DESCOLONIZAR O OLHAR: REPRESENTAÇÕES E REPRESENTATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS BRASILEIRAS

Abraão Alves de Assis
Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
abraaoalvessjp@gmail.com

Sessão Temática (ST4): Pensar representações e representatividades

RESUMO: Este estudo analisa como obras de referência da historiografia social brasileira contribuíram para a consolidação de narrativas hegemônicas sobre a formação nacional e como categorias produzidas por intelectuais negros e indígenas podem tensionar essas representações no ensino de História. O corpus é composto por Casa-grande & senzala, de Gilberto Freyre (1933), Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda (1936), e Formação do Brasil contemporâneo, de Caio Prado Júnior (1942), em contraposição às formulações de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Ailton Krenak e Paulo Freire. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com análise temática das representações de população, cultura, trabalho, território e agência histórica. Os resultados indicam que a seleção de sujeitos e fontes pode naturalizar o protagonismo colonial, enquanto as categorias de amefricanidade, epistemocídio, aquilombamento, futuro ancestral e práxis emancipatória ampliam o repertório interpretativo. Conclui-se que a revisão curricular, articulada às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, deve conectar fontes escritas, orais e comunitárias para enfrentar estereótipos e fortalecer uma educação histórica antirracista e decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: epistemologia; historiografia; eurocentrismo; antirracismo; inclusão.

DECOLONIZING THE GAZE: REPRESENTATIONS AND REPRESENTATIVENESS IN THE CONSTRUCTION OF BRAZILIAN HISTORICAL NARRATIVES

ABSTRACT: This study analyzes how reference works in Brazilian social historiography contributed to the consolidation of hegemonic narratives about national formation and how categories produced by Black and Indigenous intellectuals can challenge these representations in history education. The corpus comprises Casa-grande & senzala, by Gilberto Freyre (1933), Raízes do Brasil, by Sérgio Buarque de Holanda (1936), and Formação do Brasil contemporâneo, by Caio Prado Júnior (1942), contrasted with the formulations of Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Ailton Krenak, and Paulo Freire. The

methodology consists of qualitative bibliographical and documentary research, using thematic analysis of representations of population, culture, labor, territory, and historical agency. The results indicate that the selection of subjects and sources may naturalize colonial protagonism, whereas the categories of amefricanidade, epistemicide, quilombismo, ancestral future, and emancipatory praxis broaden the interpretive repertoire. The study concludes that curricular revision, articulated with Brazilian Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, should connect written, oral, and community-based sources in order to confront stereotypes and strengthen anti-racist and decolonial history education.

***KEYWORDS**: epistemology; historiography; Eurocentrism; anti-racism; inclusion.*

INTRODUÇÃO

A construção das narrativas historiográficas no Brasil esteve, em diferentes momentos, vinculada a matrizes teóricas que privilegiaram agentes, experiências e fontes associadas às elites coloniais e nacionais. Neste artigo, a expressão “historiografia tradicional brasileira” designa, de modo delimitado, obras de interpretação social que exerceram ampla influência na leitura da formação do país, especialmente Casa-grande & senzala, de Gilberto Freyre (1933), Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda (1936), e Formação do Brasil contemporâneo, de Caio Prado Júnior (1942). A escolha desse corpus não pretende reduzir a complexidade da historiografia brasileira, mas tornar observável como população, cultura, trabalho e território foram organizados em narrativas de alcance nacional. Nelas, indígenas e afro-brasileiros aparecem frequentemente como componentes da estrutura colonial ou como objetos de interpretação, embora nem sempre como sujeitos produtores de conhecimento e agentes históricos. Em diálogo crítico, Gonzalez (1984) evidencia que a cultura oficial brasileira encobre assimetrias raciais sob o mito da democracia racial, contribuindo para o silenciamento de experiências afrodiaspóricas.

Na mesma linha, Carneiro (2005) conceitua “epistemocídio” como a negação, deslegitimação e destruição das produções intelectuais de grupos racializados. Para este estudo, “identidade brasileira” não é entendida como essência homogênea, mas como construção histórica plural, atravessada por relações de poder, conflitos de memória e disputas de pertencimento. “Cultura oficial brasileira” refere-se ao conjunto de símbolos, narrativas e práticas institucionalizadas que se apresentam como representativas da nação, embora possam excluir ou subalternizar outros repertórios. Já “estereótipos” são representações simplificadas e reiteradas que fixam grupos em posições de inferioridade, tutela, exotização ou ausência de agência. Diante dessa problemática, a questão norteadora

é: de que maneira o confronto entre obras historiográficas de ampla circulação e epistemologias negras e indígenas pode reconfigurar os marcos narrativos e subsidiar práticas curriculares antirracistas?

Nesse contexto, a hipótese sustentada é que a descolonização do olhar historiográfico exige não apenas incluir novos conteúdos, mas revisar os critérios que definem quais sujeitos, fontes e temporalidades são reconhecidos como históricos. O objetivo geral é analisar, no corpus delimitado, como populações indígenas e afro-brasileiras são representadas e, em seguida, confrontar essas representações com as categorias de amefricanidade, epistemocídio, aquilombamento e futuro ancestral. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar mecanismos de centralização do protagonismo colonial; definir as implicações pedagógicas das categorias selecionadas; e relacionar essas implicações à organização curricular do ensino de História, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A análise se justifica pela necessidade de transformar a escola em espaço de disputa democrática das memórias, sem substituir uma narrativa única por outra, mas ampliando os sujeitos e os modos de produção do conhecimento.

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos, adotou-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de caráter analítico-crítico. O corpus historiográfico principal reúne Casa-grande & senzala, de Gilberto Freyre (1933), Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda (1936), e Formação do Brasil contemporâneo, de Caio Prado Júnior (1942). Essas obras foram selecionadas por sua influência na interpretação da formação social brasileira, e não por representarem a totalidade da historiografia nacional. O corpus de contraposição reúne Racismo e sexismo na cultura brasileira, de Lélia Gonzalez (1984), A construção do outro como não-ser como fundamento do ser, de Sueli Carneiro (2005), textos de Beatriz Nascimento organizados por Alex Ratts (2021), Ideias para adiar o fim do mundo, de Ailton Krenak (2019), e Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire (1987).

A análise foi organizada em três etapas. Na primeira, realizou-se o mapeamento das obras e dos documentos normativos que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais, com atenção às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Na segunda, aplicou-se uma leitura temática das obras, observando cinco dimensões: sujeitos representados, formas de agência histórica,

concepção de território, estatuto das fontes e imagem de progresso. Na terceira, as categorias de amefricanidade, epistemocídio, aquilombamento, futuro ancestral e práxis emancipatória foram confrontadas com a organização curricular escolar. No sistema educacional brasileiro, essa organização ocorre por meio de documentos curriculares nacionais, currículos das redes e projetos pedagógicos das escolas; por isso, a análise não presume um currículo único, mas examina a exigência normativa de incluir histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. O procedimento permitiu relacionar bibliografia e prática pedagógica, embora o estudo não inclua observação de aulas ou entrevistas com docentes, limite que impede generalizações sobre todas as redes de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que as obras do corpus historiográfico tradicional elaboram interpretações abrangentes da formação brasileira a partir de categorias como colonização, mestiçagem, trabalho, família, Estado e inserção econômica. O problema não está em descartá-las, mas em tratá-las como explicações suficientes. Quando a narrativa nacional privilegia a experiência colonial e a ação das elites como eixo do processo histórico, indígenas e afro-brasileiros tendem a aparecer como força de trabalho, população administrada ou elemento cultural incorporado à nação. Essa operação desloca para segundo plano suas formas de organização política, produção intelectual, resistência territorial e capacidade de definir projetos próprios. Assim, o apagamento epistêmico não ocorre apenas pela ausência de personagens, mas também pela redução de suas experiências a funções previamente estabelecidas pelo olhar colonial.

A contraposição de Gonzalez (1984) desloca o foco da suposta harmonia racial para as relações entre racismo, sexismo e cultura. Sua noção de amefricanidade permite interpretar a experiência negra e indígena nas Américas sem submetê-la a uma escala de civilização europeia. Carneiro (2005), por sua vez, demonstra que a exclusão de sujeitos racializados como produtores de saber sustenta a própria hierarquia social; por isso, diversificar o currículo exige rever também os critérios de validação das fontes. Nascimento (2021) amplia a compreensão do quilombo como experiência histórica de autonomia, continuidade e reorganização espacial, e não apenas como episódio de fuga no período colonial. Krenak (2019) questiona a ideia linear de progresso ao recolocar território, ancestralidade e relação com a natureza no centro da reflexão. Em conjunto, essas categorias transformam a pergunta

pedagógica: em vez de apenas acrescentar conteúdos sobre grupos subalternizados, é necessário revisar a estrutura narrativa que define quem age, quem é lembrado e quais conhecimentos são reconhecidos.

A Tabela 1 sistematiza a relação entre as categorias analíticas e as mudanças esperadas nas práticas historiográficas e pedagógicas. Ela deve ser lida como síntese do argumento, não como substituta da discussão desenvolvida nesta seção.

Tabela 1: Categorias conceituais decoloniais e suas contribuições historiográficas

Autor(a)	Categoria Teórica	Dimensão Analítica	Impacto na Narrativa Histórica
Gonzalez (1984)	Amefricanidade	Crítica à hegemonia eurocêntrica e valorização do protagonismo negro e indígena nas Américas.	Superação do mito da democracia racial e revalorização da cultura popular.
Carneiro (2005)	Epistemocídio	Denúncia do aniquilamento dos saberes e produções intelectuais de grupos racializados.	Exigência de diversificação das fontes históricas e validação da oralidade.
Krenak (2019)	Futuro Ancestral	Questionamento da ideia linear de progresso ocidental e integração natureza-sociedade.	Inclusão da memória e ontologia dos povos originários na história do presente.
Nascimento (2021)	Aquilombamento	O quilombo como espaço de resistência contínua, soberania e reconfiguração espacial.	Ressignificação da história da resistência negra para além do período colonial.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no corpus historiográfico e no referencial teórico analisados (2026).

A incorporação dessas categorias produz consequências concretas para o currículo. Em primeiro lugar, a seleção de conteúdos deve superar a sequência que apresenta a colonização como origem exclusiva da história brasileira e abrir espaço para temporalidades indígenas, trajetórias africanas e experiências de quilombos, aldeamentos e comunidades tradicionais. Em segundo lugar, a seleção de fontes deve combinar documentos oficiais com relatos orais, produções intelectuais negras e indígenas, registros comunitários, patrimônios locais e mapas produzidos pelos próprios grupos. Em terceiro lugar, a avaliação deve considerar a capacidade dos estudantes de comparar perspectivas, identificar relações de poder e questionar estereótipos, e não apenas reproduzir uma cronologia. Nesse sentido, o letramento racial

docente é condição de mediação pedagógica, pois permite reconhecer como linguagem, imagens e materiais didáticos podem naturalizar hierarquias. Como aponta Freire (1987), a práxis emancipatória articula leitura crítica do mundo e ação transformadora. A revisão curricular, portanto, não consiste em acrescentar uma unidade temática isolada, mas em reorganizar perguntas, fontes e critérios de relevância histórica. Os achados também indicam que a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 depende de sua integração ao planejamento curricular, à formação docente e aos acervos didáticos. Sem essa articulação, a presença de conteúdos afro-brasileiros e indígenas pode permanecer episódica e reproduzir a lógica de inclusão subordinada que o estudo procura problematizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descolonização do olhar nas narrativas históricas brasileiras não se resume à alteração de conteúdos programáticos. A análise do corpus mostrou que a revisão decolonial precisa alcançar os critérios de seleção de sujeitos, fontes, conceitos e temporalidades. O confronto entre obras de interpretação social e as formulações de Gonzalez, Carneiro, Nascimento, Krenak e Freire confirma que a superação do eurocentrismo exige reconhecer produções negras e indígenas como fundamentos teóricos e históricos, e não apenas como objetos complementares da narrativa nacional. Nesse quadro, identidade brasileira é compreendida como construção plural e conflitiva, enquanto cultura oficial e estereótipos são tratados como campos de disputa.

Conclui-se que um ensino de História antirracista e plural requer a articulação entre pesquisa acadêmica, formação docente, currículo, materiais didáticos e participação das comunidades. A contribuição desta pesquisa está em explicitar conexões entre categorias teóricas e decisões pedagógicas: diversificar fontes enfrenta o epistemocídio; reconhecer agência e território tensiona representações estereotipadas; e trabalhar com oralidades e memórias comunitárias amplia a noção de evidência histórica. Como limite, o estudo não observa práticas de uma rede escolar específica. Pesquisas futuras poderão examinar planos de ensino, livros didáticos e experiências docentes para verificar como essas proposições são apropriadas em diferentes contextos. Ainda assim, os resultados sustentam que conferir visibilidade e representatividade aos sujeitos historicamente silenciados é condição para uma educação fundada na equidade, na justiça epistêmica e na cidadania democrática.

REFERÊNCIAS

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, p. 223-244, 1984.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.