

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM CENA: PROBLEMATIZAÇÕES DE PRÁTICAS ESCOLARES DE HISTÓRIAS

THE HISTORY TEXTBOOK ON SCENE: PROBLEMATIZATIONS OF SCHOOL HISTORIES PRACTICES

EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA EN ESCENA: PROBLEMATIZACIONES DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE HISTORIAS

Eduardo Servo Ernesto¹
Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias²

Resumo: O objetivo deste texto é problematizar recomendações metodológicas para o livro didático de História presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); mobilizam-se, ainda, a conjuntura política na atualidade, abordagens historiográficas do conhecimento histórico em temas de práticas culturais colonizadoras, a trajetória sociocultural do Brasil e o golpe militar de 1964, no âmbito do recurso de apoio pedagógico mais utilizado pelos professores da educação básica: o livro didático. As análises e descrições aparecem como performance de diálogos ficcionais entre as personagens Sr. Clio, autor de livros didáticos, e Eduardo, professor de História na educação básica, aliados a vozes de autores como Derrida, Wittgenstein e outros. A atitude teórico-metodológica tem referência nos conceitos de jogos de cenas, desconstrução, terapia gramatical desconstrucionista. Os encadeamentos discursivos foram feitos por citação e enxertias que, propositalmente, bordejam as fronteiras entre o texto acadêmico e o literário, enquanto proposta de transgressão a uma compreensão cartesiana de texto acadêmico. São narrados resultados que analisam e descrevem práticas escolares de histórias que mobilizam a produção do livro didático a partir de temas como decolonialidade, legislações específicas, discussões historiográficas e ataques que esse produto cultural pedagógico, tão importante para professores da educação básica, sofreu por parte do último governo federal e sua ideia política de revisionismo histórico obscurantista.

Palavras-chave: Conhecimento histórico; Livro didático de História; Educação Básica;

PNLD; BNCC.

Abstract: The objective of this text is to problematize methodological recommendations for the History textbook present in the National Common Curricular Base (NCCB) and in the National Textbook Program (NTP); the current political situation, historiographical approaches to historical knowledge on themes of colonizing cultural practices, the sociocultural trajectory of Brazil and the 1964 military coup are also mobilized, within the scope of the pedagogical support resource most used by basic education teachers: the textbook. The analyzes and descriptions appear as a performance of fictional dialogues between the characters Mr. Clio, author of textbooks, and Eduardo, a History teacher in basic education, combined with the voices of authors such as Derrida, Wittgenstein and others. The theoretical-methodological attitude is based on the concepts of scene games, deconstruction, deconstructionist grammar therapy. The discursive chains are made through citations and grafts that, on purpose, border the boundaries between academic and literary texts, as a proposal to transgress the Cartesian conception of academic texts. The narrated results analyze and describe school histories practices that mobilize the textbook production based on themes such as decoloniality, specific legislation, historiographic discussions and attacks that this pedagogical cultural product, so important for basic education teachers, suffered from the last federal government and its political idea of an obscurantist.

Keywords: Historical knowledge; History textbook; Basic education; NTP; NCCB.

Resumen: Este artículo enfoca narrativas sobre la dictadura militar brasileña, en libros didácticos utilizados en las escuelas de enseñanza media de Espírito Santo en las décadas de 1990 y 2000. Considerando el movimiento de transición democrática iniciado al final del régimen civil-militar (1964-1985), objetiva identificar y analizar de qué modo el proceso de apertura política reflejó en la composición y presentación de esas narrativas a los estudiantes de enseñanza media, especialmente en lo que se refiere a los contenidos propuestos, a los abordajes teórico-metodológicos y a las comprensiones sociopolíticas – subyacentes a las elecciones y al tratamiento de los temas seleccionados –. Para ello, se seleccionaron tres libros (Florival Cáceres, *História do Brasil*, 1993; José Jobson de Arruda y Nelson Piletti, *Toda a História: História Geral e do Brasil*, 1999; y, Patricia Braick y Miryam Mota, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 2002). Para responder a las cuestiones planteadas, utilizamos el método indiciario y el juego de escalas para comprender las fuentes en sus contextos de producción. Percibimos que las obras comportan narrativas que analizan críticamente el período dictatorial. Sin embargo, sin explicitar la presencia de algún paradigma teórico-metodológico.

Palabras clave: Dictadura Cívico-Militar; Historia; Libro de texto de Historia; Narrativas.

Introdução

Buscamos descrever e analisar práticas escolares que mobilizam o conhecimento histórico na educação básica e seus usos nas formas culturais de vida, considerando práticas culturais que transgridam usos lineares de temporalidades e concepções mnemônico-mecanicistas.

No presente artigo, ao analisar práticas culturais que mobilizam o ensino de história, problematizamos aspectos quanto à produção de conhecimento dos livros didáticos de História distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas de educação básica no Brasil, mobilizados pelo viés pós-estruturalista³ da terapia grammatical desconstrucionista⁴ (Miguel, 2015, 2016), alicerçada nos modos de filosofar de Derrida e Wittgenstein. Analisamos a confecção de livros didáticos de História no contexto de democratização do acesso ao conhecimento a partir do fortalecimento de uma educação básica pública e gratuita, que, no Brasil, está vinculada à ampliação da cidadania a partir da promulgação da constituição de 1988 (Brasil, 1988). Nesse contexto, e em conexão com a contemporaneidade, tecemos considerações aos ataques que esse viés democrático sofreu, de forma ampla e obscurantista, pelo último governo federal, a partir dos assédios cometidos à educação pública e ao livro didático.

As experiências são apresentadas em forma de diálogos ficcionais, um modo terapêutico de escrita proposto pela teoria grammatical desconstrucionista (Miguel, 2015, 2016), dispondo do gênero cênico-teatral, com jogos de cenas, ao bordejar as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e a arte, utilizando a “prática da *enxertia* textual, que opera através da inserção de um discurso em outro” (Farias, 2014, p. 12-13). Nesse sentido, tentamos transgredir a escrita acadêmica cartesiana, narrando de outra forma os resultados de investigações qualitativas no âmbito das ciências humanas.

A utilização de jogos de cenas em textos científico-acadêmicos vem sendo praticada por vários integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação [suprimido], em uma tentativa de problematizar, a partir de uma visão terapêutica, as formas empíricas e verificacionistas que buscam a construção de conhecimento baseado na ideia de racionalidade, objetividade e modelos fixos, concepções cartesianas que, infelizmente, têm criado imagens fixas na formação de professores e práticas docentes.

A seguir, trazemos jogos de cenas que performatizam (des)(re)construções criativas por meio das vozes das personagens (Sr. Clio e Eduardo) e dos autores (teóricos) chamados para compor o momento narrativo.

CENA 1

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM CENA

O texto é esse lugar que viaja entre as diferentes dimensões do vivido (Derrida, 2004).

CENÁRIO

Figura 1- Museu de Arte Sacra (São Paulo)



Fonte: (Museu [...], 2025).

A cena ficcional acontece no Museu de Arte Sacra (Fig. 1), na cidade de São Paulo, prédio que abrigou o Mosteiro da Luz, um convento de monjas enclausuradas da Ordem das Concepcionistas da Imaculada Conceição, fundado em 1774. Esse museu é a única edificação do século XVIII, em São Paulo, a abrigar elementos da cultura material e estrutura física original do período colonial.

As paredes e outros artefatos culturais deste museu na cidade de São Paulo nos remetem à compreensão de que o conhecimento histórico não se encontra apenas nos arquivos, centros de documentação ou exposições artísticas; está também nas práticas culturais em jogos de linguagem (Wittgenstein, 1999) em distintos campos da atividade humana, produzindo temporalidades e, portanto, histórias.

Assim, a partir da compreensão do espaçamento do tempo de Derrida⁵ (1991), não

entendemos o tempo como uma linha reta cronológica, mas como um conjunto de semelhanças e diferenças entre passado e presente, similaridades em uma sucessão de “agoras” que têm no presente um ponto-chave para análises e descrições de práticas culturais. Estamos querendo dizer com isso que, talvez, ainda carregamos, como algo fantasmal⁶, posturas éticas muito próximas das de um bandeirante do século XVI em relação às diferenças, bastando perceber como muitos na contemporaneidade rotulam negativamente populações tradicionais, defendendo a restrição da cidadania e a violência contra essas comunidades. Sugerimos que ressignifiquemos no mundo contemporâneo práticas culturais tóxicas, bélicas, racistas, machistas e sexistas; estas estão presentes nos currículos, nos manuais didáticos, nos livros de literatura, nas normas jurídicas, entre outras práticas que serão analisadas e discutidas neste jogo de cena ficcional.

Na cena, atuam duas personagens: Sr. Clio, autor de livros didáticos há mais de 30 anos, e Eduardo Ernesto, professor de história, usuário de livros didáticos desse autor. Sr. Clio e Eduardo problematizam recomendações metodológicas para o ensino de história presentes na BNCC e no PNLD. A cena é também movimentada por abordagens historiográficas do conhecimento histórico em temas que abrangem, nas formas culturais de vida, práticas culturais colonizadoras, trajetória sociocultural do Brasil e golpe militar de 1964. EDUARDO — Boa tarde, Sr. Clio! Seja muito bem-vindo! É uma honra e alegria conversar com você.

SR. CLIO — Para mim também é um prazer contribuir com a sua pesquisa de doutorado. Qual o objetivo de investigação de sua tese?

EDUARDO — Descrever práticas escolares que mobilizam o conhecimento histórico na educação básica e os usos nas formas culturais de vida, local onde esses conhecimentos se efetivam em distintos jogos de linguagens, considerando práticas socioculturais que transgridam os usos lineares do tempo e concepções mnemônico-mecanicistas.

SR. CLIO — (Corta, balançando a cabeça afirmativamente). Muito interessante, Eduardo! EDUARDO — Sim! Estamos mais preocupados com as práticas culturais que mobilizam o conhecimento histórico voltadas a problematizar e descrever a contemporaneidade, em um movimento que comprehende o tempo não como uma reta linear, divido em pontos-presença, mas sim como semelhanças e diferenças de família de jogos de linguagem da atividade humana no tempo, uma vez que carregamos e ressignificamos rastros de experiências pretéritas (Derrida, 1991).

SR. CLIO — (Parecendo animado). Visitar o presente não é uma novidade, do ponto de vista da produção intelectual e do ponto de vista institucional acadêmico. Sobre o primeiro ponto, o historiador francês Marc Bloch (2001) já ensinava aos profissionais do conhecimento histórico que há muitas conexões entre o passado e o presente;

em sua obra *Apologia da História ou o ofício de historiador*, ele formulou as noções de “história como problema”, sugerindo aos historiadores ver as conexões entre passado e presente e vice-versa. Já do ponto de vista institucional, os PCN de história (Brasil, 1997) e BNCC (Brasil, 2017) deixam clara a importância de problematizar o conhecimento histórico direcionado ao aperfeiçoamento da cidadania na atualidade.

EDUARDO — Revisitar o passado é uma tarefa constante e talvez quase sempre inacabada, sobretudo com o aprofundamento das posições e dimensões filosóficas decoloniais que, no âmbito das ciências humanas, têm mobilizado profissionais e pesquisas a problematizar imagens da colonialidade que ainda chegam à contemporaneidade... Como essas imagens jurídico-sociais-institucionais e práticas culturais da colonialidade, enquanto resultado de uma equação tecida ao longo de quase 400 anos de violências físicas e culturais, chegam aos dias atuais nas nossas formas de produzir posições e conhecimento e nos relacionar socialmente? (Suprimido)

SR. CLIO — Gosto da fala de Mignolo (2017, p. 2): “A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade”.

EDUARDO — Veja isso também, Sr. Clio! Um trecho de um artigo de Antonio Miguel e Carolina Tamayo: “Um novo colonialismo sem mais colônias. Mas é preciso ressaltar que ‘dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação, após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colônia [...]” (Miguel; Tamayo, 2020, p. 8).

SR. CLIO — Muito interessante, Eduardo! (Pequena pausa para um café e bolachas na parte externa do museu).

(Retomando a conversa). Nesse esteio de analisar a colonialidade no âmbito do conhecimento histórico em livros didáticos, iniciamos um movimento interessante em problematizar as culturas indígenas e suas contribuições para a trajetória sociocultural do Brasil. Há várias discussões sobre culturalidades e historicidades indígenas, analisando cenários sociais e culturais contemporâneos desse grupo em temáticas que eu denomino de “permanências e rupturas” ao longo das abordagens curriculares que envolvem práticas culturais colonizadoras. Vejo que transgredimos a narrativa de indígenas como meros primeiros habitantes do Brasil e suas contribuições para o cardápio alimentar brasileiro, que tem na mandioca o carro chefe dessa imagem que mais esconde do que revela nosso passado e presente.

EDUARDO — Nos livros didáticos que tenho utilizado, também vejo discussões sobre

cultura africana, deixando claro que não existe apenas uma África, mas sim várias, uma espécie de arco-íris de povos nômades e seminômades, com distintas práticas culturais... Em alguns casos, povos que guerreiam entre si... Isso explica conflitos civis armados naquele continente, em contraste com uma África que cada vez mais se aproxima da dinâmica ocidental capitalista urbana de renda, consumo, emprego e investimentos estrangeiros. (Coça o nariz).

SR. CLIO — Você comentou que vê necessidade de avançar mais nas discussões quanto as formas de ressignificar temas que envolvem práticas culturais colonizadoras nos livros didáticos. Acabou não aprofundando este aspecto... Gostaria de ouvir.

EDUARDO — No bojo do que estamos chamando de conquista e invasão da América, problematizar o massacre que os indígenas sofreram ao longo de séculos, durante o processo violento que foi o colonialismo... Na educação básica, penso que é necessário deixarmos cada vez mais claro que violência foi o amálgama das práticas culturais colonizadoras no continente americano; na contemporaneidade, colonizar ainda é um processo monocultural e sangrento para os grupos socioculturais fora do modelo ético, estético, político e cultural escolhido como “modelo de desenvolvimento”.

SR. CLIO — Já não estamos nesse caminho? Sobretudo no que se refere às discussões no âmbito dos livros didáticos de história?

EDUARDO — Felizmente já avançamos muito quanto às formas de mobilizar o conhecimento histórico nos livros didáticos... Mas ainda é preciso caminharmos mais nessa desconstrução. As propostas de atividades do material de sua autoria fogem a uma lógica examinativa, empírica e verificacionista, em que o aluno “pesca” informações do texto e as transcreve no caderno e ainda leva para o professor “dar visto”, como uma espécie de comprovação de uma boa pescaria. (Risos).

SR. CLIO — Sim... Você tocou em um ponto fundamental: as atividades em livros didáticos são mais do que tarefas; são também proposições didáticas; são propostas para o professor não mirar apenas no passado ou futuro, mas também no horizonte do presente. As propostas de atividade devem ir além de o que, quais e identifique... Devem movimentar a oportunidade de o aluno efetivar esse conhecimento para a vida.

EDUARDO — Sim... É bem por aí! Achei muito interessante a proposta do livro didático que estou utilizando este ano: uma análise que amplia o debate da reforma religiosa para o contemporâneo... Embora esteja fora do que estamos discutindo, trago aqui como um exemplo: “A liberdade religiosa faz parte da cidadania? Escreva um texto sobre o assunto” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 164). Esse tipo de proposta nos ajuda a desconstruir a imagem dessa disciplina enquanto apenas fatos do passado em “atividades como pescaria”; ajuda-nos a construir uma imagem de história viva, ao mobilizar o conhecimento histórico da reforma luterana ao aspecto social de

cidadania, que também tem gênese no período moderno; além disso, possibilita ao aluno mobilizar práticas culturais não como uma linearidade, mas como semelhanças e diferenças, onde o presente e o passado ocupam espaço no aqui-agora.

SR. CLIO — Esparramamos o conhecimento que mobiliza histórias de práticas culturais para outros lados e você não me respondeu totalmente (Risos) quanto a avançar mais nas discussões sobre práticas culturais colonizadoras nos livros didáticos... Você comentou que é necessário caminhar mais.

EDUARDO — Verdade! Bom... Estou entre os historiadores que buscam discutir os crimes contra a humanidade ocorridos no colonialismo. Penso que ainda estamos no início desse embate e que realizá-lo é uma espécie de tratamento terapêutico, tanto das formas como problematizamos o colonialismo, quanto de como lidamos com as diversidades culturais e divergências no presente. Não estou dizendo que busco cobrar que uma biografia, grupo social ou instituições do passado colonialista devessem saber o que é cidadania ou direitos humanos... Não estou propondo sermos juízes do tempo... Estou sugerindo que devemos problematizar as permanências e rupturas das feridas da colonialidade que chegam aos dias atuais. Nesse sentido, os livros didáticos pouco avançaram, porque é um rastro em caminho diferente do que problematizar as culturas indígena e africana na trajetória sociocultural do Brasil.

SR. CLIO — Veja, Eduardo. Na construção de um livro didático, temos institucionalidades a seguir e o cumprimento dessas normatizações é fundamental para escolha da coleção pelo MEC, para ser apresentada aos professores. A confecção do conhecimento histórico em um material pedagógico envolve diretrizes e outras bases legais, além das novas formas de abordagens do que a academia está discutindo e propondo. Em outras palavras, não podemos inserir uma temática que não esteja inserida na BNCC e discutida em trabalhos acadêmicos. Aliás, essa foi uma das maiores críticas à elaboração da BNCC no ano de 2017 (Ataques [...], 2020), bem como sua ligação direta com a elaboração dos livros didáticos, em vinculação máxima com as competências e habilidades da Base, a ponto de trazer, no início de cada capítulo do livro do professor, os códigos das competências a serem executadas.

EDUARDO — De alguma forma, o livro didático é um reflexo das discussões da própria sociedade sobre seu passado e a universidade tem um papel fundamental nesse processo de análise, porque é nos trabalhos acadêmicos, como Dissertações e Teses em programas de pós-graduação em história, educação, filosofia, antropologia, sociologia, entre outros, que se fomentam esses debates e respaldam a inserção dessas temáticas em livros didáticos.

SR. CLIO — Veja as diretrizes dos livros didáticos no PNLD: I – “o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de

ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - a garantia de isonomia, transparência e das obras didáticas, pedagógicas e literárias [...]” (Brasil, 2020, p. 39)

EDUARDO — Veja! Isso tem relação com o que acabei de comentar: existe uma relação dialógica entre sociedade e universidade quanto à produção de conhecimento. Entre outros fatores, a sociedade se modifica pelo movimento da universidade e vice-versa. Justamente por isso talvez seja interessante aprofundarmos estratégias de ensino de história, para problematizar essas formas de relações políticas, legais e culturais da colonialidade: bélicas, autoritárias, violentas, que cerceiam liberdades e cidadania de grupos sociais e indivíduos. A colonialidade marca essas práticas violentas e centralistas que hegemonizam estéticas, éticas e projetos políticos. É fundamental analisarmos isso na educação básica, em um movimento indisciplinar (Miguel, 2012), porque não é na disciplinaridade/linearidade do conhecimento histórico que essas práticas se localizam, mas sim na vida, na forma como distintos atores sociais se posicionam, fazem política e produzem conhecimento.

SR. CLIO — Você traz ao debate as formas culturais de vida. Gostaria que você me desse exemplos disso que está chamando de “posições centralistas, bélicas, éticas, estéticas e políticas” da colonialidade que o conhecimento histórico pode ensejar formas de tratamentos terapêuticos, ressignificações...

EDUARDO — Tudo bem! Vou me deter apenas ao Brasil contemporâneo a partir de manchetes de notícias que vi nos últimos tempos. Vejamos: Barbacena, a cidade-manicômio que sobreviveu à morte atroz de 60.000 brasileiros (Gortázar, 2021); Vídeo mostra deputado Fernando Cury passando a mão no seio da deputada Isa Penna durante sessão da Alesp (Vídeo [...], 2020); Em áudios, Arthur do Val disse que ucranianas são 'fáceis, porque são pobres (Estou [...], 2022); Estou emocionalmente esgotada, diz mulher negra vítima de racismo no Metrô de SP (Estou [...], 2022); Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil, em carta o criminoso disse ter sido vítima de bullying na escola (Bernardo, 2021); Museu de Auschwitz pede que visitantes não façam ‘fotos fúteis’ (Museu [...], 2019); Mulher é arrastada por carro da PM após ser *baleada no Rio* (Cerdeira, 2024).

SR. CLIO — Como dizia o escritor, dramaturgo e humorista Millôr Fernandes: o Brasil tem um enorme passado pela frente... Esse aforismo talvez exemplifique bem as dimensões da colonialidade que chegam à nossa contemporaneidade, como você exemplificou com essas manchetes... Talvez sejam pano de fundo ou ajudem a maximalizar desvios éticos contidos em posições, ações, éticas e estéticas que mobilizam, de alguma forma, as barbáries visíveis nessas notícias. O presente guarda rastros do passado; semelhanças e diferenças. Isso expõe também a possibilidade de problematizar rastros, quadros de futuros possíveis. Concorda?

EDUARDO — Sim! Concordo, justificando distintos processos terapêuticos, na

tentativa de um futuro possível, com menos rastros dessa colonialidade. (Os dois levantam e caminham devagar, em direção ao interior do museu).

EDUARDO — (Retomando a conversa). Voltando ao tema de ressignificar as formas de problematizar práticas culturais coloniais em livros didáticos, penso que seja necessário entender o que alguns estudos históricos sobre o colonialismo e historiografia do Brasil chamam hoje de “massacre”, demonstrando o que realmente foi: um genocídio, assassinato coletivo de um grupo social. Melhor ainda seria esse movimento buscar aspectos dessas práticas no presente... Afinal, talvez continuemos com os “óculos da colonialidade” e reproduzindo formas outras de massacres a população indígena. (Pequena pausa. Folheia alguns textos. Depois, olha para Sr. Clio). Sr. Clio, veja o que dizem esses trechos: (Lê o primeiro trecho em voz alta).

“As novas condições explicam a causa da deterioração do cotidiano indígena iniciada antes da chegada dos europeus. Contudo, a situação se agravaria após a conquista, quando as guerras pela disputa de recursos ecológicos se intensificaram. Os índios foram, paulatinamente, reduzidos à escravidão e vítimas de epidemias que se tornaram recorrentes até o atual século. As patologias e debilidades ósseas encontradas nos esqueletos dos índios pós-contatos são muito mais evidentes do que nos restos humanos datados do período mais recuado. A conquista, portanto, acelerou o processo de destruição das comunidades indígenas na Amazônia.

Nessa mesma conjuntura, as epidemias de sarampo e bexigas foram noticiadas como catástrofe para economia da região, que sempre se encontrava debilitada pela carência de mão-de-obra. Nas aldeias, os índios entravam em contato com europeus e africanos, contaminando-se com agentes patológicos desconhecidos. Os animais dos colonizadores também contribuíam para disseminar doenças que seriam fatais para a população indígena isoladas por séculos nas florestas tropicais (Raminelli, 1998, p. 1362).

(Lê o segundo trecho em voz alta).

“Podem ser diversos os fatores que levam alguém a tirar a própria vida, e quando se trata de povos indígenas o tema é ainda mais amplo, visto que existem cerca de 305 etnias com 274 línguas. Pelo segundo ano o Ministério da Saúde aponta que o registro de óbitos por suicídio é maior entre indígenas quando comparado a brancos e negros. De acordo com a pasta, a mortalidade por suicídio é alta entre os homens indígenas, 23,1 mortes por 100 mil habitantes enquanto que a taxa para homens brancos é de 9,5, e negros 7,6 mortes. Entre as mulheres indígenas a taxa também maior (7,7), na comparação com brancas (2,7) e negras (1,9) [...]” (Campelo, 2018).

SR. CLIO — Eduardo, essa é uma problematização necessária e possível de ser realizada! Do ponto de vista terapêutico, o tratamento pode transbordar para diversas áreas. A compreensão de genocídio movimenta as imagens da colonialidade na

historiografia, livros didáticos e também no âmbito jurídico. Penso que seja salutar mobilizar o passado colonialista brasileiro movimentado pelo que hoje entendemos como crimes contra a humanidade, sem receio de recair em anacronismo; afinal, não somos juízes do passado, mas podemos mobilizar o presente e o fazemos a partir de questões contemporâneas, a fim de conjecturar a possibilidade de um futuro possível, em que isso não ocorra contra grupos sociais ou biografias aviltadas pela sociedade do capital, como o morador de rua, o usuário de drogas... Enfim... É uma discussão muito profunda...

SR. CLIO — Os crimes contra a humanidade são fruto de discussões advindas do pós-segunda guerra mundial e estão previstos no Estatuto de Roma, de 1998, que estabeleceu a criação do Tribunal Penal Internacional (TPI), com sede em Haia, na Holanda. Desde 2002, o Brasil é signatário desse trato, que estabelece 11 subtipos de crimes contra a humanidade como: desaparecimento forçado de pessoas, perseguição, atos desumanos que causem sofrimento intencional, entre outros (Brasil, 2002).

EDUARDO — Ah... Tempo, tempo, tempo.... O passado “pesando” no presente – espaçamentos do tempo! (Derrida, 1991) ... Problematizar os distintos genocídios ocorridos ao longo da trajetória da humanidade me coloca de frente a um problema que não é apenas de ordem historiográfica, ou seja, de escrita da história, mas também de como essas experiências- ações transitam em outros campos das atividades humanas. Explico: como indivíduos lidam com esses genocídios ou silenciamentos na vida prática e, de forma mais ampla, com a própria experiência do tempo, como espécie de semelhanças entre passado-presente, que tende à reprodução de rastros temporais bélicos, enquanto essa experiência-relação não passa por formas de tratamentos terapêuticos (aqui, a decolonialidade).

SR. CLIO — Temporalidades são algo complexo e nos ajudam a analisar distintos problemas socioculturais... Mas não entendi a correlação. Você poderia esclarecer melhor?

EDUARDO — Claro! Veja: é muito fácil a gente se chocar com práticas culturais longínquas no tempo e espaço... Por exemplo: o genocídio armênio pelo império turco otomano durante a primeira guerra mundial (1914-1918); o massacre aos judeus durante a segunda guerra mundial (1939-1945) por Adolf Hitler, na Alemanha, entre outros. Porém, é muito curioso nossa historiografia reduzir a morte de milhões de indígenas a um processo social denominado “descobrimento” e agora, mais recentemente, conquista, onde o protagonista é a empresa colonizadora portuguesa e não o sangue de milhões de indígenas, um silenciamento profundo, que dói e gera consequências em uma sociedade que, muito provavelmente ,se chocaria com um ministro da educação indígena ou com uma proposta de educação intercultural mais efetiva, que não fique apenas em palavras e projetos, mas mobilize ação intercultural na educação básica. De novo: Tempo, tempo...Espaçamentos do tempo (Derrida, 1991)

... Tenho a sensação de que ainda somos colonialistas... Ainda temos uma parte das mesmas sensações e visões de mundo materialistas que moviam os bandeirantes do século XVIII: acúmulo de capital, como uma espécie de conquista do “eldorado”. Isso talvez explique por que, em nossos dias, os indígenas tenham sua cidadania e terras corroídas pela sociedade nacional “civilizada”. Somos “bandeirantes modernos”!!! Muitos membros da sociedade de renda, consumo e propriedade privada militariam contra populações tradicionais com sangue (do outro, é claro!), em nome de Deus, da família e de outras teleologias da modernidade. “O aumento vertiginoso de invasões, grilagens, incêndios criminosos, loteamentos ilegais, ameaças, conflitos, descasos no atendimento à saúde e à educação, criminalização, dentre outras violações a seus direitos, evidencia que os indígenas enfrentam um dos momentos históricos mais desafiadores desde a invasão dos colonizadores” (CIMI, 2019, p. 6).

SR. CLIO — Essa discussão historiográfica e terapêutico-desconstrucionista que você está trazendo tem correlação direta com a tessitura dos livros didáticos de história, uma vez que eles recebem debates historiográficos.

EDUARDO — Sim... Mas, nos livros didáticos de história com que tenho tido contato, essa análise está bem rasa quando é narrado o colonialismo brasileiro. Eu acho que podemos aprofundar problematizações e processos terapêuticos... Infelizmente, os horrores e barbáries são elementos constituintes do velcro que ajudou formar a sociedade brasileira, mas isso é silenciado, sem os devidos olhares e cuidados tanto pela pesquisa acadêmica como, em maior grau, pelos livros didáticos. Embora haja trabalhos que discutem o genocídio indígena no âmbito social e decolonial, a palavra genocídio ainda não chegou aos livros didáticos distribuídos pelo MEC. Devemos considerar que não basta a palavra estar no livro, mas também toda uma forma de narrar e mobilizar o conhecimento histórico, em um movimento proposto aqui como uma espécie de terapia, que, ao mobilizar a historicidade desse genocídio com os alunos da educação básica, movimente um presente possível, de respeito à pluralidade cultural e aos grupos sociais que não celebram a cultura urbana de consumo e renda da “sociedade nacional”.

SR. CLIO — Silenciamentos, historiografia e livros didáticos! Esses três elementos me fazem lembrar de uma discussão do professor Durval Muniz de Albuquerque... Uma análise que talvez se ligue ao que você está chamando de terapia em seu trabalho e visão panorâmica da temporalidade: “O racionalismo exacerbado da historiografia acadêmica, sua inabilidade em afetar, em produzir efeitos e emoções, parece reduzir drasticamente o seu efeito. Os historiadores e professores de história continuam racionalizando, explicando, portanto, apaziguando em seus efeitos os crimes mais hediondos cometidos pela humanidade. A historiografia se tornou, no ocidente, um discurso de luto e da sublimação, procurando rapidamente tamponar as feridas, fazê-las cicatrizar, no sentido de possibilitar novamente a vida e, talvez, nesse seu

meritório afã apostou sempre mais na produção do esquecimento do que na produção da memória. Contradicoriatamente, a escrita e o ensino e história tornaram-se empresas de justificação dos grandes crimes e dramas vividos pela humanidade, apostando na construção de versões do passado voltadas mais para superar o trauma do que representá-lo [...]” (Albuquerque, 2019, p. 230-231).

EDUARDO — Excelente problematização que você mobiliza em nosso diálogo! Em muitos momentos, a história sacralizou violências e silêncios. A produção do conhecimento histórico pela universidade e também pelos livros didáticos, enquanto seleção de discursos, está vinculada a uma profunda correlação de forças (Foucault, 2000) que geram narrativas, modificam corpos e subjetividades! Desse modo, mobilizam interpretações sobre o passado, que silenciam o sangue dos indígenas e outras violências existentes no processo de trajetória sociocultural do Brasil. Talvez os modos de filosofar de Derrida (1991, 2001, 2010) nos ajudem a desnudar esse pensamento logocêntrico existente nas historiografias do mundo ocidental e, consequentemente, nossa relação com esses passados. A desconstrução derridiana enseja desconstruir o caráter de naturalização de discursos concebidos como verdades, como esses que estamos problematizando no âmbito das formas de narrar práticas culturais colonizadoras em livros didáticos para alunos da educação básica, que, ao final deste ciclo, mobilizaram o conhecimento histórico, formulando problemas e opiniões nas formas culturais de vida.

SR. CLIO — É interessante questionar essas correlações de forças e centralismos... Isso contribui para novos voos e horizontes e não cicatrizar feridas com silenciamentos, fugindo de um debate necessário no Brasil. As manchetes que você mobilizou há pouco talvez sejam indícios dessas suturas não cicatrizadas, permanências e rupturas.

EDUARDO — Sim! Propor terapia para essas práticas culturais ajuda romper as suturas que tampam as feridas da colonialidade, ainda não cicatrizadas

SR. CLIO — Nesse raciocínio, hoje, talvez a sociedade brasileira pague caro por não ter ainda problematizado seu colonialismo, encarando o “corpo a corpo” de ressignificar e buscar novas interpretações quanto a práticas culturais escravagistas e outros tipos de violências e cerceamentos. Isso é importante para que possamos lidar melhor com esse passado. Afinal, quando silenciamos o genocídio indígena e negro, esse passado, não é apenas uma questão de historiografia, mas reflete também como, no presente, distorcemos e lidamos negativamente com aos direitos humanos e o tecido coletivo, portanto com a política.

EDUARDO — Sim... Nesse contexto, faço-me algumas indagações: se já tivéssemos discutido e problematizado a colonialidade que ainda nos entraña, o bolsonarismo existiria? Se já tivéssemos buscado tratamento para essa colonialidade em nossas produções de conhecimentos e formas de ver o mundo, será que nos inclinaríamos

tão facilmente a mitos de heróis salvadores, a discursos que mobilizam violência e ódio, diferenças e antagonismos sociais?

SR. CLIO — Ah! Complementando seus questionamentos: existiria um chefe da República que se elege declarando, com todas as letras, que cercearia a cidadania de grupos minoritários como indígenas? Existiria um chefe da República que se elege fazendo piadas sobre africano/quilombola em palestra no Clube Hebraica no Rio de Janeiro? Meu Deus!! Veja isso Eduardo!!! (Gesticulando com as mãos. Expressão de espanto). Um candidato à Presidência da República, que se tornou chefe do poder executivo Federal (2019-2022), fez piada de um grupo social historicamente violentado nesse país, tendo como plateia judeus, outro grupo social que, de diferentes formas, também sente na pele o que é ser historicamente segregado e vítima de genocídio! E pasme: a maioria deu risada da fala do então candidato.

EDUARDO — (Expressão de tristeza). Tempo, tempo, tempo, espaçamentos do tempo. Esse é o tipo de situação que me lembra Derrida (1991), filósofo franco-magrebino, quando propôs “fundir” tempo e espaço e sugerir a possibilidade de o passado “pesar” enquanto experiência/atividade humana no presente. Historicizei essa posição da seguinte forma: tenho a impressão que Derrida percebeu que medimos nossas experiências temporais no aqui e agora, o que nos dá a possibilidade de ressignificar o passado. Ocorre, porém, que, quando fazemos esse processo de ressignificar essas experiências, sem filtros decoloniais, não bélicos e não autoritários, temos uma forte tendência de reproduzir/reeditar fantasmas que nos aprisionam a lógicas e situações que nos trazem espécie de *Flash*: hummm, acho que já vi esse filme. Judeus rindo de piada contra quilombolas no Brasil! Insisto na necessidade de mobilizar tratamentos terapêuticos em nossas práticas culturais! Problematizar, traer e não herdar (Derrida, 2004) essa experiência com o tempo de forma alguma. E o ensino de história pode dar uma parcela de contribuição para esse embate e movimento, para que não precisemos citar Marx em um trabalho com viés pós-estruturalista: “A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa [...]” (Marx, 2011, p. 14), não no sentido de história como repetição ou retorno do mesmo... O tempo não é cíclico ou mera fatalidade de causa e efeito. O fato de o Estado assumir posição institucional de violência, de autoritarismo ou beijar o fascismo tem correlação direta com as dimensões éticas do conjunto da sociedade e sua experiência com o tempo. Essa é uma questão estrutural e pedagógica... Justamente por isso penso ser fundamental permear toda a educação básica e nós, professores de história, temos uma parcela de construção alta nesse movimento.

SR. CLIO — Tenho me perguntando se, no Brasil contemporâneo, o *leviatã* teria se transformando em uma espécie de cristo-neofascismo... Fico impressionado pelo modo como grupos civis no Brasil conseguem mobilizar com tamanha facilidade elementos de ódio e violência contra determinados grupos... E pior: isso toma proporções

institucionais, quando o Estado legitima esse ódio como política pública, tenta até mobiliar o conhecimento histórico quanto a 1964, o que perpassa a historiografia e os livros didáticos. Veja: “O Ministério Público Federal (MPF) açãoou a Justiça Federal nesta quinta-feira (31) para obrigar o Ministério da Defesa a apagar a nota publicada no site oficial da pasta em comemoração aos 58 anos do golpe que inaugurou a ditadura militar no Brasil [...]”(Motta, 2022). E tem mais! “O presidente Jair Bolsonaro afirmou nesta sexta-feira (3) que os livros didáticos atuais são “lixo” e que a partir de 2021 o governo irá “suavizar” a linguagem do material entregue nas escolas , todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. [...] Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita [...]” (Livros [...], 2020).

EDUARDO — *A cadeia do fascismo está sempre no cio*, como dizia Bertolt Brecht (1898- 1956). Essas são falas altamente ideológicas, porque mobilizam ideias, ações e posições movimentadas por um difuso (e confuso) conservadorismo tosco que as classes médias brasileiras, signatárias da violência e do autoritarismo, compram muito facilmente, justamente por não terem participado de processos terapêuticos quanto à produção de conhecimento.

SR. CLIO — (Reflexivo). No atual governo (2019-2022), percebo uma certa características na proposição de debates, sobretudo quando se trata de temas altamente ideológicos ligados a pautas conservadoras/silenciadoras que o elegeram. As propostas não são feitas pelos caminhos da institucionalidade da política, como, por exemplo, projetos de leis e debates com a sociedade civil organizada... Como espécie de governo-twitter, as proposições são lançadas via redes sociais e cercadinhos, na expectativa de serem “compradas” pela base de apoio, compartilhadas e, em seguida, compradas pelo restante da sociedade. Chega a ser tosca a expressão: “eu jogo, se colar, colou”... Mas tem sido exatamente desta forma.

EDUARDO — Sim, é tosca, mesmo!! As proposições lançadas nas sociais e também quem as compra como verdades. sem entender que são toxidades bélicas e violências que minam a política, a democracia, a liberdade de exercício da humanidade, compartilhadas nas mídias sociais como uma espécie de banalidade do mal (Arendt, 1999). A instrumentalização discursiva dessa toxicidade, compartilhada e curtida pelas redes sociais, dá um caráter de “lacração como sinônimo de verdade irrefutável”. Então, uma classe média não muito interessada em problematizar suas práticas, éticas e estéticas acaba ressignificando essa banalidade do mal... Aí, a violência atrelada ao debate político, sobretudo se exercitada contra um adversário político, é válida, relativizada como justificável. Aliás, temos ressignificado muitas barbáries da primeira metade do século XX. Basta olhar as notícias que eu citei há pouco...

SR. CLIO — A negação da política é preocupante... Primeiro porque, mesmo sendo altamente ideológica, a proposta é vendida como apartidária e anti-ideológica; toda

produção de conhecimento e posição política alicerçada em silenciamentos tende a esconder mais do que propor novos olhares e voos, a violentar e não libertar. Segundo, porque a política é talvez, uma das maiores invenções humanas, o melhor instrumento para se gerar consensos e driblar antagonismos; embora surrada e batida, a política urge de ressignificações, novas formas e modelos de praticá-la, proporcionando soluções positivas para o tecido coletivo, amortizando os horrores do capital, sobretudo no mundo ocidental (Francisco [...], 2003).

EDUARDO — (Reflexivo). Banalidade do mal... Negação da política transvestida de movimento apartidário... Tempo, tempo, espaçamentos do tempo (Derrida, 1991), é algo muito complexo, não? (Pequena pausa). Professor Sr. Clio, já que estamos mobilizando esse tempo presente e o conhecimento histórico a partir dos livros didáticos, trago aqui uma questão interessante. Veja (Lê em voz alta o seguinte trecho):

“O Ministério da Educação publicou uma nova versão de um edital que orienta a produção de livros escolares e, entre outros pontos, deixou de exigir das editoras referências bibliográficas que apoiem a estrutura editorial dos livros. Na prática, a exclusão passa a permitir a aprovação de livros sem qualidade, com erros e visões de mundo particulares. A medida faz parte do combate do governo Bolsonaro à suposta doutrinação ideológica de esquerda na educação brasileira e os livros didáticos passaram a ser os primeiros alvos. Foram ainda suprimidos trechos como o compromisso com a agenda da não violência contra as mulheres, a promoção das culturas quilombolas e dos povos do campo. A gestão Bolsonaro acredita que esses são temas de esquerda [...]” (Governo [...], 2019).

SR. CLIO — Penso que isso é uma tentativa de desmonte do PNLD, logo no primeiro ano do atual governo... Nessa seara, mais do que uma norma técnica, as referências bibliográficas demonstram o conhecimento construído a partir de pesquisa minuciosa sobre temáticas que precisam ser analisadas e descritas com organização didática, com proposições que mobilizem o conhecimento na experiência do discente e orientações didáticas para o professor... Essa é uma construção complexa.

EDUARDO — Discutir a temática de livros didáticos no atual momento brasileiro requer também analisar a conjuntura política que o país atravessa, sobretudo os livros didáticos de história... O conhecimento é historicamente cortado por uma forte correlação de forças enquanto institucionalidade de verdades que silenciam...Isso foi bem evidenciado no texto de Durval Muniz e Antonio Miguel. Considerando sua experiência como autor de livros didáticos, eu gostaria que você contasse como você vê essa tentativa de desmonte. Um governo pode mudar, de uma hora para outra, os livros didáticos no Brasil?

SR. CLIO — Veja, Eduardo: de acordo com a atual legislação do PNLD, a LDB e própria Constituição de 1988, o governo é proibido de mudar os livros didáticos. Os atuais

manuais, muitos projetados ainda no governo de Michel Temer, foram produzidos em consonância com os conteúdos da BNCC. Então, essa conversa fiada do atual governo de retirar ideologias dos livros didáticos esbarra na organização da própria BNCC, que serve, inclusive, para a elaboração do ENEM. Agora, claro, um governo pode tentar oxidar e corroer as bases, como as referências, permissão de erros e excluir discussões quanto à pluralidade cultural, o que é um paradoxo. Caberia às instituições civis, como sindicatos de professores e pesquisadores, provocar o judiciário quanto a essa tentativa de minar essas discussões em livros distribuídos pelo MEC.

EDUARDO — Pela sua experiência com o PNLD, é possível um governo despoliticizar os livros didáticos?

SR. CLIO — Quando um professor de história mobiliza um genocídio, posicionando-se quanto ao horror e à barbárie ocorridos, o professor vai mobilizar esse período evidenciando os efeitos negativos de uma sociedade que não conhecia a ciência... Todo professor se posiciona... Talvez alguns façam isso de forma medíocre, porém, posições e política permeiam todo trabalho docente. Além disso, a docência é um movimento de trabalho muito propício para traições derridianas (Bingham, 2013) no que diz respeito aos professores estabelecerem marcas e escrituras ao livro didático e às institucionalidades curriculares. Digo isso porque alguns que estão com a “cadela do fascismo no cio” esquecem que a aula não é mobilizada apenas pelos saberes do livro didático... Temos a chamada autonomia pedagógica, assegurada pelo Constituição de 1988... Eu acho muito difícil um governo conseguir despoliticizar o PNLD, os livros didáticos e as aulas. Isso não quer dizer que ele não tenha meios de oxidar e correr esses elementos... Por isso há necessidade de problematização e mobilização da sociedade civil quanto a essas tentativas.

EDUARDO — O próprio PNLD tem uma dimensão técnica e institucional que não pode ser deixada de lado de uma hora para outra. A questão é essa tecnicidade ser utilizada para silenciar o desmonte transvestido de movimento apartidário e anti-ideológico. Concorda?

SR. CLIO — Exato! O PNLD foi criado no governo Sarney e já atravessou várias administrações, estabelecendo critérios para a construção do conhecimento no livro didático. As normas técnicas do PNLD são muito claras nas suas diretrizes e editais. Várias chefias e equipes estiveram à frente desse programa e não tenho porque duvidar que tinham interesses republicanos. Temos que vigiar e denunciar se as pessoas envolvidas com o PNLD estão preocupadas com a educação ou com seu próprio pensamento político.

EDUARDO — Você disse fiscalizar e denunciar? Bom... Veja a importância de uma impressa livre para as democracias. (Lê em voz alta o seguinte trecho):

“O ministro da Educação, o pastor Milton Ribeiro, nomeou nesta quarta-feira (10)

como coordenadora de materiais didáticos uma professora aliada ao movimento Escola sem Partido (que alega haver doutrinação política e ideológica nas escolas brasileiras) e que acumula críticas à base curricular com base em princípios religiosos. A indicação da professora Sandra Ramos foi adiantada pela Folha na última semana. O ato é visto por técnicos da pasta como um movimento de retomada de espaço por parte da chamada ala ideológica — o conteúdo dos livros didáticos sempre foi alvo dos grupos de apoio ao presidente Jair Bolsonaro (sem partido) e dele próprio. A nomeação saiu nesta quarta no Diário Oficial da União. Funcionários da pasta indicam, em conversas reservadas, que se trata de um retrocesso e um risco para os materiais didáticos, política central no sistema educacional brasileiro. “A nova coordenadora- geral dos livros didáticos no MEC é colaboradora do Escola Sem Partido, movimento que incentiva a perseguição a professores. A boiada está passando”, publicou nas redes sociais a presidente do Movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz [...]” (Araújo, 2021).

SR. CLIO — Todos os governos têm alguma forma de ideologia... Governos eleitos têm legitimidade de propor mudanças e intervenções. Os ministérios e subsecretarias em Brasília estão lotadas de cargos de livre nomeação e livre exoneração. É evidente que ocupam esses cargos quem tem afinidades políticas com o governo... Isso acontece também nos estados e municípios. Todo governo exerce sua governabilidade, indicando aliados para esses tipos cargos. A questão é a dissociação entre interesse público e interesse privado, sobretudo quando se trata de educação... Parecem estar mais preocupados com a institucionalização de suas verdades/pautas ideológicas do que com a formação ética dos alunos da educação básica.

EDUARDO — Eu acho cômico o chefe do poder executivo dizer: “todos os livros feitos por nós”, como se a elaboração do livro didático fosse algo biográfico, sem seguir uma série de critérios... (Expressão de humor). O cômico ainda informa que todos os livros didáticos terão o hino nacional na capa... Ora, os livros do PNLD já trazem o hino nacional desde abril de 2017 (Brasil, 2023).

SR. CLIO — Parece-me que o governo põe a culpa no próprio livro. Ledo engano... Nesse movimento, o atual governo (2019-2022) quer é repensar os conteúdos dos manuais didáticos, sobretudo os temas polémicos... Ele apresenta posições revisionistas e obscurantistas, sem nenhum receio, desde sua campanha presidencial. Não se fala em modificar livros de matemática, física, química ou ciências... As polêmicas são aquelas que envolvem linguagem, construção e institucionalização de narrativas, portanto correlações de forças que buscam disciplinar corpos e subjetividades, nesse caso movimentadas pelo que as universidades, a sociedade civil organizada e a imprensa tem chamado de pautas conservadoras; nesse bojo, temos o caráter revisionista e historiográfico de 1964. “Enquanto ocupou cadeira na Câmara dos Deputados, Bolsonaro se esforçou para não deixar a data passar em branco. Os arquivos digitais da Câmara mostram que, desde 2004, o militar usou o plenário ao menos nove vezes para

celebrar o aniversário do golpe. Atuação ficou mais intensa pós o início da Comissão da Verdade, em 2011. Bolsonaro participou até de comemorações em frente ao Ministério da Defesa. Em 2014, chegou a soltar rojões em frente a uma faixa com os dizeres: “Parabéns militares, graças a vocês o Brasil não é Cuba [...]” (Oliveira, 2019).

EDUARDO — Sim, tomando como parâmetro o livro didático que estou trabalhando este ano (Cotrim; Rodrigues, 2018), distribuído pelo PNLD em vigência, em sua abordagem quanto ao conhecimento histórico sobre o tema 1964, não percebo um retrocesso. A expressão “golpe militar”, deu lugar a “ditadura civil-militar”, defendida por historiadores que discutem o apoio civil das classes médias, da elite agrária e industrial ao golpe de 1964 e durante toda a ditadura militar (Dreifuss, 1981). Há também uma abordagem sobre a restrição da cidadania e censura, demonstrando as bases éticas com que a coleção do livro didático está problematizando e observando o passado. Embora não haja retrocesso ou conservadorismo no conhecimento construído na edição cidadã, sinto falta das palavras golpe, autoritarismo e violência, que estavam presentes em edições anteriores de livros de Cotrim (1999) com os quais trabalhei há alguns anos. Por outro lado, cita a comissão da verdade; uma tentativa instituída em 2014, pela então presidente Dilma Rousseff, de mobilizar violências ocorridos na ditadura a partir do entendimento contemporâneo no âmbito do direito internacional de direitos humanos, problematizando os crimes cometidos por militares que ocupavam o governo. Dessa forma, não avalio essa edição de livro (Cotrim; Rodrigues, 2018) como conservadora ou que tenha passado por algum tipo de “revisionismo ideológico”. Conforme salientado por você, tenho a impressão de que, pelo fato de o PNLD estar vinculado à BNCC, felizmente, há uma dificuldade para o atual governo (2019-2022) executar suas falas, projeções e ataques aos livros didáticos. No entanto, em hipótese alguma, isso significa que não devamos estar atentos a essa política pública e aos passos governistas, seja nessa e/ou em outras áreas.

SR. CLIO — Os temas democracia e cidadania sempre estiveram presentes em meus livros... Antes de cursar graduação em história, me graduei em Direito. A experiência de uma graduação sempre traz rastros para a segunda (Risos), sobretudo em áreas que têm em comum famílias de conhecimento... As historicidades permeiam ambas as graduações. A restrição da cidadania na ditadura civil-militar após 1964 e em outros momentos da história do Brasil é um tema fundamental e sempre está esparramado nas atividades em grupo, textos de apoio e discussões vinculados ao Brasil contemporâneo nos livros didáticos de história do Brasil.

SR. CLIO — Problematizar a promoção da cidadania é tema presentes nos PCN de história e também na BNCC. Observe: “Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoal com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo [...]” (Brasil,

1997, p. 21). “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...]” (Brasil, 2017, p. 11).

EDUARDO — Entendo que, não por acaso, seus livros enfatizam a temática da construção da cidadania a partir dos primeiros anos da República e do governo Vargas... São momentos da trajetória brasileira em que as buscas por melhores condições sociais aparecem pela primeira vez no país, no âmbito do debate político. Guerras civis como Canudos (1896-1897) e Contestado (1912-1916) dão mostras dos contrates entre o “Brasil real” e o “Brasil oficial” e a violência do Estado tentando minar essas tentativas de subversão. Já durante o governo Vargas, com a Constituição de 1934 passaram a existir direitos trabalhistas e as primeiras formas de organização sindical no Brasil, que são temáticas fundamentais para pensarmos a construção da cidadania enquanto movimento permanente... Penso que os livros didáticos têm dado uma contribuição importante para fomentar esses debates e problematizações entre alunos da educação básica.

SR. CLIO — Sim. Os primeiros anos da República são um momento ímpar da trajetória brasileira para problematizarmos não apenas a construção da cidadania nesse país, mas também os contrastes ainda existentes na política. Enquanto autor de “voto de cabresto” - uma característica do coronelismo - com uma prática muito comum até pouco tempo no sistema eleitoral contemporâneo: o transporte de eleitores no dia da eleição.

EDUARDO — Lembro de ter realizado esse exercício temporal em um livro didático quando cursava o terceiro ano do ensino médio (Cotrim, 1999), em 2006. Problematizar as similaridades e não apenas as distinções da atividade humana no ensino de histórias é algo fantástico, não? O exercício vinha ilustrado por uma fotografia de uma senhora, trajando roupa e artefatos simples, saindo de um micro-ônibus totalmente adesivado com panfletos eleitorais. É um exercício que ajuda não apenas descrever aspectos da construção da cidadania no país, mas, de forma mais ampla, também a construção e o aperfeiçoamento da democracia. Como história é uma disciplina encantadora, não é?

SR. CLIO — Somos suspeitos para responder essa pergunta... (Risos). Em meus livros didáticos, tenho mobilizado ações que cruzam temporalidades como essa, em que, no Brasil, a construção da cidadania foi majoritariamente guiada pelos interesses dos grupos abastados, resultando nas graves distorções que chegam aos dias atuais. A cidadania é algo em construção e o conhecimento histórico pode ajudar consolidar esse elemento social.

EDUARDO — Nossa diálogo foi muito proveitoso! Discutimos historicidades,

cidadania, democracia, silenciamentos, conjuntura política brasileira na atualidade, legislação e aspectos da trajetória da história do Brasil mobilizados pelo livro didático. Você gostaria de colocar mais alguma coisa?

SR. CLIO — Fico feliz em ter contribuído de alguma forma com a tessitura do seu trabalho. Obrigado pelo convite. Eu gostaria de fazer uma última análise, sim. Para uma parte significativa dos alunos da educação básica, que frequentam escolas públicas com péssimas bibliotecas com relação ao acervo bibliográfico, o livro didático é o único livro que irão ler durante o ano. Somado aos outros fatores abordados aqui em nosso diálogo, isso justifica não apenas o cuidado pelo aperfeiçoamento do PNLD, mas também uma fiscalização contínua pela sociedade civil organizada contra toda e qualquer tentativa de corroer e oxidar os livros didáticos e a educação pública de qualidade, seja do atual e/ou de outros governos. As democracias são como músculos: é sob pressão que a expansão ocorre! Vamos atravessar esse momento de esgarçamento político com nossas instituições mais fortalecidas, vislumbrando um horizonte de mais respeito à pluralidade e às diferenças.

Considerações finais

Ao longo do conhecimento construído neste trabalho, mobilizamos o livro didático de História como um instrumento central na educação básica brasileira, descrevendo como ele desempenha um papel mediador entre o conhecimento histórico e as dimensões práticas da vida, promovendo uma reflexão crítica sobre os aspectos socioculturais, historiográficos e políticos na produção do livro de História.

Neste artigo, exploramos as problemáticas metodológicas e políticas associadas à produção e uso dos livros didáticos de História, à luz da BNCC e do PNLD. Essa discussão evidenciou o embate entre a democratização do conhecimento e as forças que buscam deslegitimar o caráter plural e crítico do ensino de História. Assim, práticas decoloniais e desconstrucionistas emergem como propostas teóricas e metodológicas que visam superar os silenciamentos e as naturalizações de narrativas presentes nos materiais didáticos, oferecendo uma perspectiva mais crítica do conhecimento histórico.

A utilização de jogos de cena e diálogos ficcionais entre os personagens Sr. Clio e Eduardo permitem problematizar, a partir de uma escrita não cartesiana e verificacionista, as práticas culturais colonialistas e as tensões presentes na produção do livro didático. Esse recurso não apenas exemplifica os desafios da construção de uma historiografia crítica e desconstrucionista, mas também enfatiza a necessidade de um ensino que mobilize o conhecimento histórico em direção à cidadania e à reflexão crítica sobre o presente. Nesse sentido, o texto reforça a importância de ações que promovam uma análise contínua e reflexiva dos livros didáticos, tanto por parte das universidades quanto da sociedade civil organizada. É imprescindível que as diretrizes

e normativas do PNLD sejam protegidas contra tentativas de corrosão ideológica, garantindo que os livros didáticos mantenham sua função pedagógica de fomentar o pensamento crítico e a valorização da diversidade sociocultural.

Por fim, conclui-se que a educação básica, alicerçada em livros didáticos que promovam práticas decoloniais e reflexões éticas, possui um papel central na construção de uma sociedade mais democrática e plural. A partir da desconstrução de narrativas simplistas e autoritárias, é possível valorizar a multiplicidade de vozes e desconstruir práticas culturais autoritárias, machistas, racistas e sexistas, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a superação dos desafios contemporâneos.

Referências

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos* (novos ensaios de teoria a história). São Paulo: Intermeios, 2019.
- ARAÚJO, Monica de. Nomeada pelo MEC é vista como risco aos livros didáticos. *Centro de Professorado Paulista*, São Paulo, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://cpp.org.br/vista-risco-para-os-materiais-didaticos/>. Acesso em: 13 de março de 2024.
- ARENTH, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.
- ATAQUES à docência e formação de professores em tempos de pandemia. [Rio de Janeiro]: ANPED, 2020. 1 vídeo (1h 23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6U6d9VkhxTs&t=3321s>. Acesso em: 1 fev. 2024.
- BERNARDO, André. Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. *BBC News Brasil*, Rio de Janeiro, 6 abril 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>. Acesso em: 13 de maio 2024.
- BINGHAM, Charles. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 413-440, 2013.
- BLOCH, Marc. *Apologia do historiador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007 (Alterada)*. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/portaria>

normativa-mec-no-7-de-5-de-abril-de-2007-alterada#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20normas%20de,execu%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Programas%20do%20Livro.&text=O%20MINISTRO%20DE%20ESTADO%20DA,atribui%C3%A7%C3%B5es%20legais%20conferidas%20pelo%20art. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI* edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do material didático PNLD 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/> https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2020/EDITAL%20PNLD%202020%20-%204.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4388.htm. Acesso em: 31 maio 2022

CAMPELO, Lilian. *Taxa de suicídios entre indígenas é três vezes superior à média do País*. *Brasil de Fato*, São Paulo, 24 set. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/24/taxa-de-suicidios-entre-indigenas-e-tres-vezes-superior-a-media-do-pais/>. Acesso em: 31 maio 2022.

CERDEIRA, Rayssa. Mulher arrastada por viatura no Rio: PMs acusados de homicídio são absolvidos. *CBN*, Rio de Janeiro, 18 mar. 2024. Disponível em: <https://cbn.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/18/mulher-arrastada-por-viatura-no-rio-pms-acusados-de-homicidio-sao-absolvidos.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Relatório de violência contra os povos indígenas do Brasil*: dados de 2019. Brasília, DF: CIMI, 2019.

COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1999.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar 6º a 9º ano*. São Paulo: Saraiva, 2018.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; BERNARD, Stiegler. *Echographies of television: filmed interviews*. Trad. Jennifer Bajorek. Cambridge: Polity Press, 2002.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESTOU emocionalmente esgotada', diz mulher negra vítima de racismo no Metrô de SP. *G1*, São Paulo, 4 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-> <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/05/04/estou-emocionalmente-esgotada-diz-mulher-negra-vitima-de-racismo-no-metro-de-sp.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2022.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. *Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da escola normal da província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo fantasmas imperiais*. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRANCISCO de Oliveira. São Paulo: Roda viva, 2003. 1 video (1h 19 min). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFzPvVPLuqA>. Acesso em: 1 fev. 2024.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Barbacena a cidade manicômio que sobreviveu a morte atroz de 60000 brasileiros. *El País Brasil*, Barbacena, 5 set. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-05/barbacena-a-cidade-manicomio-que-sobreviveu-a-morte-atroz-de-60000-brasileiros.html>. Acesso em: 29 maio 2022.

GOVERNO Bolsonaro muda edital e permite erros em livros didáticos. *Sinpro Minas*, Belo Horizonte, 9 jan. 2019. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/governo-bolsonaro-muda-edital-e-permite-erros-em-livros-didaticos/>. Acesso em: 29 maio 2024.

LIVROS didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro. *G1*, São Paulo, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2022.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO. Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGUEL, Antonio. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea

para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 323-365, 2016.

MIGUEL, Antonio. *Percursos indisciplinares na educação escolar e na formação de professores*: uma contribuição para a desconstrução da educação escolar disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16., 2012, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1, p.1-3. Disponível em: <https://unicamp.br/anuario/2012/FE/DEPRAC/DEPRAC-0012.html>. acesso em: 11 mar. 2024.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (historiográfica) em educação (matemática). *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 8, n. 18, p. 607-647, dez. 2015.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-40, 2020.

MOTTA, Rayssa. MPF aciona Justiça para obrigar defesa a apagar nota que celebra ditadura. *CNN Brasil*, São Paulo, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mpf-aciona-justica-para-obrigar-defesa-a-apagar-nota-que-celebra-ditadura/>. Acesso em: 30 maio 2022.

MUSEU de Arte Sacra de São Paulo. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimed ia Foundation, 2025]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_de_Arte_Sacra_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em: 11 mar. 2024.

MUSEU de Auschwitz pede que visitantes não façam ‘fotos fúteis’. *G1*, São Paulo, 22 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/22/museu-de-auschwitz-pede-que-visitantes-nao-facam-fotos-futeis.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, Thais Reias. Deputado, Bolsonaro soltava fogos pelo ‘aniversário’ do golpe de 64. *Carta Capital*, São Paulo, 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputado-bolsonaro-soltava-fogos-pelo-aniversario-do-golpe-de-64/>. Acesso em: 13 de maio de 2024.

RACISMO no futebol: relembrar casos de preconceito contra jogadores. *Observatório*, [São Paulo], 8 ago. 2020. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/racismo-no-futebol-relembre-casos-de-preconceito-contra-jogadores/>. Acesso em: 29 maio 2024.

RAMINELLI, Ronald. Depopulação na Amazônia colonial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, 11., 1998. Caxambú. *Anais* [...]. Caxambú: ABEP, 1998. p. 1359-1376. Disponível em: <https://proceedings.science/encontro-abep/abep-1998/trabalhos/depopulacao-na-amazonia-colonial?lang=pt-br>. Acesso em: 13 de março de 2024.

VÍDEO mostra deputado Fernando Cury passando a mão no seio da deputada Isa Penna durante sessão da Alesp. *G1*, São Paulo, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/17/video-mostra-deputado-fernando-cury-passando-a-mao-no-seio-da-deputada-isa-penna-durante-sessao-da-alesp.ghtml>. Acesso em 13 de maio de 2024.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Notas

¹Doutor em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia, professor da educação básica pela Prefeitura do Município de Porto Velho e professor do Magistério superior do Centro Universitário Aparício de Carvalho.

²Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³Pós-estruturalismo - referência ao movimento de pensamento em diversos campos (estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros) que abandonaram e teceram críticas ao paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre 1950 e 1960. O pós-estruturalismo não comprehende que a base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mimesis* do real; critica as grandes narrativas, como a religião, o nacionalismo e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global e objetivo da realidade; é visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, afastando-se de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução social (Derrida, 2010). “O prefixo pós em pós-metafísica – o qual será também agregado a outras palavras, resultando em combinações, tais como: pós-estruturalismo, pós-humanismo, pós-ceticismo etc. – não deve ser entendido como negação e nem como uma referência temporal que indicaria “o que vem após”, “o que sucede”, seja o que seja o antecessor ou o sucessor. Alternativamente, qualquer que seja o problema a que ele esteja referido, usaremos o “pós” para nos desobrigarmos a optar entre duas alternativas em oposição, ou mesmo entre alternativas intermediárias que expressem graus de intensidade de posicionamento entre essas duas alternativas extremas, reconhecendo, assim, a impossibilidade de superação da oposição, mas abrindo, porém, a possibilidade de se ver de outras maneiras o problema que a oposição captura binariamente” (Miguel, 2016, p. 373).

⁴Construída por Miguel (2015, 2016), alicerçada em Wittgenstein (1999) e Derrida (2004), é uma forma de investigação pós-estruturalista que busca transgredir a um padrão científico construído a partir do projeto iluminista de objetividade e empiria, ao pensar objetos sociais, pretendendo, para isso, um diálogo com as dimensões práticas da vida, onde o conhecimento e as práticas humanas de fato se efetivam em seus múltiplos jogos de linguagens.

⁵Derrida (1991) se opõe a uma divisão do tempo em pontos fixos por uma cronologia linear, propondo uma síntese entre tempo e espaço; o passado ocupa um lugar no presente enquanto significações. Assim, passado e presente possuem semelhanças e diferenças. Sobre a noção de espaçamento do tempo: “É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo, intervalo que o constitui em presente deve, no mesmo lance, dividir o presente em si mesmo, cindindo assim, como o presente, tudo o que a partir dele se pode pensar, ou

seja, todo o ente na nossa língua metafísica, particularmente a substância e o sujeito, temos que: “Esse intervalo, constituindo-se, dividindo-se dinamicamente, é aquilo a que podemos chamar espaçamento, devir-espacamento ou devir-tempo do espaço (temporização). E é a esta constituição do presente como síntese: e irredutivelmente não-simples, e, portanto, stricto senso, não-dogmática, de marcas, de rastros de retenções e pretensões (para reproduzir aqui, analogicamente e provisoriamente, uma linguagem fenomenológica e transcendental que se revelará em seguida inadequada) que eu proponho que se chame arqui-escrita, arqui-rastro ou diferença. Esta (é) (simultaneamente) espaçamento (e) temporização” (Derrida, 1991, p. 45).

⁶O espectro é, em primeiro lugar, do visível. Mas é do visível invisível, da visibilidade de um corpo que não está presente em carne e osso. Ele se recusa à intuição “[...] a qual ele se dá, ele não é tangível. [...] E o que acontece com a espectralidade, com a fantasmalidade [...] é que ela torna quase visível o que não é visível a não ser que não se veja em carne e osso. É uma visibilidade da noite. Logo que haja tecnologia da imagem, a visibilidade carrega a noite, ela encarna em um corpo de noite, ela irradia uma luz noturna” (Derrida; Bernard, 2002, p. 115).

