



A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular

DIOGO ALCHORNE BRAZÃO*

A discussão sobre a necessidade de mudanças no currículo escolar ganhou mais força nos últimos anos com a proposta do Ministério da Educação (MEC) de selecionar uma equipe de especialistas e de apresentar uma base curricular comum para ser aplicado em todas as escolas do Brasil. Junto a isso surgem problemáticas sobre a seleção de conteúdos e de disciplinas que devem estar presentes neste novo currículo.

A proposta para este ensaio é de analisar os componentes curriculares da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, focando nas rupturas e permanências da cultura europeia nos objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular e as disputas pela permanência de conteúdos considerados tradicionais. Os documentos analisados serão a primeira versão da BNCC e a segunda versão da BNCC, por se tratar das duas versões que geraram polêmica entre a comunidade acadêmica e na mídia de grande circulação.

Segundo o MEC, a BNCC tem o objetivo de integrar o ensino em todo o Brasil, visto que os currículos escolares existentes no país foram elaborados por estados e municípios. Como não há uma unidade curricular em todo o país, o que ocorre é a manutenção das tradições de conteúdos que eram propostos pelos livros didáticos, além disso alguns conteúdos geravam um distanciamento dos alunos de regiões mais distantes dos grandes centros por não haver uma identificação com os conteúdos abordados em sala de aula, aumentando o desinteresse do aluno. A proposta do governo federal com a BNCC era de gerar um currículo nacional com propostas de conteúdos considerados nacionais e conteúdos regionais, propiciando uma formação de uma identidade regional e nacional.

* Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGHS/UERJ). E-mail: diogoalchorne@gmail.com

Anteriormente a BNCC, a proposta mais próxima de um currículo nacional era a dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN),este foi um projeto elaborado pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1996.

Segundo Elizabeth Macedo (2014), a discussão e defesa de uma base nacional curricular, remonta aos anos de 1980, e confirma-se através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que consolida “uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada. Na análise da autora, embora a lei não tenha indicado a necessidade de normatizações referentes a uma base nacional comum, surgiram algumas iniciativas em torno da discussão, como o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo a autora os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN), surgiram como uma proposta para uma base comum curricular, mas o documento não obteve uma receptividade satisfatória pela comunidade acadêmica, com o documento passando a ser um direcionador curricular.

Posteriormente ao PCN, foi criado em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Seguindo este processo em 2014, foi lançado o Plano Nacional da Educação (PNE), o objetivo deste documento era apresentar metas para a melhoria da educação no Brasil.

Dentre as metas estavam presentes duas metas:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.[...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014)

Com apresentação de tais metas o Ministério da Educação (MEC), deu início no ano de 2015 ao processo de seleção do grupo de especialistas responsáveis pela elaboração do documento.

O governo responsável pelo início da confecção da BNCC foi o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). No momento da elaboração da Base, Renato Janine Ribeiro foi o ministro da educação responsável pela organização da equipe destinada a elaborar a base curricular. A BNCC teve início em junho de 2015, com a seleção da comissão de especialistas que totalizou 116 especialistas, cada disciplina possuiu em média quatro especialistas.

Os membros da comissão de história foram divididos em grupos de quatro pessoas, contendo dois professores universitários em cada. Os professores das redes públicas de educação básica foram indicados por dois órgãos o UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). A divisão dos grupos foi feita por anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A equipe de História foi coordenada pela professora Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG), especialista da área de ensino de História.

Cabe ressaltar, que este processo de seleção da comissão de história foi questionado entre os pares, principalmente pela Associação Nacional de História (Anpuh), sobretudo por não ter sido consultada na elaboração da comissão. Além destas críticas, ocorreram outros questionamentos sobre o real interesse de alguns membros do ministério da educação que tiveram seus nomes vinculados a grupos políticos e empresariais. Este cenário de disputas e insatisfações contribuiu para o maior enfraquecimento da BNCC, no cenário político e acadêmico.

Os referenciais teóricos que contribuirão para as análises deste trabalho são a teoria do currículo e a teoria decolonial.

A construção de um currículo escolar nacional contribui para fortalecer uma identidade nacional através do ensino. Para isso é dada uma atenção importante à disciplina de História, pois ela pode contribuir para a formação da identidade nacional através da formação histórica das novas gerações. Circe Bittencourt afirma que durante a república ocorreu uma maior preocupação em uma formação nacionalista e patriótica (BITTENCOURT, 2007:35).

Com a necessidade de fomentar o patriotismo, a história ganha um destaque pois tem um papel fundamental nesta proposta.

Carreteiro aponta que é parte da essência das escolas ibero-americanas a prática de atividades histórico-patrióticas, que em alguns momentos ficam próximas de um doutrinamento (CARRETEIRO, 2010:20). Podemos observar o currículo de história como uma história oficial, uma proposta de conhecimento que mostre a formação do Estado nacional.

Para Goodson, o currículo é construído através de um conflito social, em que é apresentado um controle social através do currículo, este controle social é provocado pelos conteúdos escolhidos provocados especialmente pelas disparidades de classes das sociais, para ele o currículo é a invenção de tradições, ele utiliza o conceito criado por Hobsbawn de "tradição inventada" que seriam as práticas e ritos que formulam certos valores que tendem a estabelecer uma continuidade com o passado, esta tradição pode ser reinventada, mas parte de um ponto do passado (GOODSON, 2013:17-27).

Portanto, a construção de um novo currículo está fundamentada nas tradições do passado e quando um novo currículo apresenta uma grande ruptura com as tradições tende a sofrer duras críticas, tanto do meio acadêmico como da sociedade. Fato que ocorreu com a primeira versão da BNCC, que propôs uma forte mudança nas estruturas da abordagem e visão da história escolar rompendo com o pensamento eurocêntrico. Porém a proposta que visava a valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por romper com as tradições históricas que valorizam especialmente a cultura europeia. Para Carreteiro "estamos diante de uma nova manifestação de identidades políticas e subjetivas em escala planetária, na base de processos de globalização que operam em múltiplos níveis"(CARRETEIRO, 2010:21).

Segundo Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel:

O mundo passou a ser visto como (ou é) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando de diferentes posições do sujeito[...] Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos "Pós". Pós - modernos,

pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais (GABRIEL, MONTEIRO, 2014:23).

Pollack e Candau, trabalham o conceito de memória e desenvolvem a ideia do lembrado/esquecido, isto é uma história que é escrita e mantém suas hierarquias de memórias como desenvolve Michel de Certeau. O giro linguístico contribuiu para a ruptura com o etnocentrismo, o sexismo, predominantes na historiografia ocidental. Fortalecendo o pensamento decolonial, que tenta romper com a lógica de dominação eurocêntrica.

As análises referentes as permanências e rupturas com o eurocentrismo¹ na Base Nacional Comum Curricular serão fundamentadas no pensamento decolonial, pois este crítica o pensamento eurocêntrico, isto é, a visão colonial. O pensamento colonial estabelece que existe uma cultura superior às demais, neste caso a cultura europeia que em alguns casos não reconhece a cultura de outros povos ou quando as reconhece e as coloca em um patamar de inferioridade, ou como incivilizada.

Dentro deste pensamento, Quijano vai propor o conceito de colonialidade do poder para se referir a situação de perpetuação da cultura europeia. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da sua conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio

¹ O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Resumidamente, trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Acredita-se que grande parte da historiografia produzida no século XIX até meados do século XX assumam um contexto eurocêntrico, mesmo aquela praticada fora da Europa. Jack Goody, relata que a Europa encobre a história do mundo que não seja europeu, e devido a isso, não tem interpretado bem sua própria história, pois impôs seus conceitos e períodos históricos. O etnocentrismo dos estudiosos ocidentais está em projetar no passado da Europa a atual superioridade ocidental, de modo que essa superioridade, que se considerando a história como um todo não passa de conjuntural, pareça pertencer essencialmente à cultura ocidental, a Europa controla a história do mundo desde o século XIX.

imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Inicia-se, então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento consciente ou planejado, de processos históricos não europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. O eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (QUIJANO, 2005:227-277). Portanto, podemos afirmar que a colonialidade do poder construiu a subalternidade do subalternizado.

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”(GROSFOGUEL, 2007:35).

Segundo esse mesmo pensamento Walter D. Mignolo vai afirmar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Além disso, segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a História, criaram a noção de progresso. Com a ideia de progresso, desse modo, se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior (MIGNOLO, 2005:71-100). Podemos observar tal afirmação ao analisarmos alguns objetivos apresentados na BNCC que observam outras civilizações pela ótica europeia, isto é, pela ótica do dominador.

A colonialidade do ser, segundo os vários autores aqui expostos, que mais se explicita a força dos conceitos vistos anteriormente. Catherine Walsh, vai recordar as palavras de Frantz Fanon para relacionar colonialismo a não existência:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo

obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?(WALSH, 2005: 22).

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh, implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Achille Mbembe afirma que o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade de uma forma mútua, vendo todos de um mesmo mundo, mas antes na visão do mesmo sobre o mesmo, o europeu tenta ver o outro como um espelho, gerando um estranhamento ao comparar outras culturas com a sua. Essa autocontemplação gera ao negro o mesmo significado para o europeu, sendo atrelado a imagem de repulsa.(MBEMBE:2014, 10-11).

Podemos afirmar que o discurso europeu, ao longo da História, é um discurso da modernidade, isto é, da colonialidade, um discurso ligado às Ciências Sociais que contribuíram para desqualificar ou negar qualquer outra forma de cultura ou representação que não fosse a oriunda da Europa.

Quando a primeira versão da BNCC de ciências humanas foi apresentada publicamente em setembro de 2015, o seu texto base expunha o principal objetivo do novo currículo de história, que era propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, cujo objetivo era gerar nos alunos um maior respeito as diversidades. Esta versão continha uma maior valorização da História do Brasil, considerando as leis 10.639 e 11.645, dando destaque as culturas afro-brasileira e indígena, rompendo com uma História eurocentrada.

Por conta destas características, a primeira versão foi criticada por grupos de historiadores defensores de uma História eurocentrada, isto é, historiadores que entendem que o eixo fundamental da História ocidental é a Europa e que a História do Brasil está atrelada a ela. Além das críticas apresentadas pelos historiadores defensores de uma História eurocentrada, outros grupos de historiadores lançaram fortes críticas a primeira versão da BNCC, tais como os historiadores da área de História Antiga e os medievalistas. A principal crítica feita por esses grupos de historiadores foi ao corte de conteúdos referentes a estas áreas, pois com a maior valorização da História do Brasil os conteúdos de História Antiga e

Medieval sofreram cortes, já que não existia a possibilidade de manter os conteúdos da tradição e a inclusão de mais conteúdos pois o currículo ficaria extremamente inchado. Outra forte crítica foi quanto a proposta e as abordagens propostas na BNCC, que apontaram para características políticas e ideologizadas.

A primeira versão da BNCC de História apresentava uma ruptura com a historiografia da tradição escolar, dando um maior foco especialmente no ensino médio a História indígena, História da América, História da África e História dos afro-brasileiros. O 1º ano do ensino médio tinha como proposta o foco nestas áreas como objetivos que podemos observar a contribuição dos especialistas tais como:

CHHI1MOA008 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas [...]

CHHI1MOA009 Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e civilizações [...]

CHHI1MOA013 Valorizar o protagonismo de ameríndios, africanos, afro-brasileiros e imigrantes em diferentes eventos da História do Brasil.

CHHI1MOA014 Interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil contemporâneo [...]

CHHI1MOA015 Respeitar e promover o respeito às presenças ameríndias, afro-brasileiras e de outras etnias locais. (BRASIL, 2015)

A influência da formação dos especialistas voltada para questões étnicas sobre povos indígenas e afro-brasileiros os demais objetivos apresentados nos anos seguintes apresentam a mesma preocupação de combater o preconceito e valorizar as culturas afro-brasileira e ameríndia, além da europeia.

Como vimos a primeira versão da BNCC de História quando veio à público não obteve uma avaliação positiva do público em geral, por motivos variados como uma crítica geral ao documento que cria uma homogeneização da História ou por dar um caráter oficial da História, entre outras críticas apresentadas. Porém, a crítica mais latente foi com relação aos conteúdos selecionados pela equipe de especialistas que promoveu uma ruptura com a História da tradição escolar que era caracterizada por ser eurocêntrica valorizando a

contribuição da matriz europeia na formação do Brasil, invisibilizando as matrizes indígena e africana.

Como havia sido divulgado pelo Ministério da Educação, a primeira versão da Base era preliminar e estava propiciada a receber críticas e sugestões em seu portal, durante esse período a área de Ciências Humanas recebeu 2.599.153 contribuições para mudanças e inclusões de conteúdos. Segundo o MEC essas contribuições seriam avaliadas e poderiam ser aproveitadas na segunda versão da BNCC.

Em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC. Neste momento o ministro da educação era Aloizio Mercadante, que já havia sido ministro da educação entre 2012 e 2014. Nesta segunda versão ocorreram mudanças importantes, a principal no conteúdo de História foi o retorno à proposta de uma abordagem eurocentrada. Tal mudança propõe uma valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, colocando-as em posição de inferioridade, perpetuando a lógica de superioridade da cultura oriunda da Europa.

Na elaboração da segunda versão da BNCC, um novo grupo de historiadores ligados a ANPUH foram convidados para contribuir na construção da nova versão. Com essa anexação de membros da associação de historiadores houve uma redução de críticas do grupo dos historiadores, pois a segunda versão atendia e solucionava as críticas feitas pela maioria dos seus membros.

Nesta segunda versão a proposta do currículo de História apresentou uma divisão de conteúdos² diferente das propostas curriculares anteriormente apresentadas. Nesta versão os conteúdos de História do Brasil estão limitados aos 7º e 8º anos do ensino fundamental e retornando apenas no ensino médio³, porém no ensino médio os conteúdos de História tem início como os conteúdos voltados ao período contemporâneo.

² Os conteúdos que devem ser abordados são apresentados na forma de objetivos.

³ Sabemos que no ano de 2016 foi apresentada por medida provisória a reforma do ensino médio, sem qualquer debate público, mas como o objeto de análise deste trabalho é a segunda versão da BNCC, foi feito o comentário sobre a proposta de conteúdos da disciplina de História no ensino médio.

Apesar da proposta de limitar os conteúdos de História do Brasil aos 7º e 8º anos, os primeiros conteúdos são de História Geral formulando uma construção cronológica dos fatos que levaram a expansão marítima. Os primeiros objetivos referentes a História do Brasil são:

(EF07HI03) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.

(EF07HI04) Compreender o processo de organização do domínio colonial nas Américas portuguesa e espanhola.

(EF07HI05) Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese. (BRASIL, 2016)

Essa visão eurocentrada é uma abordagem tradicionalista na historiografia brasileira, que tem a sua fundamentação nos primeiros trabalhos sobre a História do Brasil como a obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, que entendia que a História do Brasil teve seu início com a presença do europeu e via a atuação passiva do indígena e invisibilizava a presença do negro.

Varnhagen em sua obra *História Geral do Brasil*, entendia que o Brasil foi uma "criação" do Império português desde a chegada de Pedro Álvares Cabral ao continente. Na História de Varnhagen, louva-se a colonização portuguesa, sua obra expansionista, seu ímpeto civilizatório; e louva-se mais a dinastia dos Bragança[...]. É uma história elitista, laudatória dos "vencedores", que despreza o índio, mal fala do negro. (Vainfas, 2001, 175)

A segunda versão da BNCC apresenta características parecidas com a abordagem feita por Varnhagen, Nesta versão os indígenas são pouco citados, quando os são está relacionado ao contato deles com o europeu. E as propostas de conteúdos no qual o negro é o personagem de destaque está relacionado exclusivamente a escravidão, mantendo uma lógica de subalternidade.

Com base nas análises sobre as duas primeiras versões da BNCC, podemos ter uma conclusão parcial de que a primeira versão da BNCC apresentava uma ruptura com a História da tradição escolar, apresentando um novo modelo valorizando o negro e o indígena, causando inúmeras manifestações contrárias ao documento. Por conta destas críticas a segunda versão da BNCC apresentou um retorno a tradição, com influência da historiografia clássica que colocava o europeu como protagonista da História do Brasil, invisibilizando o negro e o indígena.

BIBLOGRAFIA

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GROSGOUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

_____. **Descolonizando os uni-versalismos ocidentais: pluri-versalismo descolonial de Aimé Césaire aos Zapatistas**.

GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas**. In: Monteiro, Ana Maria...[et al]. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Ed Mauad X: Faperj, 2014.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. In: Mota, Lourenço Dantas. **Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II**. SP: Senac, 2001.

MBEMBE, Achille, **Crítica da Razão Negra**; Tradução Marta Lança - Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTRO- GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

WALSH, Catherine. **Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad.** In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.** Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. **Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial.** In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”,** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Vainfas, Ronaldo. **Capistrano de Abreu.** In: Lourenço Dantas Mota(org). **Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II.** São Paulo, SENAC, 1999.