



PROFHISTÓRIA

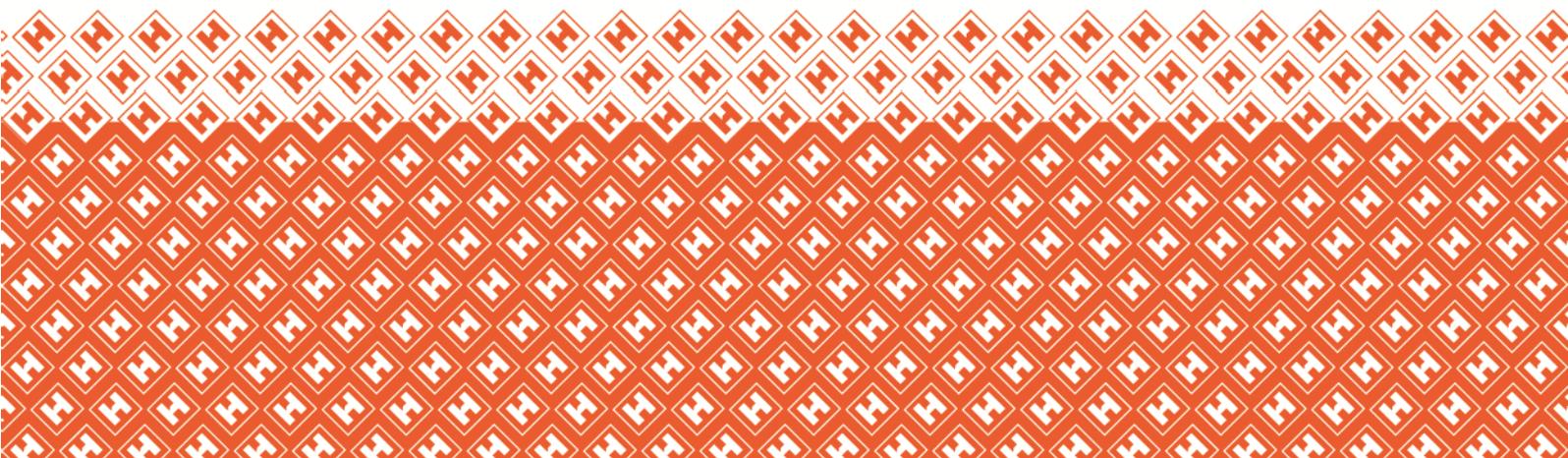
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS DIEGO TINÉ SILVA PEREIRA

**Mapeando o passado de olho no
presente: usos lúdicos da cartografia
(de)colonial no ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2020



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

MAPEANDO O PASSADO DE OLHO NO PRESENTE:
USOS LÚDICOS DA CARTOGRAFIA (DE)COLONIAL
NO ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS DIEGO TINÉ SILVA PEREIRA

Rio de Janeiro

2020

CIP - Catalogação na Publicação

PP436m PEREIRA, CARLOS DIEGO TINE SILVA
Mapeando o passado de olho no presente: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de História / CARLOS DIEGO TINE SILVA PEREIRA. -- Rio de Janeiro, 2020.
106 f.

Orientador: Jorge Victor de Araújo Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2020.

1. Ensino de História. 2. Estudos Decoloniais. 3. Jogos Didáticos. 4. Mapas Históricos. 5. Cartografia. I. Souza, Jorge Victor de Araújo, orient. II. Título.

**MAPEANDO O PASSADO DE OLHO NO PRESENTE:
USOS LÚDICOS DA CARTOGRAFIA (DE)COLONIAL
NO ENSINO DE HISTÓRIA**

CARLOS DIEGO TINÉ SILVA PEREIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza

Rio de Janeiro

2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Carvalho (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Sílvia Borges (UFRJ)

*Aos meus pais, que sempre me apontaram a educação como melhor
forma de superar as desigualdades brasileiras;*

*À minha esposa Raquel Tato, maior incentivadora para que esse
mestrado fosse iniciado e realizado;*

*À escola pública brasileira, de onde vim, que me proporcionou chegar
aqui e onde pretendo aplicar os conhecimentos adquiridos neste
mestrado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha esposa Raquel Tato, que foi a maior incentivadora para que eu me inscrevesse e participasse da seleção para o mestrado. Sem ela, provavelmente, nem ao menos teria tentado realizar esse sonho antigo. Obrigado por estar sempre ao meu lado, nessa longa e desafiadora jornada.

Agradeço à minha sogra, Abigail Vital, que, antes do primeiro dia de aula, já me ajudava dando dicas e dividindo sua experiência comigo, quase como uma segunda orientadora, mas que não se resumia a auxiliar na leitura crítica da pesquisa, mas, sim, em praticamente todas as matérias. Obrigado pelos debates informais que tínhamos, os quais me auxiliaram nas mais variadas questões acadêmicas, desde as mais simples, sempre me passando segurança para vivenciar esse mundo desconhecido da melhor maneira.

Agradeço ao meu orientador, Jorge Victor, por todo auxílio nessa caminhada, desde o momento de escolha do tema de pesquisa, em um momento que não sabia o que pesquisar. Obrigado por essa orientação quase psicológica, que me abriu os caminhos da pesquisa, assim como nas mais variadas contribuições para a elaboração desta dissertação.

Agradeço aos professores do ProfHistória da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que me ajudaram imensamente, não apenas na pesquisa, mas, principalmente, em ser um professor melhor, seja através da minha qualificação profissional, seja pelo exemplo de grandes profissionais que observei ao vivenciarem o magistério de forma inspiradora. Professoras Alessandra Carvalho, Cinthia Monteiro e Ana Maria Monteiro; professores Fábio Garcez e Silvio Carvalho, muito obrigado pelos ensinamentos.

Agradeço aos grandes amigos e companheiros de caminhada, alunas e alunos do ProfHistória que, juntos, dividiram esses momentos, tristes e felizes, ao longo desses anos de mestrado. As aulas foram muito melhores com vocês ao lado. É um orgulho ter convivido com professores tão especiais e dedicados.

Agradeço a toda comunidade escolar, professores, funcionários e alunos das escolas João do Vale, Heliópolis e do curso preparatório Pré. O professor que está refletido nesta dissertação é fruto das nossas experiências, da nossa convivência diária e do nosso companheirismo.

Agradeço a Blenda Guerra pela força na confecção do produto educacional.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento deste trabalho, através de bolsa de estudos que permitiu uma maior dedicação à todas as etapas deste mestrado. Em um país onde pessoas ainda buscam, no lixo, a

sua alimentação, é um grande privilégio desenvolver pesquisa financiada com dinheiro público.
O conhecimento produzido nesse mestrado estará a serviço da educação pública!

A cartografia pode ser também uma forma de conhecimento e uma forma de poder. Assim como o historiador pinta a paisagem do passado com as cores do presente, o geômetra, conscientemente ou não, não reproduz somente o entorno em sentido abstrato, mas também os imperativos territoriais de um sistema político. (Brian Harley).

RESUMO

PEREIRA, Carlos Diego Tiné Silva. **Mapeando o passado de olho no presente**: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza.

Este trabalho se propõe a avaliar o uso da cartografia nas aulas de História e apresenta uma proposta metodológica de ensino de História com a utilização de mapas históricos na forma de um jogo baseado nos princípios de um quebra cabeças. Os dois mapas utilizados são do século XVI: *Terra Brasilis*, de Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, e *América Meridional*, de Diogo Homem. Nesse sentido, trabalhou-se em uma perspectiva de aproximação entre o conhecimento histórico e cartográfico, partindo do pressuposto de que essas obras são também passíveis da análise historiográfica, buscando distanciar-se da percepção da cartografia como uma produção essencialmente técnica e objetiva. A metodologia aplicada pode ser facilmente adaptada para outros mapas e, até mesmo, para o ensino com outros tipos de imagens históricas, sendo de baixo custo e de fácil compreensão e organização. O jogo tem, como meta principal, problematizar os elementos contidos nos mapas que expressam uma perspectiva eurocêntrica sobre as populações nativas e sobre o território colonial sul-americano. Também se buscou despertar entre os estudantes a compreensão de que a produção de conhecimento cartográfico se pode originar a partir das necessidades locais, questionando as escolhas contidas nos mapas produzidos por grupos políticos e econômicos hegemônicos.

Palavras-chaves: Ensino de História; Jogos Didáticos; Mapas Históricos; Cartografia; América Colonial; Estudos Decoloniais.

ABSTRACT

PEREIRA, Carlos Diego Tiné Silva. **Mapping the past with an eye on the present: ludic uses of (de)colonial cartography in History teaching.** Dissertation (Professional Master in History Teaching) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Advisor: Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza.

This academic work aims to evaluate the use of cartography in History classes and presents a methodological proposal for teaching History with the use of historical maps in the form of a game based on the principles of a puzzle. The two maps used are from the 16th century, Terra Brasilis by Lopo Homem, Pedro Reinel and Jorge Reinel and América Meridional by Diogo Homem. In this sense, was worked a perspective of approximation between historical and cartographic knowledge, based on the assumption that these works are also liable to historiographic analysis, seeking to distance themselves from the perception of cartography as an essentially technical and objective production. The applied methodology can be easily adapted for other maps and even for teaching with other types of historical images, being of low cost and easy to understand and organize. The main goal of the game is to problematize the elements contained in the maps that express a Eurocentric perspective on native populations and South American colonial territory. It also sought to awaken among students the understanding that the production of cartographic knowledge can originate from local needs, questioning the choices contained in maps produced by hegemonic political and economic groups.

Keywords: History Teaching; Didactic Games; Historical Maps; Cartography; Colonial America; Decolonial Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Ptolomeu	29
Figura 2 – Página 202 do livro do 7º ano	30
Figura 3 – Caravana em viagem para a Ásia	36
Figura 4 – Página 110 do livro do 7º ano	37
Figura 5 – Mapa de Jean Rotz (1542)	38
Figura 6 – Página 239 do livro do 7º ano	38
Figura 7 – Mapa político do Irã	40
Figura 8 – Página 289 do livro do 9º ano	40
Figura 9 – Mapa Terra Brasilis	78
Figura 10 – Mapa América Meridional	79
Figura 11 – Quebra-cabeça Terra Brasilis	80
Figura 12 – Quebra-cabeça América Meridional	81
Figura 13 – Transparência de acetato com áreas selecionadas 1	82
Figura 14 – Transparência de acetato com áreas selecionadas 2	83
Figura 15 – Sobreposição do quebra-cabeça Terra Brasilis com a folha de acetato 1	84
Figura 16 – Sobreposição do quebra-cabeça América Meridional com a folha de acetato 2 ...	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. USOS DA CARTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DE CASO	22
1.1 Considerações sobre a coleção	35
2. É POSSÍVEL ERIGIR UMA CARTOGRAFIA DECOLONIAL?	44
2.1 Um breve olhar sobre os estudos pós-coloniais	46
2.1.1 Colonialidade do Poder	50
2.1.2 Modernidade/Colonialidade	51
2.1.3 Geopolítica do conhecimento	52
2.1.4 Giro decolonial	54
2.2 Perspectivas cartográficas	56
3. BRINCANDO COM MAPAS	64
3.1 Jogos e educação	66
3.2 Um olhar decolonial sobre a cartografia na aula de História	73
3.3 Um jogo cartográfico	77
3.3.1 Mapas selecionados e material utilizados	77
3.3.2 Proposta de aplicação	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Quando decidi fazer a prova de seleção para o Mestrado em Ensino de História do ProfHistória, as minhas expectativas estavam diretamente ligadas às experiências que vivenciei durante minha graduação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O fato de buscar a mesma Universidade para prosseguir meus estudos acentuava a impressão de que os debates e a dinâmica do curso estariam próximas ao que já havia experimentado em anos anteriores, principalmente tendo em vista que possivelmente estaria estudando com alguns dos professores que conheci durante a graduação. Obviamente a expectativa era que o curso traria questões mais avançadas, complexas, com diálogos mais profundos, principalmente tendo em vista que o aluno que entrou no curso da graduação possui uma bagagem de leituras e debates menores do que o aluno que se apresenta para cursar um mestrado.

O que não estava sendo avaliado, naquele momento, e que hoje percebo com clareza é a diferença entre um aluno da graduação e um professor com 10 anos de trabalho no magistério, sendo, em sua maior parte, passados em colégios públicos de bairros pobres do estado do Rio de Janeiro. Se um aluno da graduação conhece o serviço no magistério por ter visto o trabalho dos professores ao longo de sua vida escolar, ele conhece esse trabalho como um passageiro conhece o trabalho de um motorista de ônibus que diariamente utiliza para seu transporte cotidiano. Observar um professor trabalhar não forma um professor, assim como observar um motorista dirigir não nos transforma em motoristas.

Os debates e estudos desenvolvidos, durante o curso de mestrado, foram diretamente influenciados pelos problemas e questionamentos que vivenciei ao longo dos anos de experiência na educação básica. Certamente que os resultados desses estudos e, principalmente, a dissertação que aqui apresento sofreram um impacto fundamental das situações que vivenciei, algumas das quais teria dificuldade de compreender na sua profundidade se as tivesse conhecido apenas mediante um relato e não estivesse diretamente envolvido nesses acontecimentos.

Os primeiros questionamentos acerca do uso da cartografia surgiram durante as aulas de História que leciono nos colégios em que trabalho. É perceptível que os alunos compreendem bem as possibilidades de manipulações e usos de linguagens não verbais como em filmes, fotos, pinturas e desenhos. A ideia de que uma imagem ou um vídeo é uma seleção, uma construção que busca subsidiar uma narrativa construída pelo seu produtor, normalmente já é algo bem compreendido pelos alunos. Quando esse conhecimento não é compartilhado por alguns alunos, uma breve explanação sobre o assunto faz com que eles percebam aquilo que parece já estar

compreendido, e até praticado por eles, embora não teorizado ou debatido durante uma aula no colégio.

O uso disseminado de câmeras, celulares e a popularização de diversos programas e aplicativos editores de vídeo e de foto por esses alunos contribuiu e contribui significativamente para que a compreensão dessas fontes imagéticas como uma forma de linguagem e não como “registro fiel da realidade” (percepção tão comumente encontrada em relatos sobre os primeiros anos da fotografia e do cinema) se consolidasse. Alunos inspiram-se em seus “ídolos da internet” (muitos deles que nunca foram contratados por um canal de mídia tradicional) para produzirem vídeos, webséries, fotomontagens, dentre outros conteúdos, com o objetivo de “alimentarem” seus canais particulares e redes sociais. Dessa forma, os alunos, por vezes de forma autônoma e intuitiva, como verdadeiros representantes de uma geração digital, compreendem como essa produção e edição de material midiático pode, através de símbolos imagéticos, formas de apresentação e seleção, criar uma narrativa que deriva da perspectiva do seu produtor.

Nos livros didáticos, também é perceptível a mudança na abordagem dessas imagens. Ainda me recordo, em minha vida escolar no ensino básico, de ver imagens nos livros didáticos sendo usadas apenas para ilustrar uma narrativa histórica. As imagens estavam totalmente subordinadas à narrativa escrita não sendo abordadas como fonte de análise, mas apenas como ferramentas de confirmação da História produzida a partir da fonte documental escrita. Nos livros que utilizo atualmente¹, em minhas aulas, existe uma evidente maior preocupação do autor em problematizar as fontes imagéticas e em relacioná-las mais ao momento e aos grupos envolvidos na sua produção, nas disputas narrativas em que elas se inserem e menos ao local, ao evento e aos grupos que elas se propõem a retratar.

Porém, se podemos observar claros avanços no trabalho com essas fontes imagéticas já citadas, o mesmo não se observa no tocante à abordagem e ao uso de dados cartográficos. É comum observar entre os estudantes, independentemente da faixa etária e do nível de escolaridade, o trato com dados cartográficos como algo sobre o qual nada pode ser dito ou questionado. Mesmo quando atravessamos os muros do colégio, podemos observar o quão consolidado está o mito cultural que se formou a partir da compreensão dos mapas como construções isentas de juízo de valor e absolutamente objetivas.

¹ Nos dois colégios onde leciono para turmas da educação básica, os livros adotados por todos os anos de escolaridade, na disciplina de História, pertencem à coleção “História sociedade e cidadania”. Esse livro é abordado de forma mais aprofundada, no capítulo 1.

A percepção da construção cartográfica é essencialmente binária, tal qual a percepção que os alunos têm das equações matemáticas: não há espaço possível para relativização; ou ele, o mapa, está certo ou está errado, ou é falso ou é verdadeiro. Se está errado, a crença é que esse erro é fruto de um engano, como um nome de país escrito de maneira equivocada ou o nome de uma cidade colocado inadvertidamente em uma outra cidade. Se é falso, significa que alguém deliberadamente modificou as informações que obteve retirando do produto final a verdade que ele poderia expressar. Dados e construções cartográficas são geralmente vistos como um perfeito reflexo do mundo material, uma compilação objetiva e passiva de um espaço físico plenamente compreensível.

Algo semelhante pode ser observado na maior parte dos livros didáticos de História. Obviamente que o intenso uso desses mapas, nos livros, já demonstra a importância desse componente não só para a historiografia, mas também para o processo pedagógico no ensino de história. Em um colégio de ensino fundamental, é constante o uso de mapas pelos professores de História em suas aulas, sobretudo de mapas históricos. Alguns mapas são contemporâneos aos eventos estudados, mas também é comum o uso de mapas produzidos em momentos diferentes, em relação ao período trabalhado (utilizam-se bastante os mapas produzidos em anos imediatamente anteriores ou contemporâneos às publicações dos livros), sem que essas questões sejam indicadas e debatidas. É perceptível o uso dos mapas mais como um elemento a reforçar aquilo que já foi enunciado pelo texto escrito e menos como um objeto que possui historicidade, que é expressão da narrativa de um grupo em uma época e, tal qual os textos escritos e as demais expressões imagéticas, possuem uma narrativa própria e escolhas que buscam legitimar.

Não buscarei abordar, nesta pesquisa, a relevância da análise de fontes cartográficas para a historiografia. Acredito que este já é ponto pacificado tendo em vista o quanto já se produziu na academia, utilizando-se das evidências materiais oferecidos por mapas, plantas arquitetônicas, desenhos de cidades, desenhos de vistas etc., principalmente em contextos de escassa ou de nenhuma documentação escrita. Falta-nos, contudo, demonstrar aos alunos como esses elementos podem, e são utilizados como materiais de pesquisa, na elaboração do conhecimento histórico e como esses mapas históricos podem ajudar a compreender também a cartografia que é atualmente produzida.

Ademais, se mapas podem ser vistos como construções que refletem as demandas de determinados grupos, se eles são objetos que foram, e ainda são fundamentais ao exercício de poder das classes dominantes, isso significa dizer que mapas são elaborações que podem também ser produzidos a partir da realidade e das demandas advindas dos alunos e das

comunidades em que se inserem. Compreender como a linguagem cartográfica se constrói e funciona é o primeiro passo para os grupos subalternizados conseguirem, também, produzir conhecimento utilizando-se dessa linguagem.

Ora, vivemos em um planeta esférico e tridimensional, qualquer tentativa de acomodar tal estrutura dentro de uma representação bidimensional terá que incorrer em imprecisões e distorções desse mundo a que se quer representar. Mesmo quando usamos um globo para representar nosso espaço físico, necessariamente ele estava em uma posição que repete a uma ideia de “em cima” e “embaixo” (geralmente definidas pelos suportes do globo ou pela direção de escrita sobre o mapa) que simplesmente não fazem sentido no espaço cósmico no qual ele se encontra. Necessariamente escolhas precisam ser feitas de imediato. “Alguém” escolheu que o norte fica em cima e o sul fica embaixo, que existe um espaço que será nomeado como centro e existe um outro espaço, que será classificado hierarquicamente como inferior, será chamado de periferia, e isso não pode ser considerado algo trivial².

Além disso, a cartografia não se resume a retratar rios, planícies, vales, cadeias de montanhas e litorais. Seus olhares estão apontados para a melhor percepção das alterações, ocupações, divisões e incrementos realizados pela humanidade no espaço físico. Existe, em todo mapa, um caráter homogeneizador que busca enquadrar diferentes realidades dentro das categorias presentes nas legendas já previamente definidas pelo produtor do mapa. Por exemplo: um mapa que é produzido com a proposta de dividir um continente em vários países se utiliza de um conceito homogeneizador (de estado nacional) que não considera os diferentes arranjos institucionais existentes entre diferentes povos, que fazem com que determinados territórios sejam considerados independentes em maior ou menor grau, dentro de um Estado (como países dentro de países), mas que são retratados da mesma forma que Estados que possuem alto grau de centralização.

Um pesquisador, quando se dedica a produzir um mapa, precisa fazer escolhas sob pena de tornar seu produto uma obra confusa ou ineficaz em seus objetivos. Um mapa no qual se pretende abarcar toda a realidade dentro de suas linhas terá, de início, a tarefa hercúlea de definir o que significa “a realidade”. Contudo, mesmo que, por mais improvável que seja, consiga resolver o primeiro problema, criará, por fim, um produto tão sobrecarregado de informações que será ineficiente em expor os dados com o qual trabalhou. Foram essas percepções, acerca dos limites da linguagem cartográfica, que levaram Marx Monmonier a dizer que todo mapa precisa contar “pequena mentiras”, ou “mentiras inocentes” para ser eficiente.

² Alguns trabalhos famosos já buscam abordar essa questão, sendo, possivelmente, o desenho “América Invertida”, do artista hispano-uruguaio Joaquín Torres García, o mais conhecido expoente.

To avoid hiding critical information in a fog of detail, the map must offer a selective, incomplete view of reality. There's no escape from the cartographic paradox: to present a useful and truthful picture, an accurate map must tell white lies.³ (MONMONIER, 2018, p. 1).

Um mapa é também retrato de uma época, é necessariamente uma visão do passado pois é a representação de como um determinado grupo, em uma determinada época, em um delimitado espaço de produção, classificava um determinado espaço físico. Sendo um produto que tem os pés fincados em uma temporalidade e sendo expressão dos anseios de grupos, normalmente hegemônicos, de uma determinada sociedade, ele não deve, de forma alguma, ser ignorado como objeto de análise e crítica e deixar de ser problematizado no processo de ensino e de aprendizagem da História. Um mapa é, ao mesmo tempo, algo que também pode ser construído coletivamente pelos alunos. Essa construção local contribui na percepção de que eles, os estudantes, também podem ser os atores sociais que percebem a alteração humana sobre o espaço físico geográfico e produzem, através dessa linguagem, um retrato muito particular sobre suas realidades ressaltando o que lhe é relevante.

Não existem escolhas óbvias e sem importância ou que não sejam fruto de um constructo social. Quem escolhe o que o mapa vai mostrar? Quem escolhe o que o mapa vai silenciar? Isto significa perguntar sobre qual é o lugar que ocupa quem produz este discurso e quais são as suas intenções demonstradas a partir das suas escolhas. Não identificar o(s) construtor(es) de um recurso cartográfico é como não identificar o autor de uma pintura, ou de uma fotografia, ou o diretor de um filme. É acreditar que essas imagens são a pura realidade e não uma representação imagética e particular do espaço, que é editada pelas subjetividades dos atores sociais que a produziram.

Quando se escolhe mostrar determinada transformação no espaço, também se escolhe silenciar outra transformação. Aquilo que é expresso cartograficamente é um recorte tradicionalmente feito por grupos hegemônicos que consolidam sua visão sobre o espaço e sobre outras possíveis visões de grupos não hegemônicos. Nomeações de povos, significações teológicas, gráficos, mapas coropléticos que formam narrativas que justificaram invasões, guerras, genocídios estão sempre a favor daqueles que dominam suas linguagens.

Uma melhor compreensão de como a linguagem cartográfica opera e como foi historicamente constituída permite-nos ler, de forma mais clara, a narrativa que se constrói com

³ Para evitar esconder informações críticas em uma névoa de detalhes, o mapa deve oferecer uma seletiva e incompleta visão da realidade. Não há escapatória do paradoxo cartográfico: para apresentar uma figura verdadeira e útil um mapa preciso deve contar mentiras inocentes (tradução nossa).

dados numéricos, pretensamente objetivos, mas que operam dentro de uma seleção e classificação subjetiva. Permite-nos também a subversão dessa linguagem de maneira a contemplar as demandas por uma escola mais plural e que produza uma educação mais compatível com a diversidade observada principalmente nas fileiras discentes dos colégios públicos.

Na tarefa de propor e apresentar novas ideias para o uso de mapas, na educação básica, iniciei meus estudos com uma análise da coleção de livros didáticos que utilizo. Esse é o objetivo perseguido no primeiro capítulo. O meu uso cotidiano da coleção História, Sociedade & Cidadania, ao longo dos anos, na sala de aula, fizeram-me perceber, de maneira geral, qual é o perfil da abordagem do material cartográfico pelo autor. Contudo propor mudanças na abordagem dos objetos cartográficos, baseadas apenas nas impressões subjetivas não me parece ser a forma mais correta de iniciar um trabalho acadêmico. Por conta disso, fiz um levantamento de todas as imagens cartográficas utilizadas nos quatro livros da coleção, quantificando-as e classificando-as para que pudéssemos ter um olhar mais objetivo de como essas imagens são dispostas ao longo da coleção e de como são elaboradas as estratégias pedagógicas nas quais essas imagens estão sendo utilizadas.

A intenção desse levantamento é compreender melhor o trabalho que foi realizado pelo autor, e, em decorrência disso, como ele é utilizado por tantos professores de todo Brasil. Embora os professores busquem as mais variadas fontes para elaborarem suas aulas, certamente o livro didático possui grande relevância na elaboração dessas aulas de História, nas mais diversas realidades brasileiras. O livro didático é, em muitas localidades pobres do Brasil, a única fonte de recursos pedagógicos especificamente elaborados para a utilização dos professores. A partir de uma melhor compreensão acerca da utilização desses mapas, podemos melhor refletir acerca dos avanços alcançados e compreender quais são os desafios que se colocam na sua utilização, no ensino de História.

Diante dos resultados obtidos, pareceu-me bastante adequada uma abordagem desse material cartográfico a partir da perspectiva dos estudos decoloniais. Embora seja uma linha de pensamento que tem ganhado, gradativamente, mais espaço e visibilidade no meio acadêmico, ela ainda é uma desconhecida de boa parte, talvez da grande maioria dos professores de História. Por essa razão, foi feita inicialmente uma abordagem sobre os principais conceitos do pensamento decolonial, definindo, mais claramente, as ideias que acredito serem particularmente relevantes para a compreensão do trabalho que foi desenvolvido. A partir dessa abordagem, pudemos avançar em propor uma “cartografia decolonial”.

O pensamento decolonial não surge associado às ciências cartográficas. Foi em decorrência desse fato que busquei compreender como a cartografia se poderia utilizar dos preceitos decoloniais para produzir um arcabouço teórico que possa contribuir para desinvisibilizar as populações subalternas e melhor representar os espaços de dominação. O objetivo desse olhar decolonial sobre os mapas é o de reconstruir perspectivas silenciadas de grupos subalternizados e caracterizar espaços de disputa como tais e não como áreas carentes da expansão civilizatória de um Estado imperialista.

Outro aspecto relevante da abordagem decolonial é perceber que não apenas estamos trabalhando com uma metodologia de abordagem do material histórico, mas também com um novo paradigma epistemológico. A produção cartográfica foi, nos mais diversos contextos históricos, uma ciência principesca e tecnocrática⁴. Os estudos decoloniais abarcam, de maneira particularmente relevante para essa pesquisa, o debate acerca da construção plural dos saberes. Busca-se superar a interdição que é feita ao conhecimento que é elaborado para além dos ambientes acadêmicos, valorizando o que é produzido nas mais diversas formas de luta contra a opressão, sobretudo dos grupos tradicionalmente marginalizados.

É diante dessa perspectiva que se faz extremamente relevante afirmar que não basta termos meios de avaliar criticamente os eventos históricos em nossas aulas, se isso não instrumentaliza o estudante a olhar criticamente para o seu tempo. Se buscamos uma pedagogia que propõe o questionamento dos discursos dominantes, é fundamental garantir aos alunos um maior protagonismo e a possibilidade de também eles produzirem conhecimento. Se a aula de História somente se preocupa em relembrar eventos “memoráveis” do passado, ela não tem mais condições de contribuir na transformação social, pelo contrário, está a serviço da manutenção do status quo.

No terceiro e último capítulo, é feita uma breve reflexão sobre o uso de jogos e atividades lúdicas no ensino de História. Apesar de breve, creio que se faz necessária essa abordagem para que se possa melhor explicar como o jogo se encaixa na proposta pedagógica desta dissertação. É importante salientar que o jogo utilizado em sala não significa necessariamente um melhor aprendizado, nem é garantia de uma aula mais participativa ou que redesenhe o perfil tradicional de uma aula de História. Os jogos devem alinhar-se com a concepção e com os objetivos pedagógicos estipulados pelo professor para que possa atingir

⁴ Brian Harley (2009) aponta que o conhecimento associado à elaboração dos mapas esteve associado à elite nos mais diferentes contextos culturais. Seja à elite religiosa, no Egito dinástico e na Europa medieval cristã, ou à elite intelectual no império Romano e na Grécia clássica, ou à elite comercial que se formou nas cidades-estados, no fim do período medieval.

seus fins. É nesse sentido que busco refletir acerca dos limites e das potencialidades do uso de jogos, apontando que eles podem ser inseridos como instrumentos valiosos no engajamento dos alunos nas atividades e no processo educativo. Não existem artifícios mágicos capazes de, por si só, solucionar problemas complexos como a formação intelectual e emocional de crianças e jovens. Os jogos são fundamentais na vida e no desenvolvimento dos estudantes, mas, para que tenham impactos pedagógicos esperados, é fundamental o seu correto direcionamento.

É também no último capítulo que apresento os mapas que decidi analisar através do jogo elaborado como produto educacional. A escolha pelos mapas Terra Brasilis, de Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, e América Meridional, de Diogo Homem, faz-se pelas numerosas possibilidades de abordagem que esses mapas do século XIV possuem. Essa mesma estrutura de abordagem, em forma de jogo, também pode ser utilizada para outros mapas históricos, e essa é justamente a proposta que apresento: uma possibilidade de abordagem que pode ser facilmente adaptada para outros mapas históricos de acordo com as demandas dos professores, nas diversas séries.

Os mapas selecionados, por retratarem o continente sul-americano, também facilitam a análise pelos estudantes que normalmente já conhecem um pouco o contorno do continente e as narrativas associadas à colonização da América portuguesa. Outro ponto que foi especialmente relevante foi a possibilidade de trabalhar com as representações da população indígena “brasileira” que, normalmente, oscilam entre a passividade indolente e a barbárie canibal. Em um período onde tais mitos estão ressurgindo no ambiente político para instrumentalizar a retirada de direitos da população indígena, é fundamental o trabalho de desconstrução dessas narrativas eurocêntricas.

1. USOS DA CARTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DE CASO

Neste primeiro capítulo, irei abordar como são utilizados os mapas e dados cartográficos na coleção de livros de História, para os anos finais do ensino fundamental: História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior⁵. A escolha pela análise dessa obra se dá, principalmente, porque são esses os livros que utilizo desde 2017, nos colégios em que leciono⁶. Alguns dados particulares e públicos sobre essa coleção me parecem dignos de nota pois demonstram a relevância dessas obras, seja nos últimos três anos da minha carreira no magistério, seja no contexto da educação pública nacional, no mesmo período.

O referido livro foi escolhido por todos os professores de História que atuavam nos colégios em que trabalho, no último ano de escolha de livros didáticos (2016). Os professores participantes dividiram-se da seguinte maneira: ou indicaram o livro de Boulos Júnior, ou se abstiveram da indicação, tendo em vista que alguns professores, por trabalharem em apenas uma turma no colégio, não quiseram influenciar na escolha de uma coleção que deveria ser a mesma para todas as séries e turmas. Não houve, nos colégios em que trabalho, referência a nenhuma outra coleção por nenhum professor que estivesse participando ativamente dessa escolha. Esse consenso já nos indica o elevado nível de satisfação dos professores com essa obra frente às demais obras avaliadas.

Os livros, nos colégios públicos, têm uma vida útil de três anos, sendo emprestados aos alunos no início do ano letivo e devendo ser devolvidos no final do mesmo ano, para que possam ser reaproveitados pelos alunos dos anos seguintes. Isso significa dizer que o livro escolhido pelos professores, em 2016, está sendo utilizado no triênio 2017-2019. Também significa dizer que foi durante a utilização desse material didático que surgiram os questionamentos que me fizeram regressar às salas de aula da UFRJ para cursar o mestrado do ProfHistória e, também, fizeram-me escolher a linha de pesquisa que estou desenvolvendo nesta dissertação. Dessa forma, considero extremamente relevante observar como esses dados cartográficos têm aparecido no material didático que utilizo antes de propor novas possibilidades de uso desse material.

Outro dado que me parece profundamente relevante sobre essa obra é o seu impacto sobre a educação, em nível nacional. O site do programa nacional do livro didático (PNLD)

⁵ BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015.

⁶ Sou professor da rede pública de ensino como funcionário concursado do estado do Rio de Janeiro e da prefeitura de Belford Roxo, lecionando atualmente, apenas nos anos finais do ensino fundamental, em ambas as redes.

aponta quantos livros foram adquiridos em 2016, detalhando o quanto foi comprado de cada coleção e de cada livro pelo poder público naquele ano⁷. O livro de Boulos Júnior é apontado como o primeiro em números absolutos de aquisição, totalizando um montante de 3.387.161 livros. O segundo colocado em aquisições, naquele momento, somava 1.781.362 livros vendidos. Diante disso, podemos afirmar que esse livro tem relevante impacto não apenas na minha prática docente, ou das escolas em que trabalho, mas também possui grande impacto sobre o ensino de História, em nível nacional.

Cabe também ressaltar que esta análise não tem, por objetivo, desmerecer ou meramente levantar críticas vazias sobre a obra de Boulos Júnior. Parece-me um tanto óbvio, mas acredito ser importante reafirmar que esse livro foi escolhido por mim, juntamente com os demais professores de História dos colégios em que trabalho, diante da oferta de várias outras obras. Algumas dessas coleções contavam com o trabalho de vendedores que foram aos colégios com o objetivo de promover as obras publicadas por suas editoras, ao contrário da obra selecionada, que não enviou nenhum representante aos colégios, atendo-se a enviar apenas os livros para análise dos professores. Se escolhemos esse livro para ser adotado pelas unidades escolares, fizemos pois avaliamos que esse era o melhor trabalho apresentado dentre todos aqueles previamente selecionados pelo Ministério da Educação.

Recordo-me das conversas que tive com os demais professores de História e de ressaltar os pontos positivos do livro que o levaram a ser selecionado. Características como: o uso de fontes não textuais tanto na parte de desenvolvimento dos conteúdos, quanto nas atividades propostas, o uso de fontes primárias, não apenas com uma perspectiva confirmatória daquilo que era apresentado no texto do livro, mas como material a ser avaliado pelo aluno para que ele também pudesse retirar suas impressões sobre o material apresentado, atividades que não possuem respostas fechadas, mas possibilitam uma leitura individualizada do material, privilegiando análises que não necessariamente eram as previstas pelo livro etc.

Ou seja, não me causa espanto constatar que uma coleção que recebeu tantos elogios pelos professores colegas de trabalho, naquele momento de seleção do material didático, tenha-se tornado a obra com maior quantidade de vendas, superando em 90% a segunda coleção mais vendida ao Governo Federal. Certamente se constitui um grande desafio produzir obras que tenham tão variados temas a serem tratados sob olhares que necessitam ser, ao mesmo tempo,

⁷ Informação disponível no endereço: <https://www.fn.de.gov.br%2Fcentrais-de-conteudos%2Fpublicacoes%2Fcategory%2F35-dados-estatisticos%3Fdownload%3D10068%253Aplnd-2017-cole%25C3%25A7%25C3%25B5es-mais-distribu%25C3%25ADdas-por-componente-curricular-s%25C3%25A9ries-finais-ensino-fundamental>. Acesso em: 17 abr. 2019.

acadêmicos e pedagógicos, contudo não podemos ignorar o fato de que essas são obras suscetíveis a falhas e passíveis de melhorias assim como toda obra humana.

Esta análise seguirá uma linha de abordagem semelhante à utilizada na dissertação de mestrado de Sarah Resende dos Santos⁸, na qual a autora aborda os elementos cartográficos contidos em livros didáticos de História do século XIX e XX. Santos (2016) inicia seu levantamento de fontes com a obra de José Inácio de Abreu e Lima⁹, publicada em 1843, demonstrando como não apenas esse livro, mas todos os livros didáticos de História do século XIX não contêm mapas. Isso, como bem ressalta a autora, está intimamente relacionado aos elevados custos editoriais de produção de materiais imagéticos no período. Para a produção de livros que buscam atender a maior parcela possível de leitores jovens em idade escolar e não apenas uma minúscula parcela restrita e elitizada do mercado, os custos finais do livro, obviamente, possuem grande impacto na maior capacidade de vendas.

A partir do século XX, é crescente a presença de mapas nas obras analisadas ao longo dos anos, chegando a constarem nas capas de alguns desses livros, o que demonstra como essas imagens se acabaram- tornando sinônimo de estudos em Ciências Humanas. Essa maior presença de mapas nos livros didáticos não diminui ao longo do período analisado sendo, conseqüentemente, os livros editados nos últimos anos do século XX aqueles em que se pode observar a maior presença de mapas e de elementos cartográficos. Isso certamente possui relação direta, embora não exclusiva, com os menores custos de produção dos materiais gráficos, afinal não são apenas os mapas que estão mais presentes em livros didáticos, mas também podemos observar um crescimento generalizado do material imagético nos livros.

Santos (2016) demonstra que, apesar de podermos observar, no meio acadêmico, um afastamento das temáticas de trabalho e na linguagem entre a História e a Geografia¹⁰, quando observamos os livros didáticos de História, essas duas disciplinas se têm, constantemente,

⁸ SANTOS, Sarah Resende dos. **A história através dos mapas**: análise da cartografia presente em livros didáticos e o diálogo entre Geografia e História. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

⁹ Para uma análise mais aprofundada dessa obra e sobre o debate se ela se configura ou não no primeiro livro didático de História brasileiro, ver: MATTOS, Selma Rinaldi de. **As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história**; e as duas edições de **Compêndio da História do Brasil**, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

¹⁰ Essa conclusão da autora é derivada de uma pesquisa feita entre os temas dos títulos de artigos publicados na revista francesa *Annales*, entre os anos de 1930 e 1999. Sendo a revista uma das mais importantes publicações historiográficas mundiais e tendo grande impacto na produção historiográfica brasileira, esta análise se torna bastante representativa dos rumos da historiografia na França e no Brasil. Santos demonstra que o tema *política* ultrapassa o tema *Geografia* (em quantidade de artigos em que o tema está presente) no final dos anos 40, e o tema “cultura” ultrapassa ‘geografia’ nos anos 70. Já nos anos 90, é considerável o distanciamento entre as vezes em que os temas *política* e *cultura* aparecem em relação ao tema *Geografia* (SANTOS, 2016, p. 19).

aproximado (principalmente através da linguagem cartográfica) ao longo de todo século XX. Podemos considerar, como motivadores dessa aproximação, além da já citada diminuição dos custos de produção do material, uma busca maior por localizar os alunos no espaço físico no qual se desenvolvem os eventos analisados pelas lições propostas (o que propicia aos alunos uma compreensão mais aprofundada da narrativa histórica) e uma maior demanda por interdisciplinaridade tanto entre os conteúdos das Ciências Humanas presentes nas páginas do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a vigorar a partir dos anos 90, quanto dos conteúdos demandados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, na medida em que se expande e se consolida nos anos 2000, como principal forma de acesso dos estudantes ao ensino superior, “impõe” à educação básica determinados conteúdos programáticos.

Na coleção que será analisada, é perceptível o uso recorrente a um material imagético que complementa a parte escrita do livro. A formatação é semelhante a uma revista, ou aos sites comumente acessados por um público infanto-juvenil que intercala imagens e desenhos com textos escritos¹¹. Certamente essa busca por aproximar o livro didático às produções já acessadas pelos alunos tem, por objetivo, tornar o livro mais palatável aos alunos ao mesmo tempo que também oferece um conjunto maior de referências e materiais a serem usados pelos professores em sala. Dessa forma, busca-se analisar materiais de origens diversas a partir de uma perspectiva metodológica similar àquela utilizada pela historiografia. Devemos, contudo, ressaltar que, além de um produto que se destina a um fim didático, como ferramenta a ser usada pelos professores em sala, o livro didático também é um produto que se insere dentro de um mercado editorial concorrido e que busca apresentar um produto destinado ao consumo, que seja apreciado por pais e alunos e que, dessa maneira, produza ganhos financeiros para a editora.

Entre os materiais imagéticos, encontram-se os diversos mapas usados por Boulos Júnior ao longo dos quatro livros que compõem a sua obra para o ensino fundamental. São livros destinados às aulas de História do sexto, sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade. Farei, primeiramente, um levantamento de todos esses mapas para que, a partir de sua quantificação e classificação, possamos observar melhor de que forma eles são apresentados e utilizados pelos livros didáticos, tecendo breves comentários sobre cada obra então analisada. Posteriormente comentarei, de forma geral, como essas obras cartográficas são inseridas na coleção como um todo, ressaltando casos particulares quando isso se fizer necessário.

¹¹ São exemplos desses sites as redes sociais Facebook® e Instagram®, que são acessadas por mais de 70% das crianças e adolescentes. Pesquisas que detalham esse uso em: <https://cgi.br/noticia/releases/crece-numero-de-criancas-e-adolescentes-que-buscam-noticias-na-internet-aponta-cetic-br>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Os mapas serão classificados por múltiplas dimensões. Inicialmente, farei uma classificação por dois critérios: segundo a tipologia, ou seja, qual é o assunto central abordado pelo mapa, e segundo o contexto mais específico em que esses mapas aparecem nos livros. Essa tipologia será dividida em seis categorias que são as mesmas presentes na análise de Santos (2016). Acredito que, além de serem tipologias que abarcam, de maneira satisfatória, as diferentes representações cartográficas, também permitem um diálogo com uma produção que já foi elaborada, facilitando um posterior cruzamento de dados e melhor compreensão das mudanças que podem ser observadas nos diferentes livros, ao longo do período abordado nos dois trabalhos. As categorias são: *Guerra, Divisão política, Rotas, Economia, Geografia e Religião*.

A primeira classificação apresentada será uma tabela que terá três informações: a tipologia geral do mapa, o contexto em que ele é apresentado e em que página ele está localizado. Posteriormente serão indicadas e analisadas algumas informações como: quantos desses mapas são utilizados como parte do conteúdo que está sendo apresentado pela unidade do livro e quantos estão sendo utilizados nas atividades propostas pelo livro aos alunos; quantos desses são mapas de época e quantos são mapas vetorizados; quantos desses mapas trazem informações do passado e quantos são mapas contemporâneos ao período de edição do livro e têm como função a localização de um território trabalhado dentro da divisão política atual ou expondo dados que são contemporâneos à edição do livro e ao próprio aluno que utiliza o livro. Essas classificações nos ajudarão a compreender melhor qual a forma de utilização dos mapas é predominante, quais tipos de mapas se sobressaem, qual abordagem está sendo feita pelo livro e em qual percentual essas diferentes abordagens são apresentadas.

Cabem aqui algumas explicações. Primeiramente, sobre mapas de época e vetoriais: a diferença entre esses tipos de mapas é que os primeiros são mapas produzidos em um contexto histórico que está sob estudo, constituindo assim uma fonte que possui uma metodologia própria de abordagem e de leitura. Já os mapas vetoriais são produzidos posteriormente ao contexto a que se refere, a partir da compilação dos dados e dos conhecimentos acumulados pelos diversos ramos dos saberes históricos, sociológicos, geográficos, econômicos etc. Normalmente os mapas vetoriais são instrumentos produzidos por pesquisadores que lançam mão da linguagem cartográfica para apresentar os dados de seus objetos de estudo de maneira mais clara e de rápida compreensão. Por se tratar de produtos que não têm por objetivo a divulgação do conhecimento acadêmico ou escolar, por não terem sido produzidos por pesquisadores que possuem uma metodologia evidenciada e por terem, como objetivo, a utilização prática e

cotidiana, os mapas de época geralmente explicitam, de maneira mais clara, as relações de poder que se estabelecem nos períodos de suas produções.

Nessa classificação, não usaremos os mapas que não são “usados como mapas” ou não apresentam dados cartográficos. Ou seja, não usaremos mapas ou contornos de representação territorial contidos em charges, desenhos ou que tenham, como função, meramente a representação de um país. Em algumas partes do livro, mapas aparecem representando um determinado Estado, assim como uma bandeira ou o nome desse país poderia também representá-lo. Neste levantamento, parto da compreensão de que essas não são obras cartográficas e sim símbolos que apenas remetem à ideia de um Estado ou território. Como o objetivo deste trabalho não é analisar o uso de mapas como símbolos de Estados ou governos, as imagens em que os mapas estiverem apresentados dessa forma não serão consideradas como obras cartográficas.

Outra explicação que acredito ser relevante é a respeito dos limites deste escrito no que tange o levantamento de dados. Uma classificação de mapas, por vezes, torna-se subjetiva, e isso é algo inerente a esse processo de separação e de enquadramento em categorias. Nesse caso concreto, em alguns momentos, encontramos mapas que poderiam ser classificados em tipologias diferentes, porém isso não terá grande impacto no momento final de somatório desses dados, tendo em vista que são poucos os momentos em que isso ocorre. Na maioria dos casos em que surge essa possibilidade de se enquadrar um mapa em duas categorias, as possibilidades de classificação ficam restritas aos dois maiores grupos em números de ocorrências (guerra e divisão política). Dessa maneira, a categorização desses mapas, em um grupo ou no outro, representaria uma alteração percentual pequena no conjunto dos dados, além de não alterar uma das características que podemos observar que é a prevalência dessas duas tipologias ao longo de toda a coleção. Contudo busquei avaliar não apenas o mapa em si, mas quais objetivos são perseguidos com a colocação de cada mapa, ao longo das unidades de estudos e nas questões propostas, para assim conseguir o melhor enquadramento em cada obra apresentada pelos livros.

Vejamos os quadros de mapas divididos por ano de escolaridade de cada livro:

Quadro 1 – Mapas no livro do sexto ano

TIPOLOGIA GERAL	CONTEXTO	LOCALIZAÇÃO
Guerra	Expansão / Conquista	(p. 214) (p. 222) (p. 257) (p. 268) (p. 272) (p. 298)

Divisão Política	Fronteira / localização	(p. 64 ¹²) (p. 111) (p. 116) (p. 121) (p. 121) (p. 129) (p. 158) (p. 168) (p. 175) (p. 193) (p. 209 ¹³) (p. 297) (p. 301) (p. 312)
	Tratado	–
Rotas	Expedição terrestre	(p. 76) (p. 163)
	Navegação	(p. 172)
Economia	Rota comercial	(p. 194 ¹⁴)
	Produção	(p. 60) (p. 119) (p. 274)
Geografia	Distribuição geográfica de populações	(p. 78) (p. 94) (p. 187) (p. 248)
	Contorno continental	–
	Hidrografia	–
Religião	Expansão	–
	Distribuição geográfica de grupos religiosos	–
Mapas de época		0
Mapas vetoriais		28
Mapas contemporâneos ao livro		3
Mapas nas unidades de estudo		20
Mapas nas atividades propostas		14

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse livro, podemos perceber que o primeiro mapa aparece apenas em páginas mais avançadas do que se comparado aos demais livros da coleção (na página 60). Isso ocorre pois, por ser o primeiro livro da série, o autor preocupa-se em apresentar inicialmente uma discussão teórica acerca dos estudos históricos como: conceituações sobre o tempo e alguns outros conceitos importantes para a introdução dos alunos nos estudos da História.

¹² Esse mapa também está presente nas páginas 108 e 109. Não é contabilizado como novo mapa.

¹³ Esse mapa também está presente na página 224, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

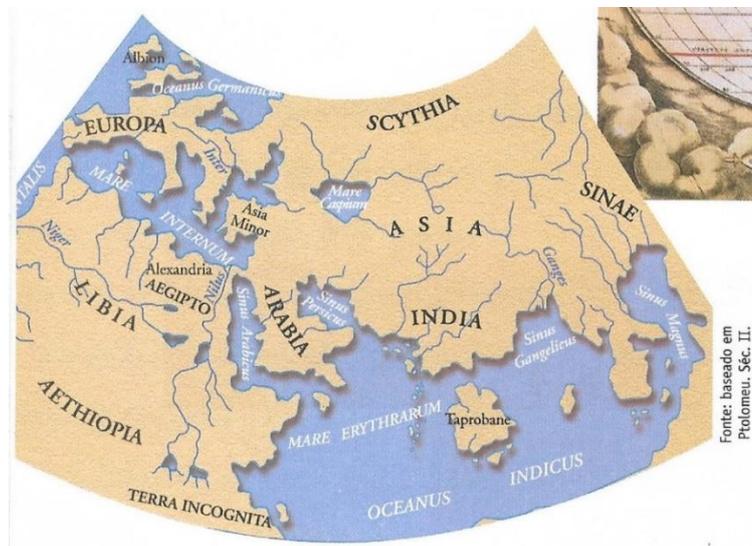
¹⁴ Esse mapa também está presente na página 204, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto parte de atividades propostas.

Também já podemos perceber, nesse primeiro livro, uma prevalência de mapas que são apresentados com o objetivo de localizar o aluno no espaço em que se inscrevem os eventos estudados. Ao longo das análises desses quatro livros, iremos perceber que esta não é uma característica específica desse tomo da obra de Boulos Júnior. Todos os livros privilegiam os mapas focados na divisão política, aparecendo principalmente um contexto de localização espacial e, embora os livros apresentem um percentual de ocorrência variável desse tipo de mapa ao longo dos quatro volumes analisados, é essa a tipologia predominante em toda coleção.

Outro dado extremamente relevante é a completa ausência de mapas de época entre os 28 mapas apresentados. O único mapa de época produzido na antiguidade que aparece nessa coleção pode ser encontrado não no livro do sexto ano, mas está presente no livro do sétimo ano, no capítulo dedicado ao estudo da expansão marítima e comercial europeia. Trata-se do mapa de Ptolomeu (embora não seja uma reprodução fiel do mapa, mas sim uma arte baseada na obra de Ptolomeu, Figura 1), o qual é apresentado pelo livro com a breve descrição de *um sábio da antiguidade*. A arte sobre a obra de Ptolomeu divide espaço em uma mesma página com outro mapa, do século XVI, os quais estão genericamente nomeados como “mapas usados durante as grandes navegações.” (p. 202, Figura 2).

Tendo o livro uma grande utilização de imagens de cultura material e ilustrações e tratando, em suas unidades, as civilizações da Mesopotâmia, a sociedade grega e romana antiga, a completa ausência de mapas de época, utilizados nos estudos de toda antiguidade, parece-me uma ausência a ser destacada nesse primeiro livro e que deveria ser revista nas possíveis próximas edições da coleção.

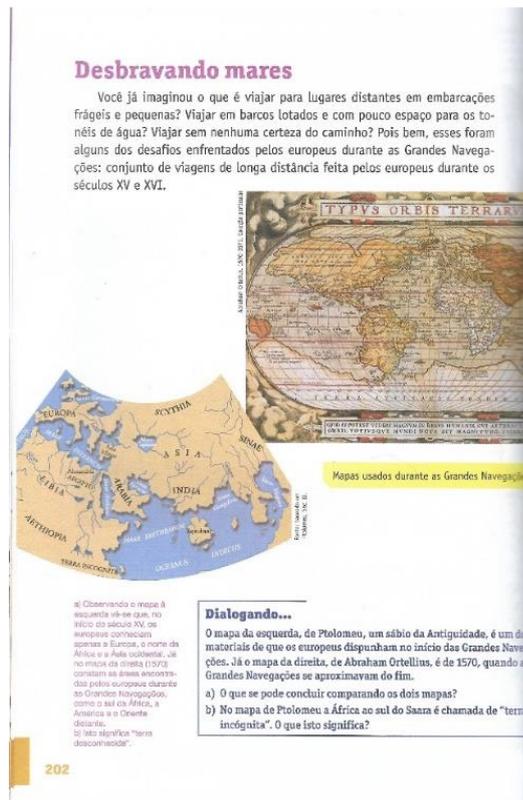
Figura 1 – Mapa de Ptolomeu



Fonte: Boulos Júnior (2015)

A presença de 14 mapas sendo utilizados em atividades propostas é certamente um relevante ponto positivo a ser destacado, pois demonstra a intenção do autor de não usar apenas os mapas como ilustração do conteúdo lecionado, conquanto observemos uma prevalência dos mapas de localização já assinalada anteriormente, podemos perceber que a obra não se resume a isso, mas também busca instigar os alunos à leitura e à análise desses mapas.

Figura 2 – Página 202 do livro do 7º ano



Fonte: Boulos Junior (2015)

Quadro 2 – Mapas no livro do sétimo ano

TIPOLOGIA GERAL	CONTEXTO	LOCALIZAÇÃO
Guerra	Expansão / Conquista	(p. 18) (p. 52) (p. 57) (p. 185) (p. 186) (p. 306) (p. 308)
Divisão Política	Fronteira / localização	(p. 21) (p. 24 ¹⁵) (p. 26) (p. 46) (p. 46) (p. 64) (p. 67)

¹⁵ Esse mapa também está presente na página 26, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

		(p. 70) (p. 74) (p. 100 ¹⁶) (p. 214) (p. 226) (p. 231) (p. 234) (p. 262) (p. 265) (p. 278 ¹⁷) (p. 280) (p. 282) (p. 282)
	Tratado	(p. 211)
Rotas	Expedição terrestre	(p. 110) (p. 127)
	Navegação	(p. 209 ¹⁸) (p. 210)
Economia	Rota comercial	(p. 65 ¹⁹) (p. 77) (p. 119) (p. 205) (p. 266)
	Produção	(p. 259)
Geografia	Distribuição geográfica de populações	(p. 15) (p. 45) (p. 224)
	Contorno continental	(p. 202) (p. 202) (p. 208) (p. 239) (p. 273)
	Hidrografia	–
Religião	Expansão	(p. 94)
	Distribuição geográfica de grupos religiosos	(p. 159) (p. 167 ²⁰)
Mapas de época		8
Mapas vetoriais		36
Mapas contemporâneos ao livro		5
Mapas nas unidades de estudo		42
Mapas nas atividades propostas		13

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁶ Esse mapa também está presente na página 109, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

¹⁷ Esse mapa também está presente na página 286, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria quanto na parte de atividades propostas.

¹⁸ Esse mapa também está presente na página 218, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

¹⁹ Esse mapa também está presente na página 82, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

²⁰ Esse mapa também está presente na página 173, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

Esse é o livro com a maior quantidade de mapas, contabilizando um total de 49 exemplares únicos (não contabilizando os que são repetidos). Isso se deve principalmente pois é nesse ano de escolaridade que são estudados os conteúdos relativos à expansão marítima e comercial europeia e a colonização das Américas. Certamente são conteúdos que favorecem o uso de fontes cartográficas, inclusive o uso de mapas de época, sendo esse o livro onde a presença deste tipo de mapa mais ocorre (oito vezes).

As tipologias e contextos em que os mapas se inserem são bastante variados, contudo podemos perceber a permanência de uma concentração de uso dos mapas de divisão política especialmente no contexto de fronteiras e de localização.

Quadro 3 – Mapas no livro do oitavo ano

TIPOLOGIA GERAL	CONTEXTO	LOCALIZAÇÃO
Guerra	Expansão / Conquista	(p. 105) (p. 141) (p. 160) (p. 202) (p. 216) (p. 250) (p. 293) (p. 307)
Divisão Política	Fronteira / localização	(p. 23) (p. 32) (p. 156) (p. 163 ²¹) (p. 285) (p. 287) (p. 301) (p. 305)
	Tratado	(p. 32) (p. 46)
Rotas	Expedição terrestre	–
	Navegação	–
Economia	Rota comercial	(p. 15) (p. 61)
	Produção	(p. 42) (p. 56) (p. 188) (p. 239)
Geografia	Distribuição geográfica de populações	–
	Contorno continental	(p. 10)
	Hidrografia	(p. 249)
	Expansão	–

²¹ Esse mapa também está presente na página 169, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na parte de atividades propostas.

Religião	Distribuição geográfica de grupos religiosos	(p. 40)
Mapas de época		1
Mapas Vetoriais		26
Mapas contemporâneos ao livro		0
Mapas nas unidades de estudo		24
Mapas nas atividades propostas		4

Fonte: Elaborada pelo autor

Podemos perceber as características gerais já assinaladas anteriormente também nesse volume. Uma característica que se faz bastante notável nesse livro é o crescimento, sobretudo proporcional, dos mapas classificados na tipologia *Guerra*. Esse é o livro que trata das campanhas de Napoleão Bonaparte e dos processos de independência nas colônias europeias na América, conteúdos em que os mapas são tradicionalmente bastante utilizados para melhor compreensão do aluno acerca das localizações e das alterações no espaço políticos perpetrados pela expansão do império napoleônico.

Também podemos ver uma diminuição considerável das atividades propostas que se utilizam de representações cartográficas. É como se, pouco a pouco, (já que essa redução também pode ser observada no livro destinado ao nono ano de escolaridade) o livro fosse “afastando-se” de uma área de conhecimento que não é sua e, sim, da Geografia. Cria-se a impressão de que o autor, gradativamente, vai compreendendo que os mapas que são da alçada do historiador, os que devem ser usados para as atividades com os alunos, são, principalmente, os de épocas mais distantes, “mais históricas”, e os mapas produzidos em épocas mais recentes seriam destinados aos estudos no âmbito da Geografia e não tanto no da História.

Quadro 4 – Mapas no livro do nono ano

TIPOLOGIA GERAL	CONTEXTO	LOCALIZAÇÃO
Guerra	Expansão / Conquista	(p. 22) (p. 22 ²²) (p. 26) (p. 24) (p. 124) (p. 126) (p. 129) (p. 286)
Divisão Política	Fronteira / localização	(p. 41) (p. 41) (p. 56) (p. 81) (p. 178) (p. 200) (p.

²² Esse mapa também está presente na página 28, em uma atividade proposta. Não é contabilizado como novo mapa, mas configura tanto na parte de matéria, quanto na de exercícios.

		260) (p. 265) (p. 265) (p. 289)
	Tratado	(p. 32) (p. 158) (p. 163) (p. 184) (p. 198) (p. 283) (p. 284)
Rotas	Expedição terrestre	(p. 138) (p. 192)
	Navegação	–
Economia	Rota comercial	–
	Produção	–
Geografia	Distribuição geográfica de populações	–
	Contorno continental	–
	Hidrografia	–
Religião	Expansão	–
	Distribuição geográfica de grupos religiosos	–
Mapas de época		0
Mapas vetoriais		24
Mapas contemporâneos ao livro		3
Mapas nas unidades de estudo		23
Mapas nas atividades propostas		5

Fonte: Elaborada pelo autor

No volume destinado ao nono ano, fica clara a escolha do autor de separar conteúdos de história e geografia. Praticamente não há mapas que estejam fora da tipologia de *guerra e divisão política*. As demais tipologias que foram abordadas nas partes anteriores da coletânea foram definitivamente “entregues à Geografia”, e o autor utiliza-se dos mapas principalmente para a localizar os alunos e demonstrar os desenvolvimentos de guerras, conquistas e novas configurações político territoriais.

O período trabalhado no livro praticamente impõe o uso de mapas em suas páginas, para que se obtenha uma compreensão minimamente clara de determinados conteúdos por alunos que, por vezes, entram em contato com os estudos desses períodos pela primeira vez. São abordados conteúdos como: a expansão imperialista europeia sobre a África e a Ásia, a

Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial. Esses são assuntos em que as diversas transformações no espaço político-territorial, e as evoluções das batalhas nas guerras mundiais concentram um terço dos mapas usados (nove dos 27 mapas presentes no livro).

1.1 Considerações sobre a coleção

São no total 134 mapas únicos (31 no sexto ano, 49 no sétimo, 27 no oitavo e 27 no nono). Esse número corrobora aquilo que venho apontando no início deste texto: é cada vez maior a aproximação entre a cartografia e a História, e é cada vez maior o uso da linguagem cartográfica para melhor apresentar o conteúdo proposto aos alunos da educação básica. O crescimento na quantidade de mapas nos livros de História demonstra que a utilização dessa fonte é reconhecidamente valiosa, sob o ponto de vista pedagógico, contudo isso não nos informa muito acerca de como esses mapas têm sido apropriados e trabalhados no ensino de História. Por essa razão pretendo, a partir de agora, seguir uma linha de análise mais qualitativa que quantitativa acerca dos mapas que encontramos ao longo de toda a coleção. Isso nos permitirá compreender melhor o tipo de seleção e utilização que é feita

Há uma predominância absoluta dos mapas vetoriais sobre os mapas de época. Essa característica também está presente na análise feita pelo trabalho de Santos (2016), sobre livros didáticos de História, e se mantém na coleção de Boulos Júnior. Uma característica comum tanto a mapas de épocas quanto vetoriais é a ausência de maiores explicações relativas ao contexto de produção desses mapas. Certamente essa abordagem do contexto de produção seria sobretudo relevante para análise dos mapas de época, contudo, mesmo os mapas vetoriais poderiam ser objeto de análises mais aprofundadas sobre suas escolhas e sobre metodologia de abordagem dos seus temas.

Os mapas vetoriais possuem apenas o nome do autor e a indicação bibliográfica da obra do qual foram retirados, o que contribui para reforçar o mito de que essas construções cartográficas são obras imparciais e absolutamente objetivas. Não há nenhum mapa contemporâneo utilizado nos quatro livros da coleção que seja, de alguma forma, problematizado ou que seja apresentado juntamente com outro mapa que aborde os dados sob outra perspectiva. Entre mapas de época, imagens que possuem grande apelo e atenção entre os alunos por contrastarem com os mapas modernos que normalmente já são conhecidos e naturalizados pelos estudantes, também não se observa análise crítica dessas fontes, apenas uma maior legenda descritiva. Esses mapas de época certamente constituem uma fonte valiosa e poderiam ser objetos de pesquisa e de análise crítica se fossem levados em conta seus momentos

de produção e se fossem consideradas as disputas que seus contextos de produção abarcam. Infelizmente, essas questões não são abordadas de forma mais detida e com mais profundidade.

Alguns dos mapas de época não são nem mesmo apresentados como mapas, estão presentes e são introduzidos unicamente devido às suas ilustrações, como desenhos e imagens não cartográficas. Os mapas das páginas 110 (Figura 3) e 239 (Figura 5) do livro dedicado ao sétimo ano exemplificam bem esse uso de mapas que evidentemente são selecionados muito mais por seus desenhos de atividades humanas e cenas retratadas que servem de ilustração para o assunto que está sendo estudado do que como construções cartográficas que buscam sintetizar informações sobre o espaço geográfico.

Nesse sentido, os mapas usados meramente como imagens se esvaziam de seus discursos sobre o território, assim como impossibilitam uma leitura de como o espaço físico estava sendo trabalhado e concebido pelo autor desses mapas.

Abaixo estão as imagens e as descrições que as acompanham²³:

Figura 3 – Niccolo Polo e Maffeo Polo, respectivamente pai e tio de Marco Polo (1254-1323), dirigem caravana em viagem para a Ásia, conforme se pode ver no detalhe que ilustra esse mapa do século XIV (p. 110)



Fonte: Boulos Junior (2015)

²³ Logo depois das imagens indicadas, estão as páginas completas conforme são apresentadas no livro, para uma melhor compreensão do contexto em que esses mapas estão inseridos. São respectivamente as Figuras 4 e 6.

Figura 4 – Página 202 do livro do 7º ano

9. **Em grupo.** De todos os países do mundo, o Brasil é o que tem o maior número de imigrantes japoneses e seus descendentes (residentes, em sua maioria, nos estados de São Paulo e do Paraná). Cada grupo pesquisa um dos aspectos da cultura japonesa abaixo listados, e, a seguir, deverá ser feito um seminário com o tema: "A cultura japonesa". Postem o trabalho no **blog da turma**.
- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| a) culinária: pratos típicos; | d) jardinagem; |
| b) origamis; | e) pintura/escultura; |
| c) arquitetura: casas e construções; | f) língua falada e escrita. |

II. Leitura e escrita em História

a. Leitura e escrita de textos

◀ VOZES DO PASSADO

O trecho a seguir foi retirado do **Livro das Maravilhas**, que conta as aventuras de Marco Polo. Leia-o com atenção.

Marco Polo na China

Quando o **Livro das Maravilhas** foi publicado pela primeira vez, por volta de 1300, os europeus descobriram um novo mundo. Um dos trechos mais interessantes descreve o uso do papel-moeda na China, um hábito estranho aos europeus da época.



Niccolò Polo e Maffeo Polo, respectivamente pai e tio de Marco Polo (1254-1323), dirigem caravanas em viagem para a Ásia, conforme se pode ver no detalhe que ilustra este mapa do século XIV.

[...] Ali faz o Grã-Cã [imperador chinês da dinastia iniciada por Gêngis Khan] cunhar moedas da seguinte forma: pegam na casca das árvores, geralmente das amoreiras, dessas de que o bicho-da-seda devora as folhas, e com a pele que há entre a casca e o tronco fazem uma pasta, como a do papíro, de cor muito escura, quase preta.

Estes papéis ou tiras são cortados de vários tamanhos, quase sempre compridos e estreitos; aos mais pequenos, dá-se o valor de metade de um soldo; outros, maiores, valem um soldo. [...] Todos estes papéis [...] têm o selo do Grã-Cã.

Fonte: Boulos Junior (2015)

Figura 5 – Detalhe do mapa de um atlas de 1542, do francês Jean Rotz



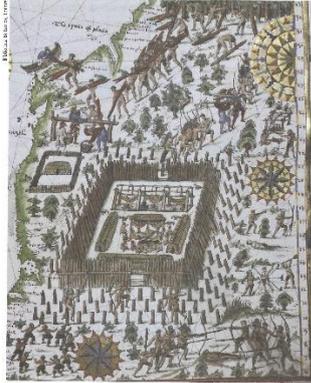
Na imagem, vemos a representação de uma aldeia tupi e suas malocas. Na parte superior da imagem, vemos cena de transporte e escambo do pau-brasil entre indígenas e europeus; no canto inferior esquerdo, crianças brincando e, à direita, conflitos entre grupos indígenas; observe a disposição das malocas (p. 239).

Fonte: Boulos Junior (2015)

Figura 6 – Página 239 do livro do 7º ano

Os povos tupis tinham uma origem comum. Acredita-se que o berço desses povos tenha sido a atual Floresta Amazônica e que, por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir. Parte deles caminhou em direção ao interior e se estabeleceu no sul da América; outra parte rumou até a foz do Rio Amazonas e depois avançou pelo litoral no sentido norte-sul.

Os povos tupis tinham um jeito parecido de viver e falavam línguas semelhantes, o que facilitava a comunicação entre eles ao longo da costa. Suas aldeias tinham uma população que variava entre 500 e 3000 pessoas e eram formadas de 4 ou 8 casas (malocas, em tupi) feitas de madeira, cobertas com folhas de palmeira. As casas estavam dispostas em torno de um pátio central, onde aconteciam as festas e as reuniões. Cada casa era habitada não apenas por pai, mãe e filhos, mas também avós, avôs, primos, sobrinhos, netos e outros membros da família (família extensa).



Detalhe do mapa de um atlas de 1542 do francês Jean Rotz. Na imagem vemos a representação de uma aldeia tupi e suas malocas. Na parte superior da imagem, vemos uma ilha transportada e o encontro de pau-brasil entre indígenas e europeus; no canto inferior esquerdo, crianças brincando com o diabo; conflitos entre grupos indígenas; observe a disposição das malocas.

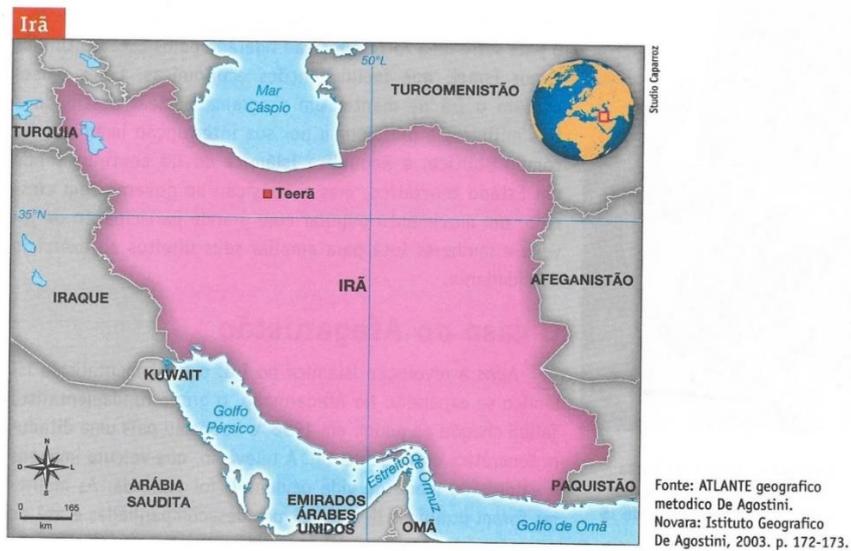
239

É perceptível a intenção de se usar os mapas a partir de uma visão meramente iconográfica. Apesar de perceber que esses mapas não são utilizados como tal, escolhi incluir esses os dois mapas nas tabelas feitas acima pois eles demonstram bem que, além de os mapas de época serem uma pequena fração de todos os mapas disponibilizados, ainda temos que considerar que alguns desses não são usados como tal. A Figura 2, possivelmente, não seria reconhecida como sendo um mapa pelos alunos se assim não fosse definida pela legenda. A Figura 3, conquanto apresente maiores indícios, ao olhar do aluno, de que se trata de um mapa, tem, em sua descrição, uma breve análise que se atém apenas aos símbolos e às imagens que remetem ao cotidiano das relações entre indígenas e europeus, no início do século XVI. Cabe pontuar que, além das questões apresentadas que são relativas a este trabalho, a Figura 3 também possui uma descrição que não aborda as imagens contidas no mapa, como produto de um olhar eurocêntrico sobre as populações ameríndias e sobre a empresa colonial. Ou seja, a mesma qualidade da análise imagética aplicada em fontes não cartográficas não se verifica ao se abordar a iconografia presente nos mapas de época.

Um ponto já salientado anteriormente, nas análises de cada livro e que, observando o conjunto dos livros, podemos reafirmar é a predominância de mapas que têm, como única finalidade, a localização geográfica para os alunos, em relação aos conteúdos trabalhados pelos livros. Essa constatação fica ainda mais evidente quando percebemos que alguns desses mapas retratam apenas as fronteiras políticas de um estado nacional e contam com uma imagem menor

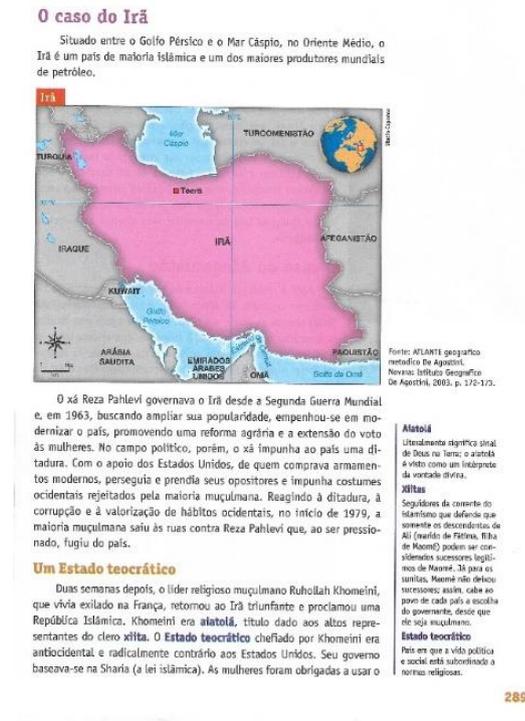
no canto superior de um globo terrestre com um quadrado vermelho que localiza em um contexto mais amplo o mapa maior. O mapa do Irã, apresentado na página 289 do livro do nono ano (Figura 7), exemplifica bem esse tipo de mapa que, embora tenha uma ocorrência minoritária, está inserido dentro desse grupo de mapas que é predominante, que são aqueles destinados unicamente à localização.

Figura 7 – Mapa político do Irã



Fonte: Boulos Junior (2015)

Figura 8 – Página 289 do livro do 9º ano



Fonte: Boulos Junior (2015)

Outro ponto já ressaltado é a utilização dos mapas em atividades propostas aos alunos. São, no total, 36 atividades que utilizam os mapas como objeto a ser estudado. O uso de fontes variadas nas atividades destinadas aos alunos é certamente um ponto extremamente positivo a ser destacado na obra de Boulos Júnior. São utilizados textos de fontes variadas, pintura, charges, fotos, mapas etc. Essa variedade de fontes ensina ao aluno que o estudo da História não está restrito aos documentos escritos ou aos documentos oficiais e que a historiografia se utiliza de fontes extremamente variadas na construção de sua narrativa sobre o passado. Porém nosso objeto são apenas as fontes cartográficas e, nesse quesito, algumas particularidades do uso dos mapas nas atividades merecem maior destaque.

As atividades e trabalhos demandados aos estudantes pelos livros são, predominantemente, de leitura ou de localização, ou seja, pedem aos alunos que retirem dos mapas informações cartográficas básicas, normalmente as informações que já estão postas em destaque, em primeiro plano, pelo autor do mapa. Por vezes também é solicitado ao aluno que se observe e que descreva informações básicas como: qual território é maior ou menor, qual país é banhado por mar e qual não é banhado, qual o assunto do mapa etc. A prevalência do tipo de mapas utilizados nas atividades são dos mapas vetoriais, e esses, invariavelmente, são

postos como verdades absolutas a serem, tão somente, lidas da maneira correta para, então, serem assimiladas pelos alunos.

Os mapas de época são igualmente abordados de maneira superficial. Em sua maioria, não são usados nas atividades propostas e, sim, como ilustração da narrativa construída pelo livro. Os contextos de produção também não são problematizados e discutidos (como visto nas Figuras 1 e 2). Mesmo nos raros momentos em que os mapas de época são utilizados nas atividades propostas, não há qualquer análise a respeito das questões e disputas políticas e de narrativas que estavam postas quando de suas elaborações. Não há nenhum questionamento sobre as seleção dos dados que são postos nos mapas e, como isso, pode-se criar uma narrativa reveladora sobre a perspectiva dos autores dessas obras. Mapas que têm informações intencionalmente distorcidas em prol da legitimação de discursos políticos ou religioso (como os mapas usados durante a Alemanha nazista, para justificar suas políticas de expansão territorial e teoria de espaço vital), que poderiam ser de grande utilidade para questionar a pretensa imparcialidade de dados cartográficos, não estão presentes nos livros.

Não se trata de exigir, nesse momento, um trabalho aprofundado de educação cartográfica em um livro didático de História, porém, se compreendemos que há um papel a ser desempenhado pelo ensino de História, na formação de alunos com capacidade de leitura crítica de fontes de informações variadas, isso também deve incluir as leituras de dados cartográficos. Esse tipo de abordagem sobre as mais variadas fontes está alinhado com aquilo que se tem produzido na academia, a respeito do ensino de História²⁴.

Sendo esse trabalho uma abordagem que parte dos conhecimentos e do ponto de vista de alguém que possui formação e que trabalha com o ensino da História, busquei incorporar, neste trabalho, uma perspectiva outra à produzida pela historiografia. Ao observarmos uma perspectiva vinda da pesquisa em cartografia, sobre a utilização de mapas e publicações cartográficas em geral, em livros didáticos, poderemos acrescentar questões e debates pertinentes a esse campo de pesquisa e que podem ser confrontados com aqueles desenvolvidos a partir do olhar historiográfico.

Nesse sentido, os apontamentos aqui feitos se coadunam com as questões levantadas por Clézio Santos (2013) ao analisar o uso de dados cartográficos em livros didáticos de Geografia. Embora as observações feitas por Santos não sejam direcionadas aos livros didáticos de História, podemos perceber que as críticas feitas sobre a maneira como ocorrem as apropriações dos mapas por livros didáticos de História e Geografia se assemelham. A posição

²⁴ Ver Flávia Eloisa Caimi (2005) em sua pesquisa no banco eletrônico de teses da Capes, em trabalhos que tratam sobre ensino de História.

de Santos é por uma maior utilização dos mapas como produtores de capacidades cognitivas, em defesa de um uso dos mapas que possibilitem desenvolver, nos alunos, uma leitura crítica sobre as os dados apresentados pelas produções cartográficas.

Santos (2013, p. 15) assinala que:

O material cartográfico é visto como verdade absoluta por alunos e professores. Poucos educadores aventuram-se a trabalhar a Cartografia de modo mais crítico. Ao não ser valorizada como recurso útil para a compreensão dos conteúdos geográficos, ao não poder oferecer o rigor técnico-cartográfico, a Cartografia é apresentada muito mais como ilustração do que propriamente como instrumento de compreensão da realidade social.

Busquei, neste capítulo, agrupar tanto o que se tem produzido pela pesquisa historiográfica, quanto pela pesquisa cartográfica, no tocante ao uso de imagens cartográficas em livros didáticos, às análises feitas aos livros que utilizo no meu trabalho cotidiano no magistério. Podemos perceber que as questões levantadas e as conclusões apresentadas pelos autores consultados, embora tenhamos trabalhado com fontes e olhares distintos, assemelham-se àquelas que observei a partir da análise dos livros de Boulos Junior. Podemos concluir que, apesar de partir de um caso particular de análise, os pontos destacados neste capítulo abordam demandas que não se restringem apenas a essas obras analisadas, mas são características marcantes dessa aproximação do trabalho do ensino de História e da cartografia em nossos livros didáticos.

Essas considerações postas já nos apresentam os primeiros problemas concretos que muitos professores enfrentam ao se utilizarem de dados cartográficos presentes em boa parte dos materiais didáticos que possuem a sua disposição. Se é importante ressaltar os avanços obtidos com o uso crescente da cartografia e o papel de destaque que ela vem recebendo em publicações voltadas ao ensino de História, também é fundamental discutirmos seu uso que, conforme exposto acima, carece de maiores cuidados para que esse possa se constituir como um recurso que venha a contribuir de forma mais eficiente para a aquisição de competências analíticas por parte dos estudantes.

2. É POSSÍVEL ERIGIR UMA CARTOGRAFIA DECOLONIAL?

Certamente poucos filmes brasileiros fizeram tanto sucesso e suscitaram tantos debates, no ano de 2019, quanto *Bacurau*²⁵. O filme, vencedor do prêmio do júri no festival de Cannes, conta a história de uma cidade do interior de Pernambuco (que dá nome ao filme) quando é atacada por forças externas. Pensar essa obra cinematográfica como um relato de resistência de uma comunidade pobre às forças desproporcionalmente mais potentes já justificaria a relação entre o filme de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles e essa dissertação. O que pretendo propor, neste trabalho, é o que todo professor (que leciona em um colégio público do estado do Rio de Janeiro, que, há mais de cinco anos, não tem seu salário reajustado e vive um constante sucateamento de suas condições de trabalho) faz, seguramente pode ser classificado como um ato de resistência de homens e mulheres que são confrontados por uma força muito mais potente. Contudo a relação que gostaria de apontar, no início deste capítulo, é outra.

No começo da história de *Bacurau*, antes que os ataques se iniciem, alguns movimentos preparativos são feitos para isolar ou “apagar” a cidade. Uma dessas primeiras ações realizadas pelos que atacam a população de *Bacurau* é a retirada do povoado dos mapas contidos na internet. Essa descoberta ocorre justamente quando Plínio, um professor e líder informal da comunidade de *Bacurau*, busca mostrar aos seus alunos, em um tablet, a localização da cidade onde residem. A cena é especialmente interessante ao nosso tema, pois retrata uma situação que se aproxima bastante daquilo que imagino que ocorreria com os meus alunos e com diversos estudantes pelas mais distantes e diversas escolas do Brasil, caso o mesmo evento fosse observado durante uma aula.

Os alunos de *Bacurau* ficam confusos, descrentes, sem entender a razão da sua cidade não se encontrar no mapa. Alguns observam como se duvidassem da própria existência material da cidade em que vivem, como se necessário fosse uma confirmação do mundo externo, da ciência e da tecnologia moderna, que legitimasse a simples existência daquele local que todos conhecem fisicamente, por meio dos seus sentidos, desde a sua tenra idade. Ao não conseguir localizar a cidade nos mapas *on-line*, o professor, então, decide recorrer aos mapas artesanais, possivelmente feitos pelos próprios moradores de *Bacurau*, para afirmar categoricamente que, se nos mapas produzidos pelas grandes empresas de informação, *Bacurau* não está presente, nos mapas produzidos pela comunidade, a cidade nunca teve sua existência questionada e sempre esteve no mesmo lugar desde o dia de sua fundação.

²⁵ BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. Brasil, França. Produção: SBS Productions, CinemaScópio, Globo Filmes, 2019 (132 min.).

Essa situação demonstra, ainda que de forma anedótica, como a ciência cartográfica e o poder das grandes empresas de informação e de geoprocessamento criam um discurso de verdade que levam alguns, em especial nossos alunos, a questionarem aquilo que foi observado e experimentado ao longo de toda a sua vida. Trata-se de um discurso unicamente baseado na autoridade de uma poderosa ferramenta de informação que, num dado momento, produz uma verdade inquestionável e que, sem maiores explicações ou elaborações teóricas, vai de encontro a tudo o que se demonstrava tão óbvio, como a própria existência do lugar onde se vive.

Diante disso é que defendo uma cartografia que se oponha ao discurso homogeneizante e cientificista que, por vezes, é tão marcante, principalmente na cartografia que é utilizada em livros didáticos de História. Uma cartografia que contribua para a emergência dos discursos periféricos, das histórias silenciadas, das perspectivas daqueles grupos que não puderam expor seus relatos, da forma mais clara possível, pois foram vencidos e subordinados pelos grupos que se tornaram hegemônicos na escrita da História e na elaboração da cartografia moderna. Esses atores dominantes foram os mesmos que delegaram à essa ciência e às suas verdades ares de incontestabilidade que serviram para melhor efetivar o silenciamento dos grupos subalternizados.

Defendo também uma cartografia que, ao ser produzida no ambiente escolar, parta das referências socioculturais dos estudantes e gere um conhecimento que tenha maior significado para os alunos e assim proporcione a possibilidade de ruptura com uma concepção de educação bancária²⁶. Defendo o desenvolvimento de um modelo de educação que capacite os alunos a se utilizarem e a se apropriarem da tecnologia cartográfica contemporânea, tão difundida e acessível nos mais diversos dispositivos eletrônicos, aliada aos conhecimentos advindos dos estudos históricos, para melhor compreenderem suas realidades e produzirem conhecimento a partir de suas perspectivas e demandas.

Um conhecimento que, ao ser produzido pelos estudantes, dê-lhes a percepção de que eles são agentes produtores de conhecimento e capazes de atuarem como força transformadora do seu tempo. Um conhecimento que, ao incluir entre seus objetos de reflexão, as questões

²⁶ Uso o termo *educação bancária*, dentro da concepção desenvolvida por Paulo Freire, que descreve essa prática educacional como aquela que concebe os alunos como entidades passivas que precisam ser “preenchidas” por um conhecimento que lhe é externo e delimitado. Um conhecimento monólito que, ao ser transmitido e assimilado pelo estudante, caracterizaria a sua educação. Freire argumenta que a educação bancária tem, como objetivo último, tornar os homens dóceis à opressão das classes dominantes, na medida em que os impede de problematizar as relações hierárquicas que foram construídas ao longo do tempo histórico, assim como os condiciona a perceberem o mundo e a “realidade” como estáticos, e sua transformação como tarefa inexecutável. Segundo Paulo Freire, “[...] os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo.” (FREIRE, 2018, p. 88).

locais apresentadas pelos alunos, possa revelar a eles que os conteúdos estudados nas salas de aula do seu colégio não estão desconexos do seu cotidiano e que devem ser utilizados para melhor compreender e transformar os elementos da vida e da sociedade que os abraçam.

Nessa tarefa de trazer uma nova abordagem sobre os estudos dos mapas, busco associar uma perspectiva decolonial à leitura e à análise desse material cartográfico, porém seria viável falarmos em “cartografia decolonial”? Ou mesmo poderíamos considerar ser possível a elaboração de conhecimento cartográfico, em espaço escolar, que se oriente a partir de um olhar decolonial? Antes disso, acredito que precisamos dar um passo atrás e compreender a que me refiro quando falo dos estudos decoloniais.

2.1 Um breve olhar sobre os estudos pós-coloniais

O mundo pós-Segunda Guerra vivenciou uma série de transformações advindas, principalmente, da reorganização e da redistribuição dos polos do poder geopolítico mundial. Essas transformações também se fizeram presentes nas áreas coloniais africanas e asiáticas dos países europeus, sendo a intensificação dos processos de independência política dessas áreas uma das mais importantes, senão a mais relevante transformação vivenciada por essas colônias, nesse período.

Na sequência desses processos emancipatórios, verificou-se a emergência de teorias que tinham, em comum, a busca por uma ruptura com o paradigma epistemológico cientificista europeu. Paradigma esse que também foi acusado de instrumentalizar a dominação colonial moderna e, em última instância, fundar a modernidade a partir de uma perspectiva dominadora, opressora e silenciadora das demais possibilidades de vivências e construções epistemológicas. Essa mesma ciência que foi encarregada de produzir as necessidades cognitivas do capitalismo (QUIJANO, 2009), na era moderna, também reivindicava, para si, uma pretensa imparcialidade epistemológica que seria alcançável por meio da aplicação dos seus princípios filosóficos e de um rigoroso método de pesquisa: o método científico.

Boa parte desses pesquisadores eram professores universitários e residentes em países centrais do capitalismo, trabalhavam nos espaços acadêmicos produtores da epistemologia do norte²⁷. Porém, na sua maioria, esses pesquisadores eram emigrantes dos países que surgiram das áreas colonizadas por potências europeias e, portanto, eram marcados pela memória da realidade das antigas colônias, caracterizadas pela grande desigualdade social, pela exploração

²⁷ Mais adiante, irei comentar mais detidamente os conceitos de Boaventura Santos sobre o norte epistemológico e sobre o sul epistemológico.

da mão de obra humilde e pela dependência econômica externa. Essas teorias, como as desenvolvidas pelo palestino Edward Said (1935-2003), pelo argelino Franz Fanon (1925-1961), pelo tunisiano Albert Memmi (1920-) e por Aimé Césaire (1913-2008), natural de Martinica, tinham, em comum, a ruptura de uma busca por compreensão do mundo colonizado a partir de uma retórica discursiva advinda do colonizador. Demonstrava-se como a identidade do colonizado foi sendo forjada em oposição à do colonizador, de maneira a propiciar a elaboração de estruturas mentais mais propícias à dominação colonial. Esse conhecimento elaborado nos centros dos impérios coloniais e que serviam à sua constituição e à perpetuação não poderiam ser adequados à análise das antigas colônias, logo novos caminhos epistemológicos deveriam ser percorridos e criados.

Essa perspectiva comum de diversos pesquisadores propiciou a formação do Grupo de Estudos Subalternos (*Subaltern Studies*) na década de 1970, no sul asiático. A partir dos anos 80, os trabalhos do grupo passam a influenciar na produção de textos de pesquisadores no continente americano que incluem uma perspectiva colonial americana, tratando de questões especialmente relevantes nos estudos acadêmicos desse período como etnia, gênero, classe e identificando a questão da diáspora africana como um ponto fundamental nos debates acerca da colonialidade²⁸ americana moderna. Em 1992, formava-se o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos nos Estados Unidos, grupo marcado pela presença de pesquisadores originários da América Latina e declaradamente influenciado pela produção crítica ao eurocentrismo do Grupo de Estudos Subalternos sul-asiático.

Contudo as divergências teóricas internas ao grupo provocaram a sua desagregação em 1998. Nesse mesmo ano, é lançada a coletânea *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, que, além de trazer uma tradução do manifesto de fundação do grupo para o espanhol²⁹, também apresenta algumas abordagens particulares e discordâncias teóricas entre os membros, que acabaram levando o grupo à sua dissolução. A introdução produzida por Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez, ao se referirem a essas discordâncias internas, assinala que:

Walter Mignolo aprovecha también algunos elementos de las teorías poscoloniales para realizar una crítica de los legados coloniales en América Latina. Pero, a diferencia de Ileana Rodríguez y de otros miembros del Grupo de Estudios

²⁸ O conceito de colonialidade será abordado e analisado de forma mais aprofundada, na próxima subseção do capítulo.

²⁹ O Manifesto foi publicado originalmente em inglês, na revista *Boundary 2*, que é editada pela *Duke University Press* e foi posteriormente traduzido para o espanhol e publicado na coletânea *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, no ano de 1998. Essa é a versão que utilizei nesse trabalho.

Subalternos, Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina. Para ello acude a la tradición socio-filosófica del pensamiento latinoamericano, que desde el siglo XIX se posicionó críticamente frente a los legados del colonialismo español, pero también frente a la amenaza de los colonialismos inglés y norteamericano³⁰. (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 17).

Os autores são claros ao apresentarem Walter Mignolo em posição radical de ruptura, com uma perspectiva que não era compartilhada por outros membros do grupo. Para Mignolo, não bastava uma ruptura epistemológica com a produção teórica eurocentrada. Também era necessário ressaltar as especificidades do caso latino-americano e produzir uma epistemologia que fosse não apenas subalterna, mas que fosse também latino-americana. Segundo Mignolo, embora se compartilhassem as posições de subalternidade impostas pela colonização europeia a seus respectivos países, latino-americanos e asiáticos foram dominados por países diferentes, em temporalidades distintas, e que resultaram em estruturas de dominação e heranças coloniais específicas. Logo, a mera incorporação acrítica da obra teórica construída pelo grupo de estudos subalternos asiático significava a manutenção da subalternidade epistêmica latino-americana, na medida em que eclipsava toda a história de resistência vivenciada pelos povos latino-americanos.

Outro ponto significativo que já podemos vislumbrar no trecho é a citação ao imperialismo norte-americano. O caso dos Estados Unidos era singular, pois, sendo da mesma forma, um país que sofreu uma colonização europeia, não teve o mesmo destino de outras regiões colonizadas. Isso porque se tornou uma potência colonizadora e imperial que, com o passar dos séculos, veio a reproduzir o mesmo modelo de domínio político e epistemológico dos países europeus, sendo justamente os países latino-americanos os principais impactados pela emergência dessa potência norte-americana. Residindo nos Estados Unidos, boa parte desses pesquisadores percorreram um caminho semelhante ao da nação norte-americana e, tendo uma origem em terras colonizadas, buscaram, em autores e epistemologias europeias, a crítica ao

³⁰ Walter Mignolo também aproveita alguns elementos das teorias pós-coloniais para fazer uma crítica aos legados coloniais na América Latina, mas, ao contrário de Ileana Rodríguez e de outros membros do Grupo de Estudos Subalternos, Mignolo acredita que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não devem ser assumidas e transferidas sem adaptações para uma análise do caso latino-americano. Ecoando as primeiras críticas de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu *locus enuntiationis* nas heranças coloniais do Império Britânico, e que é necessário, portanto, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tem seu *locus* na América Latina. Para tanto, recorre-se à tradição sociofilosófica do pensamento latino-americano que, desde o século XIX, posicionou-se criticamente contra os legados do colonialismo espanhol, mas também contra a ameaça do colonialismo inglês e norte-americano (tradução nossa).

pensamento europeu. Para Mignolo e para outros intelectuais do grupo, isso era como uma ruptura que não se rompia. Dar voz aos subalternos significava compreender que epistemologias produzidas no centro dos impérios coloniais, avessas à realidade colonial, não poderiam dar conta da vivência dos povos latino-americanos. Tornava-se imperiosa a necessidade de estudos e abordagens particulares e eurocéticas³¹.

O desmantelamento do grupo de estudos subalternos latino-americano acabou ocorrendo no mesmo ano em que começava a se reunir e a se formar o Grupo Modernidade/Colonialidade. Esse acabou por agregar tanto membros do grupo de estudos subalternos mais próximos das ideias de Mignolo, quanto outros pesquisadores que já possuíam uma produção teórica alinhada com a proposta de ruptura radical do grupo de Mignolo.

Boa parte desses pesquisadores já possuía considerável produção acadêmica acerca de assuntos de grande relevância para o grupo como: questões étnicas, multiculturalismo, relações de opressão e subalternidade, gênero etc., que acabaram sendo herdadas pelo coletivo dos pesquisadores. Contudo o grupo Modernidade/Colonialidade buscou-se estruturar somando à contribuição teórica de seus membros e de novos colaboradores, as teorias críticas da modernidade advindas da Europa e dos Estados Unidos, os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de estudos subalternos asiático e uma recuperação do trabalho de outros autores e grupos que, produzindo em espaços subalternizados e evidenciando a situação de opressão da grande maioria da população, desenvolveram estudos e práticas de forma individual ou coletiva, com maior ou menor repercussão no meio acadêmico, mas que tinham, em comum, a busca por romper com a práxis e a epistemologia impostas pelos agentes da colonização. Entre as contribuições brasileiras absorvidas pelo grupo, em especial ligado à área da educação, é relevante citar o trabalho de Darcy Ribeiro e de Paulo Freire que, apesar de nunca terem participado do grupo Modernidade/Colonialidade, tiveram um trabalho centrado na busca por emancipar o subalterno e denunciar as situações de opressão tão claramente estabelecidas na sociedade brasileira.

O grupo continuou crescendo e recebendo a adesão de outros membros que contribuía com sua produção acadêmica, nas áreas da Sociologia, da Filosofia, da Semiótica, da Antropologia, do Direito e da Linguística. Novos conceitos e teorias foram desenvolvidos e amadurecidos a partir das reuniões e debates, porém podemos apontar alguns conceitos básicos

³¹ Utilizo esse termo não a partir da sua perspectiva política contemporânea associada à descrença na viabilidade do processo de união política dos países europeus, mas, sim, como sinônimo de descrença de que o modelo epistemológico europeu, que concebe o conhecimento e, mesmo, visões conflituosas como posições diversas de uma mesma concepção unitária de sociedade e de conhecimento, é o único modelo epistemológico possível.

desenvolvidos por membros do grupo que são utilizados de forma coletiva e que ajudam a compreender quais são as principais ideias orientadoras do trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade, embora, em absoluto, não restrinjam os variados temas abordados pelo grupo.

2.1.1 Colonialidade do Poder

Esse conceito foi, originalmente, desenvolvido por Quijano no final dos anos oitenta e parte da premissa de que as relações estabelecidas nas colônias, de controle sobre o trabalho (com a hierarquização étnico-racial característica da empresa colonial), sobre os recursos naturais, sobre a autoridade exercida, sobre a subjetividade, o gênero e a sexualidade, pelos agentes da colonização, não se findaram com os processos de independência política. Essa colonialidade também foi determinante no processo de formatação de critérios de validação do conhecimento e da subjetividade que deveriam atender às demandas criadas pelo desejo de acumulação capitalista.

Essa constatação apontada por Quijano tanto objetiva demonstrar a maneira como a colonização moderna criou uma estrutura opressora aos povos dominados que se manteve depois dos processos de emancipação (o que nos leva a questionar em que termos esses processos de emancipação ocorreram), quanto busca denunciar os efeitos dessa estrutura de poder criada na modernidade, porém mantida e ampliada até o tempo presente. Podemos perceber, então, que, se a colonialidade direta dos países europeus recrudescer na América, a partir do século XIX, a colonialidade construída a partir de estruturas econômicas mundiais, que estabeleceram uma divisão internacional do trabalho e de uma mundialização das teorias etnocentristas europeias, perpetuaram a desigualdade econômica entre as áreas centrais e periféricas do mundo capitalista, o racismo e a xenofobia perante as populações subalternizadas.

Dentro dessa estrutura de poder mundial, cooperam para a manutenção desse status quo organismos que fizeram com que o controle direto estabelecido pelas potências coloniais se transformasse em controle econômico sem que, para tal, fosse necessária a presença do colonizador nas áreas subalternizadas. Órgãos como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) e o Pentágono exercem influência e controle em escala mundial, sem o desgaste político de uma ocupação imperialista direta. Estendem por todo o mundo uma estrutura de poder econômico e militar operacionalizado pelos Estados Unidos (que sofreu dominação colonialista, porém, hoje,

coloca-se como reprodutor desse mesmo modelo) e pelas potências europeias que perpetuam a ordem de poder fundadas na era colonial moderna.

2.1.2 Modernidade/Colonialidade

A colonialidade não significa a mera colonização de uma determinada área por uma região que exerce sua dominação mediante a imposição de seu poder militar e que se estende por outras diversas formas de opressão como a econômica e cultural. Possuímos exemplos de dominação imperial desde a antiguidade e, embora percebamos um processo similar de colonização, essas formas de domínio colonial não se estabeleceram com a mesma amplitude que a dominação implementada pelas potências europeias na América, durante a idade moderna. Ao colonialismo moderno foi fundamental a estruturação de uma hierarquização étnico-racial como um dos componentes de controle do trabalho. Estrutura essa que se forma na Idade Moderna e que permanece sendo replicada e com seus efeitos até os dias de hoje.

Se, na colonização, durante outros períodos históricos, é notória a dominação econômica, essas raramente se assentaram ou se utilizaram de pressupostos raciais para estabelecimento do domínio territorial e econômico. No continente americano, a utilização de uma hierarquização social baseada principalmente em preceitos raciais (embora também tenha estendido seu domínio sobre o gênero), para se obter controle sobre o trabalho, criou raízes profundas que, além de permanecerem até os dias atuais, também se espalharam mundialmente colocando, tanto o homem branco europeu, quanto a sua cultura, como ápice do desenvolvimento humano.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixo constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje. (QUIJANO, 2009, p. 73).

A questão central e original do conceito trabalhado por Quijano (2009) é o estabelecimento do racismo como fundamental à obra colonial moderna e suas consequências para as relações entre os povos, a partir da sua mundialização. Essa hierarquia civilizacional

com pressupostos raciais foi fundamental para justificar a dominação não só do continente americano, mas se estendeu para outras áreas do globo com o colonialismo que se estabeleceu sobretudo na África e na Ásia, durante o século XIX e XX. Nesse novo momento, os pressupostos raciais que foram forjados na Era Moderna serviram para legitimar a dominação territorial e ou econômica como um fardo a ser carregado pelo homem branco que, sendo ele a culminância do processo civilizatório humano, teria por obrigação libertar os povos inferiores intelectual e biologicamente (a partir de critérios raciais) de sua própria barbárie.

Obviamente, tal processo de civilização foi marcado por massacres, subalternização, imposição cultural e religiosa, haja vista que essa dominação não se efetivou sem a resistência dos povos que viram sua cultura ser demonizada, criminalizada e apagada, suas tradições desprezadas e perseguidas e suas terras, riquezas e trabalho serem direcionados ao processo de acumulação capitalista das potências hegemônicas. Ora, todo esse processo, levado a cabo pelo homem branco com um discurso heroico, como de quem se sacrifica em nome da civilização e da redenção dos povos, possibilitou a apropriação de vultosos recursos materiais às nações que se lançaram à dominação imperial colonialista.

Toda essa dominação material e apropriação do trabalho, dos corpos e da subjetividade dos indivíduos subalternizados não seria possível sem a colonialidade das regras de estabelecimento e de formação do conhecimento considerado válido, ou seja, sem a colonialidade epistemológica.

2.1.3 Geopolítica do conhecimento

Esse conceito é certamente aquele que mais tem contribuído para o desenvolvimento desta dissertação, sendo também um dos mais amplamente debatidos pelos membros do grupo Modernidade/Colonialidade.

Quando Foucault desenvolve o conceito de sujeito de conhecimento e defende que a verdade e, conseqüentemente, as subjetividades são produzidas a partir de demandas historicamente constituídas e necessárias ao exercício do poder, não leva em conta o impacto do racismo estrutural produzido pela colonialidade. Se temos, em Foucault, o reconhecimento da violência epistêmica na produção de discursos, podemos observar, também, os limites da produção de um intelectual europeu que não abrange as formas de silenciamento produzidas por um racismo epistêmico estabelecido a partir de uma obra colonial de longa duração.

À colonização foi fundamental a imposição da epistemologia branca hegemônica, legitimando uma determinada epistemologia que era considerada a única válida e possível, pois

essa era a mais adaptada ao serviço do desenvolvimento do capitalismo. Dessa maneira, também se deslegitimavam, silenciavam e até mesmo exterminavam as epistemologias que se contrapunham à ordem epistemológica colonial estabelecida, caracterizando-as como crenças e práticas que possuíam um caráter ficcional, inverídico, fanático, nocivo, irracional, bárbaro e não científico.

A epistemologia do colonizador homem, branco, heterossexual e cristão reivindica, para si, uma pretensa imparcialidade ao negar todas essas características, ao revestir-se da “objetividade científica” e ao propor o desenvolvimento de um conhecimento que seria universal e anterior aos sujeitos que o produzem, como se possível fosse dissociar o conhecimento do discurso de poder e deslocar a epistemologia dos seus locais e sujeitos de produção. Criou-se assim um método chamado de científico, que teria o poder de retirar do conhecimento produzido qualquer traço de subjetividade.

Esse império do método e da razão foi o que conferiu às epistemologias do norte³² (SANTOS, 2019) a legitimidade e a autoridade para desautorizar as demais epistemologias. Unidos, método, objetividade e racionalidade seriam os fundamentos capazes de eliminar qualquer resquício de interferência externa ao objeto de pesquisa, extraindo dele o conhecimento em seu estado puro e universal. Contudo Boaventura Santos é incisivo ao declarar que:

Não existe universalismo europeu; existe, isso sim, uma experiência fundacional eurocêntrica que, devido ao poder econômico e militar dominante que detém, se impôs a outras experiências fundacionais existentes no mundo, assegurando assim a prerrogativa de se proclamar universalmente válida. (SANTOS, 2019 p. 67).

Santos denuncia o caráter extremamente mais violento e brutal utilizado pelos agentes da colonização em sua relação com as formas de conhecimento que não se coadunavam com os objetivos e demandas da colonialidade. Assim, como fora particularmente violenta toda a conquista e sujeição do continente americano, tanto mais violenta foi a supressão dos saberes durante a colonização moderna. “Desse modo, o epistemicídio foi muito mais devastador nas colônias do que nas sociedades metropolitanas.” (SANTOS, 2019, p. 71).

³² Os termos *epistemologia do norte* e *epistemologias do sul* são utilizados por Boaventura Santos como oposição entre uma epistemologia hegemônica e pretensamente universalista (norte) e os diversos conhecimentos desenvolvidos na luta de resistência à opressão dos povos, sejam elas teóricas ou práticas (sul). Essa separação entre os termos norte/sul, embora tenha origem na obra colonial europeia, refere-se, hoje, a espaços de produção de conhecimento que se tornam hegemônicos estejam onde estiverem. “Trata-se de um sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas [...]” (SANTOS, 2019, p. 17).

2.1.4 Giro decolonial

Esse termo marca o trabalho de resistência contra a opressão colonial que se inicia com o próprio estabelecimento da colonialidade durante a Era Moderna. O termo *decolonial* tanto serve para nos referirmos à luta prática e a escritos de indígenas e negros escravizados que se opuseram à sua condição subalterna, quanto a toda teoria desenvolvida pelo grupo Modernidade/Colonialidade, que busca compreender os mecanismos estabelecidos na colonização americana, assim como seus efeitos e continuidades no mundo contemporâneo.

As ideias desenvolvidas, inicialmente, por Quijano e Mignolo criaram uma maior consciência do trabalho decolonial (esteja ele ou não sob essa nomenclatura) sobre si mesmo. Ou seja, os movimentos contra-hegemônicos que podemos observar na América, desde a modernidade, passando pelos mais diversos autores que questionaram a supremacia da epistemologia europeia e os efeitos do racismo estrutural, passando pelos estudos pós-coloniais (que, por mais criticados que fossem por seus limites, certamente influenciaram os estudos decoloniais), ganham maior robustez teórica com o movimento que buscou explicitar os mecanismos de controle, de exclusão e de silenciamento que se produziram e que foram perpetuados pela colonialidade.

É importante ressaltar que nem todos os pensadores ou ideologias europeias endossaram a lógica imperialista ou não lançaram olhares críticos sobre a condição imposta a grande parte da população oprimida pela força voraz do capital. Dentre essas ideologias, é importantíssimo destacarmos o papel desempenhado pelo marxismo que, apesar de denunciar a exploração sofrida pelas classes populares, opera dentro de uma mesma lógica cientificista e universalista que é comum às epistemologias hegemônicas do norte.

O decolonialismo, contrariamente, é uma defesa da pluralidade epistêmica, denuncia o silenciamento imposto pelo racismo epistêmico e valoriza as mais diversas formas de lutas e resistência à opressão das mais diversas formas. É nesse sentido que o decolonialismo também amplia sua crítica mesmo a ideologias que também buscam a superação da opressão do homem pelo homem; não negando sua relevância, mas negando qualquer pretensão universalismo e ressaltando o papel da colonialidade na consolidação do capitalismo, em escala mundial. “A única centralidade reconhecida pelas epistemologias do sul não tem centro: é a centralidade das lutas contra a dominação capitalista, colonial e patriarcal onde quer que ocorram.” (SANTOS, 2019, p. 177).

A respeito da palavra decolonial, esse termo é uma sugestão de Catherine Walsh e é apenas uma forma de diferenciar o termo relacionado ao estudos sobre colonialidade da palavra

associada ao processo histórico da descolonização afro-asiática. “A supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria.” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Podemos perceber que a dicotomia feita pelos estudos decoloniais entre norte e sul não opera dentro de uma lógica de exclusão. Ressaltar e defender os conhecimentos produzidos pelo sul epistemológico não significa negar tudo aquilo que fora produzido no norte epistemológico, mas sim compreender que o conhecimento o qual é apresentado como único possível é parte de um mecanismo de exclusão. Os conhecimentos e a ciência produzida no centro do capitalismo também têm um papel relevante nos estudos decoloniais, seja para se compreender o produto epistêmico que sustenta a lógica capitalista e colonialista, seja pelos conhecimentos que, mesmo sendo pronunciados a partir dos *locus* centrais do capitalismo, também denunciam as situações de dominação impostas.

Contudo os discursos que insistem na existência de um alvo, que normalmente é chamado de verdade ou conhecimento, e que esse alvo pode ser objetivamente desvendado, descoberto, sem qualquer interferência do pesquisador que sobre ele se debruça, contribuem, de fato, para o silenciamento de experiências e de vivências que partem de realidades normalmente subalternas e que fortalecem a construção de impérios epistêmicos que invalidam formas de organização, de lutas e de saberes contra-hegemônicos.

Podemos compreender as bases das propostas decoloniais, de forma resumida, a partir de alguns pontos destacados por Ballestrin (2013):

Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

A partir de todos esses conceitos apresentados pelos estudos decoloniais e da apresentação da perspectiva que me utilizo para a abordagem dos elementos imagéticos cartográficos, passo a discorrer um pouco melhor sobre como esses conceitos se aplicam de forma prática, tanto na abordagem do material histórico-cartográfico analisado, quanto na

elaboração dos estudos e atividades destinados ao ensino de História, utilizando-se da cartografia no ambiente escolar.

2.2 Perspectivas cartográficas

A cartografia contemporânea, que, a cada dia, podemos observar de forma mais intensamente presente em nossa vida cotidiana, nos mais variados aplicativos de celulares, em telejornais, livros didáticos etc., surge como ciência, juntamente com outros ramos da geografia, a partir do século XIX. As escolas francesa e alemã, cada qual com suas particularidades de abordagem, foram as principais contribuintes para o desenvolvimento de modelos matemáticos e estatísticos que, buscando compilar e condensar os mais variados tipos de dados, constituíram as bases daquilo que consideramos hoje como a cartografia “tradicional”.

Contudo, podemos perceber que mapas, construções cartográficas, tratados e os mais diversos tipos de documentos se utilizaram de construções imagéticas cartográficas com maior ou menor grau de elaboração e/ou precisão, desde a antiguidade. É a partir do século XV, com as grandes navegações, a expansão marítima e comercial europeia e a colonização do continente americano, que a cartografia começa a ganhar grande relevância econômica e social. Não coincidentemente, é durante a abordagem desse tema que, normalmente, podemos perceber uma ampliação do uso de material cartográfico nos livros didáticos de História. Certamente esse é um período histórico particularmente propício para que professores de História possam trabalhar a leitura desse material com os alunos, em vistas de elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento de um olhar crítico mais aprofundado sobre essa linguagem.

A cartografia é amplamente utilizada no discurso e em proveito dos interesses do colonizador, quando da invasão ao continente americano. É particularmente relevante que, antes mesmo do início efetivo da colonização, a cartografia já estava sendo usada a serviço da conquista e da dominação europeia, por meio do mapeamento da costa e da elaboração do tratados como o Tratado de Tordesilhas, que garantia às potências ibéricas o domínio do território, já tendo em vista sua posterior exploração. O mesmo expediente que, séculos depois, seria utilizado pelas potências industriais europeias, dessa feita mais bem equipadas tecnologicamente, quando da partilha do continente africano durante a Conferência de Berlim.

São variados os exemplos que demonstram como a cartografia foi sendo utilizada por grupos hegemônicos e pelo Estado para criar uma visão eurocentrada do mundo. O discurso cientificista e a defesa de que a cartografia apenas se utilizava de métodos que garantiam a

neutralidade dos mapas produzidos possibilitou que essa cartografia elaborada pelos agentes da colonização praticamente não fosse objeto de questionamento pelos povos subalternizados. Renato Santos, ao comentar esse processo de silenciamento imposto pelo discurso cientificista europeu, diz:

O controle do instrumento cartográfico, dos processos de produção e das formas de representação (postulados, concepções, etc.) durante muito tempo despertou pouca atenção de forças e grupos contra-hegemônicos. Isto permitiu que por séculos a cartografia se mantivesse praticamente incólume frente às disputas sociais nas quais ela era um instrumento a serviço de forças dominantes, o que serviu para reforçar um discurso (positivista) de que ela era apenas uma técnica calcada na neutralidade de suas bases. (SANTOS, 2011, p. 2).

Podemos resumir as questões aqui apresentadas da seguinte maneira: se compreendemos que as estruturas políticas, sociais e econômicas que permitiram a colonização na América não foram desmobilizadas e desarticuladas em sua essência e que foi uma elite branca, culturalmente eurocentrada que permaneceu nas colônias, como a nova elite dirigente e que absorveu os paradigmas epistemológicos estabelecidos por suas antigas metrópoles, e, se podemos perceber o papel dos estudos cartográficos de legitimar as demandas dos Estados e, principalmente, do capital, que se utiliza das estruturas governamentais para dominar o território e potencializar seu ganhos econômicos, temos, como decorrência disso, que a cartografia que se consolidou e que ainda é produzida na atualidade, estabeleceu-se sem alterar seu papel de servir de instrumento de produção de conhecimento sobre o espaço que teve, como função primordial, a consolidação e a legitimação de um olhar capitalista e eurocêntrico sobre os usos, as potencialidades e as relevâncias dos território dominados.

O auge do pensamento cientificista aplicado às ciências cartográficas são os anos 50 e 60, quando os avanços tecnológicos advindos tanto do esforço de pesquisas, durante a Segunda Guerra Mundial, quanto as tecnologias desenvolvidas principalmente pelos setores militares, durante a Guerra Fria, criaram o ambiente propício para uma abordagem ainda mais tecnocrata sobre as representações cartográficas. É nesse momento que, fundamentada no pensamento positivista, surge a corrente teórico-quantitativa (ou Nova Geografia) que estabelece a primazia das equações matemáticas, da estatística e da análise de dados em laboratório sobre a pesquisa de campo. Os novos sensores, GPS, satélites e programas de computadores abasteciam agora os impérios, sobretudo os Estados Unidos, de dados que eram compilados e utilizados para consolidarem o seu papel hegemônico no mundo capitalista, assim como na ampliação da sua dominação.

Adotou-se a visão da unidade epistemológica da ciência, unidade calcada nas ciências da natureza, mormente a Física. O raciocínio hipotético-dedutivo foi, em tese, consagrado como aquele mais pertinente e a teoria foi erigida em culminância intelectual. Modelos, entre eles os matemáticos com sua correspondente quantificação, foram elaborados e, em muitos casos, análogos aos das ciências naturais. No plano prático as vinculações com o sistema de planejamento público e privado foram intensas. (CORRÊA, 2003, p. 20).

A corrente teórico-quantitativa consolida e legitima, por meio de um discurso cientificista e da forte vinculação e utilização das tecnologias associadas, uma cartografia marcadamente excludente e não democrática, que é posta a contribuir com as demandas do poder estatal.

Em contraposição a essa cartografia, surgiu, nos anos 70, marcadamente influenciada pelo pensamento marxista e pelo materialismo histórico, a Geografia Crítica. Buscava-se, por meio de um forte aporte teórico, não apenas uma ruptura com a Geografia Teórico-Quantitativa, mas também com a Geografia tradicional, assim como, também, com seus pressupostos lógico-positivistas. O que estava no centro do discurso da Geografia Crítica era a denúncia da utilização desse campo do conhecimento com a finalidade de legitimar a exploração econômica das classes populares pelas classes dominantes que ocupavam/manipulavam o aparato governamental. Com a Geografia Crítica, o olhar, agora, voltava-se, principalmente, para as questões sociais e ambientais. A cartografia produzida, a partir de então, buscava ir além daquela que era destinada apenas para atender as necessidades do poderio econômico e governamental.

Essa demanda por inclusão das questões sociais e ambientais nas políticas governamentais reverberaram com maior potência no Brasil, a partir do processo de abertura política ocorrida nos anos 80. A pauta ambiental ganha força na esfera governamental, sobretudo a partir de 92, quando da ocorrência da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (também conhecida como ECO-92), no Rio de Janeiro, mesmo ano da criação do Ministério do Meio Ambiente. Nesse contexto, a cartografia figura como mais um elemento utilizado na elaboração e planejamento de políticas públicas voltadas para o “desenvolvimento ambiental”.

Uma dessas políticas governamentais foi a criação do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE), um mapa que traria ordenamento territorial baseado em princípios de “racionalidade ecológica” (ACSELRAD, 2002). Os objetivos eram: promover conhecimento sobre o território identificando as potencialidades de utilizações socioeconômicas de cada área do terreno analisado. O programa de ZEE, que foi criado, em 1990, para trabalhar apenas com

a área da Amazônia Legal³³, em 1992 teve a sua área de abrangência ampliada para todo o território nacional brasileiro.

Os pressupostos do programa eram que a abordagem técnica, valendo-se de uma análise científica, poderia desvendar aquela que seria a real vocação econômica de cada área mapeada. Novamente vemos o mesmo preceito cientificista, capaz de desvendar uma verdade única e que aborda o território, em especial o território com natureza preservada, vegetação nativa e não conflagrado pela ocupação, pela degradação e pelas disputas humanas, tal qual um objeto estudado por um físico no laboratório que busca estabelecer um distanciamento e uma imparcialidade sobre aquilo que é observado. O discurso desenvolvimentista estatal apropriou-se do ambientalismo e do cientificismo para se cingir de imparcialidade e obscurecer as disputas e demandas existentes que se conflagravam sobre o território, entre os diversos atores envolvidos.

O mesmo objetivo que se buscou atingir com o direcionamento dos estudos cartográficos observados em outras épocas é reapresentado com uma nova formulação. A partir de temas sociais relevantes, criou-se um novo invólucro para se embalar o antigo direcionamento hegemônico estatal que é cooptado pelas elites econômicas diretamente interessadas na exploração do território.

O ZEE integra o imaginário geopolítico contido no discurso do desenvolvimento. Assim como os mapas de penetração espacializaram o colonialismo, e os mapas administrativos, o Estado-Nação, os mapas de zoneamento de recursos espacializam o desenvolvimento. (ACSELRAD, 2002, p. 66).

Conforme demonstrado por Henri Acselrad (2002), o ZEE acabou-se mostrando um instrumento pouco produtivo e ineficiente em sua proposição desenvolvimentista, e sua elaboração e utilização em políticas públicas se transformou em objeto de intensas disputas entre defensores e críticos, assim como entre políticos locais, movimentos sociais e órgãos do Governo Federal.

Paralelamente a essas abordagens cartográficas, outros modelos geográficos, que se opõem a esse protagonismo estatal, surgem na segunda metade do século XX. A chamada *cartografia social* propõe-se a incorporar a participação das comunidades mapeadas, garantindo a elas o direito de contribuir com a escolha e com a seleção dos dados que são produzidos e

³³ A Amazônia Legal é uma área que abrange a totalidade de oito estados federais (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do estado do Maranhão. Seus limites e o conceito foi criado em 1953, diante do desejo do Governo Federal de planejar o desenvolvimento da região. O território, hoje, corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam).

representados. Outro ponto relevante propiciado pela cartografia social é o incentivo à maior participação comunitária nos debates a respeito dos problemas enfrentados conjuntamente, possibilitando, também, uma maior produção de soluções que possam ser divididas com toda a comunidade. Ao mesmo tempo que contribui para se romper com a passividade que caracteriza muitas comunidades populares, o ato de um grupo mapear-se também fortalece os elos sociais entre sujeitos, que têm muito a ganhar quando redes de solidariedade se formam, auxiliando nas diversas lutas contra a opressão de grupos que são muito mais poderosos econômica e politicamente.

O primeiro mapeamento participativo (que se utiliza do conhecimento das populações de áreas a serem mapeadas na elaboração de mapas) é tradicionalmente atribuído ao *Inuit Land Use and Occupancy Project* (Projeto de Uso e Ocupação de Terras pelos Esquimós) que, partindo de entrevistas de centenas de esquimós, no início dos anos 70, elaborou mais de 200 mapas que representavam a localização das atividades sazonais de subsistências das populações locais (ACSELRAD; COLI, 2008).

No Brasil, alguns bons exemplos dessa abordagem na construção cartográfica já vêm sendo produzidos. Podemos destacar o *Mapa dos conflitos socioambientais da Amazônia Legal: degradação ambiental, desigualdades sociais e injustiças ambientais vivenciadas pelos Povos da Amazônia* que, por meio de uma plataforma colaborativa, incentiva os moradores de regiões de conflito e de degradação da Amazônia legal a construir uma representação cartográfica que evidencie suas demandas e que possa, também, ser instrumento legal de reivindicação junto ao poder público.

Outro exemplo é o mapeamento de casas de religiões afro-brasileiras que foi realizado no Rio de Janeiro, pela parceria entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e movimentos sociais antirracismo que partem da luta contra a inviabilização das casas e dos marcos ligados às religiões afro-brasileiras dos cadastros, mapas e materiais gráficos oficiais. Essa negativa ao reconhecimento oficial potencializa a perseguição policial e ações de repúdio, agressões e mortes da população frequentadora desses espaços, da mesma forma que a visibilidade desses locais auxiliam no combate e na diminuição dos crimes e de atos de intolerância.

Essa forma de construção das representações cartográficas inverte a dinâmica tradicional, em que a cartografia atende as demandas do Estado e dos grupos econômicos dominantes, ou que tutela a participação da sociedade a partir de um critério hierárquico cientificista que estabelece verdades absolutas que mascaram o silenciamento dos saberes tradicionalmente subalternizados. Os mapeamentos promovidos pela cartografia social

integram a produção científica tecnológica, com a disponibilização das ferramentas informacionais de elaboração de mapas, ao conhecimento desenvolvido pelas populações locais que, em sua vida cotidiana, adquirem e produzem saberes que lhes permitem viver e resistir diante das mais variadas formas de opressão.

Essa associação entre as epistemologias do norte e as epistemologias do sul, ou seja, entre o conhecimento científico e os conhecimentos que são produzidos de forma artesanal, nas lutas contra a opressão das populações subalternizadas, é o que Boaventura de Sousa Santos chama de *ecologia de saberes*. Essa união é uma das bases do pensamento do autor. Conforme já apontado anteriormente, aquilo que ele chama de epistemologia do sul não é a negação do conhecimento produzido pelo norte epistemológico, mas a negação do monopólio do conhecimento válido que, tradicionalmente, é imposto pelas epistemologias do norte (SANTOS, 2019).

A defesa da utilização dos conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos, em associação com os conhecimentos produzidos pelos agentes sociais, está ligada diretamente à percepção de que o conhecimento não é algo imparcial e acabado que se alcança de forma definitiva, ao se observar uma pertença metodologia pura. A ecologia de saberes forma-se, principalmente, a partir da percepção da incompletude das diversas formas de conhecimento e da necessidade de fortalecimento das lutas sociais. Os conhecimentos dos agentes sociais são fundamentais nas suas lutas contra a opressão e, certamente, podem ser fortalecidos pelo conhecimento científico comprometido com as lutas sociais.

Dessa forma, falar em cartografia decolonial significa falar em uma cartografia, que teria, como característica fundamental, empoderar aqueles sujeitos tradicionalmente alijados dos processos de construção cartográfica. Inverte-se, dessa forma, a tradicional linha de construção do conhecimento. A cartografia, que, tradicionalmente, era produzida por grupos hegemônicos e imposta ao conjunto da sociedade, pode, agora, ser produzida pelos grupos que, a partir do trabalho coletivo de base, constroem um conhecimento comprometido com as demandas dos grupos subalternizados. O antigo sistema de construção do conhecimento, em formato de pirâmide, em que o topo impõe a todos o conhecimento por ele produzido, é substituído por outro que se liberta das amarras epistemológicas do cientificismo comprometido com as demandas capitalistas.

Transpor essa abordagem para o ambiente escolar significa realizar um esforço entre o corpo docente de superar a lógica da educação bancária, exposta no início do capítulo. Ao professor de História, cabe apresentar aos alunos e debater com eles os usos e a apropriação da linguagem cartográfica em diferentes momentos da História, demonstrando como essa

linguagem esteve a serviço dos grupos hegemônicos. A partir da compreensão da linguagem cartográfica, o aluno pode, então, ler criticamente os mapas da sua época e, também, produzir conhecimento cartográfico a partir das suas demandas.

Não se trata de um exercício de copiar os mapeamentos encontrados na internet, ou reproduzir a organização já vista e vivenciada pelos estudantes no espaço escolar. A imposição ao aluno da reprodução de um conhecimento preestabelecido, a fim de verificar a assimilação de um determinado conteúdo, é a perpetuação da educação bancária. O que está sendo proposto pelo que chamamos de cartografia decolonial é a delegação aos estudantes do protagonismo no processo de construção de conhecimento. O aluno deve ter liberdade para escolher o local a ser mapeado, os aspectos que deseja evidenciar, os critérios para coleta e processamento dos dados e apoio para poder expor esse conhecimento produzido, de maneira acolhedora e respeitosa, pela comunidade escolar. Ao professor cabe o papel de mediador, articulando os diversos saberes e contribuindo com sua experiência e conhecimento no desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Dessa forma, inverte-se a dinâmica de produção de conhecimento. O aluno não fará um exercício para mapear aquilo que já é oficialmente mapeado, seja pelos órgãos públicos ou pela iniciativa privada, como um mero exercício de repetição. Ele deverá ter liberdade para observar o seu redor, perceber aquilo que é relevante para o seu cotidiano, e que é ignorado ou silenciado pelas fontes “oficiais”, e produzir um mapeamento que lhe seja significativo e relevante. Os alunos, agora conscientes de que podem produzir um conhecimento que esteja em sintonia com a sua realidade, conseguem dar um sentido mais amplo aos estudos históricos. Aquilo que pôde ser melhor compreendido pelo estudo de seu desenvolvimento, ao longo do tempo, alcança uma finalidade prática ao ser inserido no cotidiano dos alunos.

Certamente essa é uma cartografia em processo de construção. Uma cartografia que é apresentada como decolonial se deve adequar às demandas locais, alimentar-se dos saberes artesanais e integrar aqueles que se opõem à construção da monocultura do conhecimento. Essa cartografia traz, para além dos resultados práticos da construção dos mapas, ganhos inerentes à sua prática, ao seu processo de elaboração, quando desconstrói a pretensa imparcialidade da cartografia tradicional. Os alunos que se mapeiam entendem que a cartografia é feita a partir de escolha, e que, por isso, a imparcialidade não é uma possibilidade; compreendem melhor as disputas que se afloram ou que se escondem quando da construção de um mapa; e percebem melhor os discursos que são elaborados pelos grupos hegemônicos em formas cartográficas.

A participação ativa e determinante dos agente sociais, nessa cartografia decolonial, é outro elemento a ser destacado, posto que esse envolvimento direto dos grupos mapeados

diminui drasticamente a possibilidade de apropriação ou de desvirtuação desses conhecimentos e mapas por grupos que ocupam ou influenciam, pelo poder econômico, as instâncias governamentais, como ocorrido em outras propostas cartográficas que buscaram dedicar maior atenção aos grupos subalternizados.

A cartografia que é defendida neste trabalho se apoia neste tripé: a compreensão dos limites da escrita cartográfica e das utilizações feitas por grupos hegemônicos para legitimarem seus interesses ao longo do tempo; a necessidade da compreensão dos instrumentos e da linguagem cartográfica que são comumente utilizados, não apenas para a sua utilização, mas também para sua subversão, para o desenvolvimento de ferramentas ainda mais apropriadas às demandas específicas da cartografia; e a necessidade imperiosa do protagonismo dos povos subalternizados nas escolhas e na construção dessa cartografia, pois uma cartografia voltada para as demandas das comunidades populares só será efetivamente produzida a partir do envolvimento dessas comunidades.

3. BRINCANDO COM MAPAS

Ensinar cartografia e História mediante a utilização de um jogo é algo no mínimo desafiador, sobretudo se o modelo de cartografia com o qual pretendemos trabalhar com os alunos se distancia da mera reprodução ou memorização de dados cartográficos genéricos, como nomes de países, capitais, acidentes geográficos, grupos de países, classificações geográficas etc.

Neste capítulo, busco analisar, mais detidamente, como podemos falar de cartográfica decolonial em termos práticos. Pretendo trazer à luz, a partir do filtro da perspectiva dos agentes da colonização europeia, um pouco dos saberes tradicionalmente silenciados, assim como propor mecanismo para que os alunos possam “ouvir”, de maneira mais clara, essas “vozes” que chegam a nós de forma indireta. Também terei, como objetivo, estimular os alunos a produzir saberes a partir de suas realidades, conectando, de forma mais perceptível, o estudo histórico com as questões cotidianas, encorajando-os a serem eles também agentes na produção de conhecimento.

Ademais, não pretendemos apenas analisar o aspecto cartográfico desse desafio, mas também devemos pensar as possibilidades e limites do uso de jogos no ensino escolar da História, assim como repensar como nossa prática pedagógica é impactada pela utilização de um instrumento pouco usual dentro da sala de aula. Refletir sobre isso nos leva também a buscar entender do que estamos tratando quando falamos do uso de jogos e brincadeiras e, a princípio, leva-nos a tentar definir o que podemos classificar como um jogo.

Em sua obra clássica acerca dos jogos e do papel do lúdico na cultura, *Homo Ludens*³⁴, o historiador holandês Johan Huizinga busca definir, de maneira formal, o que seriam os elementos ou características básicas de um jogo. Ele diz, sobre o jogo, que

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 12-13).

A colocação de Huizinga pode parecer, em um primeiro momento, exagerada ao dizer que o jogo “absorve o jogador de maneira intensa e total”. Contudo ela analisa mais detidamente essa atividade que, embora tão marcadamente presente nas mais diversas culturas humanas, é,

³⁴ O homem que joga (tradução nossa).

na verdade, transcendente a própria noção de cultura, aproximando-nos muito mais de características psicológicas e inerentes à condição biológica animal do que de nossa condição cultural humana.

O próprio autor assinala essa proximidade do ato de jogar, ou brincar³⁵, com aspectos psicológicos e inatos desenvolvidos anteriormente ao surgimento da raça humana. De forma irresponsável, argumenta que “[...] os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 2000, p. 4) para demonstrar que uma brincadeira não demanda uma construção cultural ou do desenvolvimento de atributos exclusivamente humanos para que possa ocorrer.

Estudos na área da psicologia apontam que o ato de brincar é extremamente abrangente entre mamíferos, sobretudo entre indivíduos jovens. Apesar da visão unicamente utilitarista que uma primeira abordagem pode sugerir, ao associar o comportamento em uma brincadeira com ações que serão necessárias na vida adulta, do ponto de vista etológico, as brincadeiras observadas, inclusive em humanos, possuem uma finalidade em si mesmas. Ou seja, o desejo pela atividade de brincar, por mais elástico que o termo “brincar” possa parecer por seu valor semântico, é despertado pela liberdade e pelo prazer proporcionados pela própria atividade.

[...] o indivíduo não brinca porque isso o torna mais competente, seja no ambiente imediato ou no futuro; o comportamento de brincar, do ponto de vista próximo, é motivado intrinsecamente, pela própria atividade. Essa motivação é que foi criada ao longo da evolução devido às consequências adaptativas (funcionais) do brincar. São justamente a motivação intrínseca e ausência de consequências imediatas para o indivíduo que fazem do brincar um fenômeno tão peculiar e digno de atenção. (YAMAMOTO; CARVALHO, 2002, p. 164).

Entretanto não podemos desconsiderar que conhecimentos prévios são exigidos, assim como outros conhecimentos e habilidades são construídos e desenvolvidos durante o ato de brincar. Embora a brincadeira seja estimulada por razões relacionadas ao prazer provocado pela atividade, também podemos inferir que atividades mentais envolvidas nas brincadeiras auxiliam no desenvolvimento cognitivo infantil. É diante dessas considerações iniciais que nos perguntamos: a brincadeira pode ser utilizada como instrumento de aprendizagem?

³⁵ Neste trabalho, utilizaremos os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* como sinônimos pois, conforme apontado por Tânia Fortuna, esses, no Brasil, são utilizados de forma indistinta. Para uma discussão aprofundada sobre os termos e usos em outros idiomas e contextos histórico-culturais, ver Fortuna (2018).

3.1 Jogos e educação

A grande adesão ao uso de jogos, na educação infantil, é demonstração clara de como é consensual, entre educadores, a necessidade de se utilizar jogos e de brinquedos como auxiliares no desenvolvimento humano. Para além dos jogos que são dados às crianças, elas brincam sozinhas ou em grupos por iniciativa própria desde muito cedo. Os profissionais da educação infantil sabem que o tipo de atividade lúdica que as crianças realizam são expressões do seu desenvolvimento mental, haja vista que cada tipo de atividade realizada corresponde a uma etapa do desenvolvimento cognitivo, assim como auxiliam nesse progresso.

Do ponto de vista da psicanálise, o jogo é como um sonho, um momento em que existe a possibilidade de realizar situações e de dar espaço aos desejos que não são realizáveis no mundo material, dando vazão à tensão nascida dessa impossibilidade de concretização. O jogo, assim, ao transitar entre o mundo real e imaginário, além de possibilitar a realização desses desejos, auxilia a criança a compreender e diferenciar esses dois mundos, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e motor.

Porém, se o uso de jogos é consensual na educação infantil, quando analisamos o ensino fundamental, percebemos que o uso de jogos passa a ser cada vez mais distanciado do processo de aprendizado. Muitos educadores percebem seus trabalhos e formam sua identidade em oposição à brincadeira. Inicia-se, nesse momento, uma cisão entre o brincar e o aprender. Não raramente, vemos professores da educação fundamental apontarem a falta de compromisso pedagógico nos profissionais da educação infantil, pois esses estariam apenas utilizando as brincadeiras de forma recreativa, sem se dedicarem ao processo de construção de conhecimento. Segundo essa perspectiva, os professores da educação básica promoveriam o estudar em oposição ao brincar, característicos das classes iniciais.

Mesmo quando alguns professores do ensino fundamental e médio buscam romper com essa dicotomia entre brincar e estudar, reconhecendo a importância das brincadeiras e das atividades lúdicas no espaço escolar, muitos acabam por acentuar essa oposição entre brincar e estudar, pois subordinam e condicionam as dinâmicas do jogo aos objetivos do processo de assimilação de um determinado conteúdo escolar, seja resumindo-o à tarefa de memorização e de repetição ou colocando-o como premiação de uma atividade de “maior importância”, que seria a dedicação ao momento de estudo.

O jogo colocado no processo de ensino, como mero facilitador de memorização e de acúmulo de dados por parte dos alunos, torna-se mais um mecanismo da educação bancária, conforme abordamos no capítulo anterior. Confere-se, apenas, uma nova roupagem a uma

concepção educacional que, no lugar de levar a liberdade característica do ato de brincar para práticas educacionais, faz um movimento contrário trazendo o controle de métodos pedagógicos castradores, de formação de alunos passivos, para o universo da brincadeira.

Se, por um lado, o jogo, quando está amarrado e sufocado pelas expectativas pedagógicas de um professor, não é tão atrativo, pois limita a ação dos alunos a uma atividade que pouco resgata a liberdade das brincadeiras conhecidas por eles, por outro lado, sua utilização como premiação pelas atividades de estudo tradicionais reforçam o estudo como algo desagradável e que é usado como punição para aqueles que não se comportam da maneira esperada, ficando esses alunos restritos aos espaços de estudo, enquanto os que estudaram e que se comportaram da maneira “correta” recebem, como prêmio, o direito ao brincar.

Quando observamos o espaço escolar de forma ampla, o espaço dedicado aos brinquedos, quando esses são disponibilizados pelo colégio aos estudantes, normalmente são exteriores à sala de aula e aos locais destinados aos estudos (laboratórios, biblioteca etc.). Eles estão nas salas de jogos, em equipamentos disponibilizados nos pátios (nas mesas de *ping-pong*, totó etc.) ou nas quadras esportivas. Essa separação contribui para acentuar, entre os alunos, a compreensão de que jogar e estudar, ou brincar e aprender, são atividades heterogêneas, hierarquizadas e irreconciliáveis.

O jogo está, dessa forma, colocado em oposição ao “bom estudo”. Esse status é derivado de sua “não seriedade” e prazer envolvido, dentro de uma atividade que tem, como característica, o fato de não controlar, por completo, a ação dos seus participantes. Dentro de uma perspectiva capitalista para o espaço escolar, que compreende a escola como um local destinado à assimilação de técnicas e de símbolos que são necessários no desempenho das atividades laborais futuras, a “improdutividade” e a aleatoriedade dos resultados dos jogos seriam contraproducentes em relação aos objetivos da educação formal, o que justificaria a segregação dos jogos dos espaços tradicionais de estudo, em especial da sala de aula (FORTUNA, 2000).

Obviamente que as crianças se interessam por atividades que reproduzem o mundo dos adultos e que, em suas brincadeiras, expressam seu desejo de compreender e de vivenciar atividades que são características da vida adulta, contudo a brincadeira não se resume a isso e, quando é colocada dessa maneira pelos adultos, normalmente estabelece mais uma expectativa limitadora dos pais e educadores sobre o que as crianças devem internalizar como aceitável e/ou desejável para a vida adulta. Dessa maneira, são formulados padrões que buscam definir o que são “profissões admiráveis” (normalmente são essas as mais financeiramente rentáveis em uma sociedade capitalista) ou quais são as “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”

que, tradicionalmente, buscam restringir o espaço de atuação das mulheres para o ambiente privado/doméstico e subalterno dentro de uma sociedade marcadamente machista e patriarcal.

A brincadeira, dessa forma, ao contrário de ser sinônimo de liberdade de aprendizagem sobre as potencialidades da vida, torna-se uma ferramenta de reprodução de padrões de uma sociedade que busca exaltar o individualismo narcisista, controlar o trabalho, o gênero, os corpos e os grupos subalternizados, iniciando pelo controle das mentalidades, do lúdico e do imaginário desde a mais tenra idade.

Essa mesma busca por padronizar as expectativas sobre a vida adulta das crianças pode ser observada, também, na própria recusa da utilização de jogos no processo de aprendizagem infantil, pois, tradicionalmente, assume-se que o modo de desenvolvimento intelectual dos adultos é melhor e mais eficiente. Conforme assinala Fortuna

Participar do mundo real dos adultos não é, entretanto, ser refém do padrão adulto de aquisição de conhecimentos, mesmo porque o modelo de ensino-aprendizagem subjacente a este padrão - "livre das paixões", tão ao gosto positivista – embora predominante, vem sendo questionado.

[...] na defesa pós-moderna da existência do não-racional entre o irracional e o racional, postulando um justo lugar para o imaginário, o emocional, os sentimentos, o sensível, as fantasias, o sonho... enfim, para tudo o que constitui a vida psíquica das pessoas. (FORTUNA, 2000, p. 149).

Conforme tratado no capítulo anterior, aqui também não se trata de abandonar a razão, mas de criticar o racionalismo e as ditaduras epistêmicas do império cognitivo do Norte, que ainda se faz tão marcante no cotidiano escolar. Trata-se de defender que a educação pode e deve usar métodos e práticas que abarquem o emocional, o subjetivo e tudo aquilo que as epistemologias do Norte sempre acreditaram serem capazes de subtrair da produção de conhecimento.

Freud, ao abordar como uma brincadeira, desperta prazer nas crianças, cita uma experiência que teve ao observar um menino de um ano e meio de idade, com a qual conviveu por algumas semanas. A criança brincava arremessando os objetos que tinha à mão, esperando que sua mãe ou quem no momento cuidasse dela retornasse com o objeto e sempre reagindo alegremente, tanto no lançamento, mas, principalmente, no retorno desse objeto. Freud relacionou essa brincadeira aos eventos em que a mãe do menino, a quem era muito apegado, saía e retornava. Ora, como poderia despertar prazer uma atividade que recriava uma situação desagradável, como a ausência de sua mãe? Ele argumenta então que: “Talvez se possa responder que a partida dela tinha de ser encenada como preliminar necessária ao seu alegre retorno e que, nesse último, residia o verdadeiro propósito do jogo.” (FREUD, 1976, p. 27). Ao

buscar interpretar como a transformação de uma experiência incômoda em um jogo poderia despertar alegria no garoto, Freud defende que: “No início, achava-se numa situação passiva, era dominada pela experiência; repetindo-a, porém, por mais desagradável que fosse, como jogo, assumia papel ativo.” (FREUD, 1976, p. 27).

Essa é a característica principal que diferencia um jogo de uma atividade dirigida maquiada para se tornar um jogo: o protagonismo infantil. Quando a criança se encontra em uma “brincadeira” onde todas as possibilidades de ação são controladas, os professores intervêm, a todo momento, para que os alunos caminhem pelos mesmos trajetos percorridos por eles e que exigem apenas repetição e memorização do conteúdo. São grandes as chances de esse jogo não conseguir despertar mais a atenção dos alunos que uma aula tradicional.

Ao defendermos a promoção da brincadeira e dos jogos dentro da sala de aula, buscamos mais do que o uso de uma metodologia ou de uma técnica, defendemos um posicionamento específico do professor em relação ao aluno e seu papel ativo na produção e na aquisição de conhecimento. Quando assinalado, anteriormente, que a brincadeira também pode ser usada para padronizar comportamentos, disso decorre que não são todos os jogos e brincadeiras que são proveitosos no desenvolvimento do senso crítico e que despertam questionamentos relevantes dentro do processo educacional. Acreditar que a simples inserção de jogos, ou de qualquer outra metodologia, inovação tecnológica ou prática pode transformar a educação, sem que isso seja associado a uma reavaliação crítica do corpo docente, é, no mínimo, um pensamento inocente.

Quando os primeiros dispositivos eletrônicos, como computadores, tabletes, projetores etc., começaram a ser usados na educação, houve quem acreditasse que, na educação, tão marcada pelo uso do quadro negro e dos livros de papel, ocorreria uma profunda transformação e desenvolvimento qualitativo. O que pudemos observar, sobretudo nos primeiros anos de uso, foram apenas a digitalização dos procedimentos já usados em sala de aula. No lugar do livro de papel, foi adotada sua versão digital; no lugar de um mapa de papel, tivemos mapas projetados, e, em essência, as aulas permaneciam as mesmas, com uma ganho apenas para as costas dos alunos, que agora poderiam carregar muitos livros em um dispositivo eletrônico muito mais leve.

Tudo isso evidencia, de forma contundente, a relevância do papel do professor no ambiente de ensino, não mais como fonte absoluta do conhecimento, mas, como tutor, curador e mediador dos jogos e dos objetivos que se almejam com eles. Não se trata mais, aqui, de um professor que possui o papel de depositar seu conhecimento nos alunos, mas de, a partir de suas ações, estimular a produção de conhecimento que parte da subjetividade e do protagonismo dos

alunos. O que proponho, por meio dos usos dos jogos, é que os professores também possam incluir, em suas aulas, um espaço para o desenvolvimento livre dos alunos, que leve em conta o aspecto emocional e subjetivo dos alunos no processo de aquisição e de produção de conhecimento. O jogo, nessa perspectiva, é mais um componente que sugerimos, mas que, certamente, deve-se unir a diversos outros instrumentos, na busca por uma educação que privilegie um olhar questionador e transformador das linguagens, das técnicas, das informações e de todo meio social que se apresenta ao aluno.

Diante dessas características que defendo para o uso dos jogos, na sala de aula, fica clara a oposição entre uma aula tradicional e uma aula que se utiliza de jogos e brincadeiras. No estudo tradicional, a atividade educativa é fundamentalmente dirigida pelo professor. Já com os jogos, privilegia-se a espontaneidade e livre ação. O jogo traz, na sua dinâmica, não apenas a compreensão das regras prévias, mas também a busca por soluções diversas para os problemas apresentados, enquanto, nos estudos dirigidos, espera-se do aluno que ele chegue ao mesmo resultado, pelo mesmo caminho percorrido pelo professor. Nas brincadeiras, o aspecto emocional e subjetivo é contemplado juntamente com o aspecto intelectual, enquanto, nas aulas tradicionais, busca-se apenas um desenvolvimento intelectual, como se possível fosse desenvolver aspectos cognitivos de forma independente.

Os desafios são profundos, complexos e, por vezes, apresentam-se de maneira paradoxal. Porém, ao olharmos mais a fundo os processos envolvidos, tanto no brincar, quanto no estudar, veremos que as contradições estão muito mais relacionadas ao dirigismo externo, no controle adulto que o processo educacional contém e que normalmente não está presente nos jogos. Nas brincadeiras, não há a necessidade de se sistematizar, de revisar e de ser avaliado. O descompromisso com que as crianças encaram as brincadeiras é, certamente, um dos atrativos dessas atividades, enquanto, nos estudos, a necessidade de se “produzir”, organizar e demonstrar aquilo que foi desenvolvido acaba levando a uma exigência por desempenho que pode ser muito mais frustrantes do que prazerosa. Contudo, tanto com jogos, quanto na educação, a criança aprende e internaliza signos que, no caso da educação, ajudam-nos a compreender intelectualmente melhor a realidade e, no caso dos jogos, auxilia a vivenciar emocionalmente situações típicas da vida como a vitória, a derrota, a necessidade de cooperação, as perdas e ganhos, a ética da disputa etc. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013).

Dessa forma, podemos compreender que as atividades, embora tenham objetivos sociais bastante distintos, operam de forma profundamente análoga em seus processos. O desafio que se apresenta, ao associar essas duas atividades, caracteriza-se da seguinte maneira: para que a brincadeira se enquadre dentro de uma proposta pedagógica, ela precisa ter intencionalidade,

porém, quando o professor busca enquadrar a brincadeira dentro dos seus objetivos pedagógicos, ele pode, muito facilmente, transformá-la em uma atividade dirigida e controlada que retira, por completo, a liberdade de ação e de criação autônoma dos alunos. O jogo acaba-se transformando num mero estimulador à memorização e ao acúmulo de informação.

Diversos trabalhos acadêmicos atestam a eficácia do uso dos jogos em sala de aula, no que se refere tanto ao aprendizado, quanto ao aumento do engajamento dos alunos nas atividades. Havia a expectativa de também poder avaliar essas variantes com o jogo que proponho mais adiante, contudo os fechamentos das escolas, devido à pandemia mundial do coronavírus, inviabilizaram que essa observação pudesse ser executada. Contudo, são bastante bem documentados os casos de sucesso, como o trabalho de Lenna Carolina Vernin. A professora, concluinte do mestrado ProfHistória, utilizou-se de um jogo da memória adaptado para ser utilizado em uma atividade que visava à apropriação do patrimônio histórico urbano na região do entorno do Campo de Santana, no Rio de Janeiro. O engajamento dos alunos fica claro quando Vernin relata que os estudantes, confrontados com a falta de recursos para financiar outra atividade externa como aquela, “[...] se dispuseram a vender doces para levantar fundos e custear a pequena viagem.” (VERNIN, 2018, p. 98).

Por essas razões é que defendo não apenas a utilização de jogos e de mecanismos diversificados nas aulas, mas uma reavaliação da maneira como o professor se relaciona com seu ofício. Não é possível explorar toda a potencialidade dos jogos de despertarem espontaneidade, surpresa, de instigar a curiosidade etc. se a postura controladora da aula não for modificada. O jogo, por si só, não tem a capacidade miraculosa de transformar ou de eliminar as práticas em sala de aula que acabam por desenvolver, nos alunos, uma atitude passiva em relação ao conhecimento. Quando uma atividade pedagógica, seja ela qual for, passa a contar com maior protagonismo dos alunos, é incontornável que o professor não tenha mais o mesmo controle que tinha anteriormente, com a aula tradicional. Por isso que uma aula que busca trabalhar com o aspecto lúdico tem, também, que estar em sintonia com uma maior disposição do professor de vivenciar momentos novos e desafiadores, mas também ricos em criatividade e em crescimento mútuo.

Algumas atitudes podem ser observadas para que se evite a perda do caráter lúdico dos jogos, como evitar que o professor esteja sempre intervindo no desenvolvimento das brincadeiras, especialmente quando não solicitado, mas esse equilíbrio entre os objetivos pedagógicos e o prazer, despertados pela liberdade e pelo descompromisso que as brincadeiras proporcionam, é certamente mais um objetivo a ser perseguido de forma idealista do que algo que iremos sempre atingir. A vivência no magistério demonstra-nos, de forma contundente, que

a aula é um momento de negociação, de incertezas, de tentativas, onde buscamos e nos preparamos para oferecer o que dispomos de melhor para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades, mas que compreendemos que a aula, como se fosse um organismo vivo, envereda por caminhos imprevisíveis nos quais aquilo que será decisivo não será o nosso planejamento, mas nossa postura e preparação para reagir, da melhor forma possível, às adversidades.

A sala de aula de aula, certamente, é um local também de brincar e de jogar, os alunos fazem isso a despeito de toda tentativa que um professor possa ter no sentido de eliminar essas atitudes. Contudo o brincar pode ser, também, um grande aliado do professor, mais uma ferramenta de grande valor, no trabalho pedagógico. Para além disso, a aula que se apoia na ludicidade não é aquela onde exista um jogo para cada conteúdo a ser ensinado, ou que desenvolva atividades diferenciadas, mas aquela em que se possa refletir, de forma crítica, sobre a prática pedagógica cotidiana. Conforme assinalado por Fortuna,

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. (FORTUNA, 2000, p. 155).

Por essa razão que, mais do que defender a mera utilização de jogos e de brincadeiras na sala de aula, defendemos uma outra visão sobre o papel do professor onde se aceita o imprevisível, onde se permitem formas de desenvolvimento autônomas e diferenciadas, onde o professor também aprende, pois, com liberdade, os alunos demonstram ao professor como eles aprendem melhor. Um aprendizado que encontra mais relevância entre os estudantes, pois abarca a subjetividade e o emocional dos alunos.

A brincadeira, em sala, é uma aposta no ensino que também ensina a aprender, que não esconde os problemas, mas que, ao contrário, compreende e demonstra que os problemas, erros e incertezas são peças fundamentais ao processo de aprendizagem. É uma aposta no próprio aluno ao conferimos responsabilidade a eles na construção do seu conhecimento, encorajando-os a serem mais responsáveis em assumir um papel ativo no desenvolvimento da sua vida e na sua comunidade.

3.2 Um olhar decolonial sobre a cartografia, na aula de História

Ao refletir sobre um jogo que se utilizasse de mapas, que não trabalhasse apenas como a memorização e que problematizasse a construção e compilação de dados cartográficos, foi ficando claro que esse jogo se utilizaria de alguns componentes de jogos tradicionais, mas que teria que trazer novos elementos para que também pudesse atingir novos objetivos pedagógicos. Outra questão que se apresentou foi acerca de quais mapas poderiam ser utilizados de forma a melhor exemplificar e expor os pontos que pretendemos trabalhar com os alunos.

Minha opção foi partir de um mapa que seria transformado em um quebra-cabeça, buscando, inicialmente, demonstrar, de maneira lúdica, aos estudantes como a construção da narrativa histórica se faz, unindo-se peças, tal qual em um quebra-cabeças, a partir da junção de dados, das teorias e métodos de pesquisa que vão sendo “encaixadas” pelo pesquisador, com o objetivo de elaborar um quadro amplo onde se pode observar, com mais clareza, um determinado contexto.

O recorte escolhido para se chegar aos mapas que serão trabalhados foi a produção que se deu a partir do século XVI, com a conquista colonial da América lusitana. Esse é um período em que podemos perceber, mais fortemente, a vinculação entre poder, sobretudo o poder do estado nacional europeu, e cartografia. É também um recorte privilegiado nos livros didáticos, como exposto no primeiro capítulo. Contudo, conforme também já fora observado, pouco se problematizam os elementos presentes nessas construções cartográficas, normalmente os apresentando de maneira anedótica e desvinculada de uma perspectiva ideológica eurocêntrica.

Nesses mapas, são recorrentes a representação pictóricas da população indígena, assim como da fauna e flora brasileira e, embora tenham um forte caráter decorativo e ornamental, criam uma narrativa acerca das populações nativas e do espaço americano alinhadas com as demandas retóricas do ideário da empresa colonial (SOUTO, 2017). Dessa forma, os mapas antecipam a obra imperial ao classificar e representar o espaço e as populações dentro da ótica europeia e enquadradas dentro da lógica de produção imperial colonial.

A partir da visualização dessas imagens, podemos perceber que a concepção dos cartógrafos europeus sobre a população nativa normalmente oscila entre polos maniqueístas pois ora retrata o indígena como bárbaro selvagem, retratado em seus rituais pagãos e atroz, ora como passivo e inculto. Para ambos os retratos desenhados, a solução apresentada era a mesma: a necessidade de civilização, de doutrinação para a verdadeira fé e para a incorporação à dinâmica de produção colonial. O espaço físico é igualmente apresentado como espaço

selvagem, virgem, de natureza indomada e acessível à dominação e à conquista civilizatória europeia. Nas palavras de Brian Harley,

Da mesma forma que os canhões e os navios de guerra, os mapas foram as armas do imperialismo. Na medida em que os mapas serviram para promover a política colonial e onde os territórios foram reivindicados no papel antes de serem efetivamente ocupados, os mapas anteciparam o império. Os geômetras marchavam ao lado dos soldados, elaborando primeiro os mapas para as missões de reconhecimento, depois com informações gerais, antes de fazê-los instrumento de pacificação, civilização e de exploração dessas colônias. Mas isto vai muito além da demarcação de fronteiras para submeter política e militarmente as populações. Os mapas prestam-se a legitimar a realidade da conquista e do império. Eles contribuem para criar mitos que ajudam a manter o status quo territorial. Como instrumentos de comunicação de uma mensagem imperial, eles fornecem um complemento à retórica dos discursos, dos jornais e dos textos escritos, ou aos contos e canções populares que exaltam as virtudes do império. (HARLEY, 2009, p. 5).

A construção da cartografia colonial trata de estabelecer a dominação epistêmica sobre a concepção espacial e, mesmo, sobre os povos nativos, tendo em vista suas representações nesses mapas. Observa-se o início da formatação da geopolítica do conhecimento sobre a produção das imagens cartográficas destinadas ao reconhecimento do espaço colonial. Epistemologia essa que é eurocentrada e supressora das demais formas de conhecimento e de sistematização do espaço que não atendem as demandas da colonialidade.

A busca por apagamento epistêmico, apagamento da identidade e da perspectiva do indígena encontra pleno respaldo nos livros didáticos de História, sendo completamente ausente qualquer menção a elaborações cartográficas ou a representações espaciais desenvolvidas por populações nativas americanas, porém existem relatos que apontam na direção contrária e, mesmo tendo sido redigidos por homens brancos que compreendiam os indígenas como seres completamente inferiores, exemplificam a engenhosidade ao produzir representações espaciais mesmo com objetos inusuais ao homem europeu.

Um exemplo disso está no relato feito pelo conquistador Hernan Cortez, em sua campanha de conquista e de destruição do império asteca, ao relatar o recebimento de um mapa dos astecas. De acordo com o relato contido na segunda carta de Cortez:

Depois pedi a Montezuma detalhes sobre a costa daquela região, se havia algum rio ou ponto de atração. Ele disse que não sabia, mas que me daria todas as informações. No outro dia me trouxeram um mapa pintado em um pano, com todos os contornos da costa e a indicação de um rio, o qual parecia estar entre as serras, que chamam Sanmim, na província de Mazalmaco. (CORTEZ, 2007, p. 58).

Outro relato de grande valor foi feito pelo naturalista luso-brasileiro Alexandre Rodrigues Ferreira, ao descrever seu encontro com indígenas, em suas viagens pelo Rio Branco

(atual estado de Roraima), em fins do século XVIII. É curioso perceber que, logo antes do relato sobre o encontro, o próprio naturalista já deixa claro sua concordância com as ideias de superioridade intelectual branca em relação aos nativos. Ferreira desdenha da falta de conhecimento da aritmética por parte dos indígenas, usando apenas pequenos cálculos, normalmente com os dedos, para avaliarem o quanto de provisão possuem, ou da falta de preocupação com o futuro e com a noção de progresso, tão cara a um homem europeu. Contudo começa a se contradizer ao opinar que: “Por aí certifica-se que não é raro que daquele seu fundo de estupidez saiam algumas espertezas tanto mais dignas de admiração quanto menos filhas do ensino.” (FERREIRA, 1972, p. 93).

E, logo após, adiciona a seguinte pergunta:

O que faria um europeu, o qual, sendo criado como um tapuia destes, que nem sabe que há Geometria, nem Geografia, Hidrografia etc., fosse, contudo, perguntado pelo curso geral de um rio, sua direção, afluentes que deságuam nele e número de aldeias situadas? O que fez um gentio?

Ele passa então a narrar a experiência que teve com um índio “não domesticado”, também chamado de *gentio*, onde o autor recebe, do indígena, demonstração de como se utiliza dos elementos que possui para conseguir se localizar e representar o espaço sem necessidade de se utilizar de toda ciência e tecnologia europeia.

[...] tomada uma corda, a estendeu pela terra a representar as voltas do rio principal. À referida corda, lateralmente, da direita e da esquerda foram atados outros tantos cordões quantos eram os afluentes a representar, ajustando-os às distâncias que na sua mente tinham uns e outros e também a forma a figurar as suas voltas. Finalmente, em cada um dos cordões laterais, deu tantos nós mais ou menos aproximados quantos eram as aldeias dos índios e suas distâncias umas das outras. Assim o problema que se lhe propôs foi resolvido sem ser preciso se levantar qualquer carta. (FERREIRA, 1972, p. 93).

Como se não fosse suficiente esse exemplo a respeito da capacidade indígena de produzir, por seus próprios meios, os conhecimentos que lhe são necessários, Ferreira passa a relatar outro momento quando encontrou um indígena da “nação” Macuxí, casualmente na povoação do Carmo. Sobre o encontro, ele diz:

Este índio reparou, na palhoça que eu habitava, o que eu estava a riscar. Era um pequeno mapa de população que ele supôs ser do rio Branco. Sem me dizer alguma palavra tomou o meu bastão que eu trazia no canto da palhoça e com a ponta pôs-se a riscar na areia do pavimento uma encadeação de grandes e pequenos rios. Na foz do Arauru, segundo ele, o que para nós é o Tacutu, riscou a fortaleza de S. Joaquim e tantos quadrados quanto eram as palhoças a ela anexada. Aproveitando a ocasião, oferecendo-lhe papel, o convidei para fazer com a pena e a tinta o que até o momento

tinha feito com o bastão. Prontamente se pôs a riscar uma carta onde as cordilheiras eram marcadas por sucessiva série de ângulos mais ou menos agudos e as malocas dos gentios por círculos maiores ou menores. (FERREIRA, 1972, p. 93-94).

Os relatos são reveladores e valiosíssimos se objetivamos trabalhar com a alteridade (principalmente no âmbito epistemológico, mas não apenas nele), em nossas aulas³⁶. Acredito que possa ser riquíssima a possibilidade de reproduzir o mapa com cordas descrito por Alexandre Rodrigues Ferreira, juntamente com os alunos³⁷, proporcionando a eles um exemplo da pluralidade de formas de expressão do conhecimento humano e valorizando as ações indígenas no espaço intelectual e não meramente nas ações manuais cotidianas.

Um dos principais objetivos do jogo será evidenciar a perspectiva eurocêntrica presente nos mapas trabalhados, nos mapas elaborados pelo colonizador branco, questionando a pretensa posição de neutralidade que, por vezes, paira sobre as obras de cartografia. Nesse sentido, apresentar outras formas de construção do espaço, principalmente as elaboradas por grupos não hegemônicos, torna-se fundamental no contexto de utilização do jogo em sala. Certamente outras atividades e possibilidades de utilização desses relatos são plenamente possíveis, porém não é o objetivo deste trabalho se aprofundar em elencar as múltiplas possibilidades de ações pedagógicas e de atividades com mapas.

Demonstrado o caráter subjetivo das construções cartográficas a partir da utilização dos elementos históricos (mapas e relatos) e da contextualização histórica, a aula não estaria completa se não estimulasse os alunos a produzir, eles próprios, conhecimento a partir da compreensão do espaço. Atualmente, as ferramentas tecnológicas para medir e representar o espaço são extremamente variadas, porém a escolha do que será mapeado e de como será mapeado é o que confere protagonismo aos estudantes.

Não se trata, aqui, de demonstrar como refazer um mapeamento já elaborado pelo Estado ou por empresas de tecnologia e de geoprocessamento, mas, sim, de produzir a partir das demandas, da relevância e das informações que partem do aluno e que são de sua propriedade. Isso significa produzir conhecimento sobre os próprios alunos, sobre onde eles moram, sobre onde eles se sentam durante as aulas, sobre onde se reúnem no colégio, durante

³⁶ Para uma análise mais ampla e pormenorizada da obra de Alexandre Rodrigues Ferreira, inclusive tendo em vista as potencialidades do uso de fragmentos de seus textos para o ensino de História, ver Rossana Samarani Verran (2007).

³⁷ Essa atividade, além das potencialidades já descritas, também é proveitosa ao trabalhar com uma fonte primária que, ao ser interpretada em conjunto com os alunos, também demonstra um pouco das metodologias usadas ao se trabalhar com um texto de mais de 200 anos, além de ter um custo extremamente baixo (demandando apenas o uso de algumas cordas), o que é algo bastante relevante tendo em vista a realidade socioeconômica da maioria das escolas e dos estudantes brasileiros.

as atividades extraclasse, sobre onde se reúnem, nos momentos de lazer fora do colégio, sobre onde se encontram para comer, sobre onde se reúnem em atividades religiosas etc.

3.3 Um jogo cartográfico

A seguir, apresento a maneira como os dois mapas foram transformados em quebra-cabeças para serem incorporados à proposta do jogo e à forma de utilização dos demais materiais que, conjuntamente com os mapas, compõem o jogo. Em seguida, apresento as propostas de atividade que, além de funcionarem como método de avaliação de aprendizagem, também constituem parte da estratégia de ensino na medida em que provoca o estudante a repensar a linguagem cartográfica e a se apropriar dela.

3.3.1 Mapas selecionados e materiais utilizados

Figura 9 – Mapa 1: Terra Brasilis



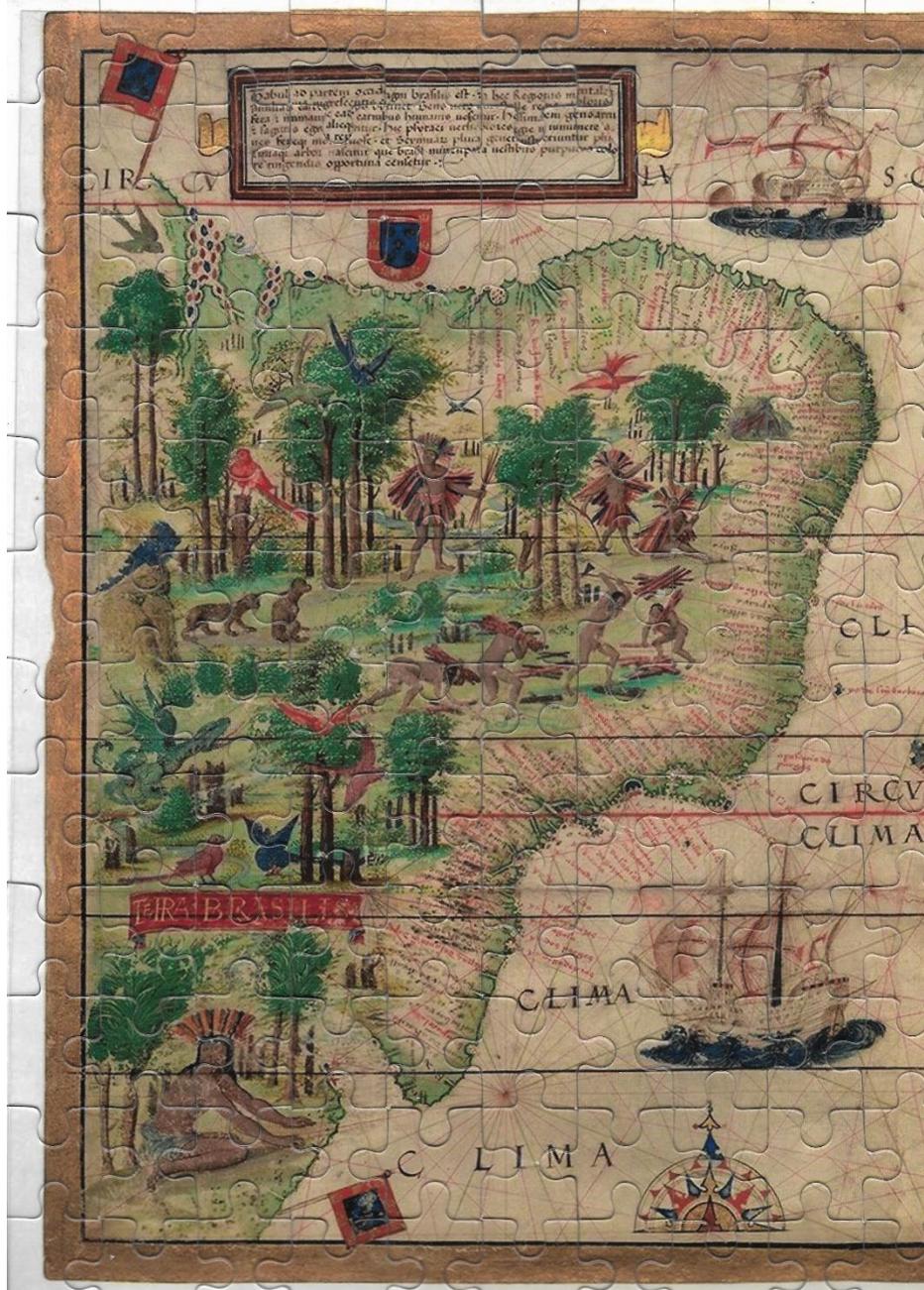
Terra Brasilis de Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, 1519. Fonte: Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b55002607s/f1.item>. Acesso em: 28 jan. 2021

Figura 10 – Mapa 2: América Meridional



América meridional, de Diogo Homem, 1558. Fonte: Costa (2007, p. 90)

Figura 11 – Quebra-cabeça 1



Fonte: Elaborada pelo autor³⁸

³⁸ Essa imagem é uma digitalização do quebra-cabeça físico de tamanho aproximado de uma folha A4 (21,0 cm x 29,7 cm), já montado. Não é uma arte digital.

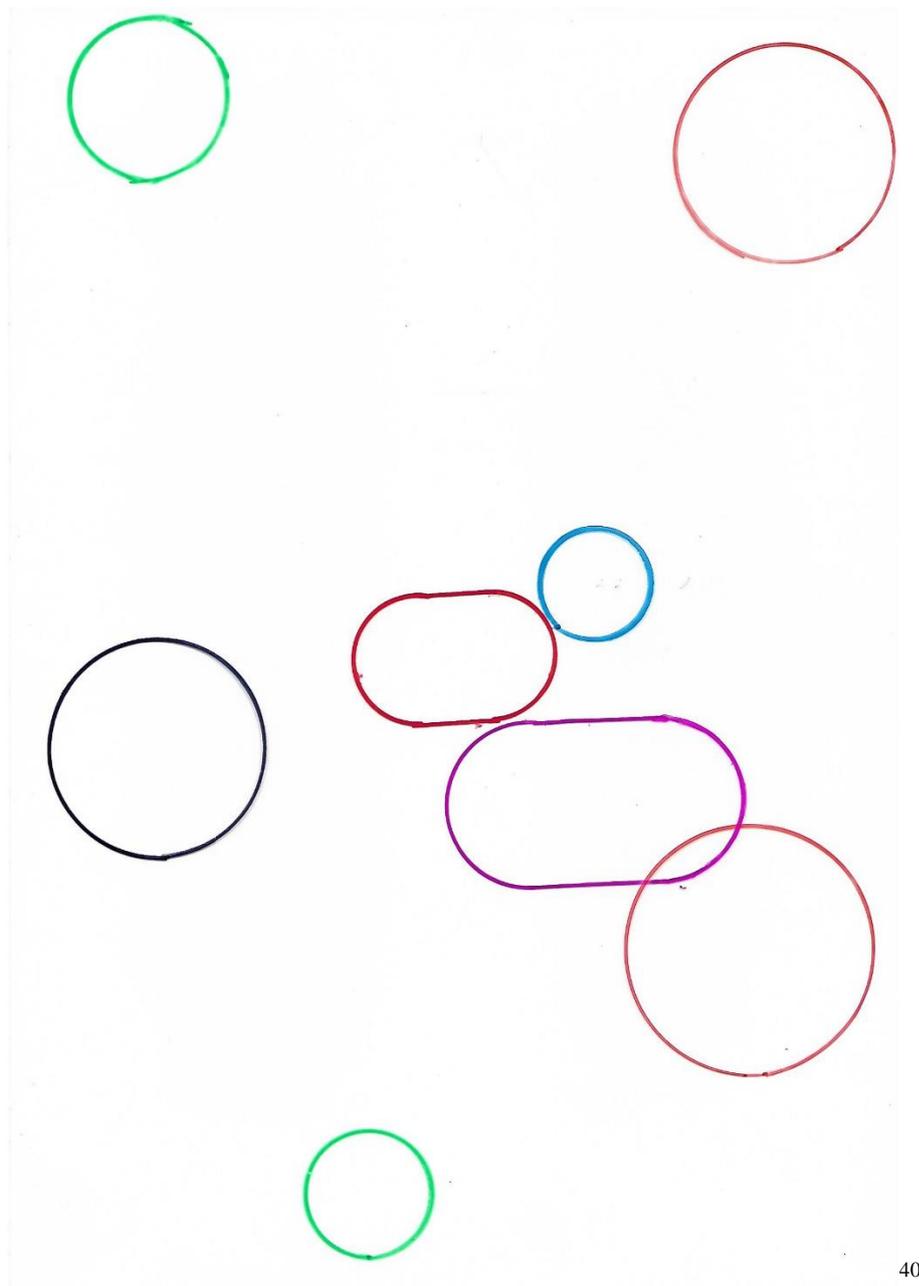
Figura 12 – Quebra-Cabeça 2



Fonte: Elaborada pelo autor

³⁹ Essa imagem é uma digitalização do quebra-cabeça físico de tamanho aproximado de uma folha A4 (21,0 cm x 29,7 cm), já montado. Não é uma arte digital.

Figura 13 – Transparência de acetato com áreas do mapa 1 selecionadas

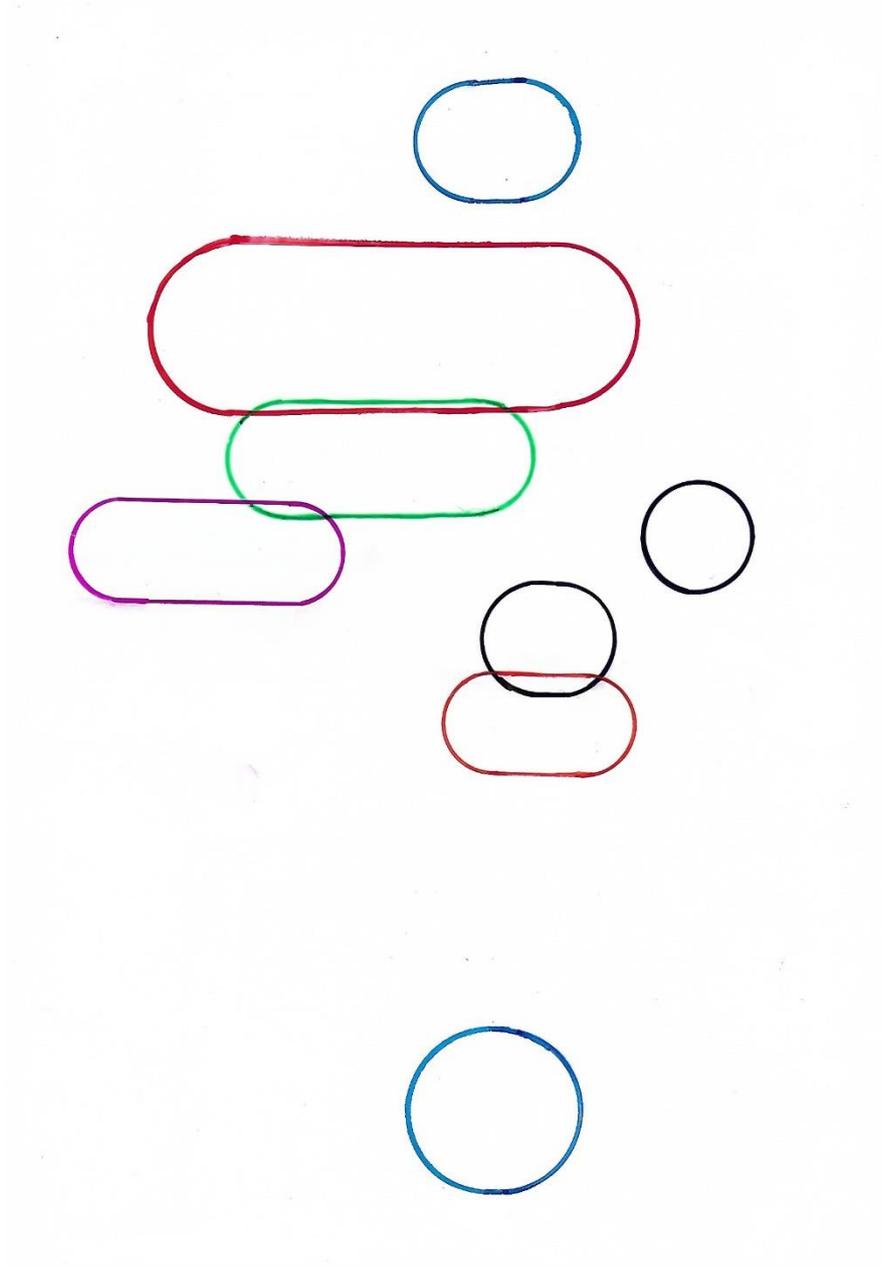


40

Fonte: Elaborada pelo autor

⁴⁰ Essa é uma digitalização de uma folha de acetato transparente de tamanho aproximado de uma folha A4 (21,0 cm x 29,7 cm) marcada com caneta de tinta permanente.

Figura 14 – Transparência de acetato com áreas do mapa 2 selecionadas



41

Fonte: Elaborada pelo autor

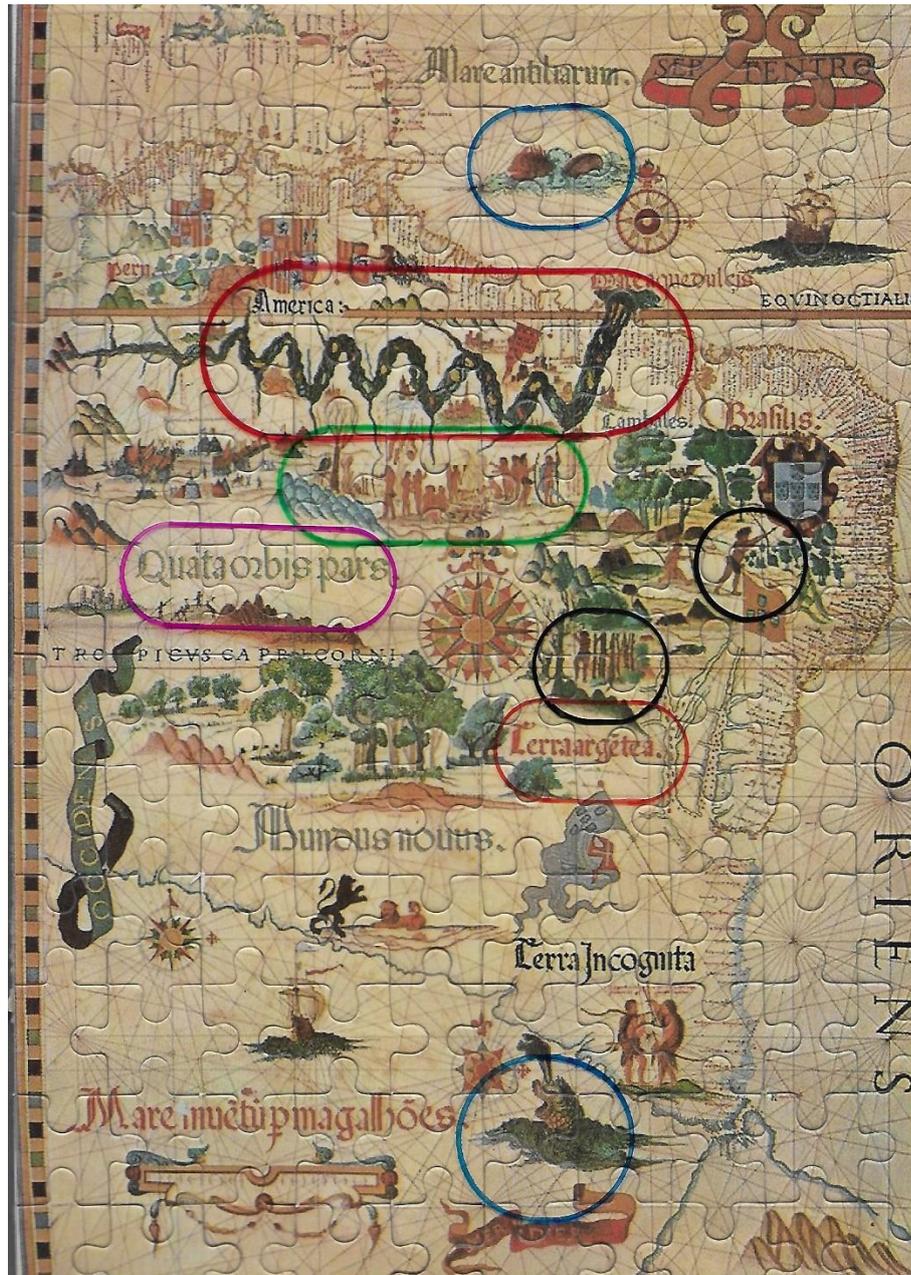
⁴¹ Essa é uma digitalização de uma folha de acetato transparente de tamanho aproximado de uma folha A4 (21,0 cm x 29,7 cm) marcada com caneta de tinta permanente.

Figura 15 – Sobreposição do quebra-cabeça 1 com a folha de acetato transparente 1



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 16 – Sobreposição do quebra-cabeça 2 com a folha de acetato transparente 2



Fonte: Elaborada pelo autor

Cartões de correlação:

<i>Mapa 1 (Terra Brasilis)</i>
<p>_____ – o índio retratado com ferramentas de corte das árvores de origem europeia indica que se trata da imagem de um índio que já teve contato com o europeu e que é utilizado como mão de obra pelos portugueses.</p>
<p>_____ – a fauna e a flora exuberantes impressionavam os portugueses, e eles a retratavam bastante, em seus mapas, porém a presença, no mapa, de imagens de animais irreais, principalmente no interior do território, indica o quanto ainda se acreditava que outros animais ainda mais surpreendentes poderiam ser descobertos longe do litoral, assim como demonstra a força de certos mitos que eram contados por alguns viajantes.</p>
<p>_____ – índios trabalhando na extração do pau-brasil é uma imagem muito comum, porém o fato de eles serem retratados em uma área distante da área de corte (litoral, principalmente no nordeste), além de serem todos retratados de forma muito semelhante (não retratando a variedade de povos e culturas) indica que, provavelmente, os desenhos foram feitos a partir de relatos de outras pessoas.</p>
<p>_____ – os símbolos da monarquia portuguesa, além do que seriam as terras destinadas à Portugal pelo Tratado de Tordesilhas, indicam o desejo dos portugueses de aumentarem seus domínios sobre as áreas da Espanha. Isso é confirmado por outros mapas da época, que também têm símbolos portugueses além da linha do tratado de Tordesilhas.</p>
<p>_____ – as caravelas, que, hoje, são barcos considerados simples, eram uma grande inovação tecnológica portuguesa do século XV. Eram rápidas, fáceis de manobrar e, graças às suas velas triangulares, conseguiam navegar mesmo na direção contrária ao vento. Foram fundamentais na expansão marítima.</p>
<p>_____ – os lugares nomeados no mapa são, principalmente, no litoral, o que demonstra como os portugueses, na verdade, conheciam muito pouco o interior do território.</p>

Mapa 2 (América Meridional)

_____ – o rio Amazonas, que não recebia destaque em mapas mais antigos, agora é retratado muito mais largo do que é, na realidade, e seu contorno lembra uma cobra que vai deslizando. Essa forma de representar pode indicar tanto a surpresa dos portugueses com o tamanho do rio, assim como o quanto eles estavam impressionados com a fauna encontrada.

_____ – a representação de índios canibais era um dos relatos mais chocantes que os europeus recebiam dos viajantes. Por isso, os índios eram representados dessa forma, com pedaços de corpos. Posteriormente, foi-se compreendendo a diferença entre canibalismo (usar carne humana apenas como alimento) e antropofagia (alimentar-se de carne humana em rituais religiosos, pois acreditavam que, assim, adquiririam as forças do outro).

_____ – os riscos e perigos da navegação, durante a expansão marítima e a colonização da América, faziam surgir relatos de seres marinhos fantásticos e que ameaçavam os navegadores. Esses relatos acabavam, também, sendo retratados nos mapas.

_____ – um dos principais objetivos dos portugueses, no início da colonização, era explorar a retirada de pau-brasil. Essa forma de representação, do índio cortando árvores, assim como a representação do índio em postura ofensiva (o que justificava a guerra feita pelos portugueses) era bastante comum.

_____ – esse é um dos primeiros documentos onde a palavra *Terra Argetea* aparece. *Argetea* vem do latim *argentum* (tradução: prata) e deu origem ao nome da Argentina. Esse nome se deve ao fato de os colonizadores terem encontrado prata com índios da região, o que criou a expectativa de encontrarem minas de prata por lá.

_____ – *quarta orbis pars* é um termo em latim (tradução: quarta parte do mundo) que era usado para se falar do continente americano. Os europeus, antes da descoberta da

América, conheciam apenas três continentes: Europa, África e Ásia. Por isso chamaram a América de quarta parte do mundo.

3.3.2 Proposta de aplicação

A aplicação desse jogo se assemelha com a de um jogo de quebra-cabeças tradicional, porém acrescido de um mecanismo (marcação em folha de acetato e quadro de correlação) que faça o aluno observar, mais detidamente, os detalhes das iluminuras contidas nos mapas e de que forma as representações cartográficas podem ser apropriadas para a legitimação de um discurso hegemônico.

É importante que, tanto o quebra cabeça, quanto a folha transparente de acetato tenham a mesma medida, que, no nosso caso, é de uma folha A4 (21,0 cm x 29,7 cm), para que, ao serem sobrepostas, as imagens selecionadas sejam as mesmas evidenciadas pela sobreposição.

Passo a passo para aplicação do jogo:

- 1 – Os alunos são divididos em grupos de cinco;
- 2 – Cada grupo receberá um quebra-cabeça desmontado, uma folha transparente de acetato correspondente ao quebra-cabeça trabalhado, com as marcações coloridas já feitas, e um cartão de correlação correspondente ao mapa;
- 3 – Os alunos deverão montar o quebra-cabeça e perceber qual é a orientação correta da folha transparente de acetato que, ao ser sobreposta à imagem montada, seleciona as áreas descritas no cartão de correlação;
- 4 – Os alunos devem preencher, no cartão de correlação⁴², as cores referentes às áreas selecionadas;
- 5 – “Vence”⁴³ o jogo o grupo que escrever a sequência correta das cores no cartão de correlação.

⁴² Os elementos destacados nos cartões de correlação foram pesquisados em obras que analisam os elementos simbólicos contidos nas cartografias desenvolvidas, principalmente entre os séculos XV ao XVII, mas que também contribuem para a compreensão da cartografia desenvolvida no período medieval (que influencia consideravelmente a cartografia da Era Moderna).

Algumas obras que foram consultadas e que podem auxiliar na compreensão dessa simbologia são: Costa (2007), Mendonça e Rodrigues (2007), Rabelo (2015) e Souto (2017).

⁴³ Embora o jogo esteja estruturado de forma a eleger um vencedor, esse recurso é utilizado como forma de estimular a participação dos alunos, normalmente, que já estão mais habituados a uma dinâmica de jogo competitivo. Contudo é importante salientar tanto para os professores, quanto para os estudantes que usarão o jogo

Propostas para atividade complementar de avaliação e aprendizagem:

1 – (individual) Você consegue imaginar como seria um mapa do Brasil feito nessa época, pelos índios e, não, pelos europeus? Escolha um dos mapas como modelo e o refaça com desenhos e referências indígenas e, não, europeias.

2 – (individual) preenchimento da ficha de análise do mapa.

<i>Ficha de análise de mapa histórico</i>	
Autor(es) do mapa _____ _____	Título do mapa _____ _____
Local de produção _____ _____	Local retratado _____ _____
Quais elementos, no mapa, você achou mais importante ou despertaram a sua atenção? _____ _____ _____ _____	
Quais os objetivos do autor com a produção desse mapa? _____ _____ _____ _____	
Quais impressões o autor quis passar com a criação desse mapa? _____ _____	

que o objetivo maior é a compreensão dos elementos cartográficos e o desenvolvimento das habilidades cognitivas associadas à construção e análise dos mapas. Nesse sentido, não há perdedores, todos vencem na medida em que desenvolvem seus conhecimentos de forma coletiva.

3 – (em grupo) Os europeus mapearam o continente americano segundo seus interesses e ressaltando aquilo que eles acreditavam que era mais importante. Escolha um espaço no qual você convive (escola, igreja, rua, bairro etc.), escolha aquilo que você acredita que é importante, mas que não aparece nos outros mapas e produza o seu mapa.

Caso a escolha for por um espaço maior, como uma rua ou um bairro, você pode achar um mapa já feito na internet, que pode ser impresso e modificado, acrescentando a informação que você acha importante.

O objetivo principal do jogo é fazer os alunos questionarem a objetividade de mapas, sejam eles de época ou vetoriais, e estimular os alunos a produzir conhecimento a partir da sua realidade. Porém também existem outros pontos que o jogo propicia e que podem ser abordados pelo professor em sala.

O quebra-cabeça é uma ótima maneira de representar, de forma lúdica, o trabalho do historiador, que vai unindo as suas peças, que são os dados coletados, as teorias que se utilizam e sua metodologia de pesquisa, mas, além disso, a dinâmica da atividade também nos diz um pouco sobre como o ofício do historiador se desenvolve. O objetivo prático do jogo, para o aluno, ou seja, aquilo que precisa ser completado para que o grupo ganhe o jogo é a correta sequência de cores no cartão de correlação. Isso significa dizer que é bem provável que os alunos consigam terminar o jogo sem terem completado o quebra-cabeça do mapa.

Ora, na pesquisa histórica, é muito comum que não tenhamos todas as “peças do quebra-cabeça”, talvez poderíamos dizer que não ter todas as peças é uma constância na pesquisa historiográfica. E, assim como os alunos conseguirão completar o jogo sem todas as peças, o historiador não precisa de todas as peças para conseguir dar conta das questões que levanta quando inicia sua pesquisa. Se o aluno não tiver algumas peças-chaves, talvez ele só consiga fazer a correta correlação de cores por dedução, imaginando quais elementos estariam naquelas peças que faltam, tal qual um historiador que, não tendo acesso às fontes que deseja, chega a um resultado final por fontes secundárias que criam um cenário que vai sendo deduzido a partir de fontes secundárias.

Outra característica do jogo é que, ao tentar encaixar as cenas que farão o aluno obter a correta sequência de cores, o estudante também entra em contato e observa outros elementos que vão surgindo na medida em que o quebra-cabeça é montado. De maneira similar, o pesquisador que se debruça em suas fontes, por vezes, visualiza elementos e depara-se com questões outras que não aquelas que foram suscitadas quando do início da pesquisa. A pesquisa, tal como o jogo, possui um objetivo, mas isso não significa que apenas aquele objetivo será

alcançado, e, durante o processo de construção do quebra-cabeça, outros dados e questionamentos surgem incrementando a atividade dos pesquisadores e dos alunos.

Por fim, o jogo possui um elemento que funciona como metáfora da teoria histórica e da metodologia de pesquisa, que é a folha de acetato transparente. Por vezes, é difícil exemplificar, para os estudantes mais novos, qual é o papel da teoria e da metodologia de pesquisa nos estudos históricos. Para grande parcela desses alunos, o historiador é apenas um compilador de dados, alguém que vai buscar, nos documentos, a verdade que lá está à espera de ser descoberta. Nesse sentido, o quebra-cabeça pode ser apresentado como o conjunto de informações que, isoladas, não conseguem responder às questões que estão postas. Por essa razão é que existem “elementos” por meio dos quais essas informações são melhor analisadas, são a teoria e metodologia, que nos permitem observar, de maneira crítica, a fonte primária de informação, e, sem elas, não há como “ler” criticamente os dados.

Essas considerações acerca do jogo buscam dar uma maior completude a respeito das possibilidades de usos dessa ferramenta pelos professores em sala. Acredito que as questões trabalhadas se alinham com a que Caimi (2015, p. 30) evidencia em sua investigação acerca do que a produção acadêmica em ensino de História tem destacado: a importância de desenvolvermos, entre nossos alunos, as “competências cognitivas” e as “competências investigativas” características do trabalho historiográfico. Ao comentar o maior uso de materiais que não têm intenções educacionais no seu momento de criação, por professores de História, a autora argumenta que:

Nas atuais propostas está colocada a intenção de tomar estes objetos como fonte de investigação, desvendando suas condições de produção e, por meio de seu estudo, desenvolver determinadas *competências cognitivas* nos estudantes, como observação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, ou *competências investigativas*, tais como a seleção de fontes, a formulação de hipóteses, a produção e resolução de problemas, a crítica documental etc. (CAIMI, 2015, p. 30).

Foi percebendo as novas demandas, os novos rumos da educação e reconhecendo a necessidade de um ensino de História que se distancie da mera memorização de relatos e que se aproxime de um ensino que foque no desenvolvimento de habilidades cognitivas que busquei desenvolver este produto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se iniciou buscando uma aproximação entre a História e a cartografia, aproximação essa que se mostrava necessária pois, em diversos momentos de minha caminhada no magistério, percebia que os mapas eram apresentados conjuntamente com o conteúdo de História, porém sem receber a mesma abordagem criteriosa que outras fontes recebiam, como fotos, pinturas, caricaturas, músicas, vídeos etc. A sensação que tinha era a de que os professores de História não queriam causar um constrangimento de “entrar na área” do outro companheiro de magistério, a área da Geografia.

Contudo busquei demonstrar que não se trata de “invadir” outra disciplina; os mapas já estavam presentes no cotidiano das aulas de História, e o fato de não fazermos uma análise e um uso mais acurado dessas fontes não fazia com que eles não estivessem sendo usados. Fazia apenas que eles fossem abordados de maneira equivocada ou que seu potencial fosse subutilizado. Nesse sentido, o presente trabalho buscou reaproximar a História da Geografia ao defender que todo elemento utilizado nas aulas de História, sejam eles produzidos e estudados por outra área de conhecimento ou não, devem receber uma atenção criteriosa para que possam ser exploradas suas potencialidades pedagógicas também nas aulas de História.

Todavia, durante a elaboração desta dissertação, mais precisamente durante o processo de elaboração do produto educacional, surgiu a possibilidade de elaborar um jogo, e isso abriu novas possibilidades de como abordar o tema e, principalmente, um novo momento de aprendizagem para a minha prática docente. A utilização de jogos possibilita ampliar a gama de ferramentas utilizadas na busca por uma educação menos centrada na exposição do professor e que pudesse despertar o interesse do aluno em se tornar mais ativo e protagonista das ações pedagógicas.

A opção por utilizar um jogo em sala é, também, uma opção por uma postura diferente do professor em sala, um posicionamento diferente em relação ao conhecimento e, também, para com os alunos. Quando escolhi abordar os mapas a partir de uma perspectiva decolonial, escolhi também abordar o conhecimento que nega a dicotomia entre corpo e mente, entre emocional e racional, ora, é essa dicotomia que também está presente no brincar e no estudar. Quando se evoca o estudar a partir de uma perspectiva tradicional, marcadamente eurocêntrica, tratamos de um momento que busca anular as emoções, privilegiar apenas o racional, estamos diante de um momento que deve ser sério dada a sua importância. A brincadeira é oposta a isso, traz consigo sempre um traço emotivo, visto que desperta sentimentos de cooperação e/ou de competitividade, desperta a curiosidade de resolver um enigma de maneira descontraída, sem o

compromisso com o erro, que seria passível de reprovação em um momento de estudo. A brincadeira, na sala de aula, é subversiva, é decolonial.

Entretanto, quando observamos mais detidamente, percebemos que nossas lembranças mais vivas são aquelas que estão sempre associadas a momentos emotivos. A conquista de um emprego importante, a aprovação muito desejada, o nascimento de um filho, a morte de um parente querido, presenciar um momento de violência etc. são memórias que guardamos muito mais fortemente que aquelas referentes a momentos triviais. Uma conta paga, uma refeição cotidiana, mais uma aula igual a muitas outras. Todas essas situações são lembranças muito facilmente esquecidas. Ora, se a educação tradicional, tão centrada em memorizar, quisesse, de fato, ser mais eficiente, ela deveria dedicar-se a “emocionar” mais os alunos.

Com os jogos, buscamos uma postura mais ativa dos alunos, mas também buscamos aceitar e valorizar essa postura mais ativa desses quando não tivermos um jogo ou uma brincadeira durante a aula. Mais do que admitir os jogos em sala, precisamos admitir o imponderável, o incerto, o emotivo, o erro como condição para se chegar ao acerto.

Com a atividade desenvolvida, busquei criar meios para que os alunos desnaturalizassem a informação que lhes chega selecionada e direcionada. Embora esse trabalho se tenha referido a abordar mapas históricos, esse é mais um elemento que podemos trabalhar para que nossos alunos possam questionar as informações que consomem dentro de uma sociedade tão inundada de notícias falsas, propaganda política disfarçada de conteúdo jornalístico e teorias conspiratórias camufladas de ciência. Busquei, também, estimular a criatividade dos alunos, valorizando-os como capazes de reunir informações de forma autônoma e produzir conhecimento que coloque a sua realidade como objeto de estudo, fazendo o aluno perceber sentido na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. O Zoneamento Ecológico-Econômico da Amazônia e o Panoptismo Imperfeito. *In*: ACSELRAD, H. (Org.). **Planejamento e Território**: ensaios sobre a desigualdade. Rio de Janeiro: IPPUR; DP&A, ano XV, ago./dez. 2001 / ano XVI, n. 1, jan./jul. 2002. p. 53-75. (Cadernos IPPUR/UFRJ Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

ACSELRAD, H.; COLI, L. R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. *In*: ACSELRAD, H. *et al.* (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e Regional, 2008. p. 13-43.

ANDRADE, Débora E. J. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, UEL, v. 13, p. 91–106, 2007.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BITTENCOURT, Circe F. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015

CAIMI, Flávia. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. *In*: ROCHA, Helenice *et al.* (Org.). **O ensino de História em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço**: um conceito-chave da geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 5. ed. Bertrand: Rio de Janeiro, 2003.

CORTEZ, Hernan. **A Conquista do México**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

COSTA, Antônio Gilberto (Org.). **Roteiro Prático de Cartografia**: da América Portuguesa ao Brasil Império. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Observações gerais e particulares sobre a classe dos mamíferos observados nos territórios dos três rios, das Amazonas, Negro e da Madeira: com descrições circunstanciadas que quase todos eles deram os antigos e modernos naturalistas, e principalmente dos tapuios [1790]. *In*: FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Viagem Filosófica pelas capitânicas do Grão Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá**. Brasília: Conselho Federal de Cultura, 1972.

FONSECA, Fernanda Padovesi. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a Geografia**: análise das discussões sobre o papel da cartografia. 251 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Col. Standard, v. XVIII).

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Orgs.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 63-98.

GIL, Tiago Luís. Cartografia digital para historiadores: algumas noções básicas. *In*: SILVA, Marilda Santana da; RODRIGUES, Ana Célia. (Orgs.). **História, arquivos e mídias digitais**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013. p. 94-114.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

HARLEY, Brian John. Mapas, saber e poder. **Confins**, São Paulo, n. 5, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/confins.5724>.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Território e identidade**. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. (ed. orig. 1938).

MENDONÇA, Ana Teresa Pollo; RODRIGUES, Antônio Edmilson Martins. **Por mares nunca dantes cartografados**: a permanência do imaginário antigo e medieval na cartografia moderna dos descobrimentos marítimos ibéricos em África, Ásia e América através dos oceanos Atlânticos e Índico nos séculos XV e XVI. 257 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MONMONIER, Mark. **How to lie with maps**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2012.

NAME, Leo. Geografia e imagens: notas decoloniais para uma agenda de pesquisa. **Revista espaço e cultura**, n. 39, p. 59-80, jan./jun. 2016.

- NEVES, Sérgio S. L.; NEVES, Lisa V. R. F.; SANTOS, Lilian M.; FIGUEIREDO, Lavínia. R. É possível reivindicar uma cartografia decolonial? *In: CONGRESSO EM DEMOCRACIA SOCIAL*, 6., 2018, Montes Claros. **Anais** [...]. Montes Claros: PUC-Minas, 2018.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- RABELO, Lucas Montalvão. **A representação do rio ‘das’ Amazonas na cartografia quinhentista: entre tradição e experiência**. 232 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim dos impérios cognitivos: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, Clézio. **Saberes Cartográficos**. Nova Iguaçu: Agbook, 2013.
- SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Ativismos cartográficos: Notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica de América Central**, 2011, v. 2, p. 1-17, 2011.
- SANTOS, Sarah Resende dos. **A história através dos mapas: análise da cartografia presente em livros didáticos e o diálogo entre Geografia e História**. 112 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SOUTO, Alanna. Os indígenas na cartografia da América lusitana. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, v. 12, n. 3, p. 817-837, set./dez. 2017.
- VERNIN, Lenna Carolina da Silva. **Campo de histórias e a batalha pela memória: usos possíveis do Campo de Santana na prática da educação patrimonial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- VERRAN, Rossana Samarani. **Inventário científico do Brasil no século XVIII: a contribuição de Alexandre Rodrigues Ferreira para o conhecimento da natureza e dos índios**.

258 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

YAMAMOTO, Maria Emília; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 163-164, 2002.

Tabula haec regionis magni brasiliae est: et ad partem occidentalem
 Iunias castris raris continet. Bene uero eius nigrescentis coloris-
 sca: et immensissima caribus humana uelitur. Hae eadem gentes arm
 et sagitta egypte nitur. Hae pharaei uelut: necesse alioq. nuntiare a
 uis: terrae monstruosa: et decemata plura genera reperuntur plu-
 rimaq. arbor: nascuntur qui brasili nuntipara uelibus purpureis colo-
 re runcendi oportuna censetur: -



TERRA BRASILIAE

CLIMA

CIRCV
CLIMA

CLIMA

CLI

CIRCV

LV

SQ





Mare antillarum.

SEPTENTRIO

peru

America:

Mare aquedulcis

EQVINOCTIALIS

Cambales.

Brasilis.

Quarta orbis pars.

TROPICVS CAPRICORNII

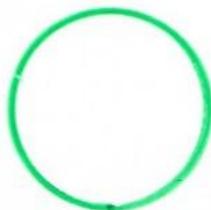
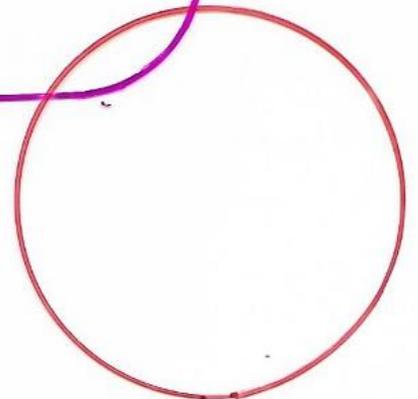
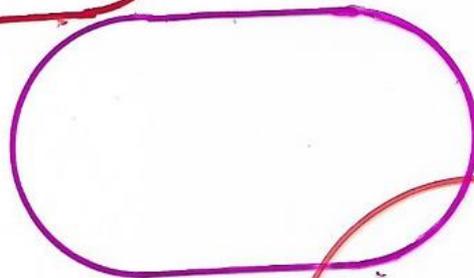
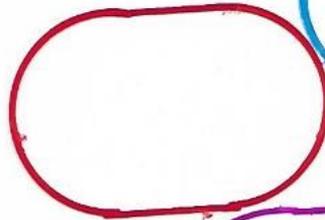
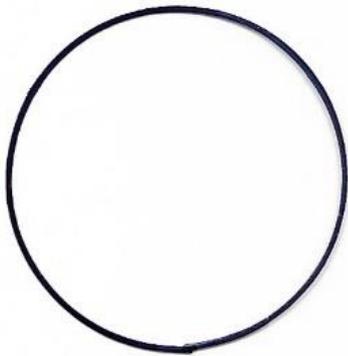
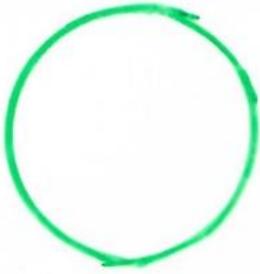
Terra argentea.

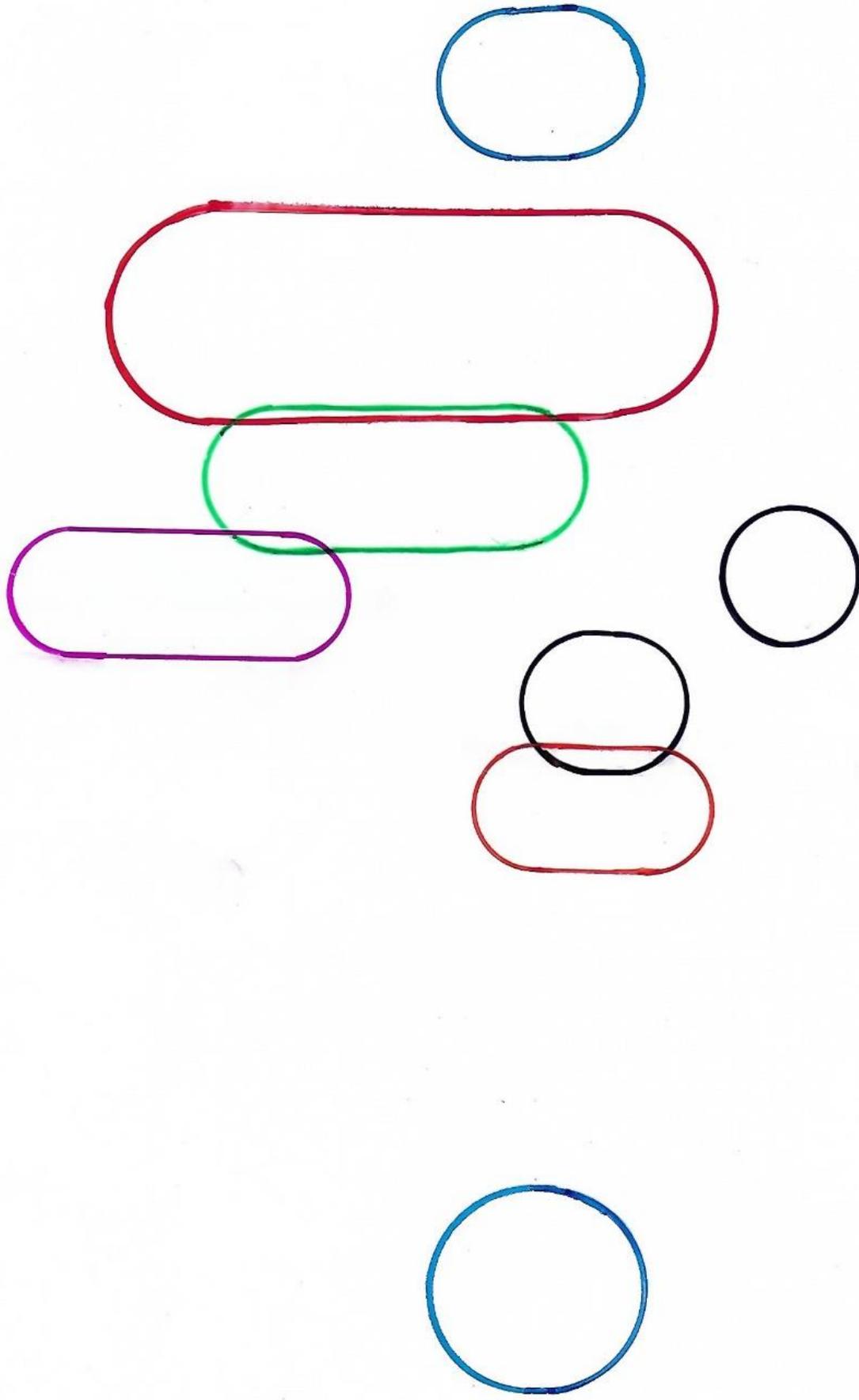
Mundus nouus.

Terra Incognita

ORIENS

Mare inuetum magalhões.





Mapa 1 (Terra Brasilis)

_____ – o índio retratado com ferramentas de corte das árvores de origem europeia indica que se trata da imagem de um índio que já teve contato com o europeu e que é utilizado como mão de obra pelos portugueses.

_____ – a fauna e a flora exuberantes impressionavam os portugueses, e eles a retratavam bastante, em seus mapas, porém a presença, no mapa, de imagens de animais irreais, principalmente no interior do território, indica o quanto ainda se acreditava que outros animais ainda mais surpreendentes poderiam ser descobertos longe do litoral, assim como demonstra a força de certos mitos que eram contados por alguns viajantes.

_____ – índios trabalhando na extração do pau-brasil é uma imagem muito comum, porém o fato de eles serem retratados em uma área distante da área de corte (litoral, principalmente no nordeste), além de serem todos retratados de forma muito semelhante (não retratando a variedade de povos e culturas) indica que, provavelmente, os desenhos foram feitos a partir de relatos de outras pessoas.

_____ – os símbolos da monarquia portuguesa, além do que seriam as terras destinadas à Portugal pelo Tratado de Tordesilhas, indicam o desejo dos portugueses de aumentarem seus domínios sobre as áreas da Espanha. Isso é confirmado por outros mapas da época, que também têm símbolos portugueses além da linha do tratado de Tordesilhas.

_____ – as caravelas, que, hoje, são barcos considerados simples, eram uma grande inovação tecnológica portuguesa do século XV. Eram rápidas, fáceis de manobrar e, graças às suas velas triangulares, conseguiam navegar mesmo na direção contrária ao vento. Foram fundamentais na expansão marítima.

_____ – os lugares nomeados no mapa são, principalmente, no litoral, o que demonstra como os portugueses, na verdade, conheciam muito pouco o interior do território.

Mapa 2 (América Meridional)

_____ – o rio Amazonas, que não recebia destaque em mapas mais antigos, agora é retratado muito mais largo do que é, na realidade, e seu contorno lembra uma cobra que vai deslizando. Essa forma de representar pode indicar tanto a surpresa dos portugueses com o tamanho do rio, assim como o quanto eles estavam impressionados com a fauna encontrada.

_____ – a representação de índios canibais era um dos relatos mais chocantes que os europeus recebiam dos viajantes. Por isso, os índios eram representados dessa forma, com pedaços de corpos. Posteriormente, foi-se compreendendo a diferença entre canibalismo (usar carne humana apenas como alimento) e antropofagia (alimentar-se de carne humana em rituais religiosos, pois acreditavam que, assim, adquiririam as forças do outro).

_____ – os riscos e perigos da navegação, durante a expansão marítima e a colonização da América, faziam surgir relatos de seres marinhos fantásticos e que ameaçavam os navegadores. Esses relatos acabavam, também, sendo retratados nos mapas.

_____ – um dos principais objetivos dos portugueses, no início da colonização, era explorar a retirada de pau-brasil. Essa forma de representação, do índio cortando árvores, assim como a representação do índio em postura ofensiva (o que justificava a guerra feita pelos portugueses) era bastante comum.

_____ – esse é um dos primeiros documentos onde a palavra *Terra Argetea* aparece. *Argetea* vem do latim *argentum* (tradução: prata) e deu origem ao nome da Argentina. Esse nome se deve ao fato de os colonizadores terem encontrado prata com índios da região, o que criou a expectativa de encontrarem minas de prata por lá.

_____ – *quarta orbis pars* é um termo em latim (tradução: quarta parte do mundo) que era usado para se falar do continente americano. Os europeus, antes da descoberta da América, conheciam apenas três continentes: Europa, África e Ásia. Por isso chamaram a América de quarta parte do mundo.

<i>Ficha de análise de mapa histórico</i>	
<p>Autor(es) do mapa</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Título do mapa</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Local de produção</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Local retratado</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quais elementos, no mapa, você achou mais importante ou despertaram a sua atenção?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Quais os objetivos do autor com a produção desse mapa?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Quais impressões o autor quis passar com a criação desse mapa?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	