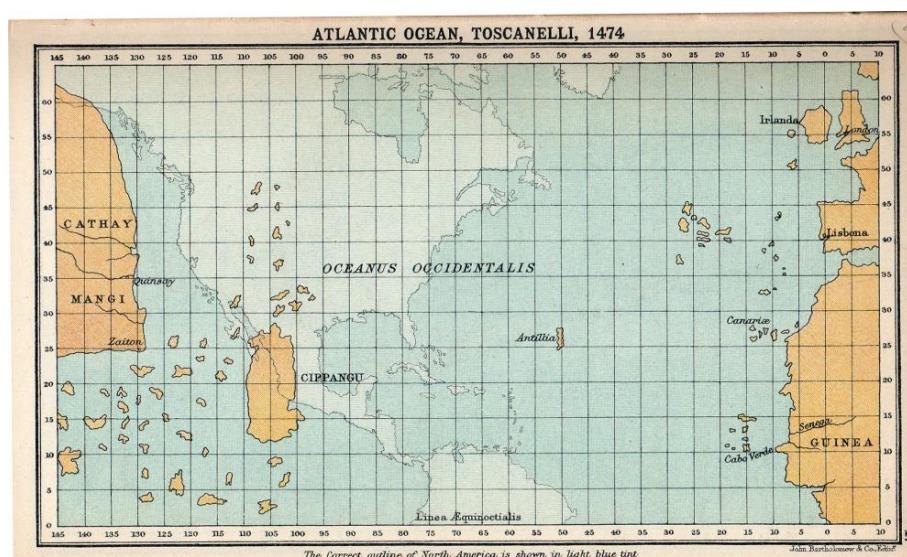


Fig. 01 – Mapa de Toscanelli com a projeção do continente americano, ainda desconhecido.

O futuro almirante das Índias partiu com uma crença: uma hipótese à priori em detrimento do empirismo. Colombo iniciou sua jornada sabendo o que iria encontrar. Ao se defrontar, por exemplo, com um golfo de água doce, indício de presença de um grande rio próximo a grande massa de terra, deduziu que estava próximo do Paraíso terrestre, conforme suas crenças. Colombo, vale lembrar, era leitor do profeta Isaías, assim como do abade Joachim de Flora.

O desafio do viajante seria encontrar a passagem para o Oceano Índico, conforme descrevera Marco Pólo em seu diário. Colombo restringir-se-ia a mapear a porção setentrional e o florentino Américo Vespúcio (1454-1512), seguiria palmilhando em direção ao sul, porém a tal passagem para o Índico não estava sendo encontrada.

Em carta de 4 de setembro de 1504, Vespúcio descreveu as terras que seriam concebidas pela primeira vez como uma única entidade geográfica, separada e diferente da ilha da terra, o que para O’Gorman ainda não significava a existência do continente americano:

Surge a necessidade de se atribuir um sentido próprio a essa entidade que está ali reclamando o seu conhecimento e um ser específico que a individualize. Vespúcio não se deu conta desta necessária implicação nem tentou fazer frente àquela necessidade. Quando isso acontecer, a América terá sido inventada (O’GORMAN, 1992, p. 173).

A *Universalis Cosmographiae*, planisfério de 1507 que estava sendo confeccionado com as últimas informações obtidas nas viagens exploratórias desde os últimos anos do Quatrocentos, introduziu a *Lettera* de Vespúcio de 1504 e uma carta geográfica que acabara de ser terminada, destinada a ilustrá-lo: o mapa Mundi do cartógrafo prussiano Martin Waldseemüller (1475-1522). Na introdução aparecia uma novidade:

O orbe ou a Ilha da Terra, em que se abrigava o mundo, era dividido em três partes: Europa, Ásia e África; que em vista de recentes explorações, apareceu uma quarta parte, que, como foi imaginada por Vespúcio, não parece ter motivo justo que impeça que se denomine Terra de Américo, ou melhor, América, pois Europa e Ásia têm nomes femininos (O’GORMAN, 1992, p. 174-176).

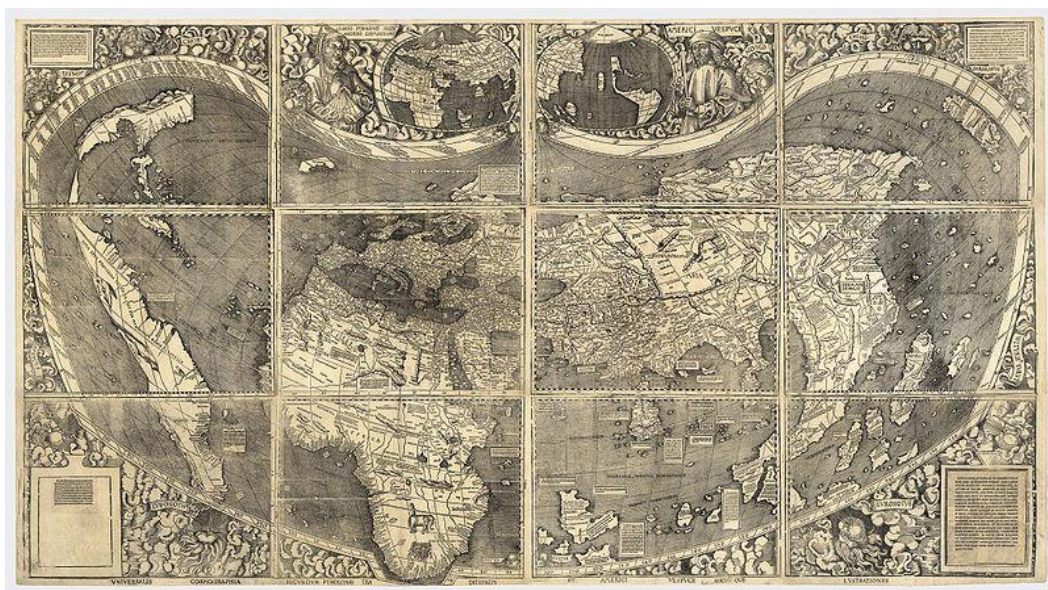


Fig. 02 – Mapa Universalis Cosmographiae, de 1507.

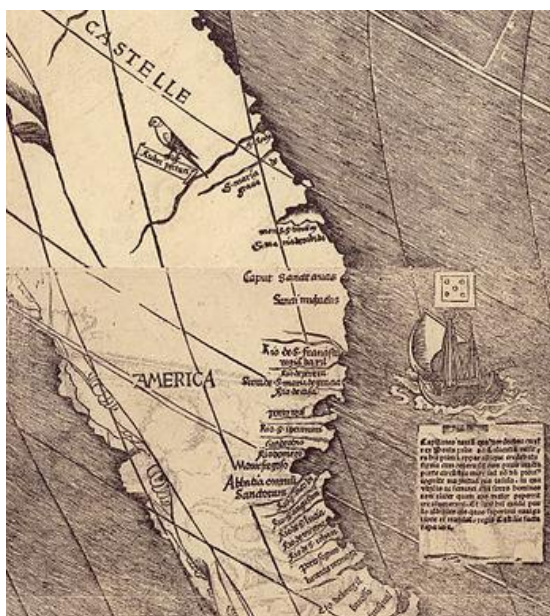


Fig. 03 – Detalhe do nome América no mapa de Waldseemüller.

O projeto de Colombo nos manuais escolares de História do Brasil – século XIX

A partir das pesquisas sobre o Ensino de História, realizadas principalmente a partir do final do século passado, objetiva-se, elaborar uma breve reflexão sobre, nas palavras de Circe Bittencourt, um objeto cultural complexo, qual seja, o livro didático. Para abordá-lo em sala de aula, é interessante ter em mente o seu contexto de produção, no qual pode haver embates político-culturais, sociais e econômicos por parte dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo de fabricação. Sua relevância enquanto objeto de estudo consiste no fato de o livro de História apresentar-se como uma fonte, às vezes a única disponível para estudantes da educação básica.

Estudos de autores como Circe Bittencourt (1998 e 2004), Kazumi Munakata (1997) e Thais de Lima e Fonseca (2003), têm enfatizado a utilização do livro didático em sala de aula. Alvo de severas críticas, não se pode negar a sua importância enquanto recurso à aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender o livro didático enquanto veículo de um sistema de valores, bem como de uma seleção cultural e de metodologias de ensino. Para o presente texto será feita uma abordagem dessa fonte enquanto uma das muitas

outras possíveis a ser analisada, pois, trata-se de um objeto de pesquisa utilizável durante a aula, pois, constitui-se como discurso; apenas um dentre vários outros possíveis constituintes da História.

Dessa forma, com o intuito de analisar o discurso contido e contado nos livros escolares sobre o empreendimento de Colombo, realizar-se-á um pequeno inventário em alguns deles, os primeiros elaborados com finalidades didáticas, mais precisamente em algumas obras que se tornaram referências em seus respectivos momentos, muitos deles, ainda denominados manuais de História do Brasil, adotados no Colégio Pedro II, ainda no século XIX. Essa escolha se deve a alguns fatores: primeiramente, por ser uma instituição criada na Corte e que deveria servir de modelo para outras nas províncias; depois, por se tratar de um contexto no qual a História se constituiu enquanto disciplina escolar e deveria se encarregar de veicular uma narrativa da e para a jovem nação monárquica constitucional brasileira. Por último, pela constatação de que alguns resquícios das narrativas dos manuais oitocentistas ainda insistem em povoar as práticas de alguns alunos e professores no chão da escola nos dias atuais.

Para Kátia Abud (2003, p. 29-30) a História disciplina não nasceu sozinha, ela teve como irmã gêmea a história “acadêmica” com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, um ano depois da criação da primeira instituição de ensino secundário seriado no Brasil. Enquanto esta se encarregaria de formar os filhos da nobreza da Corte no Rio de Janeiro, aquele trataria de construir uma identidade para a jovem Monarquia por meio da genealogia da nação.

Desde seu surgimento como área de saber no século XIX até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica, uma “pedagogia do cidadão”. Segundo Christian Laville, sua finalidade maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política, e ao mesmo tempo seus dirigentes, e criar nos membros da nação o sentimento de pertencimento, respeito e dedicação para servi-la (LAVILLE, 1999, p. 126).

O suporte didático desse ensino era uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua relevância e era cuidadosamente selecionada pelos construtores da memória (cf. GASPARELLO, 2004).

De acordo com Elza Nadai, no ensino de História, as representações que desejavam

expressar as ideias de nação e de cidadão estavam embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. [...] O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identifica às similares europeias (NADAI, 1993, p. 149).

Para Maria Stephanou, ao evocarmos as lembranças das aulas de História nos tempos da escola, frequentemente trazemos palavras como datas e fatos, heróis, festas cívicas, decoreba, repetição e questionários:

Por vezes, distamos mais de uma geração uns dos outros, contudo, partilhamos sentidos muito próximos: aprender a preencher questionários, memorizar e esquecer, invariavelmente caracterizam as evocações acerca do ensino de história. [...] Talvez tenhamos esquecido os nomes, datas, feitos épicos, narrativas, mas, efetivamente, muito aprendemos nessas aulas. O passado normalizou nossas lembranças... (STEPHANOU, 1998, p. 15-16).

Há, portanto, uma tradição de longa data de se pensar e ensinar a história, que ainda impera no cotidiano da sala de aula, a ser enfrentada quando se propõe novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo, como destacam os próprios currículos oficiais.

O primeiro manual de história do Brasil adotado no Colégio da Corte, o *Resumo da História do Brasil*, do major engenheiro Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde (1802-1839), publicado em 1834, não faz menção ao projeto de Colombo. Este começa a ser referenciado a partir do *Compendio* do general Abreu e Lima (1794-1869), publicado em 1843, mesmo que de forma breve, porém já evidenciando o conceito da descoberta: *Aventura-se Colombo a ignotos mares e descobre a América*. (ABREU E LIMA, 1843, p. xvi). Este *Compêndio* foi o segundo manual utilizado no Pedro II e, vale lembrar, foi alvo de uma polêmica com o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) e com o então primeiro

secretário do IHGB, o cônego Januário da Cunha Barbosa (1780-1846). A partir de 1838 o IHGB passaria a regulamentar as produções historiográficas, cuja tarefa primordial, nos anos iniciais, era a escrita de uma história geral da e para a jovem Monarquia e pela reação do Instituto a narrativa do general não agradou a alguns consócios (cf. MENDES, 2011; RIBEIRO, 2015).

O almirante genovês passou a ganhar destaque somente no momento de legitimação de um modelo de nação *debaixo da imediata proteção de sua majestade imperial*, por intermédio das duas principais instituições aos olhos de D. Pedro II: O Imperial Colégio e o Instituto “Brasileiro”. Nesse contexto, Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) inaugurava uma nova etapa da produção “didática” com as suas *Lições de Historia do Brazil*, de 1861. Essas *Lições* constituíram um modelo inovador para a época por já revelar um método que se tornaria uma espécie de protótipo dos livros didáticos atuais.

Professor de história, geografia e corografia do Brasil no Imperial Colégio há 12 anos, além de ter sido secretário do IHGB entre 1852-56 e orador da mesma instituição durante 30 anos, Macedo torna-se uma personagem estrategicamente localizada na articulação entre os dois lugares de produção discursiva: o “erudito” e o “didático”. Apesar de se manter impassível diante da obra maior de Varnhagen, nas sessões do IHGB, é visível a influência do Visconde de Porto Seguro nas suas *Lições*, sobretudo, ao modelo de cronologia adotado – os chamados *quadros de ferro* - nas palavras de Capistrano de Abreu (1853-1927) (RODRIGUES, 1988, p. 13).

Dessa forma, para Arlette Gasparello (2004, p. 130), a obra didática de Macedo contou com a força das representações sociais ligadas a três importantes instâncias, duas delas institucionais: o IHGB, que detinha o controle da produção historiográfica, e o Colégio Pedro II, referência maior na instrução secundária oficial. A terceira, a fonte básica para as suas *Lições*, a *Historia Geral do Brasil*, garantiria projeção e longevidade nas práticas escolares.

Sobre as viagens de Colombo, Macedo (1861, p. 14) destaca a *constancia e animo imperturbavel* do navegante genovês, sem os quais não seria possível a *descoberta do novo mundo*. Mais a frente, conclui:

A América, que assim veio a chamar-se o novo mundo foi descoberta no dia 12 de outubro de 1492, sendo o primeiro ponto em que

desembarcarão os navegadores uma ilha, a que Colombo deu o nome de S. Salvador, e que os naturaes chamavão Guanahani (MACEDO, 1861, p. 17).

Dessa forma, com Macedo começa-se a consolidar e a se difundir categorias como *novo mundo* e *descobrimento*, alvos de severas críticas por parte de pesquisadores e grupos sociais marginalizados pela tradição historiográfica etnocêntrica no evento sobre o quinto centenário da viagem de Colombo ocorrido em 1992.

Nos últimos anos da Monarquia, em outro momento de construção historiográfica, seria lançado no Colégio, em 1880, um novo livro, as *Lições de História do Brasil*, de Luis de Queirós Mattoso Maia^{vii}, cuja referência aparentemente foi o manual escolar de Macedo, a exemplo do título da obra, dos capítulos e de suas distribuições. Isto gerou algumas críticas por parte de Capistrano de Abreu, que, porém, teceu elogios quanto ao fato do manual conter aspectos voltados para um público em específico e um uso especificamente escolar, o que para Gasparello pode-se aferir que a noção de livro didático – o compêndio – começava a adquirir contornos próprios, ou seja, não era preciso inovar na pesquisa e erudição, mas nos seus aspectos didáticos. E nesse quesito, as *Lições* de Mattoso Maia superou as *Lições* de Macedo, segundo o historiador cearense (GASPARELLO, 2004, p. 134).

Em relação ao futuro almirante das Índias, Mattoso Maia destaca que *partindo de Palos a 3 de agosto de 1492, descobriu uma ilha (Guanahany) a que deu o nome de S. Salvador (...) e produziu uma das maiores revoluções no mundo científico, político e social* (MAIA, 1898, p. 7).

Outro historiador paulista, também médico, Américo Brasiliense de Almeida Melo (1833-1896), interlocutor de Mattoso Maia, chegou a destacar que Colombo sabia da existência de um novo continente:

O fim do século XV e o começo do XVI se assignalaram por dous memoraveis descobrimentos: o do Novo-mundo e o da terra de Santa Cruz ou Brasil. Mas uma notavel diferenca os caracteriza. Um foi, permitta-se a frase, um acontecimento scientifico, como scientifica se deve considerar a viagem de Christovam Colombo ou Colon. Sahindo de Palos a 3 de Agosto de 1492 o immortal navegante chegou a 12 de Outubro do *mesmo* anno á ilha Guanahy, uma das Lucayas, á qual pôz o nome de S. Salvador. A direção, que tomou nesta viagem, disse algures Edgar Qinnnet, foi semelhante á da frêcha disparada a toda á força

do arco. Quem lançar os olhos para um *mappa-mundi* moderno, de Colton, verá confirmada aquela opinião. Os estudos feitos por Colombo levaram-no a planejar e executar a viagem, como quem conhecia o caminho e o ponto, a que se destinava (BRASILIENSE, 1876, p. 8).

Assim, historicamente se criam e se disseminam conceitos que reproduzem a ótica do colonizador em detrimento dos autóctones, que se não forem problematizados pelo professor tornam-se prejudiciais à formação crítica dos alunos.

Ao longo da vida escolar, crianças e jovens têm forjado a ideia do índio como uma unidade étnica padrão, não se atentando para as diferenças e particularidades dos diferentes povos que habitavam (e habitam) o que mais tarde seria conhecido como América e Brasil. Geralmente estas populações são apresentadas como as personagens que esperam a chegada das embarcações da História, trazidas pelos europeus. Todo o período anterior à chegada de Cristóvão Colombo (1492) e Pedro Álvares Cabral (1500) é rotulado de pré-história.

Nos livros didáticos, por exemplo, o capítulo das “grandes navegações” e “descobrimientos” constitui geralmente o momento da “entrada” da América no palco da História, ao menos aquela idealizada pelo pensamento eurocêntrico. As narrativas didáticas diversas vezes dão a entender que antes da chegada dos espanhóis e portugueses o lugar era um imenso “espaço vazio”, ocupado por “selvagens”, sem nenhuma noção de civilização, denominados de povos “pré-históricos” (RIBEIRO, 2006, p. 54-59).

Na história do continente americano, a definição de Pré-História tem como referência tradicional o período anterior à chegada dos europeus ao continente, em fins do século XV. Os europeus batizaram a sua presença na América de “História” e destinaram para todo o período anterior o termo “Pré-História”, ainda que atualmente se saiba que se usava a escrita no Novo Mundo já antes da vinda dos colonizadores:

Os maias, a civilização que se desenvolveu no México e na América Central, possuíam uma escrita muito elaborada, embora usada quase sempre em contexto religioso, ainda por ser totalmente decifrada. Os incas usavam cordas para registrar eventos, chamados quipos. Na verdade, muitos povos americanos tinham sistemas de registros comparáveis à escrita, como os povos nambiquaras e tupis – na forma de pinturas corporais, adereços e decorações de objetos –, como propôs recentemente o americanista britânico Gordon Brotherston.

Apesar disso, generalizou-se o uso do termo Pré-história da América para todo o período anterior a 1492, data da chegada de Colombo no continente (FUNARI e NOELLI, 2002, p. 13).

A história indígena, assim como dos povos africanos, ainda é pensada como um ramo, ou melhor, um afluente no imenso rio civilizatório conhecido como continente americano, construído pelos portugueses e espanhóis. Só se pensa a história destes “outros” quando se agregam pacífica ou forçosamente ao projeto europeu no Novo Mundo. Eles são sempre o diferente, o estrangeiro, o exótico – a imagem invertida do espelho do que seria a civilização: europeia, masculina e branca, que trouxe para o “resto” – Ásia, África e América – a Fé (cristianismo), a Lei (Estado) e o Rei (Autoridade).^{viii} Com base nesta tríade, a história destes povos tem sido composta e ensinada nos bancos escolares ao longo dos séculos XIX e XX.^{ix}

Algumas considerações: nem português, nem espanhol

Concepções teóricas, ou seja, as variadas formas de se ver a história, bem como a seleção historiográfica efetuada pelo professor tornam-se pressupostos fundamentais para o estabelecimento de uma análise satisfatória e fecunda no universo da sala de aula. Precisamos ter cuidado com o que dizemos e de que forma estamos ensinando conteúdos complexos e controversos como o apresentado neste breve texto.

Espero que consigamos efetivamente abandonar os referenciais eurocêtricos presentes nos conteúdos trabalhados nas aulas de história. A denominação “índio”, por exemplo, além de ser uma imprecisão histórica e geográfica, evidencia uma generalização grosseira de um universo riquíssimo étnico-culturalmente. Essa denominação poderia muito bem mudar para “americanos”, pois a Índia, ao que nos consta, permanece na Ásia. O erro de Colombo é justificável, o nosso não.

Neste exercício teórico-historiográfico que enfatiza a *práxis* docente, aliada a uma tentativa de relativização espaço-temporal, buscou-se, a partir da concepção de mundo do homem renascentista, ressaltando seus anseios e receios, apreender a construção da entidade América, ou seja, o seu aparecimento na “história universal”. Somente a partir de 1507 é que esse território ganhou sentido próprio, constituindo-se em um ser específico individualizado. Em 1507 a América foi inventada por um cartógrafo germânico dentro de seu gabinete.

Quanto aos manuais escolares de História analisados, são todos referentes à História do Brasil, pois não havia a subdivisão História da América, fato que viria a acontecer somente no período republicano com Manoel Bomfim (1868-1932) e Rocha Pombo (1857-1933).^x Muito menos ainda seria a possibilidade de tal assunto aparecer na História Geral, ou História das Civilizações protagonizada pelo Ocidente europeu, durante o período em que esses manuais de História foram utilizados.

De acordo como Osvaldo Mariotto Cerezer, além de espaço de ensinar e aprender, a sala de aula é um território marcado pela ação das mais diversas valorações

que passam a atuar na constituição de novos pensamentos, significados, valores, saberes e competências em todos os envolvidos nesse ambiente. Neste espaço de formação, os elementos significativos fazem parte das experiências sociais e culturais de professores e alunos, portanto, seus significados são inseparáveis das histórias de vidas dos membros envolvidas e da realidade social da escola (CEREZER, in: JESUS, CEREZER e RIBEIRO, 2007, p. 30).

Nesse processo, as experiências e anseios desses sujeitos da educação precisam ser levados em consideração na construção das aulas. Tomar como ponto de partida o que fazer com base nos interesses de professores e alunos não pode ser traduzido como a renúncia dos conteúdos e propostas inerentes à área de conhecimento, seja pela marca do individualismo docente, seja pela supervalorização do cotidiano do estudante.

Diante dos dilemas e desafios do ensino de História na contemporaneidade, a sala de aula como espaço inventivo requer do docente o entendimento de que partir do universo de interesse do aluno não significa apresentar-se aos alunos de mãos vazias, fazendo a seguinte pergunta: “O que vocês gostariam de (não) aprender na aula de hoje?” Como nos lembra Flávia Caimi, em sua crítica aos jargões e modismos de área que povoam os manuais, cursos de formação inicial e continuada e reuniões de planejamento pedagógico, “levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens” (CAIMI, 2006, p. 24).

TOSCANELLI, Paolo Dal Pozo. Mapa Mundi. 1474. Disponível em: <https://www.google.com.br/mapamunditoscanelli>. Acesso em 08/11/2014.

WALDSEEMÜLLER, Martin. Cosmografia Universal. 1507. Biblioteca do Congresso. Washington – EUA. Disponível em: <http://www.loc.gov/rr/geogmap/waldexh.html>. Acesso em 08/11/2014.

Manuais escolares de História do Brasil

ABREU E LIMA, J. I. *Compendio da Historia do Brasil desde a mais remota antiguidade até os nossos dias*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.

BELLEGARDE, H. L. N. *Resumo da historia do Brasil*. Obra adoptada pelo governo para uso das escolas. Rio de Janeiro: Typographia de R. Ogier, 1834.

BRASILIENSE, A. *Lições de História Pátria*. São Paulo: Typ. Da Provincia, 1876.

MACEDO, J. M. *Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Tip. Imparcial de J. M. N. Garcia, 1861.

MAIA, L. Q. M. *Lições de Historia do Brazil. Proferidas no internato do Imperial Colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Dias da Silva Júnior, Typografo Editor.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. In: BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998, p. 11-27.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de Teoria da História. Bauru: EDUSC, 2007.

AMADO, J.; FIGUEIREDO, L. C. *No tempo das Caravelas*. São Paulo: Contexto, 1992.

ARCINIEGAS, G. *América tierra firme y otros ensayos*. Caracas: Ayacucho, 1944.

BERGAMASCHI, M. A. “Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade”. In: BARROSO, V. L. M et al. (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

- BERNARD, C.; GRUZINSKI, S. *História do Novo Mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia, 1492-1550*. São Paulo: EdUSP, 2001.
- BEZERRA, H. G. "Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos". In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-48.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, v. 4, p. 1-11, 2005.
- _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998.
- BRUIT, H. "O trauma de uma conquista anunciada". In: GEBRAN, Philomena e LEMOS, Maria Teresa T. B. (Org.). *América Latina: cultura, estado e sociedade: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: ANPLAC, 1994, p. 15-30.
- CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006.
- CEREZER, O. M. "Estágio Supervisionado e formação em História: entre incertezas e possibilidades". In: JESUS, N. M.; CEREZER, O. M.; RIBEIRO, R. R. (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. da UNEMAT, 2007, p. 21-32.
- DIAS, M. F. S. *A "invenção da América" na cultura escolar*. 1997. 175 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- FERNANDES, E. O. e MORAIS, M. V. "Renovação da História da América". In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 127-142.
- FONSECA, S. G. "A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula". In: _____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 117-134.
- FONSECA, T. N. de L. e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FUNARI, P. P. A. e NOELLI, F. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GRUZINSKI, S. *A passagem do século: 1480-1520*. As origens da globalização. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

- KNAUSS, P. "Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa". In: NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo, Cortez, 1999, p. 26-46.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LESTRINGANT, F. "O conquistador e o fim dos tempos". In: NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 411-422.
- MAGASICH-AIROLA, J.; BEER, J. M. *América Mágica: quando a Europa da Renascença pensou estar conquistando o Paraíso*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MENDES, L. C. C. *Publicar ou Arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
- O'GORMAN, E. *A invenção da América*. Reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do seu devir. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.
- RAMINELLI, R. *Imagens da Colonização: A representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- RIBEIRO, R. R. *O Brasil inventado pelo visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção do Brasil Colonial no Brasil Império (1838-1860)*. Cuiabá: Entrelinhas, 2015.
- RODRIGUES, J. H. "João Capistrano de Abreu. Carta a Barão do Rio Branco, de 17 de abril de 1890". In: ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História colonial* – explicação. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1988, p. 13.
- SALE, K. *A conquista do Paraíso: Cristovão Colombo e seu legado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

- SANTIAGO, L. A. S. *Ensino de história da América no Brasil e na Argentina (1995-2010)*. 316 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- STAROBINSKI, J. *As máscaras da civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- STEPHANOU, M. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 18, n. 36, p.15-38, 1998.
- SUBIRATS, E. “A lógica da colonização”. In: NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 411-422.
- _____. “O mundo, todo e uno”. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 335-345.
- THEODORO, J. *América Barroca: temas e variações*. São Paulo: EdUSP; Nova Fronteira, 1992.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- WINDSCHUTTLE, Keith. *The killing of History: how literary critics and social theorists are murdering our past*. New York: The Free Press, 1997.
- VESPUCIO, A. *Novo Mundo – Cartas de viagens e descobertas*. Ed. Luiz Renato Martins. Porto Alegre: L&PM, 1984.
- ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. R. “O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade”. In: SILVA, M. (Org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013, p. 253-276.

NOTAS

ⁱ Doutorando em História – UFMT, Bolsista FAPEMAT/CAPES. Professor contratado do Departamento de História da UNEMAT – Campus Cáceres. Correio eletrônico: lcesar@unemat.br

ⁱⁱ Doutor em História Cultural – UNICAMP. Professor adjunto IV do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da UFMT – Campus Cuiabá. Correio eletrônico: rrrenilson@yahoo.com

ⁱⁱⁱ *Mar Oceano* era a denominação à época do atual Oceano Atlântico.

^{iv} O título original é: *1492: Conquest of Paradise* é um filme de 1992 produzido no Reino Unido, Estados Unidos, França e Espanha, no qual narra as viagens de Colombo, além de ilustrar muito bem o contexto castelhano.

^v Os embates acerca da abordagem da obra de Tzvetán Todorov podem consultados a partir das obras de Janice Theodoro (1992) e Keith Windschuttle (1997). Acerca das matrizes interpretativas

sobre a História da América nos livros didáticos, cf. FERNANDES; MORAIS, in: KARNAL, 2003, p. 127-142.

^{vi} Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2007) analisa o conceito invenção e evidencia a sua utilização por diversos profissionais da história, por meio de um inventário de algumas publicações.

^{vii} Para este autor, ainda pouco estudado, não foi possível até o momento localizar as datas de nascimento e falecimento. Sabemos, porém, que atuou como médico de brigada no conflito com o Paraguai (1864-1870). A partir de 1876 atuou como professor interino do Colégio Pedro II e, em 1879, foi efetivado no cargo por meio de concurso. A última edição de seu manual de História do Brasil, em 1908, foi uma publicação póstuma.

^{viii} De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi, “o termo civilização expressa o lugar da pessoa distinta nas novas relações sociais que se configurou na sociedade da modernidade europeia, em geral vinculado à Corte, em contraposição ao homem simples, que, na sua forma mais extrema, assume o lugar do selvagem, imagem também identificada com o indígena. De forma mais geral, podemos deduzir que o sentimento de civilização predominante no Ocidente nos últimos três séculos parte de uma autoimagem de superioridade diante das demais sociedades. Esse sentimento tem correspondência em alguns setores das elites não europeias, como no caso brasileiro, em que a perspectiva de progresso, de desenvolvimento, se colocou na esteira do processo civilizatório europeu. Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola” (BERGAMASCHI, in: BARROSO et al., 2010, p. 156). Para uma discussão sobre o conceito de civilização, cf. TODOROV, 2010; STAROBINSKI, 2001.

^{ix} Para entender as representações sobre as populações indígenas no pensamento ocidental, cf. RAMINELLI, 1996.

^x Para saber sobre a história da emergência da área de História da América no currículo escolar brasileiro, cf. DIAS, 1997; BITTENCOURT, 2005; SANTIAGO, 2012.

Received on June 20, 2015.

Accept on July 20, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.