

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO E
DOUTORADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

FABIO GOMES DE SOUSA DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO LIVRO
DIDÁTICO DE HISTÓRIA: PROCESSOS DE INVISIBILIDADE E
SUBALTERNIZAÇÃO**

**CAMPO GRANDE
2025**

F.G
.S.S
AN
TO
S



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO E
DOUTORADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

FABIO GOMES DE SOUSA DOS SANTOS

AS
REP
RES
ENT
AÇÃO
ES
SOC
IAIS
DAS
POP
ULA
ÇÃO
S
NEG
RAS
NO
LIV
RO
DID
ÁTICO
DE
HIST
ÓRI
A:
PRO
CES
SOS
DE
INVI
SIBIL
IDADE
E
SUB
ALT
ERN
IZA
ÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA: PROCESSOS DE INVISIBILIDADE E SUBALTERNIZAÇÃO**

CAMPO GRANDE
2025

2025

FABIO GOMES DE SOUSA DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA: PROCESSOS DE INVISIBILIDADE E SUBALTERNIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a Dr^a. Sirley Lizott Tedeschi

CAMPO GRANDE
2025

S235r Santos, Fábio Gomes de Sousa dos

As representações das populações negras no livro didático de história:
processos de invisibilidade e subalternização / Fábio Gomes de Sousa dos Santos. –
Campo Grande, MS: UEMS, 2025.
154 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Proffhistoria – Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Profa. Dra. Sirley Lizotti Tedeschi

1. Ensino de história 2. Livro didático 3. Negros - Representação I. Título II.
Tedeschi, Sirley Lizotti

CDD 23. ed. – 907

**AS REPRESENTAÇÕES DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA: PROCESSOS DE INVISIBILIDADE E SUBALTERNIZAÇÃO**

FABIO GOMES DE SOUSA DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sirley Lizott Tedeschi (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Cíntia Diallo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Lima dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus filhos,
Maurício Curi Gomes e Lorenzo Curi Gomes. Com
seu amor e dedicação, sempre estiveram ao meu
lado. Aos meus filhos, minha razão de viver.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora por terem me concedido saúde, persistência, resiliência e sabedoria para chegar até aqui. A Eles, toda minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi, por sua valiosíssima orientação feita com todo cuidado e dedicação durante a fase de projeto e realização deste trabalho; seus direcionamentos assertivos e estímulo permanente contribuíram para a execução deste trabalho. Eu não teria conseguido se não fosse sua ajuda. A você, sou imensamente grato.

Agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e ao ProfHistória por democratizarem o acesso à pós-graduação *stricto sensu* e permitir a professores operários darem continuidade a seus estudos e, assim, aperfeiçoar minha formação como professor pesquisador de História.

Agradeço também a todos os/as professores/as do Programa, sempre atenciosos e solícitos; que Deus os abençoe sempre nesse trabalho importante e extremamente necessário. Também agradeço à Profa. Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues e ao Prof. Dr. Rodrigo Bianchini Cracco, coordenadores do ProfHistória, bem como a todos/as que contribuíram com esta pesquisa.

Agradeço mais uma vez à UEMS e ao Governo do Estado de Mato Grosso do Sul pela importantíssima concessão da bolsa PIBAP, que foi de grande ajuda neste percurso formativo.

Agradeço à minha família por todo o apoio dado. Em especial aos meus filhos Maurício Curi Gomes e Lorenzo Curi Gomes. Se eu consegui chegar até aqui, devo isso também a vocês.

Agradeço aos meus colegas do ProfHistória pelos valiosos momentos de troca de experiências, de aprendizado, de amizade.

“Quando os missionários chegaram à África, eles tinham a Bíblia e nós a terra. Disseram-nos: "Vamos rezar". Fechamos nossos olhos. Quando os abrimos, nós é que estávamos com a Bíblia e eles com a terra” (TUTU, 2015).

GOMES, F. *As representações das populações negras no livro didático de história: processos de invisibilidade e subalternização*. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

O projeto de pesquisa intitulado *As representações das populações negras no livro didático de História: processos de invisibilidade e subalternização* está vinculado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de História -PROFHISTÓRIA, e à linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS. Tem como objetivo analisar como as populações negras são representadas no livro didático de História do Projeto Araribá, utilizado com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, referente ao Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2020/2023, e as implicações nas abordagens das questões raciais no Ensino de História. Para a análise dessa temática, buscamos aporte teórico na historiografia, com destaque para os estudos de *Roger Chartier*, a fim de compreender o conceito de representação associado à ideia das relações entre as representações coletivas e as práticas sociais; nos estudos sobre educação para as relações étnico-raciais e nos estudos decoloniais para problematizar o processo de construção histórica do racismo no Brasil a partir do século XIX, compreendendo como a educação, ao reproduzir o pensamento da época, acabou ecoando o racismo e a subalternização do negro em sua constituição, inclusive no Ensino de História. Para a produção dos dados da pesquisa será realizada uma análise do referido livro didático para compreender como as populações negras são representadas nesse documento. Dessa forma, pretendemos contribuir com as discussões relacionadas com as populações negras, em questões como educação, direito, cidadania e reparação histórica, contribuindo para a superação de todas as tentativas de invisibilidade e subalternização dessas populações. Os livros didáticos são valiosos instrumentos de democratização do saber e exercem papel fundamental na formação escolar do/a aluno/a, e importa compreender como esse material pode ser utilizado para a construção de um processo educacional plural e livre de todas as estratégias de exclusão. Os resultados da pesquisa mostram, por um lado, que o livro analisado ainda carrega as marcas da perspectiva da colonialidade. Os processos envolvendo as populações negras são apresentados, em grande medida, a partir do viés dos dominadores, com os negros sendo subalternizados e guetizados. Por outro lado, existem indícios de decolonialidade quando o livro apresenta movimentos de resistência dos negros ao regime escravocrata, embora essa perspectiva seja incipiente. Assim, no livro didático de História analisado, predominam as representações das populações negras de maneira estereotipada, caracterizando essas populações como subalternas, como serviços associados aos processos de escravidão. A partir dos resultados da pesquisa, produzimos cinco propostas de planos de aula de história para o 8º ano do Ensino Fundamental II, que serão disponibilizados para os/as professores/as, como uma possibilidade, dentre tantas outras, de contribuir com as reflexões que envolvem o combate ao racismo e a segregação, e fomentar a valorização da população negra.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Negros; Representação.

GOMES, F. *As representações das populações negras no livro didático de história: processos de invisibilidade e subalternização*. 2024. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

ABSTRACT

The research project entitled *Representations of black populations in history textbooks: processes of invisibility and subaltern condition* is linked to the Graduate Program - Professional Master's in History Teaching (PROFHISTÓRIA), and the line of research Historical Knowledge in the School Space, of the State University of Mato Grosso do Sul UEMS. It aims to analyze how black populations are represented in History textbook of Araribá Project, used with the 8th grade class, referring to the National Textbook Program/PNLD 2020/2023, and the implications for approaches to racial issues in History Teaching. For the analysis of this theme, we sought theoretical support in historiography, with emphasis on the studies of Roger Chartier, in order to understand the concept of representation associated with the idea of the relationship between collective representations and social practices; in studies on education for ethnic-racial relations and in decolonial studies to problematize the process of historical construction of racism in Brazil from the 19th century onwards, understanding how education, by reproducing the thinking of the time, ended up echoing racism and the subaltern condition of black people in its constitution, including in History Teaching. To produce the research data, an analysis of the textbook will be carried out to understand how black populations are represented. Thus, we intend to hold discussions on black populations, on issues such as education, rights, citizenship and historical reparation, helping to overcome all attempts to make these populations invisible and subordinate. Textbooks are valuable instruments for the democratization of knowledge and play a fundamental role in students' schooling. It is important to understand how this material can be used to build a plural educational process that is free from all strategies of exclusion. The results of the research show that the book analyzed still bears marks of the perspective of coloniality. The processes involving black populations are made from the bias of the dominators; blacks are “subalternized” and ghettoized. On the other hand, there are signs of decoloniality when the book presents the black movements of resistance to the slavery regime, even though they are incipient. Thus, the representations predominate in a stereotyped way, characterized as subaltern and servile associated with processes of slavery, exclusion and passivity. Based on the research results, we have produced five proposals for history lesson plans for the 8th grade of Elementary School II, which will be made available to teachers, with the aim of contributing to reflections involving the fight against racism and segregation, in addition to fostering the appreciation of the black population.

Keywords: History teaching; Textbooks; Blacks; Representation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	15
1.1 Apresentação do tema/problema da pesquisa.....	15
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 Objetivo geral.....	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	18
1.3 Justificativa teórica/ historiográfica.....	20
1.4 O percurso metodológico.....	32
1.5 Estado do conhecimento.....	34
1.6 Plano que especifica e justifica o formato da dissertação.....	40
2. A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS.....	42
2.1 Emancipação política de Portugal e a matriz econômica herdada da Colônia.....	43
2.2 O conceito de raça e a influência das teorias racistas no Brasil.....	45
2.3 Construção do racismo no Brasil.....	50
2.4 Projeto de invisibilidade do negro promovida pelo Estado.....	53
2.5 As dificuldades das populações negras no acesso à educação no período imperial.....	56
2.6 A construção da identidade brasileira no IHGH e o surgimento do ensino de história como disciplina.....	61
3. ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE OS SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS E A (DE)COLONIALIDADE.....	65
3.1 Reflexões sobre colonialismo, colonialidade e descolonialidade.....	65
3.1.1 O que é o colonialismo?.....	66
3.1.2 O que é a colonialidade?.....	68
3.1.3 Descolonização/ decolonização.....	71
3.2 A colonialidade e a educação no Brasil.....	74

3.3 Epistemicídio: tentativas de apagamento do conhecimento africano e afro-brasileiro....	78
3.4 Descolonizando o ensino de história e o livro didático.....	82
3.5 Ensino de história como lugar de fronteira.....	87
3.6 Educação étnico racial e o ensino da história.....	91
4. A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DOS SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	99
4.1 Importância do PNLD para o ensino de História: democratização do acesso ao livro didático.....	99
4.2 Projeto Araribá: a produção de uma obra.....	98
4.3 Dificuldades de acesso ao livro didático: pandemia de Covid 19.....	100
4.4 O livro didático de História: possibilidades de reescrita da história da África	104
4.5 A construção da narrativa histórica.....	106
4.6 Sobre protagonismo ou submissão - Revolução do Haiti no livro didático de História.....	107
4.7 O negro na América hispânica: uma abordagem simplificada no livro didático de História.....	110
4.8 Lutas e resistências invisibilizadas: a Conjuração Baiana no livro didático de História.....	113
4.9 A expansão imperialista na África no livro didático de história: a predominância da perspectiva histórica do colonizador.....	116
4.10 A Revolta Manoel Congo e os movimentos de resistência no livro didático de História	121
4.11 A Revolta dos Malês: indícios de descolonialidade no livro didático de história	121
4.12 O fim da escravidão no Brasil no livro didático de História	124
4.13 As leis abolicionistas no livro didático de História: a predominância da perspectiva hegemônica.....	127

5. PLANOS DE AULA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES – SEMPRE ABERTAS – PARA UM ENSINO DECOLONIAL.....	132
5.1 A importância do Plano da Aula.....	133
Proposta N°1.....	136
Proposta N°2.....	138
Proposta N°3.....	140
Proposta N°4.....	142
Proposta N°5.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

1. 1 Apresentação do tema/problema da pesquisa

Início esta dissertação apresentando alguns aspectos da minha trajetória profissional e de como ela me conduziu a essa proposta de pesquisa. Antes de iniciar o curso de licenciatura em História, já era formado em Filosofia pelo Instituto São Bento, em 2002, em São Paulo/SP; e em Teologia pela UNICESUMAR na cidade de Campo Grande em 2011. Iniciei meus estudos em História no ano de 2011 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS em Campo Grande/MS, tendo concluído o curso em dezembro de 2015. Mesmo formado em História, minha primeira experiência como regente em sala de aula foi ministrando o componente de Ensino Religioso na Escola Estadual São José em Campo Grande/MS entre os anos de 2016 a 2020. Somente no ano de 2019 iniciei a regência com a disciplina de História na Rede Estadual de Educação e, no final de 2020, fui convocado para assumir o cargo de professor na Rede Municipal de Campo Grande onde, atualmente, atuo como docente no Ensino Fundamental II nas turmas de 6º ano até o 9º ano. Após ter iniciado a regência com o componente de História, manuseando os livros didáticos da coleção Projeto Araribá, pude perceber a ausência de temáticas didáticas focadas no negro bem como problematização de temas como o racismo, preconceito e segregação. Essas questões começam a ser trabalhadas com mais ênfase a partir do 7º ano, quando tem início o estudo de História do Brasil. Entretanto, o primeiro contato com a história do continente africano é quando se estuda o processo e evolução dos hominídeos no 6º ano. Essa temática sobre a África para compreensão da figura do negro na construção da sociedade brasileira retorna à matriz curricular no 7º ano, quando se estuda mais profundamente a história nacional com ênfase na escravização e tráfico de pessoas escravizadas do continente africano, ou seja, o estudante continua esse aprofundamento em história da África a partir do olhar europeu, dos portugueses.

O eurocentrismo, ainda presente no ensino de história, consiste na afirmação de uma pretensa superioridade dos povos europeus em relação aos povos de nações colonizadas, ou seja, um olhar colonial expressa a afirmação de que as várias dimensões da cultura europeia seriam superiores às outras identidades culturais, portanto, haveria o direito de civilizar povos considerados por eles como selvagens. Essa é a dinâmica relatada no poema do poeta britânico *Rudyard Kipling* de 1899 intitulado “O fardo do homem branco”, no qual os europeus

são retratados como aqueles que têm a missão de levar a civilização aos incivilizados, aos lugares mais atrasados.

Tomai o fardo do Homem Branco As guerras selvagens pela paz, enchei a boca dos famintos, E proclamai o cessar das doenças E quando o vosso objetivo estiver próximo (O fim que todos procuram) assisti a indolência e loucura pagã levai toda sua esperança ao nada (KIPLING, 1899, p 1).

A presença da perspectiva eurocêntrica é bastante importante para compreender os rumos do processo do ensino de história no Brasil. Assim, mesmo que no 7º ano se intensifique o estudo de História do Brasil, a realidade é que essa análise é feita a partir do olhar europeu, ou seja, uma leitura essencialmente eurocentrada, colonial. A partir desse ponto, volta-se à mesma realidade, uma leitura histórica desvinculada dos processos internos, seja de América ou África. A pouca ou nenhuma referência a autores/as africanos empobrece essas leituras históricas, estabelece uma relação de dependência dos teóricos europeus e estadunidenses, desprivilegiando autores daquelas regiões. As consequências desses processos constroem uma visão míope do continente que se restringe ao processo de escravização enquanto há pretensão de uma “verdadeira” cultura superior oriunda dos colonizadores.

É bem verdade que o primeiro contato com a história da África no 7º Ano se dá pelo estudo das civilizações e impérios africanos, focam-se os estudos na leitura da África antes dos povos europeus, uma espécie de África pré-colonial. Entretanto, até mesmo no termo “pré-colonial” percebe-se certo destaque da perspectiva eurocêntrica. Mesmo que a intenção seja um aprofundamento em África, o tempo exíguo e a necessidade de “avançar” com o conteúdo para cumprir com o Plano Anual, somada a uma didática extremamente focada em aulas expositivas trabalhada da maneira factual, cronológica, geram desinteresse nos estudantes e os levam a memorizar os conteúdos que serão cobrados em um exame, que eles já sabem, de perspectiva somativa, privilegiando a nota obtida. Os estudantes são chamados a memorizar datas e a reproduzir em prova as falas do/a professor/a; não há ambiente para a construção de um conhecimento transformador, apenas memorização, reprodução e nota; esse ciclo, somado à ideia do eurocentrismo, prejudica enormemente o processo de ensino e aprendizagem.

Minha aproximação com o tema desta dissertação nasce ao me deparar com esse contexto e me perceber como parte do processo e suas várias consequências para o ensino de história. Nesse ínterim, há dois pontos que merecem destaque: o primeiro ponto é que, de maneira geral, não é proposto pelos textos e imagens do livro didático um aprofundamento em história pré-colonial ou mesmo decolonial da África; como consequência se estabelece a

invisibilidade, subalternização dos processos internos do continente, pois o foco fica excessivamente voltado para a escravização, imperialismo e eurocentrismo já que a história da África é apresentada sob a perspectiva de terceiros. Assim, o conteúdo de África apresentado pelo livro didático pouco contribui para um ensino de história mais problematizador, crítico e decolonial. Dizemos isso pois, ao estudar os impérios do Sahel, muitas vezes o foco se situa na chegada do Islamismo ao Império de Gana, sua destruição e o surgimento do Império do Mali, que nasce convertido ao Islã. A partir desse momento, a história da região fica fortemente associada aos povos do Oriente Médio e ao Islamismo e, por vezes, centrada no recorte escravização sob o olhar do europeu. O segundo ponto diz respeito a toda essa tecitura que me fez questionar o quanto meu fazer historiográfico trabalhado dessa forma pode reproduzir ou mesmo intensificar processos de preconceito, segregação, subalternidade e invisibilidade do negro, ou seja, essa dinâmica de escolarização, que deveria ser libertadora, transformadora, passa a reproduzir e potencializar, muitas vezes, estruturas que mantém essa população na subalternidade.

Diante dessa constatação, acredito ser importante pesquisar o porquê dessas temáticas não aparecerem com mais ênfase para a turma do 8º ano de maneira a propor ao grupo problematização e reflexão, mais especificamente analisando como as populações negras são representadas nos textos do livro didático de história do Projeto Araribá, utilizado com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, referente ao Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2020/2023. Que representações sociais se destacam nesse contexto e quais as implicações nas abordagens das questões raciais no ensino de História?

Com base em Chartier (1990), entendemos que as representações sociais são sempre forjadas a partir dos interesses dos grupos sociais que as constroem. Nas palavras do autor:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações buscam afirmar um discurso, não se contrapõem à realidade, mas buscam construir um discurso intencional aliado a seus interesses, não há neutralidade, elas são carregadas propositalmente com um viés que serve a interesses de grupos que buscam impor seu discurso. Para Ana Célia da Silva (2011), as representações podem ser eivadas de

estereótipos que tenham como objetivo imprimir a construção, desconstrução da identidade de um grupo. Dessa forma, é imprescindível compreender os motivos, as razões pelas quais ainda hoje há esse esforço em promover a invisibilidade e subalternidade do negro nos textos e imagens dos livros didáticos.

Essa asseveração levou-me a questionar se eu não estaria, por meio de minha metodologia e prática de ensino, alimentando de maneira involuntária situações como essas. A partir dessa conscientização, tornou-se importantíssimo rever minha prática docente, buscando aprofundamento nessa temática para ratificar a educação como um processo de rompimento contra qualquer prática racista, homofóbica, segregacionista, reiterando minha prática docente como um processo educacional antirracista, democrático, inclusivo, focado na desconstrução dessas práticas e não apenas na necessidade de trabalhar todos os conteúdos de maneira acelerada, colaborando, assim, com uma formação dos/as alunos/as para cidadania, o respeito e a valorização de todas as etnias. Partindo dessas considerações, apresentamos a seguir os objetivos da pesquisa.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como as populações negras são representadas nos textos e imagens do livro didático de história do Projeto Araribá utilizado com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, referente ao Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2020, e as implicações nas abordagens das questões raciais no ensino de história.

1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender os aspectos fundamentais da construção do racismo no Brasil a partir do século XIX, e as implicações na inserção do negro alforriado e cativo dentro da dinâmica educacional;

- Analisar as implicações do racismo estrutural no ensino de história e como repercute nos processos de invisibilidade e subalternização das populações negras;

- Identificar se os conteúdos apresentados pelo livro didático de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2020, do projeto Araribá, referentes ao 8º Ano do Ensino Fundamental, contribuem para práticas discriminatórias das populações negras;

- Produzir propostas de planos de aula de História a fim de problematizar as temáticas relacionadas a cultura, identidade e alteridade dos negros, promovendo o combate ao racismo e à segregação e fomentando a valorização da população negra.

Foram estabelecidos esses objetivos para que nos seja permitido problematizar o ensino de história refletido nas abordagens presentes no livro didático do Projeto Araribá do 8º Ano; analisar de que forma o material aborda os objetos de conhecimento relacionados às populações negras e seus processos; verificar se o livro aborda essas temáticas de maneira superficial ou se existe uma leitura de conveniência que busca apresentar o negro reproduzindo o preconceito e a segregação presentes na sociedade na forma de representá-lo no livro didático.

Assim, nos propomos a investigar, a partir de uma leitura histórica, como se deu a arquitetura e edificação do racismo no Brasil e as implicações no ensino de história. Sabemos que a educação no Brasil foi paulatinamente tomando corpo influenciada pelo darwinismo social e a eugenia que contribuíram para a construção do racismo, preconceito e discriminação. Somado a esse enredo, entra na base da edificação do processo educacional brasileiro o racismo e a ideia de democracia racial. Assim, a proposta educacional foi sendo construída em paralelo a esses processos e teorias racistas que, no curso do processo histórico, foram exercendo forte influência sobre o processo educacional, levando-o a negligenciar e subalternizar o negro dando protagonismo ao branco e ao modelo de sociedade ligado à sociedade europeia.

Importante, também, investigar o papel desempenhado pelas teorias racistas do século XIX, visto que funcionaram como fatores que potencializaram a segregação, o preconceito, o ódio contra os escravizados e negros, rotulando-os a uma condição de sub-humanidade. Essas teorias serviram de base para a ação dos entes públicos como efetivação da política de branqueamento da população brasileira, como expresso no quadro “*A Redenção de Cam*”¹ do artista espanhol Modesto Brocos. Essa obra demonstra que seriam necessárias duas ou três gerações para implementar o branqueamento da população. Dito de outra forma, era necessário incentivar a imigração em massa de imigrantes europeus para assumirem postos de trabalho e ainda promover o branqueamento da população. Há outros fatores que estão na gênese desse problema, como o longo histórico de escravização no Brasil, a coisificação dos negros.

Com isso propomos contribuir, fazer perceber como no Brasil, embora não tenha havido uma política oficial promovida pelo Estado de segregação racial, ela tenha sido incentivada de maneira indireta pelo próprio Estado e vários grupos sociais, o racismo no Brasil forjou-se com

¹ Essa obra do século XIX retrata o núcleo da teoria do branqueamento colocada em prática no século XIX e até meados do século XX. A obra transmite a ideia de que o negro estaria passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças.

a pretensa ideia de uma democracia racial. Como consequência, houve o surgimento do racismo elevado a uma manifestação que relegou a sociedade brasileira a um eficiente processo de subalternização da população negra, refletido na educação brasileira e, particularmente, no ensino de história.

Embora o Estado Brasileiro, ao se tornar independente, tenha continuado com a escravização, propôs uma lei contra o tráfico transatlântico, a Lei Feijó de 1831, que não foi colocada em prática e que ficou notoriamente conhecida como “lei para inglês ver”. Com esse procedimento, foi possível compreender a intenção do Estado Nacional Brasileiro. Pode-se ainda citar a Lei Geral de Terras, de 1850, anunciada no mesmo ano da promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, na qual o país se comprometia a realmente acabar com o tráfico transatlântico. Ambas as leis visavam dificultar o acesso à terra por parte dos negros que, em um determinado momento, seriam libertos. Assim, a presente pesquisa considera todo esse contexto ao se propor a analisar como as populações negras são representadas no livro didático de História do Projeto Araribá, utilizado com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, referente ao Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2020/2023, e as implicações nas abordagens das questões raciais no ensino de História.

1.3 Justificativa teórica/historiográfica

O livro didático ocupa um lugar de destaque no trabalho desenvolvido em sala de aula e nas atividades extraclasse, “[...] não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8). Segundo Lajolo (1996), o livro é um importante instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecida sua eficácia pedagógica no cotidiano de sala de aula, o/a professor/a sabe que, para além dos papéis fundamentais que esse instrumento pedagógico tem no dia-a-dia da escola, sua produção também é voltada para atender às necessidades do mercado, ou seja, esse material precisa ser comercializado, vendido. Dessa forma, precisa obedecer às regras, critérios mercadológicos e padrões fixados pela indústria cultural para que possa ser vendido. Circe Bittencourt (2002, p. 70-71) trabalha essa ideia afirmando que “o livro didático é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado [...]. Ele é um objeto da indústria cultural”.

A comercialização do livro didático é uma realidade imposta pelo mercado, portanto é compreensivo pensar que, em sua produção, estejam presentes outros profissionais que contribuem com sua elaboração. Citado por Circe Bittencourt (1993, p. 126), Roger Chartier (1990, p. 126) declara que “façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo alguns escritos. São manufaturados por escritores e outros artesões, por mecânicos, outros engenheiros, impressores e outras máquinas”.

Desde a formatação do livro didático, produção, conteúdos veiculados, estereótipo de sociedade e ideologias presentes em cada imagem ou texto, estão ligados aos valores que determinados grupos da sociedade querem reproduzir; suas ideias, aos poucos, são construídas como um padrão a ser seguido. Portanto, ao utilizar os livros didáticos é importante que os/as professores/as e alunos/as compreendam as diversas leituras possíveis em uma imagem ou texto, quais objetivos se busca com tais representações e qual modelo de sociedade está sendo replicado no material didático. Bittencourt (2002, p. 72) reforça essas questões explicando que

O livro didático é um importante veículo portador de um importante sistema de valores, de uma ideologia de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como criança, etnia de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Para além de sua importância no dia-a-dia da escola, é fundamental uma análise crítica do livro didático com o intuito de contribuir com a construção de um processo educacional responsável com tudo o que aconteceu ou tem acontecido ao longo do tempo, buscando políticas de reparação histórica, e problematização de situações que, muitas vezes, foram abordadas de maneira superficial que não promovem discussão, apenas abordam os conteúdos de maneira factual incentivando a memorização de fatos considerados importantes.

Para Choppin (2004), o livro didático é atravessado por representações que apresentam múltiplas visões de certos grupos, pois “[...] ele fornece uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável ao cotidiano que nos cerca, assim, contextos contrários à moral, os fracassos e os insucessos tendem a serem excluídos de sua redação” (CHOPPIN, 2004, p. 557). Por isso a importância de trabalhar com professores/as e alunos/as a ideia de que o livro não pode ser considerado como um instrumento de informações prontas, onde os/as estudantes e professores/as seriam chamados apenas a reproduzir respostas pré-fabricadas; é preciso haver engajamento, envolvimento com as várias

temáticas apresentadas para que a proposta educacional seja transformadora visando a uma educação antirracista.

Considerando a complexidade de questões que envolvem o livro didático, como as apresentadas por Bittencourt (1993) e Choppin (2004), é pertinente analisar como as populações negras são representadas nos textos e imagens do material em pauta e as implicações nas abordagens das questões raciais no ensino de História. Para tal análise, consideramos refletir sobre aspectos fundamentais da construção do racismo no Brasil a partir do século XIX, para compreender as implicações no processo educacional, a inserção do negro no ambiente escolar, o processo de aviltamento sofrido por essas populações durante o processo de escravização e a teoria de branqueamento. Dessa forma, busca-se compreender de que forma as representações das populações negras nos livros didáticos de História contribuem para a perpetuação das práticas discriminatórias historicamente constituídas no Brasil.

Partindo das afirmações de Quijano (2005) e Pinheiro (2019), a colonialidade está inserida como um modelo de representação presente nos materiais didáticos, alicerçada na visão do colonizador e da elite escravocrata, que busca intencionalmente silenciar a leitura histórica a partir da visão do escravizado, da violência causada contra si e sua família. Quijano (2005, p. 116) destaca que “[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implica também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”. De acordo com os autores Munanga (2005), Grosfoguel (2007) e Nascimento (1978), é uma tentativa de impor uma narrativa colonial, imperialista, pretensamente oficial eivada de cunho racista e de supremacia branca travestida de uma pretensa ideia de democracia racial.

Nesse sentido, é importante refletir sobre aspectos fundamentais da construção do racismo no Brasil quando a disciplina História trata de uma historiografia tendo como referência os processos europeus, reproduzindo estereótipos raciais e uma pretensa hierarquia das raças, indiretamente ajudando a propagar o racismo. Os processos educacionais brasileiros no século XIX foram marcados por um contexto histórico, político, cultural e religioso enviesado pela transição de Reino Unido a Portugal e Algarves para país independente que precisava se consolidar como Nação. Assim, atravessado por múltiplos cenários que exerceram grande influência em sua formação, toda essa complexa situação influenciou o processo educacional que estava sendo construído. O modelo adotado desde a chegada dos padres jesuítas, a *Ratio*

*Studiorum*² amplamente utilizada até meados do século XVIII, foi intencionalmente apagado pelas reformas pombalinas. Marquês de Pombal tinha a intenção de construir uma trajetória educacional sob responsabilidade da coroa, ou seja, do Estado Português; dessa forma, o modelo educacional foi voltado para a construção de um projeto direcionado para atender aos interesses da elite escravocrata, latifundiária e agrária do governo.

Nas primeiras décadas do século XIX veio a constatação de um período efervescente e de grande agitação no Brasil, desde a chegada da família real à colônia em 1807, a abertura dos portos, a mudança de status político em 1815 para Reino Unido a Portugal, prepararam parte da elite do Brasil para deixar a condição de reino unido/colônia, e assumir uma proposta de independência política. Nos primeiros anos de emancipação, houve a abdicação do trono do primeiro imperador do Brasil, Dom Pedro I em favor de seu filho menor de idade, Dom Pedro II, que à época tinha 5 anos; desta feita teve início o ciclo regencial (1831 a 1840). Em meio a todo contexto político pré e pós-independência, entre as revoltas regenciais, houve a promulgação do ato adicional de 1834 que descentralizou a oferta da educação, o que representou um grande desafio para as províncias devido à sua difícil situação financeira. É importante trabalhar a memória nacional, relembra-la, atualizá-la em busca de uma reparação histórica a fim de manter viva a memória do que aconteceu no passado com os negros e promover um debate para entendimento e percepção de como os reflexos desse processo de violência e aviltamento refletem na sociedade atual e no ensino de História. Visa também servir de subsídio para que, no ensino de história, professores/as possam discutir, argumentar em sala de aula essas questões problematizando o racismo, percebendo como os negros ainda sofrem com a presença do racismo e a pretensa ideia de democracia racial, promovendo cidadania, justiça, conscientização e uma educação antirracista.

Para problematizar as características das relações raciais instituídas no Brasil, consideraremos as reflexões tecidas por Munanga (2015,2010) sobre a produção do preconceito, discriminação racial e sobre os mecanismos de perpetuação do racismo no sistema educacional, bem como a categoria de necropolítica mobilizada por Joseph-Achille Mbembe (2018).

Munanga (2015, p. 25) trabalha o racismo como uma prática intencional que “hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”. Desenvolve seu trabalho

² Conjunto de normas e pedagogia criada para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos durante o Brasil Colonial até o ano de 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

afirmando que a prática do racismo historicamente existente na sociedade brasileira foi produzindo distorções e prejudicando a população negra. Nas palavras do autor:

Os responsáveis do país pareciam viver com a consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em função desse ideal, o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam (MUNANGA, 2015, p. 23).

Em seu trabalho, Munanga (2015) continua desvelando o racismo na sociedade brasileira afirmando que essa prática produziu efeitos danosos no sistema educacional, pois o racismo desenvolvido no país contribuiu para a incrustação estrutural dessa prática nos alicerces da construção identitária do Brasil que artificialmente buscou negar ao negro seu lugar na história. Essa negação erradicada no tecido social passou a ecoar na sociedade brasileira a afirmação de que não somos racistas, os racistas são os outros, estadunidenses e sul-africanos brancos. Essa construção teórica foi uma forma de negar o racismo e é o que se costuma chamar de “mito de democracia racial brasileira” arraigado na sociedade.

O autor segue afirmando que a falta de compreensão inerente ao processo de desumanização do racismo e a falta de políticas de reparação por bastante tempo presentes na sociedade brasileira, de certa forma, mantiveram o arquétipo hierarquizado das relações “mestre/escravo [que] se metamorfoseou na relação branco/negro” (Munanga, 2015, p. 28). Como consequência desse processo, a população negra enfrentou dificuldades históricas de usufruir do status de cidadania efetiva que lhe foi negado intencionalmente quando a elite escravocrata e o governo optaram pelo apagamento e invisibilidade dessas populações de uma espécie de perspectiva de futuro, e a educação acabou refletindo essas políticas em sua dinâmica.

Na visão de Munanga (2010), é preciso que se saiba que a escolarização é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista e fortemente eurocêntrica. Dessa forma, é importante olhar no retrovisor e perceber que uma sociedade racista, alicerçada no mito da democracia racial, quase que necessariamente produziria um processo educacional que refletisse esse pensamento.

Já o filósofo camaronês Mbembe (2018) contribui com essa temática de pesquisa ao trabalhar o conceito contemporâneo de necropolítica; o autor pontua que “a forma mais bem-sucedida de necropoder é a ocupação colonial contemporânea da Palestina” (MBEMBE, 2018,

p. 41). Naquele contexto de ocupação israelo-americana observa-se essa política por meio da ocupação da Faixa de Gaza, que apresenta “a dinâmica de fragmentação territorial, o acesso proibido a certas zonas e a expansão dos assentamentos” (MBEMBE, 2018, p. 43), construindo, portanto, “mundos de morte” (Mbembe, 2018, p. 71). Assim, o autor traz para o debate aspectos mais contemporâneos, possibilitando um diálogo com a história do tempo presente. Ele compreende o colonialismo como um processo violento, onde o “olhar” do branco colonizador civilizador é de condenação dos povos colonizados, considerados inferiores, merecedores da subordinação, tidos como peças substituíveis durante o processo de escravização até a morte. Assim, para Mbembe (2018), as consequências advindas do processo de violência e opressão vivido pelos escravizados e seus descendentes se constituiu em uma prática chamada por ele de necropolítica, que se organizou como uma ação/inação do Estado que deixa as pessoas abandonadas à própria sorte. Como exemplos de necropolítica, podemos destacar o processo de escravização promovido pelo Estado Brasileiro durante o Império; a ausência de políticas públicas para promover a cidadania dos negros, como a negação de seu acesso ao processo de escolarização; a falta de políticas públicas de inserção no mercado de trabalho assalariado após a emancipação dos escravizados e, ainda, a promoção das políticas de branqueamento da população. Todas essas ações e inações que privaram os negros de uma vida em condições de igualdade com os brancos são ações da necropolítica promovidas pelo Estado e setores da elite.

Todas as questões destacadas por Mbembe (2018) e Munanga (2010) têm estado presentes no ensino de história. As autoras Elza Nadai (1993), Flávia Caimi (2001) e Circe Bittencourt (1993) trabalham com a história do ensino de História no Brasil e sua articulação marcada pelo processo histórico que, em certa medida, acabou reproduzindo as desigualdades das relações étnicas no Brasil Império e também do Brasil Republicano.

Circe Bittencourt (1993) analisa o ensino de história pensando na sua institucionalização como disciplina autônoma no século XIX que seguiu o modelo francês, em uma perspectiva universalista, compartimentalizada em grandes blocos: História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, tendo como centro gravitacional a Europa. Nesse modelo trazido por Bittencourt é possível conceber a história nacional a partir da seguinte leitura “[...] a história do Brasil era tida como um apêndice, um anexo da história universal” (NADAI, 1993, p. 146).

A partir das fundações do Colégio Dom Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), ambas em 1838 na então capital do Brasil, Rio de Janeiro, a história entrou no rol das disciplinas oferecidas pelo Colégio e teve início seu percurso na educação nacional; a disciplina entrou com pleno direito de ser inserida nos currículos educacionais. Esse processo

seguiu o modelo historicista e uma pedagogia tradicional, excessivamente focada em aulas expositivas que buscavam construir uma identidade de Nação ao Brasil. Bitencourt (2018) diz que em sala de aula o ensino foi pautado por meio de uma narrativa factual, cronológica, com destaques a personagens específicos, marcos simbólicos e mitos fundadores. Conforme Zucchi (2012, p. 10), essa perspectiva apresenta “o ensino de História, com ênfase no estudo da vida e dos feitos dos heróis nacionais, pretendia legitimar a República brasileira e moldar a identidade nacional”; além disso, “a preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente” (Nadai, 1993, p.147) no horizonte do ensino da disciplina da história no século XIX. A partir dessa intencionalidade e desse contexto com apelo nacionalista, era necessário traçar um perfil para o país recém-emancipado, dar unidade identitária à população.

A história foi incumbida de assumir o compromisso com a formação moral cristã católica e os interesses das elites agroescravocratas; alicerçada nessas primícias, buscava proximidade com a civilização europeia. Ao trabalhar os valores éticos e morais do cristianismo, a igreja conduzia a disciplina da história para justificar suas crenças, posicionar-se diante de eventos históricos e influenciar a sociedade já que o Estado brasileiro tinha “a religião católica apostólica romana como a religião oficial do Império” (Brasil, 1824, p.1). Em um segundo momento, a história esteve associada à ordem liberal, ligada à elite formada por homens brancos, ligada ao setor agroescravocrata; mais uma vez, a História foi instrumentalizada a construir uma narrativa que associasse os escravizados a uma perspectiva de invisibilizados, subalternizados. Mesmo após a independência, o projeto escravocrata continuou presente no Brasil Imperial, e “a formação social escravocrata, apoiada principalmente na força de trabalho do escravo africano e seu descendente, tornou-se uma poderosa fábrica de preconceitos de todos os tipos, dentre os quais se destaca o racial” (IANNI, 2004, p.145). Essa aliança com a elite buscou “reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 14). Nesse primeiro momento de aurora da História, a disciplina é instrumentalizada para garantir a imposição do discurso do colonizador e silenciar os colonizados.

A Igreja e o Estado acabaram utilizando a História para construir o conceito de identidade brasileira moldada sobre seus interesses, ou seja, buscando elementos que poderiam definir sua ideia de brasilidade, “capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das Nações, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século

XIX” (GUIMARÃES, 1988, p. 2), assegurando a supremacia de homens brancos sobre os povos afrobrasileiros.

Nesse contexto de uma historiografia eurocentrada e com viés determinista, havia no Brasil o contexto de lutas pela emancipação dos escravizados e a inserção de negros livres no tecido social. Podemos destacar alguns pontos de interesse que possibilitaram o fim da escravidão e o crescimento do movimento abolicionista, tais como a pressão política externa, as alterações do modelo econômico no plano internacional e a resistência dos próprios escravizados. Eles resistiram à escravização, não a aceitaram passivamente, mas “desenvolveram formas de resistência, individuais ou coletivas, como fugas, ataques, roubos ou assassinatos contra senhores e feitores, suicídios, pequenos e grandes quilombos, envolvimento com lutas políticas não deflagradas por escravos” (MOREL, 2003, p.45-46). Também estava presente a forte influência da Inglaterra que cobrava do Brasil a emancipação dos escravizados e a consequente abolição da escravatura³. Além disso, deve-se considerar o processo de fortalecimento do projeto de Estado Nacional e o neoimperialismo, associados à disseminação do ideário liberal e de culto à ciência. Todos esses elementos foram cruciais para explicar a abolição gradual das/os escravizadas/os.

O processo educacional voltado para a formação das elites reproduziu o ambiente extremamente difícil e segregacionista que excluiu os escravizados de terem acesso a escolarização, aprofundando, portanto, o racismo. A esse respeito, Flávia Caimi (2001, p. 27-28) assim se manifesta:

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina.

Em uma perspectiva mais atual, mas herdeira dos processos históricos da década de 90, Elza Nadai (1993) ressalta um certo esgotamento do modelo amplamente utilizado em sala de

³ Carta-lei assinada entre Império do Brasil e Inglaterra em 1826 acordando o fim do tráfico negreiro até 1830. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei_sn/1824-1899/cartadelei-39883-23-novembro-1826-570862-publicacaooriginal-150298-pe.html - Acesso em: 19 de abril.2024.

aula com os estudantes. Segundo a autora, havia e continua havendo uma crise no ensino de história que não necessariamente seria uma crise da história, mas sim do “modelo historicista” (Nadai, 1993, p.144). Dessa maneira, não haveria produção de conhecimento histórico nas escolas, apenas a reprodução de algo pronto, acabado, necessitando, apenas, de memorização do conteúdo ensinado, uma perspectiva de ensino tradicional e tecnicista. “Assim, saber história seria sinônimo de memorização de nomes dos heróis e elites que participaram dos processos históricos, saber de cor alguns acontecimentos” (BITTENCOURT, 1993, p. 69), um aprendizado desvinculado da realidade do/a aluno/a, tornando o/a professor/a um reproduzidor do conteúdo.

Essa realidade abriu margem para a instrumentalização da educação por setores dominantes e da elite imporem seus projetos e construam o modelo de nação que lhes possibilitava a manutenção de seu projeto de poder.

Recorremos ao historiador francês Roger Chartier, que trabalha com o conceito de representação, para a análise do livro didático. O autor discute representação a partir da ideia de edificação de sentidos e atribuição de significados às representações feitas, portanto, a partir dessa perspectiva, é possível trabalhar a intencionalidade na construção das representações, muitas vezes, estereotipadas. Por isso, é importante compreender as intencionalidades presentes nos discursos do livro didático que, quase sempre, são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam; compreender quais são as formas de apreensão do real socialmente vivido e *a posteriori* representado. De acordo com Chartier (1990, p. 17),

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

A visão do autor torna-se bastante importante para o esforço empreendido na pesquisa de problematização e compreensão das representações construídas pelos autores e que estão presentes nos livros didáticos no que se referem às populações negras e sua inserção no processo educacional. Dentro desse escopo, busca-se compreender como a representação construída por determinado grupo social, fruto de sua interpretação da realidade, pode ser utilizada em determinados contextos e lugares. Assim, fica estabelecido um espaço de luta simbólica entre o grupo que pretende fazer prevalecer sua visão e o representado subjugado, capturado pela representação ligada à ideia de subalternidade e “fraqueza”. Sendo assim, é possível representar quando se tem consciência dos valores e crenças do modelo de sociedade que se busca construir.

A historiadora gaúcha Sandra Jatahy Pesavento também trabalha com o conceito de representação. Ela evidencia que “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença” (Pesavento, 2004, p.40). A autora entende por representação como tornar presente, presentificar, mas com intencionalidade. Assim, a representação cumpre uma tarefa, caracteriza uma realidade, um fato, um acontecimento, construindo uma realidade paralela que se busca forjar. Para a historiadora (2004), representar também é uma forma de produzir subjetividades com a função de servir a algum grupo, ideologia política, retratando determinada cena de acordo com os interesses de determinados grupos dominantes. “A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele” (PESAVENTO, 2003, p. 40). Com suas próprias palavras, Sandra Pesavento (2003, p. 41) aprofunda ainda mais o conceito de representação e argumenta:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo. [...] uma vez que a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem.

Considerando os conceitos de representação de Chartier (1990) e Pesavento (2003), buscamos analisar as formas de representação das populações negras presentes no livro didático, as relações de poder presentes nos textos, as imagens que reproduzem, em vários casos, o preconceito e a invisibilização dessas populações.

Outra categoria importante para essa pesquisa é o eurocentrismo e como ele está implicado no ensino de história. Para entender esse conceito, Quijano (2005) nos lembra que “sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p.126). O eurocentrismo expressa o projeto de poder das metrópoles europeias sobre suas colônias, trabalha os valores e modos da formação de conhecimento europeu como centro da elaboração sistemática epistemológica, desconsiderando as epistemologias dos povos dominados, porque trabalha a supervalorização da cultura e identidade eurocêntrica, contribuindo com a

propagação da leitura da colonialidade. Para o autor, “o eurocentrismo não é exclusivamente, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (2010, p. 86); trata-se de uma perspectiva arraigada no tecido social que manteve as sociedades colonizadas sob a esfera de influência cultural das metrópoles europeias; refere-se, ainda, a uma proposta de modelo histórico que identifica a Europa como o centro geopolítico, gravitacional, econômico e epistemológico de dominação cultural não somente sobre a América, mas com influência estendida para Ásia, África e Oceania, com uma proposta colonizadora, imperialista e de dominação cultural e epistemológica. Em seu processo de colonização/dominação, o continente europeu teve acesso a “uma variedade de culturas em contraposições às quais a Europa concebeu a si mesma como o padrão da humanidade como portadora de uma religião, uma razão e uma civilização superiores encarnadas pelos europeus” (CORONIL, 2005, p. 52).

A partir dessa leitura, a construção colonial epistemológica, o conhecimento gerado na Europa passa a ser considerado como correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção dos povos originários e africanos foi configurada como inferior, não racional, tendo sua importância relativizada, subalternizada, invisibilizada:

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente à *constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário*. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal (LANDER, 2005, p. 10).

A epistemologia dominante abriu espaço, impôs suas perspectivas relativizando, secundarizando a importância dos saberes culturais ligados aos povos forçados à subalternização. Buscou construir uma homogeneização cultural e “um modo de produzir conhecimento que demonstrou o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo” (QUIJANO, 2010, p.124). Ou seja, são leituras culturais produzidas nas metrópoles colonizadoras e impostas às nações colonizadas.

A própria história da institucionalização do ensino de história no Brasil no século XIX, ao buscar reproduzir o modelo historiográfico francês, trouxe consigo uma perspectiva eurocêntrica ao trabalhar essa perspectiva historiográfica que tinha como centro, parâmetro, os processos históricos europeus que eram apresentados como modelo, estereótipo de sociedade

bem sucedida e que, portanto, deveria ser o modelo a ser seguido. Essa perspectiva se entranha em vários âmbitos da vida social como a cultura, religiosidade, economia, beleza, sociedade, tornando os padrões europeus o ponto de referência para nações colonizadas como o Brasil.

A Europa começou a buscar tal protagonismo a partir da idade moderna e a conquista de rotas alternativas para as índias orientais que levaram às instalações portuguesas de feitorias na costa da África e à invasão e dominação do continente americano, que passou a ser disputado entre as potências europeias, notadamente Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Holanda. O ponto máximo dessa luta por protagonismo se dá com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa; a partir desse momento, a Europa impõe sua cultura e padrões sociais como doutrina às suas colônias. Recorremos aos estudos de Anibal Quijano (2005) no texto *Colonialidade do Poder*, em que o autor discute as relações de poder da Europa e como ela logrou êxito em sua tentativa de impor sua cultura como dominante na América que, posteriormente por meio do Imperialismo, levou esse processo para África e Ásia.

]

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p.118).⁷

Nessa perspectiva eurocêntrica, os colonizadores exerceram seu poder de dominação sobre os povos colonizados, trabalhando essa leitura ideológica de superioridade, buscando impor um padrão de dominação se auto identificando como povos superiores. “Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Esse autor oferece um embasamento historiográfico imprescindível para a relevância da pesquisa, um subsídio importante que contribui para pensar o ensino de história e subsidiar teórica e pedagogicamente estudantes e professores/as da educação básica na luta contra toda e qualquer forma de racismo e discriminação.

1.4 – O percurso metodológico

Esta pesquisa é de natureza qualitativa tomando por base a definição dos professores Robert Bogdan e Sari Biklen, autores da obra *“Investigação qualitativa da Educação”*, de 1994. A abordagem qualitativa insere o/a professor/a/pesquisador/a no contexto da pesquisa. Conforme os autores,

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BIKLEN, BOGDAN, 1994, p. 48).

Tomando essa abordagem em que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado” (BIKLEN E BOGDAN, 1994, p. 17), o/a professor/a/pesquisador/a considera o contexto da sala de aula, lugar onde o livro didático desempenha papel fundamental nos processos de ensinar/aprender história. A análise do livro didático vai mostrar como as populações negras são representadas nesse documento e se os conteúdos apresentados contribuem para práticas discriminatórias.

Buscamos aporte teórico para a pesquisa na historiografia, especialmente em Bitencourt (2011), Munanga (2015), Schwarcz (1993), Quijano (2005), Chartier (2002) e Pesavento (2003) entre outros, para compreender/problematizar os processos de invisibilidade e subalternização das populações negras na educação, especialmente no ensino de história. A pesquisa teórico/bibliográfica, por meio de obras historiográficas que se tornaram base epistemológica, nos levou a compreender as consequências práticas do que os negros sofreram e continuam suportando em suas realidades cotidianas. A proposta foi analisar obras, livros, artigos científicos, teses e dissertações a respeito da temática da pesquisa.

Será feita uma análise documental no material de história do Projeto Araribá utilizado com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental, referente ao Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2020/2023. Conforme Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (André; Lüdke, 2013, p. 38). Portanto, a pesquisa documental é de extrema importância, pois complementa/aprofunda a questão a ser pesquisada e contribui com os objetivos da pesquisa.

O livro didático analisado é da Coleção Projeto Araribá da Editora Moderna. Essa coleção contém livros das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História para serem utilizados com os/as alunos/as da Educação Básica. Importa perceber que o nome que batiza a coleção é “proveniente da língua tupi (araryba), que significa árvore da arara; de ara, arara; e ybá = yb, árvore; á, fruto = fruto de arara (Bastos, 1952).”

Segundo Maria Raquel Apolinário⁴, o termo Araribá foi escolhido com o intuito de preservar a identidade brasileira e indígena, ligando o projeto a uma identidade nacional. Em reportagem do dia 30 de setembro de 2007, no jornal folha de São Paulo, ficou demonstrado, por meio da quantidade de exemplares vendidos, como o Projeto Araribá fez um estrondoso sucesso entre os docentes, sendo um dos livros mais vendidos no PNLD de 2008.

Coleção mais escolhida pelos professores, "Projeto Araribá - História", da editora Moderna, terá 5,7 milhões de exemplares distribuídos às escolas de 5ª a 8ª série em 2008. Deixará para trás os 2,5 milhões vendidos no Brasil pelos seis primeiros volumes de "Harry Potter" e o 1,5 milhão do "Código da Vinci". (Pinho; Seligman, 2007).

A Editora do Projeto Araribá possuía uma publicação na internet que tinha como objetivo passar informações gerais sobre a coleção para o público em geral de maneira que os possíveis compradores, professores, técnicos, pais de alunos pudessem ter algumas informações sobre a obra. “O Projeto tem o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, com princípios claros, compartilhados pelos membros da comunidade educativa, que guiam as ações para atingir os melhores resultados” (Jornal Educar, 2008, p. 30). Atualmente, em sua página original, a Editora Moderna mantém a seguinte descrição do Projeto que continua sendo produzido e atualizado:

O Projeto Araribá reuniu todas as suas experiências de sucesso com as metodologias mais eficientes e as melhores tendências educacionais para dar vida ao Araribá Plus, um projeto didático inovador e conectado com a realidade brasileira. Com uma proposta pedagógica que potencializa o trabalho do professor, as obras valorizam a interatividade e a autonomia dos alunos por meio de um programa de atividades que promovem a interdisciplinaridade e a formação cidadã.

Ainda segundo a Editora Moderna, os livros têm como objetivo o incremento da competência leitora para desenvolver a habilidade de compreender as diversas linguagens do

⁴ Editora responsável pelo Projeto Araribá.

livro didático, preparando o estudante para que possa utilizar essa habilidade nos vários contextos do seu dia-a-dia.

O livro didático tem o propósito de ser suporte pedagógico para o ensino de história na Educação Básica, sendo um instrumento pensado para ser utilizado por professores/as e alunos/as no cotidiano da escola. Portanto, desenvolver análises acerca das representações do negro no livro didático contribui com discussões referentes ao ensino de história, fortalece a perspectiva étnico-racial, ou seja, ao problematizar, analisar essas representações, promovemos uma educação mais dialógica, democrática, antirracista, uma perspectiva comprometida com a valorização de todas as etnias.

1.5 Pesquisas anteriores e as suas contribuições

O livro didático em sala de aula é uma ferramenta essencial para a construção do processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as; trata-se de “[...] um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar sua eficácia” (GÉRARD E ROEGIERS, 1998, p.19). Democrático e de fácil acesso, pode ser consultado em todos os momentos pelos/as professores/as e alunos/as, sendo um grande aliado no dia-a-dia de sala de aula e tornando-se um “[...]suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, *funciona* como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2004, p.1).

Partindo da importância do livro em sala de aula, esta dissertação se propõe a analisar as representações dos negros em textos ali contidos. Construindo conhecimento em um processo dinâmico e atual, os conteúdos presentes nos livros não são estanques, prontos, acabados, mas se atualizam constantemente no trabalho desenvolvido em sala; ele tem o “papel de transmitir às jovens gerações os saberes, habilidades os quais em uma dada área e momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPPIN, 2004, p.14). Ele socializa o conhecimento historicamente produzido bem como possibilita sua construção coletivamente em sala de aula. O historiador alemão Rüsen (2011, p. 116) pondera que:

Um bom livro didático deve apresentar quatro características estruturantes: a) formato claro e estruturado; b) estrutura didática clara; c) relação produtiva com o aluno; e d) relação com a prática da aula. Em toda sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, ao nível de linguagem utilizado.

Ao nos propormos a examinar os vieses de representações dos negros no livro didático de história, é importante elaborar uma pesquisa acerca de trabalhos já desenvolvidos sobre essa temática ou que se aproximam dela, objetivando contribuir com este estudo. Partindo dessa premissa, e com base em trabalhos já produzidos de pesquisadores que analisaram temáticas próximas, efetuamos uma pesquisa nos bancos de dados do Profhistória Nacional e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de levantar os trabalhos que pudessem contribuir com a construção desta dissertação. Foi traçado um recorte temporal de 2020 a 2024, que corresponde ao PNLD de 2020 e o período de utilização dos livros que foi de 2020 a 2023.

Foi aberta uma exceção, entretanto, para a análise de uma pesquisa de 2012. Trata-se da dissertação de mestrado *Artes de fazer o ensino de história: Professor, aluno e livro didático entre os saberes admitidos e inventivos*, de autoria de Jeferson Rodrigo da Silva e defendida no ano de 2012. O trabalho, orientado pela Professora Doutora Ana Heloisa Molina, da Universidade Estadual de Londrina, foi incluído por sua importância e aproximação com a proposta analítica desta dissertação já que ambos têm a proposta de analisar os textos e imagens presentes no livro didático do Projeto Araribá.

Foram analisadas, também, duas outras dissertações: a do pesquisador Ronaldo Jorge dos Santos, intitulada *Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Campus de São Gonçalo, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), defendida no ano de 2021 e orientada pela Professora Doutora Verena Alberti. A outra dissertação analisada é da pesquisadora Liliane Ferreira Mendes Campos, intitulada *Representações dos negros nos livros didáticos de história: uma análise crítica para uma educação antirracista*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida no ano de 2024 e orientada pela Prof. Dra. Fernanda de Paula Ferreira Moi.

No que se refere ao trabalho de Silva (2012), com o subtítulo entra em cena o Projeto Araribá, o autor enfatiza que o livro analisado foi o mais vendido no PNLD do ano de 2008, tornando-se um grande sucesso de vendas e escolhido por vários professores. Explica que a escolha dessa obra se tornou um consenso em uma das escolas onde trabalhou e aponta uma peculiaridade que a diferencia de outros livros, enfatizando que “as obras da coleção Projeto Araribá têm um editor responsável pelo trabalho e uma equipe de profissionais que assina como elaboradores dos originais” (SILVA, 2012, p.130), mas que não assina os textos; ou

seja, não há autores, mas apenas o editor responsável. Silva (2012) recorre ao professor e pesquisador Kazumi Munakata para analisar essa peculiaridade:

Nesse projeto ela tenta encontrar os autores que seriam capazes de executar o projeto. Sendo assim, a editora, às vezes, é obrigada até a contratar temporariamente o autor. Contratar entre aspas, quer dizer, adiantar dinheiro, para que o autor execute esse trabalho. Isso é quando o projeto é feito pela editora e se vai atrás do autor com o projeto pronto (MUNAKATA, 1997, p. 138 apud SILVA, 2012, p. 131).

A publicação da obra de História, que foi a mais vendida, ficou a cargo de uma editora responsável, Maria Raquel Apolinário, que esteve à frente dos trabalhos para reunir a equipe que elaboraria os textos. O autor produziu um quadro teórico a fim de analisar edições anteriores e refletir quais as diferenças entre cada uma delas e analisar sua evolução, os avanços e retrocessos. Esclarece que as mudanças nas edições foram motivadas para possibilitar uma maior aceitação do material no mercado de livros e, conseqüentemente, aumentar a vendagem do material. Entretanto, cabe ponderar que, segundo o autor, essa condição é seguida por diversas editoras e vários autores constatam que o livro didático é um produto que precisa ser vendido, portanto, precisa ter boa aceitação entre os docentes para ser comercializado. Sobre essas atualizações e mudanças nas obras, Silva (2012, p. 135) afirma que:

Considerando o fato de os direitos da obra serem da própria editora, é possível afirmarmos que essas alterações fossem previsíveis e, provavelmente, até planejadas no início do projeto, uma vez que a constituição da obra permite a entrada e saída de pessoas sem que a autoria seja prejudicada e com um mínimo de prejuízo à editora, [...].

O autor salienta que a competência leitora presente no Projeto Araribá está, de certa forma, associada a resultados obtidos pelo Brasil em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois o resultado de tais exames demonstrou a necessidade de aprimoramento na competência leitora dos/as aluno/as. Portanto, o Projeto Araribá poderia dar esse suporte aos estudantes. Ele analisou o livro tendo como base o seguinte questionamento: como são lidos e utilizados os livros de História? O objetivo foi “compreender as práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula, pelo professor e aluno” (SILVA, 2012, p. 09). Tendo como norte esse questionamento, ele conclui que, “mesmo em práticas de leitura do livro didático mais

sistemáticas, não é possível afirmar que exista a simples reprodução mecânica dos textos, uma vez que as práticas são singulares, contingentes, engajadas e, por isso mesmo, complexas” (SILVA, 2012, p. 09).

A segunda pesquisa analisada é de Santos (2021), que destaca a representação sem protagonismo do negro nos livros didáticos de história. Ele inicia seu texto afirmando a importância da promulgação da Lei nº 10.639/03, bem como a obrigatoriedade instituída por essa legislação de se trabalhar o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, embora tivesse tido medo da “lei não pegar” (SANTOS, 2021, p.10). Expõe que “qualquer análise que torne o livro didático como objeto de pesquisa é uma tarefa complexa” (SANTOS, 2021, p.18). Mesmo assim, analisa as representações propostas pelos autores sobre os negros no livro didático pós lei 10.639/03 e como essas representações estão, de alguma forma, ligadas à perspectiva da colonialidade, do eurocentrismo que influencia a forma como a disciplina é ensinada.

Para sustentar essa perspectiva analítica, Santos (2021) recorre à afirmação de Eloisa Paim, de que “a história foi e é em grande parte ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão, e heteronormativo europeu” (PAIM, 2019 apud SANTOS, 2020, p. 50). Discute a colonialidade e decolonialidade dialogando com Anibal Quijano, Antônio Alone Maia, Maria A. Antonacci, Luciana Ballestrin, Maldonado Torres, entre outros. Esses/as pesquisadores/as contribuíram grandemente para a compreensão dos modelos de representação presentes nos livros didáticos.

Em sua construção teórica, Santos (2021, p. 49) adverte que, “[...] a nosso juízo, a colonialidade, como ressaltam os autores decoloniais, se enraíza e sobrevive ao colonialismo e se infiltra em todas as instâncias da vida da ex-colônia e segue atuando”. O autor complementa dizendo que as subjetividades são marcadas pelas “interações, memória, linguagem, imaginário e instituições daqueles que herdaram o pesado estigma da subalternidade” (MIGLIEVICH-RIBEIRO; ROMERA, 2018, p.110 apud SANTOS, 2020, p. 49). Essa perspectiva de ensino da história prejudica a compreensão dos processos históricos, subalterniza o conhecimento construído nos países colonizados. Dessa forma, seguindo a linha de raciocínio do autor,

Fazemos um ensino de história que invisibiliza os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, ribeirinhos, etc. Nessa esteira, a escola de modo geral e particularmente o ensino de História tem contribuído para uma sociedade calcada em práticas preconceituosas e discriminatórias quando, em boa parte das aulas, não problematiza o currículo eurocentrado, branco e racista, masculino, cristão (PAIM, 2019, apud SANTOS, p.50).

Santos (2021) optou por analisar livros didáticos por entender que eles tiveram tempo para se adequar às exigências da Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei nº 11.645/08, como também para atender às normas ditadas pela BNCC. O autor conclui que existem resultados positivos na representação dos negros no livro didático após a Lei nº 10.639/03. Ele assinala que, anteriormente, os quilombos eram estudados somente como um local de reunião e grupamento de negros fugidos; após a referida lei, tornaram-se símbolos da resistência negra.

Em sua análise há vários momentos importantes que encontram convergência com a pesquisa que desenvolvemos. Ele aborda temáticas como o processo de branqueamento da população negra por dois pontos importantes: a miscigenação e a imigração europeia maciça, ou seja, a “[...] ideologia racial brasileira assenta-se sobre dois pilares, [...] a miscigenação e o branqueamento” (TELLES, 2003, p.63 apud SANTOS, 2020, p. 76). Trata-se de uma pesquisa que, ao analisar os textos e imagens dos livros didáticos, reconhece que houve avanços importantes na compreensão do movimento negro, mas sabe que é necessário avançar mais, construir uma metodologia de ensino propícia à problematização e valorização do protagonismo dos negros.

Santos (2021) também discute o racismo e as consequências da construção do mito da democracia racial. Associa as imagens de Zumbi dos Palmares e Luís Gama para demonstrar que existe uma tendência de “certos grupos” de menosprezar a imagem de Zumbi dos Palmares, e todo o simbolismo de luta e protagonismo para supervalorizar a imagem de Luís Gama. Salienta o autor que o intuito é ressaltar a ideia de meritocracia e também denotar que todos os negros podem ter ascensão parecida, basta que se esforcem, pois não há nada que os impeça ou que prejudique seus caminhos rumo ao sucesso, visto que o racismo se desenvolveu em países como os Estados Unidos e a África do Sul, ao passo que no Brasil verificou-se a possibilidade de ascensão de determinados negros.

O autor partiu da suposição de que o movimento negro estaria ausente dos livros didáticos; entretanto, após sua pesquisa, reconheceu que estava equivocado, pois percebeu rompimento com a lógica da subalternidade e invisibilização nos textos e imagens no livro didático, mesmo reconhecendo que há um longo caminho ainda a ser percorrido.

O terceiro trabalho analisado é de Campos (2024), que versa sobre “a história da África, a cultura negra no Brasil, a luta dos negros no país, entre outros assuntos relevantes para a valorização da contribuição destas culturas para a formação da sociedade brasileira” (CAMPOS, 2024, p.18).

Assinala que, antes da promulgação da Lei 10.639/03, os livros didáticos apresentavam

a história da África, africanidades e cultura afro-brasileira de forma minimizada ou simplificada, e a contribuição africana para a formação da sociedade brasileira era subestimada. Entretanto, “após a implementação da Lei, os livros didáticos incorporaram, de maneira mais significativa, informações sobre a história, religião, arte, música, dança, culinária e outras expressões culturais da África, além de destacar o papel fundamental dos afrodescendentes na construção da identidade brasileira” (CAMPOS, 2024, p.28). Dessa forma, pode-se perceber que a lei abriu caminhos para a valorização da identidade e cultura africanas.

Segundo a autora, “grande parte do período pós-proclamação da República, a história brasileira foi ensinada de maneira eurocêntrica, de forma a negligenciar as contribuições e a história dos afrodescendentes” (CAMPOS, 2024, p.31). Essa perspectiva teórica está em sintonia com o pensamento de Ramón Grosfoguel e Anibal Quijano (2005), que observaram que a presença da colonialidade faz pender a balança analítica em direção ao eurocentrismo. Para Campos (2024), é essencial que os livros didáticos promovam uma educação antirracista, por isso, “ao garantir representações dos negros nos materiais educacionais, é possível promover uma educação mais inclusiva e antirracista, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Campos, 2024, p.31). Ou, então, contribuir para processos de invisibilidade e subalternização dessas populações. Em outras palavras, a autora parte do princípio de que as representações dos negros podem ajudar na construção de uma educação antirracista e inclusiva, ou então, a depender da perspectiva de representação, contribuir com o processo de invisibilização, subalternização que relegam ao negro um papel secundário e fadado ao esquecimento.

Campos (2024) faz análise das imagens presentes na coleção "*Diálogo, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*", obra em 6 volumes, do Ensino Médio, ano 2020, e que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos autores são Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani e Silas Martins Junqueira. Ela anexou à sua dissertação as imagens e teceu comentários sobre cada uma delas, buscando analisar sua intencionalidade e papel dentro da coleção. Trata-se de um trabalho importante e que busca analisar as representações dos negros pós promulgação da Lei nº 10.639/03. A pesquisadora buscou identificar em sua pesquisa “as representações dos negros nos livros de história, com a observação dos elementos visuais, a fim de detectar estereótipos, omissões e distorções históricas que contribuem para a reprodução do racismo e exclusão social” (Campos, 2024, p.10).

A conclusão a que chegou foi que “em grande parte, o negro brasileiro é retratado como

subalternizado nos livros didáticos. Mesmo com leis e dispositivos constitucionais que buscam assegurar a valorização cultural, o silêncio persiste nas páginas destas obras” (CAMPOS, 2024, p.97). A autora constatou que existem nas obras a presença de negros não subalternizados que desempenharam papéis importantes, mas a imensa maioria da população negra está representada com um viés de subalternização.

1.6 Plano que especifica e justifica o formato da dissertação

Para atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, organizamos a dissertação com vistas a garantir um melhor desenvolvimento do tema abordado. Na primeira parte, intitulada **Introdução**, apresentamos o tema/problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Também ali se encontram a justificativa teórica-historiográfica, os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e as pesquisas anteriores e suas contribuições.

Na segunda seção, **A construção do racismo no Brasil: uma análise dos aspectos políticos educacionais**, buscamos compreender como se construiu o racismo no Brasil a partir do século XIX, como se deu o acesso do negro ao processo de escolarização promovido inicialmente pelo governo federal e, posteriormente, organizado pelas províncias. Demarcamos como espaço temporal a emancipação política do país para discutir o processo de escravização durante o Brasil imperial, o racismo científico do século XIX, o paulatino isolamento do Brasil como um dos últimos países a manter os negros como cativos, as leis abolicionistas, influenciadas pela teoria do branqueamento da população, e as lutas diárias protagonizadas pelos escravizados em busca de sua liberdade, que foram acontecendo ao mesmo tempo em que era desenvolvida a formação do sistema educacional do Brasil. A discussão dessas questões é necessária para entender como se construiu o racismo no Brasil e como essa edificação influenciou seu acesso ao processo de escolarização nessa primeira etapa política do Brasil independente.

Na terceira seção, **Ensino de História: entre os silenciamentos históricos e a (de)colonialidade**, buscamos compreender como o ensino de história, na atualidade, sofre os efeitos do racismo estrutural que se consolidou no Brasil e como a história promoveu e/ou reproduziu a estrutura social de exclusão e invisibilidade do negro no contexto escolar. Em uma perspectiva decolonial, o ensino de história na atualidade pode contribuir para a superação da perspectiva colonial que excluiu e segregou povos e culturas. Descolonizar o ensino de história colabora para construir uma sociedade consciente dos seus erros, pronta a assumir suas

responsabilidades, e preparada para construir uma nova história pautada no respeito, cidadania, promotora das diferenças, buscando sempre a superação do racismo e suas consequências. Portanto, almejamos um ensino de história que rompa com a perspectiva factual, narrativa, expositiva, excessivamente focada na memorização, na construção de heróis, desvinculada das microrrealidades, para dar lugar à construção de um ensino de uma história-problema, emancipatória, que coloque os diversos grupos socioculturais como protagonistas dos vários processos históricos, assim contribuindo para uma educação cidadã.

Na quarta parte, **A representação do negro no livro didático: uma análise dos silenciamentos e invisibilidades no ensino de História**, é apresentada a análise dos textos e imagens que compõem o livro didático objeto desta pesquisa. Examinamos como esse material aborda o negro nas diversas temáticas propostas pelo livro, como os autores responsáveis pela elaboração do livro abordam questões importantes como a análise crítica das leis abolicionistas do século XIX, e se chega a trazer para discussão os processos protagonizados pelos cativos em busca de sua liberdade. Essas questões são importantes para problematizar os possíveis estereótipos nas representações do negro presentes no livro, bem como a intencionalidade, buscando compreender as intencionalidades nas formas de representação, ou seja, se foram construídas de maneira proposital apresentando-o como um escravizado, um objeto comercializado, um item de valor que compunha os bens da elite escravocrata, um sub-cidadão em um processo de subalternização.

Por meio dessa análise, pretendemos contribuir com o ensino de história, considerando a perspectiva do escravizado e fortalecendo os processos de descolonização, na medida em que se busca problematizar as representações dessas populações presentes nos livros didáticos da disciplina.

Na quinta seção, apresentamos o produto final da pesquisa. Com o título **Planos de aula de História: possibilidades – sempre abertas – para um ensino decolonial**, propomos planos de aulas de História para o 8º ano do Ensino Fundamental II, a fim de problematizar as temáticas relacionadas à cultura, identidade e alteridade dos negros, promovendo o combate ao racismo e à segregação, e fomentando a valorização da população negra. Por fim, constam as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas utilizadas.

2 A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS

O processo educacional brasileiro, a partir da independência política do país, nasceu em um contexto histórico, político e religioso enviesado pela transição de Reino Unido a Portugal e Algarves para um país independente que precisaria se consolidar como Nação; contexto atravessado por múltiplos cenários que exerceram grande influência em sua formação e, conseqüentemente, na construção do projeto educacional que será amplamente utilizado para os interesses da elite e do governo naquele período do século XIX. Fazendo uma leitura histórica do contexto político, podemos destacar que as primeiras décadas do século XIX foram marcadas por um período de grande agitação no Brasil, desde a chegada da família real à colônia em 1807, a abertura dos portos, a mudança de status político para Reino Unido a Portugal, a independência em 1822 e a necessária busca por reafirmação de país emancipado politicamente de Portugal. Nesse processo nasceu a constituição outorgada em 1824, demonstrando que o imperador do jovem país o governaria com mãos fortes, dando ênfase ao poder moderador e, por conseguinte, à centralização política.

No início da década de 30 do século XIX, ocorreu a abdicação do trono do Brasil após a morte de Dom João VI em 1826, que fez pairar sobre a sociedade brasileira dúvidas se Dom Pedro I permaneceria como imperador do país ou se retornaria a Portugal. Alguns anos depois, ele retornou a Portugal renunciando ao trono em favor de seu filho menor de idade, Dom Pedro II, com 5 anos de idade na época. Por ser bastante jovem e a constituição de 1824 prever a maioridade como condição para assumir o trono (BRASIL, 1824, Art. 121), foi necessária a criação de um governo provisório, um governo regencial (BRASIL, 1824, Art. 122) que estivesse à frente do país até o imperador completar 18 anos e poder assumir o cargo como novo imperador. Em meio a todo contexto político pré- e pós-independência, entre as revoltas regenciais que desafiavam a manutenção da unidade territorial do jovem país independente, era necessário construir elementos culturais que edificassem o conceito de nação, dando unidade cultural às diversas províncias, construindo elementos identitários que pudessem definir culturalmente o Brasil. Em meio a toda conjuntura nasceu, com a Constituição de 1824, o processo de escolarização do país.

2.1 Emancipação política de Portugal e a matriz econômica herdada da colônia

O projeto de colonização pelo qual o Brasil passou deixou marcas profundas em sua história, exercendo grande influência nos vários âmbitos culturais e em sua constituição como Estado e Nação. Ter sido o maior destino de seres humanos traficados do continente africano marcou profundamente a formação populacional do país, gerando inegável pluralidade cultural e étnica. Não obstante a notável pluralidade étnica que marcou profundamente as raízes históricas da formação do povo brasileiro, as marcas impostas pela colonização portuguesa ergueram muros da supressão da diversidade, gerando a supervalorização artificial de uma etnia com a construção do eurocentrismo e da invisibilidade das contribuições dos povos originários e africanos tidos pelo racismo científico como pertencentes a “raças inferiores”. Desde a invasão dos portugueses⁵ até a emancipação política do país, e após a independência, atravessando todo regime imperial, foi construída no Brasil uma estrutura econômica de absoluta dependência de mão de obra escravizada. Essa foi a dinâmica que levou a frente as atividades econômicas do país nessas duas fases da sua história política pós-cabralina. Por praticamente quatro séculos, o Brasil dependeu da utilização do trabalho de escravizados; sua matriz econômica excessivamente focada em produtos agrícolas, pecuária e commodities fizeram do país o maior destino de africanos escravizados, comercializados como objetos. Estima-se o número de aproximadamente 5 milhões de pessoas escravizadas somente no Brasil⁶.

Somada a essa perspectiva de matriz do trabalho, é necessário analisar a divisão desigual da terra e, conseqüentemente, a formação de imensos latifúndios que geraram marcas profundas na história dessa colônia-estado que estava se constituindo aos poucos como Nação. Esses processos construíram a economia do país sob a perspectiva agroexportadora alicerçada no trabalho escravo e no desigual acesso à terra.

Por ser um Estado de dimensões continentais, o Brasil enfrentou problemas para o reconhecimento do seu status político de país independente no âmbito externo e também interno, por exemplo, a província do Grão Pará foi a última a reconhecer a emancipação do país

⁵ Poder-se-ia utilizar outros termos como chegada, colonização para definir a inserção dos portugueses no território que futuramente seria colonizado e conquistaria sua emancipação política. A utilização de cada um dos termos relaciona-se ao lugar de análise. A partir da visão dos povos originários, poder-se-ia confirmar o termo invasão. Na visão do português, poder-se-ia utilizar o termo colonização. No contexto dessa dissertação, o termo invasão é o que melhor se adapta.

⁶ “Durante três séculos e meio vieram para o Brasil cerca de 5 milhões de africanos, que foram distribuídos de acordo com a necessidade comercial de cada região da província.” (MELO; BRAGA, 2010, p. 53).

devido à sua íntima ligação com Portugal. Lá havia uma forte presença lusitana e também imensas dificuldades de estabelecer comunicação com o Rio de Janeiro; por isso e por outros fatores importantes, demorou mais de um ano para que essa província reconhecesse a independência do país e o integrasse. No âmbito internacional, depois de um longo processo, a independência foi reconhecida primeiramente pelos Estados Unidos (1824), quando essa nação buscava implementar a Doutrina Monroe sintetizada pela alcunha “América para os americanos” e, posteriormente, por Portugal (1825), depois do pagamento de uma vultosa indenização de dois milhões de libras esterlinas.

Houve múltiplos contextos e vários processos históricos que culminaram com a criação de um Estado independente, mas que permaneceu ligado à família real portuguesa. O filho de Dom João VI, Pedro, herdeiro da coroa de Portugal juntamente com parte da elite escravocrata colonial, proclamou a independência do Brasil e, a partir daquele momento, foi alçado à condição de Dom Pedro I, primeiro Imperador do Brasil, mantendo o novo Estado que precisava se constituir como Nação ligado umbilicalmente à família real portuguesa. Outro fator fundamental é que se manteve a estrutura econômica agrário-exportadora-latifundiária e, conseqüentemente, o regime de escravidão que perdurou oficialmente até 1888, quando, depois de muita resistência e luta dos escravizados, abolicionistas, e da pressão internacional após a assinatura da lei áurea, eles foram libertos do ponto de vista jurídico. Entretanto, eles foram, de fato, abandonados à própria sorte em uma sociedade de classes profundamente influenciada pelo racismo, numa realidade hostil e desafiadora, conforme diz Florestan Fernandes (2008, p. 29):

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

Essa perspectiva de desatenção do poder público relaciona-se com aquilo que Mbembe (2018) denomina de necropolítica, ou seja, uma política de morte. Dizemos isso, pois o Brasil já promovia a política do branqueamento de sua população, o que significava o paulatino extermínio da população negra que, como era esperado, tornar-se-ia branca devido ao processo de miscigenação com as populações brancas em algumas gerações.

2.2 O conceito de raça e a influência das teorias racistas no Brasil

Inicialmente a definição do termo raça está ligada etimologicamente ao termo *razza* que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que expressa a ideia de categoria ou espécie. Esse conceito foi utilizado inicialmente na Zoologia e na Botânica para classificar as várias espécies animais e vegetais. É necessário compreender que não havia a intenção de associar esse termo aos fenótipos do ser humano e, a partir dessas diferenças, categorizá-los criando a categoria de raças do ser humano. “No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” (MUNANGA, 2004). Essa definição do termo, trabalhada por esse autor, expõe os motivos que estão na gênese da classificação das diferenças, características das pessoas. No processo histórico evolutivo e de adaptação da espécie humana, nossos ancestrais migraram do continente africano para áreas mais ao sul e ao norte, estiveram expostos a mudanças radicais de clima, e aí está a formidável capacidade adaptativa do ser humano às novas condições ambientais às quais está exposto.

Inicialmente, o grupo que ficou em regiões com maior incidência de luz solar estava protegido dos raios nocivos do sol por meio da quantidade de melanina que tinham em sua pele. Portanto, esse era um elemento evolutivo, pois, a partir dessa proteção natural, a espécie humana se adaptou à exposição prolongada à luz solar. Essa exposição era necessária devido à grande quantidade de melanina que exigia uma maior exposição ao sol para o organismo processar a vitamina D. Já o grupo que migrou para regiões mais ao norte, com menor incidência de luz solar, também precisou passar por um processo de adaptação a essa condição natural. Por meio de um processo paulatino e necessário, foi diminuindo gradativamente a quantidade de melanina na pele; como consequência, mudaram alguns fenótipos como a cor da pele, do cabelo e dos olhos. Essa adaptação também foi fruto do processo evolutivo, uma vez que, com menor quantidade de melanina na pele, era possível absorver mais luz solar permitindo ao organismo processar vitamina D que, dentre tantos benefícios, auxilia o organismo da mulher na gestação de filhos saudáveis. Esses processos adaptativos foram fundamentais para o ser humano colonizar as várias regiões do planeta.

Para Munanga (2004), existem diferenças de fenótipos que fazem parte do processo evolutivo; o problema começa a partir do momento em que se estabelece uma relação de hierarquia “que pavimentou o caminho do racismo” (MUNANGA, 2004). O século XVIII, ao construir a ideia de três raças (a branca, a negra e a amarela) abriu espaço para a teoria da eugenia, que estabelecia, dentre as raças, um pretense estereótipo de perfeição que expressaria

a ideia de pureza, ou seja, uma escala de valores entre elas. Assim, Munanga (2004, p. 05) declara:

[...] os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Essa classificação gerou hierarquização, estabelecendo as pessoas brancas de crânio alongado dolicocefalo como modelo de pureza racial, o que possibilitou a construção das teorias racistas do século XIX que considerou as pessoas brancas como superiores aos negros e amarelos, que possuíam um crânio arredondado, braquicefalo. Entretanto, biologicamente não há variabilidade genética suficiente para classificar uma “raça” como superior a outra; mesmo que haja vários fenótipos diferentes, não é possível assegurar que essas diferenças cheguem ao ponto de classificar as várias raças humanas.

Uma leitura do conceito de raça ancorada na sociologia demonstra que, embora a biologia tenha descartado a falácia das pseudociências que afirmavam haver raça superior e inferior, do ponto de vista social as conseqüências desses discursos ainda são presentes na sociedade e contribuíram para a gestação do racismo, mito da democracia racial, segregação, exclusão, baixos índices de escolaridade que continuam a assolar as populações negras.

No século XIX, durante suas lutas contra a escravidão e pela liberdade, os negros conquistaram sua alforria com assinatura da Lei Áurea, conseguiram sua liberdade em um contexto de intensificação de teses racistas que exerceram grande influência no Brasil. Entretanto, a Lei Áurea foi insuficiente, foram apenas dois artigos bem sucintos, não promoveu nenhuma política pública de reparação ou mesmo de inserção dos libertos no mercado de trabalho assalariado, ou qualquer política pública social.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art.1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.
Art.2º: Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1888, sp).

No período da edição dessa lei, o ambiente social estava influenciado pelo reforçamento de teses como o Darwinismo Social, Eugenia e Antropologia Criminal, que potencializaram o racismo em uma perspectiva excludente e discriminatória. A teoria do branqueamento da população foi umas das formas para colocar em prática o projeto de substituição de mão de obra dos libertos pela mão de obra assalariada de imigrantes europeus, processo que gerou como consequência o apagamento e a invisibilidade dos negros (STARLING e SCHWARZ, 2015). O objetivo era ainda mais audacioso: eliminar a presença dos negros na sociedade brasileira e promover a miscigenação da sociedade com os imigrantes brancos europeus.

Essa tese ganhou força no Brasil no final do século XIX e foi se desenvolvendo ao longo das primeiras décadas do século XX. Trata-se de uma hipótese aventada de promover o contínuo processo de embranquecimento da população por meio da miscigenação de brancos europeus que, no Brasil, além de serem mão de obra, seriam também aqueles que promoveriam o paulatino branqueamento da população. Inclusive, três artigos importantes continham informações sobre essa política promovida pelo governo de São Paulo:

O final do século XIX foi o período mais intenso de entrada de imigrantes europeus brancos no Brasil, “coincidentalmente” o mesmo período da assinatura da Lei Áurea, esse fluxo migratório foi subsidiado pelo governo brasileiro que tinha o duplo objetivo: promover o paulatino embranquecimento da população bem como substituir a mão de obra escravizada pela mão de obra assalariada dos europeus.

Art. 1.º: O governo auxiliará os imigrantes da Europa e ilhas dos Açores e Canarias, que se estabelecerem na província de São Paulo, com as seguintes quantias, como indenização de passagem: 70\$000 para os maiores de 12 anos; 35\$000 para os de 7 a 12 e 17\$500 para os de 3 a 7 anos de idade.

Art. 2.º: O governo dará hospedagem, por 8 dias, na hospedaria dos imigrantes da capital, a todo o imigrante que vier para a província, embora sem destino à lavoura, quer tenha desembarcado no porto de Santos, quer no do Rio de Janeiro, devendo, neste caso, trazer uma guia da inspetoria geral do terras e colonização.

Art. 3.º: O governo fica autorizado a criar até 5 núcleos coloniais ao lado das estradas de ferro e margem dos rios navegados, nas proximidades dos principais centros agrícolas da província (ESTADO DE SÃO PAULO, 1884, s.p).

Por meio desse processo, edificou-se no Brasil a perspectiva de miscigenação e assimilação racial como forma de construção de uma nação que, em sua composição étnica, deixaria de ser mestiça com os grupos africanos e indígenas para se tornar mestiça com grupo étnico branco. Alicerçada no ideal da eugenia, essa perspectiva buscava melhorar as gerações futuras por meio do aperfeiçoamento das qualidades raciais, e esse fortalecimento se daria por

meio do embranquecimento da população. Por meio dessas teorias pseudocientíficas e seus discursos, fica fortalecida a ideia de superioridade da raça branca europeia. Acreditavam essas teorias que, embranquecendo a população brasileira, em última instância colocaria a nação nos trilhos de um futuro promissor com desenvolvimento e progresso.

Os ideais da eugenia não estiveram presentes apenas entre alguns intelectuais, mas também estiveram próximos ao poder legislativo. No início da década de 20 os deputados federais Cincinato Braga (SP) e Andrade Bezerra (PE) apresentaram um projeto de lei que tinha o objetivo de proibir a imigração de pessoas negras no país. Esse projeto acabou rejeitado na Câmara Federal, mas foi um indício de que se buscava frear a chegada de novos imigrantes negros e incentivar a imigração de brancos. O decreto Nº 528 de junho de 1890 deixou bem claro quais eram os imigrantes bem-vindos e quais não poderiam ingressar no Brasil sem autorização do Congresso Nacional. O artigo 1º do decreto determina:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal do seu país, exceptuados os indígenas da Asia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890, s.p).

Esse texto evidencia a política discriminatória e racista presente nos primeiros anos do governo republicano, instituindo o imigrante ideal e aquele indesejável. Dessa vez, o Estado esteve presente na construção dessas políticas que mostravam o ideal de promover a construção de um modelo de sociedade alicerçado na população branca como parte do projeto étnico-político defendido pelo governo provisório de Deodoro da Fonseca.

A exclusão à qual os negros ficaram expostos deve ser compreendida como um projeto intencional de invisibilidade que fez avançar uma política de extermínio das populações negras, como é o caso da política de branqueamento colocada em prática pelo Estado. Essa dinâmica se mostrou opressora, violenta, genocida e racista porque, “[...] em larga medida o racismo é o motor do princípio da necropolítica⁷” (MBEMBE, 2018, p. 65). Promover essa realidade colocou o Estado como protagonista de uma política a serviço da morte. O autor afirma que:

[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função

⁷ Necropolítica é um conceito criado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe e fundamental para compreender as inúmeras formas de violências étnica no Brasil. Ela se caracteriza como políticas a serviço da morte, não há promoção do serviço à vida. “Poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5). Um Estado que “se comprometeria a civilizar os modos de matar e atribuir objetivos racionais a este ato” (MBEMBE, 2018, p.33).

do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18.)

Problematizando essa temática, é possível perceber a influência da eugenia ao analisar esse incentivo à imigração europeia como um instrumento de purificação da questão étnico-racial; “o sangue” branco construiria uma sociedade mais homogênea, ou seja, branca com adição do elemento “civilizada”, como se depreende da citação abaixo.

A teoria brasileira do ‘branqueamento’ [...] [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil [...] baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas (SKIDMORE, 1989, p.81).

Em decorrência, são consolidadas políticas de segregação e silenciamento da população negra, negando-lhes o acesso ao mercado de trabalho assalariado, e às possibilidades de formação de uma classe média negra capaz de reivindicar direitos, garantir que pautas de seu interesse fossem votadas, garantindo a ocupação de espaços de poder e a criação de legislações reparadoras, dentre outros aspectos fundamentais.

Importa analisar a construção da sociedade brasileira como extremamente heterogênea e marcada pela miscigenação étnica que forjou uma perspectiva identitária, cultural, gastronômica e religiosa construída por meio da presença dos diversos grupos étnicos que forjaram as múltiplas culturas e identidades do povo brasileiro⁸. Dentre esses grupos, é possível destacar os imigrantes europeus e africanos que se somaram aos povos originários. Contudo, este seria o obstáculo a ser superado: excluir os grupos africanos e indígenas do processo de miscigenação e promover uma limpeza dessa sociedade mestiça reprogramando, reconstruindo uma miscigenação com imigrantes brancos.

A realidade é que o Brasil é um Estado com uma identidade cultural construída pelas várias contribuições dos diferentes grupos étnicos na construção cultural da pluralidade identitária do seu povo. A longa luta dos africanos escravizados para se libertarem do jugo da escravidão e dessas teses racistas e excludentes deixaram marcas profundas na sociedade

⁸ Para o diplomata francês Arthur de Gobineau (1816-1882), este era o problema da degeneração da sociedade brasileira: a miscigenação de europeus com africanos e indígenas. “Os casamentos interraciais no Brasil acabaram por produzir uma degenerescência do mais triste aspecto” (GOBINEAU, 1988, 90) dos quais resultaram criaturas repugnantes.

brasileira que ecoam até os dias atuais e que precisam ser discutidas, problematizadas. Não dá para varrer para debaixo do tapete a sujeira que essas teorias trouxeram, é preciso combatê-las e construir vias alternativas de promoção do diálogo e entendimento da necessária luta para construir uma sociedade disposta a vencer o racismo e suas consequências.

Portanto, é inegável a existência do racismo na sociedade; a disparidade racial observada em praticamente todos os indicadores sociais demonstra a permanência de padrões de discriminação e a necessidade de construir políticas para mitigar os efeitos do racismo na sociedade. O Brasil é marcado pela desigualdade entre grupos raciais com reflexos nas condições de vida da população que perpassam o âmbito do trabalho, passando pelo acesso a direitos básicos e alcançando os índices de encarceramento e de suscetibilidade à violência maiores que aqueles aos quais estão sujeitos os brancos. Portanto, faz-se necessário não somente um discurso antirracista, mas práticas efetivas que busquem além de melhorar as condições de vida dessa população, combater o racismo e suas consequências.

2.3 Construção do racismo no Brasil

A construção do racismo no Brasil está associada ao processo do tráfico e escravização dos negros africanos, à forte influência europeia na sociedade brasileira, à construção do eurocentrismo e, por fim, à chegada das teorias racistas do século XIX. Todos esses processos contribuíram para o desenvolvimento do binômio artificial do racismo e democracia racial que foram o combustível que alimentou o racismo. Trabalhando inicialmente uma definição para racismo, o professor Silvio Almeida (2019, p. 32) o descreve de forma ampla:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

O outro conceito importante é analisar a pretensa democracia racial. Nessa seara de definição, o intelectual e militante da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra, Abdias Nascimento, desenvolve uma reflexão de como o conceito se desenvolveu no Brasil, fazendo uma associação com outros lugares. Ele o define como:

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' [...]. No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão obvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África

do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 1978, p. 41 e 92).

O racismo científico esteve alicerçado no século XIX por meio de justificativas científicas das ciências biológicas que buscavam explicar a ideia de raça superior e raça inferior. A eugenia buscava o melhoramento humano por meio da pureza racial, e o darwinismo social considerava que os seres humanos seriam por natureza desiguais. Nesse caso, os brancos seriam dotados de condições inatas que os definiriam como raça superior e seriam propensos ao desenvolvimento científico, filosófico, tecnológico, aos bons costumes, à boa moral; já a raça inferior, os negros, seriam propensos à confusão, incivilidade, ao crime e a todo tipo de imoralidades. Nesse conceito de raça inferior, também entram os grupos indígenas.

Cabe ressaltar que, após a superação biológica desses discursos pretensamente científicos, o termo "raça" foi sendo substituído por "etnias" e "populações". No entanto, as consequências produzidas por esses discursos continuam presentes na sociedade, gerando efeitos segregacionistas e racistas, além de privilegiar a branquitude (MUNANGA, 2004). Mesmo após vários anos, esses efeitos sociais permaneceram no ambiente corporativo, estrutural, escolar, gerando racismo, segregação e desigualdades de toda sorte. O protagonismo dos negros nesse processo de busca pela superação dessas práticas é fundamental para a construção de uma sociedade sem racismo. Esses conceitos versam sobre múltiplos fatores como um conjunto de comportamentos, elaboração e justificação teórica, delimitação de estereótipos, rótulos e definições de ideias fixas, prontas como raça inferior e superior, onde se descarta, menospreza, secundariza qualquer contribuição cultural, social, religiosa proveniente da população considerada pertencente ao grupo de raça inferior. Nesse viés de definição do racismo, Nilma Lino Gomes (2005, p. 52) destaca:

de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo é a ação, a tentativa de relegar aos negros uma condição de inferioridade, dificultando, negando o acesso, mesmo parcial, a serviços públicos. Quando o Estado não oportuniza acesso à saúde, educação, saneamento básico e segurança a comunidades sabidamente de maioria de negros, indiretamente promove ações de segregação contra esse grupo. Mesmo após a “superação” do uso do conceito biológico de raça para se referir ao ser

humano, o racismo vai estabelecer uma métrica relacionada ao fenótipo, mas não somente ela, sua construção vai utilizar aspectos culturais, religiosos, históricos, dentre outros, que são considerados como inferiores comparados a outros, potencializando a pretensa ideia de subalternidade dessa população. Por outro lado, a raça considerada superior vai utilizar as mesmas categorias, mas de forma positiva, para reafirmar a ideia artificial de superioridade justificando a dominação da raça inferior. Esse processo ficou claro no contexto do imperialismo europeu na África e Ásia dos séculos XVIII e XIX. O conceito de raça, ao classificar o ser humano a partir de algumas diferenças e diversidades, dentre elas a cor da pele e dos olhos, a textura e cor dos cabelos, e o formato do nariz e da boca, o desenvolvimento tecnológico de suas sociedades, a organização social, a economia, dentre vários, vai estabelecer a ideia fictícia de uma hierarquização dos aspectos morais, religiosos, econômicos e culturais de maneira a rotulá-los como inferiores ou superiores, segundo Munanga (2000).

Além das inúmeras situações ocasionadas pelo racismo, é fundamental considerar a situação da pessoa que é alvo do racismo, como o negro se sente, quais efeitos psíquicos povoam sua mente, seu coração, e o efeito disso internamente. Conforme aponta Kilomba (2009), na análise do racismo não se pode perder de vista a dimensão do porquê o negro é alvo de tamanha violência, e a maneira como o alvo dessa agressão se sente ao se perceber inserido dentro de uma sociedade racista.

Essas definições artificiais se desdobraram na elaboração de algumas vertentes do racismo que agem na vida dessa população de maneira intensa. O racismo que se manifesta de maneira “disfarçada”, sob a aparente cordialidade do povo brasileiro, se desdobra no dia a dia em expressões utilizadas no cotidiano, tais como “denegrir”, “mulata/mulato”. Outras expressões carregam o ranço racista de forma mais clara, como “serviço de preto”, “dia de branco”, “a coisa está preta”, “criado mudo”. Ainda há expressões racistas utilizadas ao referir-se a uma situação embaraçosa, difícil, ruim, constrangedora. Nesse caso, associa-se o adjetivo preto/negro para defini-la como algo ruim, prejudicial, como a expressão “Quinta-Feira Negra” se referindo à crise de 1929 que levou à bancarrota a bolsa de valores de Nova York. Nesses casos, a cor preta é sinônimo de algo ruim. A reprodução dessas expressões que, em alguns casos, têm sabidamente o objetivo de subalternizar passa constantemente pela tentativa de ser suavizado quando a pessoa que as utiliza diz não ter nada contra os negros, e que tem vários amigos negros. Entretanto, essa ideia reforça, potencializa ainda mais o racismo.

No limite pode-se até problematizar a imagem de São Miguel Arcanjo que, dentro da espiritualidade cristã-católica, pisa sobre a cabeça do demônio que tem sua pele de cor negra,

representando a personificação do mal que precisa ser vencido. Miguel, o arcanjo guerreiro que possui a pele branca, simboliza a personificação do bem, da generosidade e das mais altas virtudes.

A partir da análise dessas palavras e expressões, percebe-se que, de alguma forma, o próprio idioma acabou incorporando expressões, palavras racistas utilizadas durante o período de escravização e que permaneceram no uso cotidiano da língua portuguesa. Sua utilização, mesmo em um contexto de liberdade dos negros, conservou seu caráter pejorativo reforçando o racismo. Através dessas expressões “sutis” utilizadas no dia a dia, seja intencionalmente ou não, o racismo é potencializado e propagado nas diversas relações sociais.

A população negra foi alvo de um grande prejuízo histórico nas várias áreas da vida social bem como na educação, saúde e trabalho. Entretanto, apesar de sua sutileza e desfaçatez que, aliás, lhe é peculiar, erguem-se vozes que o negam, que buscam superá-lo, fortalecer aqueles que são alvo dessa prática para que não sejam vítimas passivas, mas protagonistas de um processo de luta e protagonismo contra o racismo. Combatê-lo é fundamental para construção de uma sociedade livre e comprometida na busca da igualdade material.

O racismo em sua essência é desumano, viola o pacto civilizatório de respeito, rotula, exclui, segrega, relaciona-se à rejeição étnica, e revela uma concepção de cunho pejorativo a respeito de uma etnia e, conseqüentemente, de um grupo social. Causa constrangimento e impõe seríssimas conseqüências para a vida da pessoa, pois no conjunto da sociedade, elas são tratadas de forma diferenciada. O próprio racismo pode ser analisado em uma perspectiva individualista ou subjetivista, nas micro relações entre colegas de escola, trabalho, na igreja e nas relações sociais em geral. Essa prática de marginalização está presente e se desenvolve das mais variadas maneiras; o segregacionismo impõe todas as formas de exclusão. É importante compreendê-lo também em uma dimensão macro, difundido no tecido social e nas instituições. Dessa forma, é possível considerar um racismo estrutural arraigado tanto em nível micro quanto macro em toda a sociedade.

2.4 Projeto de invisibilidade do negro promovida pelo Estado

A política de apagamento e invisibilidade dos negros libertos ecoou na educação e os projetos educacionais delegou-lhes um papel secundário de invisibilidade e esquecimento. O esforço de buscar o branqueamento da população em sintonia com as teorias racistas, eugênicas do século XIX, de alguma forma, se associou à educação e produziu seus efeitos deletérios na população negra. Outrossim, o Brasil que já possuía um passado de mais de 300 anos de

escravização, que durou todo o período colonial e imperial, acabou por promover a coisificação de seres humanos. A partir desse ponto, a escravização se tornou uma política de Estado fazendo com que toda carga do passado escravocrata, aliado às teorias racistas, alimentassem e contribuíssem para que o projeto de invisibilidade do negro ganhasse força.

Em meio a toda essa situação, alimentado por esse contexto, o racismo e o preconceito agiram como âncora que dificultava qualquer tentativa de protagonismo dos negros; foi-lhes imposto um fardo pesado também no âmbito educacional. Fazendo uma análise crítica da situação que lhes foi imposta, esse contexto dificultou a essa população o acesso a um processo educacional capaz de promover ao longo dos anos uma justiça social e reparadora, de possibilitar o surgimento de uma classe média negra escolarizada instrumentalizada por meio da educação a lutar por seus direitos. Entretanto, cabe ressaltar que essa é uma crítica atual, evidentemente essa não era a intenção do século XIX e início do XX. A esse respeito, Munanga (2015, p.23) assim se expressa:

O ideal do mito de democracia racial apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em função desse ideal, o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, que pensavam não existir no Brasil.

Importa perceber que as consequências desses processos excludentes e racistas permaneceram incrustados na sociedade de maneira geral, produzindo efeitos danosos aos negros e indiretamente a toda sociedade. Dentro desse contexto, é preciso continuar lutando por melhores condições de trabalho, saúde, educação e saneamento básico. Quando um desses pontos falta em suas comunidades, bairros ou postos de saúde, é o Estado, de alguma forma, que os continua prejudicando ao permitir essas lacunas. Portanto, de alguma maneira, continua excluindo, segregando essa população.

A pretensa ideia de mistura harmoniosa, de democracia racial, busca promover o apagamento de todas as consequências dos mais de 350 anos de escravização. Elabora a ideia de miscigenação mostrando um Brasil aberto às diferenças, enaltece a organização social pela igualdade entre as pessoas independentemente da etnia ou cor, eleva a sociedade a um pretense estágio de igualdade formal e concreta. Assim, o Estado, a sociedade, não possuiria uma dívida histórica com os negros; portanto, não precisaria de políticas reparadoras, cotas raciais, cotas em concursos públicos, pois o Brasil seria um paraíso das “raças”.

[...] à base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial: segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

A partir dessas premissas, o Estado não teria sido protagonista na construção desse processo de invisibilidade e apagamento. Essa população teria acesso em igualdade material e de condições com todos a tudo que o Estado e a sociedade oferecem; tudo estaria certo, não teria havido nenhum prejuízo histórico a essa população. Seguindo essa lógica, todas as conquistas das pessoas estariam associadas exclusivamente à ideia da meritocracia, todas as pessoas lutando sob condições iguais sem nenhuma diferença, não seria levado em consideração a realidade material, ou seja, as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia das pessoas. Não seria considerado o prejuízo histórico sofrido por essas pessoas, as dificuldades de acesso à educação, saúde, segurança, justiça, saneamento básico, subemprego, moradia digna; tudo isso é relativizado em nome da ideia de democracia racial. Conforme esse discurso, haveria total igualdade garantida em lei pela constituição, para justificar toda essa construção de pensamento. Usa-se, inclusive, o artigo quinto da Constituição Federal de 1988 para corroborar essa tese, uma vez que o texto apregoa: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 13).

Em uma análise crítica, essa leitura de evocar a constituição para justificar uma hipotética democracia racial lida somente com a ideia de igualdade formal⁹, como a letra da lei, desembocando em uma espécie de humanismo abstrato, relativizando o conceito da igualdade material¹⁰ que, no limiar, é bastante importante para que todos possam concorrer em igualdade de condições com as outras pessoas, pois trata os desiguais na medida de suas desigualdades. Os processos de invisibilidade, exclusão e apagamento que ocorreram no Brasil aparta as pessoas negras do acesso a uma educação promotora de justiça, de igualdade de condições entre os diferentes povos e culturas. Devemos nos inquietar, desinstalar nossas certezas pretensamente absolutas, nos abrir para as múltiplas verdades, promover a construção de uma

⁹ O termo igualdade formal está ligado, relaciona-se à ideia de igualdade perante a lei; na previsão legal, todos são iguais independentemente de qualquer outro aspecto.

¹⁰ O termo igualdade material é mais amplo e sujeito a interpretações; em linhas gerais, parte-se da afirmação de que, além da igualdade formal, o Estado deve promover igualdade de oportunidades entre todos, promovendo ações práticas de tratar os iguais de maneira igual e os desiguais na medida de suas desigualdades. (D'OLIVEIRA, 2015, p. 5)

sociedade de justiça aberta ao novo. Não podemos promover apenas os dogmas das ciências, devemos ser uma porta para a construção de uma sociedade cidadã, livre de preconceitos e das amarras do indiferentismo. Precisamos de uma educação decolonial, pronta para promover o sujeito histórico, o cidadão, independentemente da cor de sua pele, permitir-lhe ser protagonista da própria história; uma educação emancipatória que promova a construção de uma sociedade livre dos preconceitos, aberta ao novo, às diferenças, uma educação transformadora, reparadora de todos os prejuízos históricos dos negros. O Estado não pode ser o indutor de políticas racistas promovendo “indiretamente de forma colateral e superficial” a ideia de igualdade material, mas deve usar sua força, sua capilaridade para promover uma educação reparatória e corretora.

2.5 As dificuldades das populações negras no acesso à educação no período imperial

O acesso à instrução pública durante o período imperial se tornou um preceito constitucional. Embora os incisos 32 e 33 do artigo 179 cite o acesso gratuito à instrução primária, o texto constitucional não deixou claro como seria essa oferta, não organizou outros pontos que eram demasiadamente importantes para operacionalizar na prática a execução desse direito. Entretanto, a existência desse preceito constitucional já foi um avanço, pois o texto outorgado passa a indicar o acesso à instrução como direito de todos os cidadãos. É a gênese para que a educação passasse de fato a ser ofertada pelo Estado, nesse primeiro momento, pelo governo central.

A esse respeito, é necessário reconhecer que, mesmo após a Proclamação da Independência, houve movimentos internos contestatórios que não aceitaram a emancipação política de Portugal e a excessiva centralização política chancelada pela Constituição por meio da adoção do Poder Moderador e que, em última instância, tendiam a lutar por sua própria emancipação política. Por isso, surgiram revoltas como a Confederação do Equador (1824). Nesse momento, era necessário o reconhecimento das províncias para que, paulatinamente, houvesse espaço para a construção da proposta educacional.

Nesse contexto, houve outras iniciativas do governo central para buscar meios de ofertar a instrução primária e secundária no Brasil. O Decreto-Lei de 1823, anterior à Constituição, previa a criação do Ensino Mútuo, que, de certa forma, barateava a oferta da educação. Ainda assim, o governo central não tinha capilaridade suficiente para oferecer instrução em todo o país. Além disso, algumas províncias ainda viam Dom Pedro I como um líder excessivamente centralizador e mantinham ligações profundas com Portugal.

No que tange aos recursos financeiros necessários à implementação de um sistema de instrução no Brasil, é importante perceber que o país estava em uma crise econômica extremamente séria, intensificada a partir de 1825 quando o Império travou uma guerra na região da Bacia Cisplatina contra as províncias unidas da Bacia do Prata, e foi derrotado. Esse processo intensificou a difícil situação financeira do Brasil, além de prejudicar a imagem do Imperador perante a sociedade brasileira. Evidentemente essa grave situação financeira, aliada a outros fatores, como a crescente impopularidade do imperador e a crise de confiança que se estabeleceu a partir de 1826, geraram instabilidade política. A crise sucessória do trono português, após o falecimento de Dom João VI, gerou insegurança, pois Dom Pedro I, legítimo imperador do Brasil e herdeiro do trono português, poderia retornar a Portugal, abandonando o Brasil, ou, em última instância, optar pela unificação das coroas. Isso colocaria em xeque a recente emancipação política do Brasil e poderia significar o retorno à sua condição de colônia. Todos esses fatores geraram ainda mais instabilidade política, que, aliada à fragílissima situação econômica, fez com que projetos internos do país ficassem condicionados a uma melhora das condições financeiras do Brasil.

Mesmo diante dessas adversidades, havia no congresso uma comissão de instrução pública que negociava meios, formas de instituir ações mais efetivas do governo com esse objetivo. Essa comissão apresentou ao congresso um projeto de ensino público que foi transformado em lei e sancionada pelo imperador em agosto de 1827, a lei geral da educação. Essa primeira lei voltada para a educação deixava claro que a instrução primária aconteceria em todas as províncias e ofertada pelo governo federal: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveria haver quantas escolas de primeiras letras fossem necessárias” (BRASIL, 1827, s.p).

Analisando as primeiras propostas de construção do sistema educacional no Brasil, nota-se grande dificuldade por parte do poder público em ofertá-lo, disponibilizá-lo para acesso da população, seja pelas dificuldades levantadas anteriormente, seja pelas dimensões continentais do país. A falta de capilaridade das ações do governo, as dificuldades de comunicação e também as agruras da população, a pobreza extrema fazia com que surgissem entraves reais para seus filhos ingressarem no estudo visto que as famílias passavam por situações difíceis e os filhos acabavam tendo que ajudá-las com seu trabalho.

Nesse sentido, analisar o acesso do negro à educação formal na instrução primária e secundária durante o Brasil Imperial é esbarrar na problemática da escravização, privação de liberdade, e conseqüentemente na negação ao direito à cidadania plena. Entretanto, cabe

ressaltar que essa população era tida como objeto, coisa; nesse sentido, o conceito de cidadania não pode ser aplicado a elas, pois no período pós-independência, o projeto da elite escravocrata de continuar com a escravização dos negros impunha-lhes essa condição jurídica de ser considerado como “coisa/objeto”. Em virtude disso, os negros não possuíam direitos a serem cumpridos pelo poder público, mas somente obrigações para com seu proprietário. Mattoso (2003, p. 101) ilustra essa condição:

Ficou dito que o escravo se torna em coisa, objeto, mercadoria. Para ele é um estado, uma condição que não só lhe toma o que possuía antes, mas lhe rouba também o ser que ele era em sua sociedade africana de origem e o transforma num cativo totalmente desarmado. O comprador o deseja modelável, maleável em todos os domínios, econômicos e sociais, a fim de poder utilizá-lo na labuta que irá vinculá-lo unilateralmente ao senhor. Este laço unívoco interdita ao escravo qualquer personalidade jurídica e pública.

A partir do Ato Adicional de 1834 e da descentralização da oferta da instrução primária, o ensino secundário passou a ser operacionalizado pelas províncias. Elas passaram a regulamentar esse acesso por meio da criação de legislações, decretos, normas e regras, a fim de regular a oferta da educação para todos os cidadãos, conforme preceituava a Constituição, incluindo também o ingresso da população de negros alforriados no sistema educacional.

Naquele momento do século XIX, não havia escolas com estrutura física, corpo docente, coordenadores, técnicos administrativos, uma estrutura bem definida e organizada que se assemelhasse aos moldes atuais da escola. Naquele momento histórico, escola consistia em um grupo de alunos reunidos com um mestre, mais ou menos como se fosse uma sala de aula; esse arquétipo vigorou por bastante tempo pois as províncias não tinham condições de manter estruturas mais organizadas voltadas para esse fim. Entretanto, a criação do Colégio Pedro II em 1837, mantido pelo governo federal, inaugurou um novo modelo de oferta da educação constituindo a instrução ofertada em um estabelecimento. Em se tratando da oferta da educação pelas diversas províncias, era necessário buscar meios, alternativas de promover também o acesso, a locomoção do interior das províncias até os grandes centros.

Fazendo uma análise macro da situação social do Brasil, não se trata apenas do direito ao acesso, o que por si só já seria de extrema importância. Ou seja, poder acessar a instrução primária e secundária seria fundamental para essa população. No entanto, trata-se também de reconhecer que, mesmo com esse acesso, os alunos negros estariam expostos a diversos tipos de manifestações preconceituosas e racistas, podendo ser segregados no ambiente escolar. Na realidade, essa população, composta por negros alforriados, tinha seus direitos básicos dificultados e até mesmo negados, como o acesso ao trabalho remunerado, à moradia digna e a

serviços públicos, o que os mantinha em extrema pobreza, sem qualquer perspectiva de ascensão social ou condições mínimas de sobrevivência.

É preciso compreender que esses fatores sociais aliados à legislação se tornavam desafios a serem superados. Acessar o sistema educacional e reunir forças para superar o preconceito e a segregação a que essas populações negras estavam expostas era um grande desafio para a sociedade do século XIX. O Estado não possuía projetos ou programas educacionais voltados para a superação do racismo, ou seja, não havia preocupação em combatê-lo e, conseqüentemente, garantir a universalização da educação. Na sociedade do século XIX, os abolicionistas, os negros e alguns outros setores da sociedade teriam que continuar sua incansável luta pela conquista do acesso à educação.

Na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em suas escolas públicas, houve, de fato, uma proibição de acesso à educação direcionada aos negros de maneira geral, e não apenas aos de origem africana. O artigo 3º da lei de 1837 dizia:

Art. 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas.

1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas.

2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres, ou libertos (Leis, atos e regulamentos, 2004, p. 16).

Essas normativas, de maneira clara, sobretudo a da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, sem tergiversar, proibiu o acesso dessa população à instrução. Sendo assim, trata-se de analisar a privação de direitos como política de Estado, e não naquelas mantidas por particulares. Somada essa exclusão do acesso promovido pelo estado a essa população, é necessário compreender como as escolas acabaram reproduzindo em seus espaços, a perspectiva racista presente na sociedade. Conseqüentemente, pode-se avaliar a educação como reprodutora de uma estrutura social e econômica racista, robustecendo essa prática. Cabe ressaltar que, mesmo na província citada acima, não havia muitas escolas mantidas pelo poder público; contudo havia muitas iniciativas, ações de particulares, seja na educação doméstica, seja em escolas organizadas por grupos comunitários, congregações religiosas, sociedade civil que, em vários casos, mantinham mais escolas que o próprio poder público. No que tange à oferta pública de educação, cada assembleia legislativa deveria elaborar suas normas e regras quanto ao acesso à escola, portanto haveria mais ou menos negros na escola de acordo com a legislação de cada província.

A partir da promulgação da Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, em um clima abolicionista com o intuito de melhorar a imagem do Brasil no ambiente internacional, buscou-se formas, maneiras de incluir o negro liberto dentro do acesso à escolarização. Com a criação da referida lei, os filhos das escravizadas nascidos a partir daquela data ficariam tutelados com suas mães até os 8 anos de idade. Após esse período, o senhor poderia optar em entregar essa criança ao estado e receber uma indenização, ou essa criança poderia ficar até os 21 anos com os senhores e, depois, seriam libertos. Essa lei estava inserida em um contexto de busca pela liberdade e abolição da escravatura. Nesse momento, vários países haviam abolido a escravidão e a elite escravocrata do Brasil sabia que isso também aconteceria no país, portanto, criou mecanismos protetórios garantindo, embasados nessa lei e em outras, a permanência legal do escravo em sua idade mais produtiva trabalhando¹¹.

No ambiente do final do século XIX, em meio a um contexto abolicionista, antes mesmo que uma criança filho/a de uma escravizada fosse liberto/a aos 21 anos, como preconizava a Lei do Ventre livre, foi proclamada a abolição da escravatura em 1888. Esse *timing* mostrou o quanto as elites escravocratas estavam preocupadas com o ambiente abolicionista e correram para promulgar essa e uma série de leis que tinham como intuito justificar mais alguns anos de trabalho compulsório dos cativos.

Nesse contexto de lutas, avanços e retrocessos, ocorreu a Reforma Educacional de Leôncio de Carvalho (1847-1912) em 1878, a qual mencionava a aceitação de escravos e libertos como alunos, ou seja, permitia seu acesso à escola. Conforme o documento: "Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos." (Decreto nº 7031/1878, Art. 5º).

Essa iniciativa foi importante por ser um movimento inicial que pode ser atribuído ao Estado a fim de permitir o acesso dos libertos à escola. Entretanto, esse acesso, na prática, foi um grande desafio. A lei representou um passo em direção à garantia desse direito, mas usufruí-lo, em termos práticos, foi um grande obstáculo, tendo em vista tanto a falta de recursos dos libertos para ingressar na escola quanto a escassez de recursos das províncias para garantir a oferta educacional.

¹¹ Foram criados mecanismos protetórios, leis conhecidas como abolicionistas que serviram para postergar a abolição, como a lei dos Sexagenários que prometia conceder liberdade a todo escravo que tivesse 65 anos de idade; aqueles com idade entre 60 a 64 anos deveriam pagar uma "indenização" por sua liberdade. Essa lei utilizada pela elite escravocrata deu sobrevida ao sistema da escravidão para que o trabalho do escravizado fosse aproveitado ao máximo.

Esse processo se intensificou e ganhou força, deixando claro que o Brasil, a última nação do Ocidente a abolir a escravidão, viu surgir, a partir da década de 1850, diversos movimentos abolicionistas que buscavam a emancipação dos cativos. Além disso, com muita altivez e protagonismo, o próprio movimento negro se articulava, construindo formas de resistência e superação da escravização. Todo esse contexto tornava o trabalho compulsório algo a ser combatido e superado.

Para conquistar a liberdade, os negros escravizados utilizavam diferentes estratégias. Organizavam associações de alforriados para arrecadar recursos e comprar a liberdade de outros cativos, além de planejar fugas coletivas e rebeliões. Também lutavam para provar que haviam sido trazidos ao Brasil por meio do tráfico clandestino, após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581/1850), que proibiu o tráfico negreiro. Enfim, por meio de várias formas de resistência, buscavam sua liberdade e se recusavam a aceitar a escravização.

2.6 A construção da identidade brasileira no IHGH e o surgimento do ensino de História como disciplina

O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), querendo incentivar a construção de um modelo de como escrever a história do Brasil promoveu, no ano de 1846, um concurso para construir um manual de como escrever a história do Brasil. Esse concurso foi vencido pelo naturalista Carl Von Martius (1794 a 1868), que construiu um modelo de história do Brasil que levava em conta os “elementos harmônicos” na construção da identidade do país, a saber:

São, porém, estes três elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (MARTIUS, 1845, p. 01).

A construção de uma identidade nacional a partir da mescla de três raças, Europeu/Português, Indígena/Nativo e Negro/Africano, trabalhada por Von Martius, trouxe a carga de supervalorização do componente Português, “[...] o sangue europeu em um poderoso rio deverá absorver pequenos afluentes das raças índia e etiópica” (MARTIUS, 1845, p. 443). Segundo sua proposta, essa presença teria sido essencial para construir a concepção de identidade nacional.

Naquele momento, as afirmações de Martius (1845) foram importantes, pois inseriram os escravizados como um dos grupos que forneceram elementos para a construção da identidade do Brasil, embora ele reafirme que o processo de mesclagem da sociedade brasileira se deu com a presença de uma raça superior, os portugueses, e a presença de raças inferiores “indígenas e negros” (MARTIUS, 1844). Por ser contemporâneo ao processo de institucionalização da disciplina de História no Colégio Dom Pedro II em 1838, a elaboração de Von Martius no IHGB em 1845 pode ter influenciado na constituição da disciplina da História no Brasil Império. Assim, as ideologias racistas do século XIX e a carga histórica do racismo no país foram fundamentais para que os negros fossem alijados do processo educacional no Brasil Imperial e tivessem dificultado, em muitas vezes, seu acesso, sendo escanteados, relegados ao trabalho compulsório, excluídos de cidadania.

A Constituição de 1824 instituiu a divisão inicial da instrução no império em três fases, a educação primária, a secundária e o ensino superior¹². Já o ensino de história teve seu início como disciplina no Colégio Pedro II, no século XIX, no ano de 1837, iniciando no ensino secundário a partir da 6ª série (NADAI, 1993). Já durante o período regencial (1831 a 1840), o Ato Adicional de 1834, ao descentralizar a oferta da educação no império, atribuiu às Assembleias Legislativas das províncias a incumbência de legislar sobre sua institucionalização e a construção de uma legislação específica sobre o ensino primário e secundário¹³.

Um ano depois, o ensino de História ganhou um reforço com a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), cuja missão era promover a pesquisa histórica sobre a identidade da nação brasileira e construir a ideia de uma disciplina que objetivava formalizar uma história nacional genealogicamente ligada à Europa.

O contexto histórico do surgimento do Colégio Dom Pedro II e do IHGB foi marcado por um período de grande instabilidade e agitação política no jovem país. Desde a renúncia e o regresso de Dom Pedro I a Portugal, o instável período Regencial (1831-1840) vigorou até a posse de Dom Pedro II, em 1840. Esse evento ocorreu por meio do Golpe da Maioridade, que antecipou sua ascensão ao trono, pois, conforme o preceito constitucional vigente, a posse como imperador exigia que o indivíduo tivesse 18 anos completos.

Durante esse contexto, houve lutas, disputas entre as várias correntes políticas existentes, notadamente entre os restauradores, liberais e exaltados, cada qual guiado por suas

¹² Constituição de 1824 - Art 179 § 32: A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos § 33: Colégios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes.

¹³ Ato Adicional de 1834, no seu artigo 10, § 2º - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

ideias, buscando implementar sua ideologia. A situação exigia superar os vários conflitos e consolidar a independência por meio da construção de uma identidade nacional, forjando elementos culturais importantes para a nação. O ensino de história tinha o objetivo de arquitetar o sentimento de pertença da identidade de ser brasileiro como uma de suas tarefas precípuas no Brasil do século XIX.

Durante a institucionalização da história como disciplina autônoma, e não vinculada a nenhuma outra, foi sendo implementado um modelo historiográfico que seguia os moldes da historiografia francesa, que privilegiava uma análise da história de cunho universalista; dessa forma, inicialmente a história pátria foi vista como um apêndice dessa perspectiva global (NADAI, 1993).

A construção do modelo educacional brasileiro sofreu influência de todo o contexto político, social e religioso presente na sociedade dos séculos XIX e XX. O modelo escravocrata, mantido no Brasil mesmo após a Independência, trouxe consequências que potencializaram a construção do racismo.

Além disso, a formação da identidade nacional começou a ser forjada em um ambiente que, intencionalmente, relegou à invisibilidade dois dos grupos fundamentais para a construção da sociedade brasileira: os negros e os indígenas. A economia permaneceu concentrada nas atividades ligadas ao campo, perigosamente centralizada na exploração da mão de obra escravizada e no latifúndio agroexportador.

Foi mantida uma sociedade excludente e profundamente autoritária, como evidencia a forma de governo no período imperial, marcada pelo Poder Moderador e pela Constituição outorgada por Dom Pedro I.

Diante do exposto, é fundamental perceber que o negro continuou sendo explorado e utilizado como mão de obra escravizada, mesmo com as transformações políticas que ocorreram ao longo do tempo.

O processo de escolarização formal no Brasil pós-Independência desenvolveu-se durante o período imperial de forma paralela e influenciado pelo regime da escravidão. Dessa forma, consolidou-se em um contexto de negação e invisibilidade dos escravizados, de seus elementos culturais e religiosos. Tratava-se de um projeto educacional que se distanciava da causa abolicionista e que foi forjado a partir do afastamento da ideia de pluralidade.

Paralelamente, ocorreu a construção da ideia de nação, do sentimento de pertencimento e da identidade do Brasil e do cidadão brasileiro. Em pauta, estava a intenção de transformar um Estado nascido de um violento processo de colonização, que encontrou seu ápice na

escravidão, em uma narrativa histórica similar às histórias das nações europeias, buscando ligar a identidade do Brasil à Europa.

A educação e o ensino de História foram profundamente influenciados por esses movimentos que visavam edificar uma “nação europeia nos trópicos”, marginalizando a contribuição e a presença dos povos negros e indígenas na formação do país.

3 ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE OS SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS E A (DE)COLONIALIDADE

O ensino de história na educação básica, seja na rede pública, seja na privada, está fortemente associado a uma perspectiva de colonialidade, um binômio metrópole (Colonizador/Europa) versus colônia (Colonizado/Brasil) que produziu e ainda produz uma historiografia eurocentrada, privilegiando os processos históricos das grandes metrópoles europeias e que são reproduzidos em sala de aula por meio da metodologia que, segundo Libâneo (2006), é majoritariamente de tendência liberal, tradicional, e se configura como narrativa e expositiva. De alguma maneira, associou-se ao historicismo, privilegiando um viés político, narrando os feitos de grandes nomes, dos vencedores, que pode dar ao/a aluno/a a ideia da história “pronta, acabada”, demasiadamente política. Em grande medida, a história ensinada é eurocentrada e se pretende universal, tem como ponto de partida a Europa e se sustenta

[...] na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão, poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

Essa perspectiva excessivamente focada no velho continente está presente no currículo de história da educação básica amalgamada à subalternização dos outros saberes, por meio da exclusão, omissão e guetização (GROSFROGUEL, 2009), inclusive nos livros didáticos, como uma espécie de mecanismo hegemônico de subalternização do conhecimento não europeu, que impõe artificialmente a ideia de inferioridade entre o conhecimento gerado na “colônia” e aquele gerado na “metrópole”. Os traços da perspectiva da colonialidade estão presentes em vários aspectos culturais do Brasil, portanto, propor uma mudança de paradigma para a perspectiva de decolonialidade impõe a criação de micro espaços de resistência.

Existem movimentos e lutas de determinados grupos, como é o caso do movimento negro e indígena, que buscam um descolamento desses processos coloniais, produzindo mudanças significativas nas políticas educacionais. Legislações foram sendo criadas ao longo do tempo, como é o caso das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, frutos das lutas do movimento negro e indígena, que representaram um marco significativo na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas de todo o país. Essas legislações representam avanços importantes e visam instituir uma nova leitura que coloca os negros e indígenas como sujeitos da história.

A descolonização do currículo de história possibilita uma nova perspectiva de ensino, ao inserir os processos históricos e culturais dos povos originários e dos povos de origem africana no centro dos processos educacionais. A presença desses conteúdos nos currículos, nos livros didáticos, amplia o debate na medida em que apresenta os diversos povos e culturas como protagonistas/sujeitos da história. Com isso, não estamos afirmando que os conhecimentos ligados à Europa não são importantes, mas é notória a necessidade de um diálogo horizontal entre os diversos conhecimentos/epistemologias, pois, conforme Quijano (2005, p. 118),

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Descolonizar implica necessariamente problematizar a dimensão epistêmica do conhecimento construindo relações entre o protagonismo das populações negras, seus processos históricos, e uma historiografia africana e nacional inserindo essa perspectiva no ensino de história, perpassando pelos livros didáticos como via de compreensão de quem nós somos na qualidade de sujeitos constituídos ancestralmente também por esses povos.

3.1 - Reflexões sobre colonialismo, colonialidade e descolonialidade.

3.1.1 – O que é o colonialismo?

O colonialismo compreende uma relação de dominação direta, política, econômica, social e cultural dos europeus sobre os povos conquistados, colonizados dos outros continentes, caracterizando-se, portanto, como um fenômeno datado no tempo que teve início e fim, mas que continuou a influenciar as nações colonizadas por meio da colonialidade. O Brasil passou por esse processo quando foi colonizado por Portugal, que, ao chegar ao novo território, impôs uma série de condições e restrições que o levaram a ser dominado politicamente.

Por mais de 300 anos o Brasil permaneceu como colônia de Portugal, subjugado de várias formas. Quintero, Figueira e Elizalde (2018, p. 06) salientam que “[...] o colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a Colonialidade como matriz de poder, mas a

Colonialidade sobrevive ao colonialismo”. O projeto de exploração colonial foi um processo que afetou a subjetividade das pessoas atravessadas por essa dinâmica essencialmente violenta e desumanizadora, e que se caracterizou como forte imposição cultural que excluiu todas as manifestações culturais fora do modelo proposto pelos colonizadores. O humanismo europeu, ao se transformar em modelo, estereótipo pretensamente universalista, apelou para o fator desumanizador como elemento fundamental do projeto colonial e teve continuidade na ascensão e desenvolvimento da colonialidade.

A imposição de uma cultura pretensamente universal levou à depreciação das culturas locais em nome da exportação de valores éticos, religiosos, sociais, econômicos dos dominadores elevados à condição de valores universais que serviram de base, parâmetro para analisar as outras culturas, identidades e impor a assimilação dessa identidade cultural, que se deu como uma institucionalização compulsória. Nessa perspectiva, “[...] o sujeito, portanto, é um campo de luta, um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONADO TORRES, 2018, p. 50). A Colonialidade que se originou do colonialismo atinge as pessoas, sua consciência, padrão cultural, educacional, estabelece um estereótipo que deve ser implementado na sociedade dominada.

Uma estratégia descolonial implica valorizar a memória, saberes e identidade de grupos ou povos subalternizados, não apenas como vítimas, tampouco como uma cortesia do “politicamente correto”. Por meio de uma análise crítica, é necessário buscar a descolonização dos livros didáticos, apresentando as diferenças de modo emancipatório, ampliando espaços aos conhecimentos dos povos conquistados que têm sido reduzidos a mitos, irracionalidade, folclore, artefatos de museu, ou saberes práticos, e que ficam na dependência da ciência como comprovadora de sua legitimidade (SANTOS, MENESES, NUNES, 2005). É necessário reorganizar a geopolítica do conhecimento, em uma interseção dos saberes ocidentais e dos saberes suprimidos pelo euro-ocidentalismo (MIGNOLO, 2008). Nos livros didáticos, os conhecimentos “não científicos” e não ocidentais são reduzidos a uma posição subalterna de saberes “alternativos”, “diferentes”, o que propositalmente os enfraquece epistemologicamente (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005), abrindo espaço para o epistemicídio das culturas subalternizadas pelos dominadores.

O projeto colonial com suas várias faces também agiu sob o viés da exploração econômica da terra por meio de culturas agrícolas, exploração de metais preciosos e todas as atividades que pudessem favorecer a metrópole em uma lógica de balança comercial favorável

alicerçada no pacto colonial, mas também no âmbito cultural através da institucionalização e da padronização de modelos cognitivos de existência e conhecimento que sobreviveram após a emancipação de Portugal (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES & GROSGOUEL, 2018).

Todos os séculos de dominação colonial construíram um sistema que conduziu a colônia a uma espécie de dependência de elementos dessa cultura pretensamente universal que permaneceram mesmo após sua emancipação política. A essa dinâmica dá-se o nome de colonialidade, ou seja, influências coloniais que permanecem na sociedade, e que se referem ao entendimento de que, ao fim e ao cabo, os efeitos culturais coloniais não desapareceram com o fim da dominação colonial. Essa temática da colonialidade está amplamente presente nos textos e imagens presentes nos livros didáticos e é trabalhada por Debona (2015), Oliveira e Candau (2010) quando destacam a necessidade de descolonizar as propostas curriculares. A respeito da colonialidade do saber, Walsh (2012, p. 67) observa que:

Atravessar o campo do saber, utilizando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, academicistas e disciplinares. Por isso, opera hoje dentro do discurso de muitos intelectuais “progressistas” que se esforçam em desacreditar tanto as lógicas e racionalidades do conhecer que historicamente ainda se encontram entre muitos povos e comunidades ancestrais, como os emergentes intentos de construir e posicionar “pensamentos próprios” de caráter decolonial, caracterizando ambos como invenções fundamentalistas, essencialistas e racistas.

A colonialidade do saber imposta ao Brasil por tantos séculos institucionalizou-se nas áreas sociais, inclusive no campo educacional, nos currículos e nos materiais didáticos. A colonialidade, profundamente arraigada nas culturas do Brasil, precisa passar por um processo profundo de descolonialidade para se reconhecer independente e traçar um caminho de valorização identitária, de pertencimento às várias identidades brasileiras livres da colonialidade fortemente presente no país.

3.1.2 O que é a colonialidade?

A colonialidade se configura como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 30) Esse conceito, introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano no final dos anos 1980, se constituiu como uma espécie de continuação da dominação colonial mesmo após superada a condição jurídica de colônia. Existem muitas permanências culturais da imposição conduzidas pelas nações colonizadoras no período colonial, e toda essa dinâmica é herança do colonialismo sofrido pelas nações colonizadas.

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside em el poder de outro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación em un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que em vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO TORRES, 2007, p.127).

Mbembe (2014) estuda a ideia de colonização exercendo o papel de subjugar e apagar todo vestígio cultural dos povos colonizados, fazendo com que eles mudassem sua razão de viver:

É, em parte, graças a sua fantástica capacidade de proliferação e metamorfose que faz estremecer o presente daqueles que escravizou, infiltrando-se até nos seus sonhos, preenchendo seus pesadelos mais medonhos, antes de lhes arrebataram lamentos atrozes. Por sua vez, a colonização não passou de uma tecnologia ou de um simples dispositivo, não passou de ambiguidades. Foi também um complexo, uma trama de certezas, umas mais ilusórias do que outras: a força do falso (MBEMBE, 2014, p.19).

Existem várias formas de manifestação dessa hierarquia da colonialidade que, segundo Maldonado-Torres (2007), pode ser analisada como a colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder refere-se à expressão das hierarquias raciais, gênero, classe no contexto de dominação imperialista e colonial, no ambiente das relações de trabalho, territoriais, políticas; dominação que se deu pela imposição de poder de maneira direta ou indireta. Nessa vertente, Maia e Melo (2020, p. 232) entendem a colonialidade do poder como “constituição de um poder mundial capitalista, moderno, colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores”.

Esse conceito de raça pode se referir às diferenças fenotípicas, entretanto, em uma relação de poder, dominação e dominado objetiva promover a ideia de hierarquização, classificação de superioridade e inferioridade de um povo em relação o outro para legitimar a subordinação do povo considerado inferior, os colonizados. A criação artificial da ideia de hierarquia baseada no conceito de raça, como destaca Quijano (2005), serviu como justificativa para o europeu classificado no topo da hierarquia impor a dominação colonial sobre os inferiorizados, ou seja, os colonizados.

Já a colonialidade do saber se arvora o direito à pretensa superioridade epistemológica do colonizador sobre o colonizado, trata-se de tentativa de subalternização das várias expressões de cultura dos povos africanos e indígenas. A colonialidade do saber se manifesta nas práticas de epistemicídio que geraram a negação, apagamento e o esquecimento dos

conhecimentos que não estivessem em consonância com o modelo de racionalidade e de ciência que foi definido como padrão a ser seguido. O epistemicídio, conforme Santos (1998, p. 208), é um processo político e cultural:

[...] através del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas.

A reverberação do epistemicídio imposto aos valores culturais dos povos colonizados ecoa na educação, no ensino de história e, conseqüentemente, na produção de materiais didáticos como o livro didático. Os processos históricos ligados às populações negras e aos povos indígenas são, em grande parte, invisibilizados nesses materiais. Ao reproduzirem a colonialidade do saber, o ensino de história, os materiais didáticos e os currículos escolares se tornam reféns desse processo e passam a reproduzir modelos pedagógicos e epistemológicos hegemônicos. Por esse motivo, é importante:

[...] conceber a aula de História, em particular, e a educação, de modo geral, como espaços em que um ato de liberdade pode permitir suspender os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, na direção da construção de novas formas de relações não mais mediadas por princípios que sustentam a colonialidade, sobretudo, aquele que estabelece como fundamento as relações raciais desiguais e hierárquicas (PAIM; PEREIRA, 2018, p.13).

Por último, a colonialidade do ser pode significar a conformação de subjetividades coloniais tanto do colonizador como do colonizado que visam como fim uma lógica de dominação e hierarquização das relações no tempo e no espaço. Maldonado-Torres (2018, p. 49) nos lembram que, “o que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber”. Trata-se, pois, de um viés que envolve a pessoa, aspectos internos, sutis, que constituem sua identidade. Quijano (2007, p. 93) assinala que:

[...] la colonialidade es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

Trata-se de um projeto colonialista que captura a pessoa, sua identidade, com a pretensão de servir como base para sua construção subjetiva que acaba sendo envolvida integralmente nesse projeto. Gomes (2018, p. 251) lembra que a colonialidade

[...] consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

Parte importante dessa dominação se dá na escola por meio de uma educação que carrega as marcas coloniais, ela acontece no cotidiano das relações sociais contemporâneas, embora tenha sido preparada no período do colonialismo, portanto, faz parte de um projeto de dominação que lançou suas raízes enquanto o Brasil era colônia de Portugal. No entanto, os movimentos que reconhecem a colonialidade que ainda persiste nas instituições educacionais fazem uma análise desse processo e tecem críticas importantes a respeito dessa realidade, reconhecendo a urgência de mudanças que precisam ser implementadas na educação.

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo (GONZALEZ, 2018, p. 119).

Com Gonzalez (2018), compreendemos a urgência de decolonizar os textos e as imagens presentes nos livros didáticos, construindo propostas de materiais didáticos livres do colonialismo, com o protagonismo dos povos subalternizados.

3.1.3 – Descolonização/ decolonização¹⁴

A conceituação desses termos é importante para a compreensão dos processos que fizeram parte da constituição das nações colonizadas da América Latina. A esse respeito, Maldonado-Torres (2018) explicam esses conceitos e destacam sua importância afirmando que:

¹⁴ “Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Aníbal Quijano, entre outros, prefere referir-se à descolonialidad, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de decolonialidad. Segundo Catherine Walsh [...] a supressão do “s” não significa a adoção de um anglicismo, mas a introdução de uma diferença no “des” castelhano, pois não se pretende apenas desarmar ou desfazer o colonial” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p.4) Nesta pesquisa será utilizado o termo “descolonial” salvo quando eventualmente for utilizada uma citação direta e o referido autor utilizar o termo “decolonial”.

A descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade (MALDONADO TORRES, 2018, p. 41).

Só é possível descolonizar porque houve uma colonização, a presença do prefixo “de” antes do substantivo “colonizar” refere-se à oposição de colonização, ou seja, a ideia semântica de romper com a lógica colonial; refere-se às lutas das nações colonizadas em busca de sua emancipação política das metrópoles que, nesse jogo de poder, impõem às colônias uma relação vertical de dominação e imposição de perspectivas culturais que, em uma visão hierárquica, julgam-se superiores. Na visão de Bragato (2014),

O pensamento descolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra hegemônicas da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial. Momentos estes que foram velados pela retórica da modernidade, que provocou o ocultamento da colonialidade e, em consequência, a invisibilidade do pensamento descolonial em germe (BRAGATO, 2014, p. 211).

A descolonização foi fundamental como movimento de rompimento da lógica do colonialismo para que o Brasil pudesse trilhar seu caminho como país emancipado, livre da dominação política, colonial de Portugal que infligiu um pesado fardo sobre sua colônia, expropriada não só de sua territorialidade, mas também da diversidade de seus povos originários, de suas múltiplas subjetividades, religiosidades, culturas. Processos semelhantes foram infligidos aos cidadãos traficados da África para outros países da América Latina sendo-lhes imposta a escravização, segregação e a condição de coisificação. O processo de dominação colonial foi vilmente eficaz, criou raízes culturais profundas na identidade cultural da colônia avançando para ex-colônia, sendo assim, após sua emancipação política, permaneceram presentes na sociedade parte da herança colonial por meio da colonialidade. O país continuou atravessado pelas lógicas de dominação colonial, por isso a importância de fortalecer/desenvolver/criar processos contínuos de decolonialidade. Conforme Colaço (2012),

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (Colaço, 2012, p. 08).

O ato de decolonizar significa fortalecer, potencializar as múltiplas identidades culturais dos grupos que foram desconsiderados, subalternizados, invisibilizados artificialmente pelo binômio das lógicas colonial e da colonialidade. Decolonizar diz respeito aos atos de luta e resistência contra esses processos, contra os vestígios de dominação cultural imposta aos grupos subalternizados e contra o padrão de poder artificialmente imposto às ex-colônias e aos povos invisibilizados; apresenta-se, ainda, como uma via teórica e prática para desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas. Walsh (2013, p. 67) afirma que “[...] a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”. Como uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, a decolonialidade expressa em seu propósito de civilização suas propostas epistêmicas e reivindica o rompimento com as perspectivas de hierarquia de poder. Seguindo essa lógica, Maldonado-Torres (2018, p.32) declara que a decolonialidade “serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política”.

O pensamento decolonial pretende realizar um processo de decolonização da estrutura social das nações colonizadas. Assim, o cerne da questão é abrir as possibilidades de (re)construção das histórias e dos saberes silenciados pela razão e pela lógica eurocêntrica. Para tanto, é importante “conhecer a forma em que o sujeito colonizado interioriza seu processo de colonização criando assim as condições de não-existência” (WALSH, 2013, p. 51). A decolonialidade propõe a derrubada dessa lógica; a ideia por trás disso se expressa mediante a busca pela diversidade epistêmica e pelo empoderamento do saber e ser de grupos, comunidades e movimentos sociais que foram reprimidos e silenciados pela lógica da colonialidade.

O recorte temporal dessa dissertação é o século XIX, momento em que a perspectiva da colonialidade ganhava força reafirmando os valores eurocêtricos como ideais a serem buscados; por isso, emerge a lógica da decolonialidade como perspectiva de luta na superação contra essa dinâmica enraizada no tecido social e que precisava ser superada. É um processo de “luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Torres, 2018, p. 41) na vida das nações colonizadas. A decolonialidade está no ponto central de luta contra as práticas de subalternização, invisibilidade, posicionando-se de maneira fundamental na reafirmação e valorização de uma sociedade plural no intuito de superar a colonialidade.

3.2 - A colonialidade e a educação no Brasil

A colonialidade influenciou a educação no Brasil reproduzindo a lógica de imposição de um modelo educacional, cultural, religioso, econômico, oriundo das nações colonizadoras, detentoras de poder. Os/as alunos/as, professores/as e demais membros da comunidade escolar estão imersos em um ambiente que tende a refletir e repercutir as hierarquias sociais. Por esses fatores destacados é possível afirmar, de acordo com Munanga (2004), que a educação, ao reproduzir as lógicas da colonialidade, contribui, pressiona e constrói a lógica da subalternização das identidades coletivas que ganhou força a partir da formulação da noção de raça e de hierarquias de gênero, pensamento compartilhado por Duarte (2006). A raça como conceito biológico para classificar seres humanos de acordo com suas diferenças fenotípicas não existe, entretanto, do ponto de vista histórico e social, foi construída artificialmente uma relação hierárquica que colocou o homem branco no topo dessa ordem de raça e gênero.

Sendo assim, os sistemas educacionais necessitam passar por um processo que se volte para a valorização das múltiplas identidades culturais, regionais, da alteridade dos povos subalternizados, uma educação emancipatória e descolonial, contribuindo para a construção de uma lógica de valorização e respeito aos grupos historicamente inferiorizados. Analisando a necessária construção da decolonialidade educacional, é necessário, inicialmente, reconhecer os prejuízos gerados por meio de uma colonialidade educacional. A autora que se aproxima do campo da decolonialidade, Ângela Davis (2016, p. 161), assim se expressa, associando o conceito de colonialidade à educação:

Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional. Isso porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, [...] então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas.

A educação em perspectiva descolonial faz referência à construção de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Na esteira dessa perspectiva, a educação para a decolonialidade busca a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se, também, como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. Segundo Gomes (2012), uma perspectiva de

educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Quem coloniza impõe uma formatação cultural padronizada que lhe favorece, enobrece sua cultura e a torna um modelo a ser seguido; esse pretense modelo arroga-se afirmar o que é certo ou errado, belo ou feio, sagrado ou profano, tendo como referencial o modelo imposto. Esses aspectos constroem identidades e menosprezam aquelas que estão fora dos padrões do colonizador. Assim, toda diversidade cultural dos povos originários e a dos africanos foram menosprezadas devido à construção desse estereótipo.

Essa construção teve início no processo de colonização e demonstrou ser bastante “eficaz”. Segundo Ferreira (1987), mesmo após a independência política do Brasil, seus resquícios permaneceram na sociedade do século XIX e XX, atravessando gerações, impondo seu legado de segregação, racismo, menosprezo às múltiplas identidades que caracterizam a grande diversidade e formação do povo brasileiro. Além disso, o Brasil teve o benemérito acréscimo das identidades culturais africanas que acabaram se somando à dos povos originários que passaram pela lógica da subalternização, invisibilidade durante toda a história do Brasil. Até hoje, mesmo no século XXI, sofrem com a herança do colonialismo/colonialidade.

A opressão, o silêncio e a repressão das sociedades pós-coloniais decorrem de uma ideologia de sujeito mantida pelos colonizadores. Nas sociedades pós-coloniais, o sujeito e o objeto pertencem a uma *hierarquia* em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do dominador. O colonizador, seja espanhol, português, inglês, se impõe como poderoso, civilizado, culto, forte, versado na ciência e na literatura. Por outro lado, o colonizado é descrito constantemente como sem roupa, sem religião, sem lar, sem tecnologia, ou seja, em nível bestial. É a dialética do sujeito agente e do objeto *o outro*, subalterno (BONNICI; ZOLIN, 2005, p. 230).

Evidentemente o modelo educacional exportado da Europa e aplicado no Brasil por tantos séculos pelos Jesuítas contribuiu para a replicação desses valores europeus e a subalternização das outras culturas. Mas esse processo começa a ter um revés com a construção de pensamentos descoloniais que objetivam superar a colonialidade e fortalecer e valorizar as diversas manifestação culturais.

O modelo educacional implantado no Brasil pelos jesuítas, a partir de sua chegada em 1549, fundamentava-se basicamente na proposta de catequização dos indígenas na doutrina da Igreja Católica que passava por uma grande reestruturação e reafirmação de dogmas, com o

Concílio de Trento¹⁵. Com a Companhia de Jesus, os jesuítas deram início à instrução na colônia utilizando um instrumento de compartilhamento educacional a “*Ratio Studiorum*” (SAVIANI, 2007, p.50). Promulgada em 1599, fundamentava-se por um método padronizado responsável pela sistematização do ensino, sendo o primeiro sistema organizado de educação católica, definido por Saviani (2007) como:

Um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2007, p. 55).

Após a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal passa a comandar a educação nacional com um projeto de aproximar a educação do Estado. Nessa nova fase das aulas régias, a perspectiva colonial permanece e uma de suas primeiras ações foi o decreto¹⁶ que pautou a proibição da língua de qualquer outro idioma brasileiro, impondo a língua portuguesa como única língua possível para interações sociais e, principalmente, a única a ser ensinada às novas gerações de brasileiros nas escolas ou fora delas (CUNHA,1980).

A ideia central era criar condições mínimas de uma suposta “vida civilizada” na colônia para viabilizar e tornar menos penosa a inserção do indígena no povoamento, onde eles eram domesticados pela catequese nos aldeamentos para serem inseridos nas diversas atividades, dentre as quais, a escravização. O foco aqui é compreender que o primeiro projeto ligado a uma proposta educacional partiu da Europa, e um de seus objetivos era propagar, impor os valores cristãos/católicos/europeus aos indígenas. Esse sistema construiu uma lógica de negação da

¹⁵ O Concílio de Trento foi a “reunião dos bispos e hierarquia da Igreja Católica” que se reuniram, inicialmente, em 1545, com o objetivo de reafirmar os dogmas “verdades essenciais” basilares do catolicismo, reafirmando a estrutura básica da sua fé em contraposição às doutrinas protestantes que começavam a surgir na Europa.

¹⁶ Diretório 1758, conhecido como Diretório dos Índios de Marquês de Pombal, que proibiu o uso da língua geral (idiomas indígenas) e, impondo o uso da língua portuguesa para todos, a língua de base Tupi decaiu e o português iniciou seu processo de dominância. Para desterrar esse pernicioso abuso será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nessas matérias usem a língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente a portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não observaram, com total ruína espiritual temporal do Estado. Disponível em:
<https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20DIRET%C3%93RIO%20DE%201758%20-%20PROIBI%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20DO%20USO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20GERAL.pdf>
 Acesso em 21 de outubro 2024.

humanidade de negros e indígenas que não se desfez mesmo após a abolição da escravidão. O descrédito dos saberes negros e indígenas, o epistemicídio produzido pela colonização resultaram na presença insuficiente dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas no contexto escolar. Por esse fator, as escolas estiveram, por um longo tempo, privadas da ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital, oralidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade desses grupos tão importantes para a construção da sociedade brasileira. Segundo o antropólogo Jaulin (1973), trata-se da tentativa de um etnocídio, ou seja, a destruição de símbolos, obras artísticas, língua, crença religiosa, economia, todos os aspectos ligados à identidade cultural desses povos que foram solapados.

O ensino de história quando não se configura em uma proposta plural de ensino em diálogo com as orientações da Lei nº 10.639/03 de valorização dos processos históricos afro-brasileiros e africanos, quando não valoriza suas epistemologias e continua focado em uma metodologia factual/historicista e em processos europeus, reproduz a lógica do epistemicídio e etnocídio contra as culturas e construções científicas oriundas da África e de afro-brasileiros. Carneiro (2005, p. 97) salienta que:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (grifo do autor).

O livro didático de história, ao se consolidar como propagador da cultura, religiosidade, epistemologia eurocentrada e dos valores das classes dominantes no intuito de construir uma identidade nacional ou um nacionalismo oficial (CHOPPIN, 2004 e ANDERSON; 2008), foi se afastando do debate sobre a colonialidade e das representações eurocêntricas que se desenvolveram no Brasil. Em termos gerais, esses livros, ao não tematizarem ou considerarem a colonialidade em suas interpretações, funcionam como reprodutores da colonialidade do poder, do saber e do ser, funcionando como âncora que mantém eurocentrada a perspectiva educacional do ensino de história.

3.3 Epistemicídio: tentativas de apagamento do conhecimento africano e afro-brasileiro

A epistemologia, ou teoria do conhecimento, analisa como se constrói determinado conhecimento e deve nos levar a alguns questionamentos como: o que é o conhecimento? como ele é construído? No contexto desta pesquisa pode-se questionar se existe conhecimento verdadeiro ou mais próximo da verdade. Qual conceito de verdade é estabelecido para validar ou não uma teoria do conhecimento? O padrão cultural utilizado na colônia estabeleceu uma série de conceitos considerados como protótipo imposto pelo colonizador, ou seja, o paradigma a ser seguido, assim toda episteme que estivesse fora dessa régua poderia ser considerada um conhecimento subalterno, secundário, descartado, e que precisava ser superado.

Tendo como base as epistemologias do colonizador que deveriam servir como modelo, é possível perceber como os conhecimentos dos povos originários e africanos foram desconsideradas, invisibilizadas, subalternizadas por meio de processos de aculturação. Em seus lugares foram alçadas, de maneira violenta e forçada, as epistemologias europeias do branco colonizador impondo um silenciamento a todas as outras identidades culturais dos povos inferiorizados pelo poder da colonização. Apesar de, no processo de pré-colonização, os portugueses terem buscado minimamente um aprofundamento nos conhecimentos, saberes e modos de vida dos povos originários, cabe ressaltar que essas táticas não foram aplicadas no sentido positivo. O propósito era conhecer suas culturas e alteridades para dominar, compreender o outro a partir de seu universo simbólico, a fim de que pudessem encontrar ferramentas culturais e simbólicas de dominação para esses povos, o objetivo era “salvá-los” do estado de selvageria e barbárie (BAUMANN, 2013). Ao contrário desse processo, os povos africanos violentamente trazidos ao Brasil, não tiveram, minimamente em território colonial, a tentativa de reconhecimento de suas alteridades, pois já chegaram aqui tendo passado pelo processo de coisificação, sendo vendidos como objetos para mercadores de escravos para serem posteriormente revendidos.

O epistemicídio pode ser associado ao etnocídio que ocorre quando a linguagem, a espiritualidade sofre não somente o silenciamento e apagamento, mas a tentativa de completa extinção. O epistemicídio dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros construiu uma série de identidades subalternizadas e invisibilizadas, não da “história oficial”, mas das histórias propositalmente esquecidas, silenciadas. Edificou-se um genocídio sobre os corpos negros, o tráfico e exploração humana de pessoas africanas, mas, para além do assassinato físico, ocorreu e ainda ocorre, o assassinato epistemológico, dos saberes, métodos, memórias, religiões com uma forte conexão de consequências que levam ao etnocídio dos negros

diariamente nas comunidades, periferias das grandes cidades e em todos os ambientes onde sofrem racismo e preconceito.

A respeito da técnica impositiva da perspectiva epistemológica da colonialidade, Nogueira (2013, p. 05) afirma que “por epistemicídio se deve compreender o assassinato de perspectivas intelectuais que não estão dentro dos cânones europeus, [...] a filosofia africana foi invalidada pelos critérios ocidentais da filosofia”. Ribeiro (2018) destaca que o epistemicídio é uma violação de direitos humanos, pois historicamente diversos grupos sociais e raciais vêm sistematicamente tendo seus direitos negados ou violados. Na lógica de dominação colonialista, os povos colonizados são colocados no limbo, em um não lugar produzido pelo epistemicídio dentro dos domínios geopolíticos do branco-euro-patriarcal.

Uma passagem importante do filósofo alemão Friedrich Hegel tornou claro qual era a visão do europeu no auge dos séculos XVII e XIX a respeito da África e sua população:

Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem na barbárie e na selvageria, sem ministrar nenhum ingrediente de civilização. Por muito que retrocedamos na história, percebemos que a África esteve fechada ao contato do resto do mundo. É o eldorado reconhecido em si mesmo. É o país criança, envolta da negrura da noite, ausente da luz da história consciente (HEGEL, 1997, p. 186-187).

Esse pensamento pretensamente “científico” de subjugação dos negros estava presente na Europa e explícita como a construção do racismo científico foi construída no continente e o Brasil acabou sendo grandemente influenciado por essas perspectivas, ou seja, a colonialidade do saber se revela em algumas das obras mais reconhecidas do mundo acadêmico. Nesse sentido, destacamos, também, uma passagem da obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, em que o filósofo alemão Immanuel Kant (1993, p. 75 – 76) se refere à África:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores [...].

A desumanização imposta pelo colonizador aos povos subjugados, e legitimadas em teorias científicas e filosóficas, teve como princípio a negação da valorização de suas identidades. Embora esse posicionamento tenha gerado como consequência uma série de prejuízos históricos e tenha fortalecido o racismo contra as populações de origem africana, não

foi capaz de exterminar etnicamente as diversas expressões culturais dos povos subalternizados que, não obstante ter sofrido bastante, resistiu em seus corações as manifestações culturais repassadas entre si, a reafirmação de suas crenças, a luta e o desejo da busca pela liberdade. A luta, os movimentos de resistência mantiveram as várias identidades vivas, mesmo encarcerados, coisificados, a imposição cultural epistêmica europeia não foi capaz de matar o anseio e a luta por uma vida melhor, comunicando às futuras gerações o desejo e o ideal da busca pela liberdade.

Os ecos de todas essas situações da colonialidade repercutiram/repercutem na história e na vida das populações negras que, ainda em dias atuais, insistem em manter seus efeitos prejudicando o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho em condições de igualdade com os brancos; ecoa na falta de oportunidades, embora a luta pela justiça social tenha surtido numerosos efeitos, sejam eles no campo do direito com a criação das medidas/leis afirmativas¹⁷, que deram à população negra acesso à educação superior possibilitando a formação de intelectuais que pudessem militar na luta pela justiça social. Também o fortalecimento de epistemologias negras contrárias à subjugação de suas alteridades chegaram ao Brasil oriundas da África onde inúmeros intelectuais negros e negras trabalham a história do continente a partir da valorização de suas múltiplas identidades, construindo a necessária releitura da história da África a partir de seus processos internos e não a partir das feitorias portuguesas e o hediondo crime do tráfico negreiro. Ou seja, essas epistemologias apresentam a África a partir da visão do africano e não do colonizador imperialista que analisa baseada em sua perspectiva eivada de preconceito. Sobre isso, os historiadores Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo fizeram uma premente observação:

Mas sendo a consciência histórica um reflexo de cada sociedade, e mesmo de cada fase significativa na evolução de cada sociedade, compreender-se-á que a concepção que os africanos possuem de sua própria história e da história em geral seja marcada por seu desenvolvimento [...]. Desse modo, pode-se constatar que o tempo africano é, às vezes, um tempo mítico e social, mas também que os africanos têm consciência de serem os agentes de sua própria história (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 60).

É fundamental a participação de intelectuais negros e negras na construção do currículo de história. Sendo o currículo um lugar de poder, de disputa por hegemonia (Silva, 2001), esses

¹⁷ Referem-se a um conjunto de políticas públicas de uma determinada sociedade para a proteção de minorias e grupos discriminados no passado, visam remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança.
<https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2019/01/07/o-que-sao-as-acoes-afirmativas/> Acesso em: 07 de Out. 2024.
São exemplos de leis afirmativas: Lei de Cotas Nº 12.711/2012, Decreto 11.785/2023.

profissionais podem contribuir na criação de currículos afrocentrados, sem tirar os espaços dos outros processos históricos, mas dando a pluralidade necessária ao estudo da história. Inserir e analisar as obras de pensadores africanos e afro-brasileiros no currículo de História enriquece as referências para a realização de pesquisas, mostrando, por meio de narrativas realizadas por intelectuais com lugar de fala que abordam temas como resistência, o que significa sentir-se parte do processo de luta contra o sistema que lhes impõe a invisibilidade, fortalecendo os vínculos rompidos pela diáspora africana e reestabelecendo entendimentos e significados. O PNLD de 2013 elenca uma série de critérios para a participação de obras didáticas para que as obras possam estar disponíveis para os/as professores/as. Dentre os critérios elencados, encontram-se:

- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2023, p. 27).

Esse processo tende a enriquecer o ensino de História e fortalecer o vínculo que o estudante constrói com a disciplina, o binômio experiência e investigação científica são bem importantes na construção da história em sala de aula. A afrocentricidade¹⁸ emerge como um significativo movimento de conscientização política de um povo que esteve excluído da educação, das artes, das ciências, da economia, da comunicação e da tecnologia de maneira artificial pelo eurocentrismo. A presença de intelectuais negros busca fortalecer a África que luta contra o preconceito, buscando a descolonização intelectual para a formação das identidades afrodescendentes e a "libertação mental dos africanos" (Asante, 1998; 2009). Essa metanoia¹⁹ historiográfica visa combater a carência de conhecimento e consciência em relação

¹⁸ "Pensamento, prática e perspectiva que identifica os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos." (ASANTE, 2009, p.93)

¹⁹ Conforme Gaeta e Mendes (2016, p.44-45), "metanoia" é um termo de origem grega que pode significar conversão, mudança inerente às características próprias da manifestação da natureza individual, refere-se a uma nova perspectiva de como enxergar o mundo, por meio da qual a pessoa é capaz de modificar seus princípios e identidade; é abrir-se ao novo.

ao continente africano. Todos os seres humanos são históricos, de modo que não só fazem sua história como têm concepção dela.

3.4- Descolonizando o ensino de História e o livro didático

O ensino de História como disciplina autônoma surgiu no período regencial com a criação do Colégio Pedro II (fundado em 1837, inaugurado em 1838) e do IHGB (1838), tendo adotado o modelo de perspectiva universalista como os principais referenciais historiográficos os processos históricos europeus. Pereira (2017), ao discorrer sobre o currículo eurocêntrico da história, defende que o modelo quadripartite de organização em história antiga, medieval, moderna e contemporânea "quadripartismo histórico" (NADAI, 1993, p.150), supõe que todos os lugares do mundo tenham vivido os processos históricos da Europa. Ao transplantar esse modelo de leitura historiográfica ao Brasil, foram deslegitimados os processos históricos ligados aos povos subjugados, os povos originários e os povos da África e a própria história do Brasil, que poderia resgatar a história do território pré e pós-colonização. Entretanto, buscou-se meticulosamente ligá-la à história da Europa.

Essa realidade trouxe ao Brasil a perspectiva eurocentrada de análise da história que acabou sendo reproduzida dentro do percurso histórico traçado pela disciplina ao longo dos anos. Importa analisar o contexto social dos séculos XIX e XX que foi permeado das teorias racistas vindas da Europa, como o Darwinismo Social e a Eugenia, que fortaleceram o racismo. Essas teorias acabaram influenciando a construção da história e sua perspectiva eurocentrada. Nessa construção da historiografia no Brasil, insere-se a produção de livros didáticos, que também foi influenciada por essas questões.

Segundo Silva (2001), o currículo é um local, um espaço de luta de construção identitária onde as várias tendências disputam espaço, é um instrumento marcado por relações de poder, por isso, nele está contido majoritariamente a historiografia de perspectiva eurocentrada. Circe Bittencourt (2002, p. 72 - 73) destaca:

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.

Essa disputa por protagonismo no livro didático reflete a lógica da imposição do colonizador frente ao colonizado, essas disputas podem estar associadas a esse reflexo das imposições culturais feitas pelo colonizador que, ao impor sua cultura, abriu espaço para o colonialismo também presente nos livros. É bem verdade que, no final da década de 1990, o movimento negro, buscando protagonismo e reivindicando direitos, abriu espaço para significativas mudanças. Além disso, a tímida popularização de teóricos e intelectuais africanos abriu mais um flanco de batalha por espaço no livro didático, que, aos poucos, reverbera os ecos das lutas organizadas por esses movimentos em busca de espaço e protagonismo.

A colonialidade é ampla, pois se faz presente não apenas pela análise da ideia de raça, mas também no referencial euro-ocidental sobre o que é cultura e educação, e repercute no ensino de História e nos livros didáticos, por ser uma presença imposta e forte. Ao deduzir que os processos históricos europeus poderiam se tornar referências para o Brasil, América Latina ou do gênero humano, transferem-se questões paroquiais universalizando o que é regional, e impondo uma visão de local a territórios que possuem uma historiografia completamente distinta do modelo imposto.

O conteúdo da narrativa histórica nos textos dos livros didáticos produzidos por historiadores que, por sua vez, foram formados em uma perspectiva de ensino eurocentrada carrega um conjunto de ideias e estruturas derivadas de uma historiografia europeia, apresentando certa padronização na produção dos livros didáticos, tanto no uso de imagens e de atividades pedagógicas quanto nos textos suplementares. Na construção de uma educação descolonial, a presença de autores/as, profissionais, intelectuais negros e negras na produção do material didático pode contribuir para a pluralidade do material utilizado em sala de aula e que pode, por meio do trabalho cotidiano, alterar essa realidade.

Some-se a esses vieses a aproximação do poder público ao longo da história que acabou sendo instrumentalizada para servir de base, apoio à construção de nação idealizada, seja pelo império, seja pela república. No final do século XX, surgiu uma série de leis educacionais revisionistas no Brasil, cujo objetivo era atender parte da população que ansiava por mudanças, assim como movimentos estudantis e sociais que lutavam para recompor as lacunas do ensino da história, fortemente marcado pelo eurocentrismo. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN/1996 no artigo 26 § 4º deixa claro que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, p. 21). Posteriormente, em 2003, a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade

do ensino de história, culturas africanas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil, abriu uma nova frente de trabalho a fim de dar pluralidade ao ensino de história. No que tange ao trabalho ligado às culturas afro-brasileira e africana, essa lei traz alguns avanços, entre eles:

[...] nas representações sociais presentes em livros didáticos pois a diversidade étnico-racial tem sido uma das temáticas de destaque como desafio para pesquisadores(as) e professores(as) das áreas de licenciatura e do ensino básico (SOUZA, 2016, p.16).

É necessária uma análise para examinar se os livros didáticos utilizados estão em sintonia com a dinâmica da colonialidade ou da decolonialidade. Trata-se de um trabalho importante e necessário que deve ser realizado a várias mãos para transformar a educação. Diante dessa realidade, o que o docente de história pode fazer para transformar sua prática, modificar sua metodologia de ensino e trabalhar uma educação emancipatória? Quais são as identidades sociais e agentes que aparecem nos currículos? Em que medida corroboram ou questionam o consenso, a hegemonia? É necessário compreender que os currículos são forjados através de relações de poder, trata-se de um campo permeado de ideologia, cultura, portanto, para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Essas relações de poder e a disputa por espaço no currículo de história construído pelas várias redes e sistemas denotam que o currículo é um documento em constante construção, não está pronto, não está acabado, mas é fruto de uma construção diária na qual constroem-se e reconstroem-se propostas. Ele é palco de disputa entre as várias correntes historiográficas, nunca neutro, ou seja, é produto de conflitos e parte de uma tradição seletiva em que um grupo estabelece qual é o conhecimento legítimo que deve ser reproduzido. O currículo não se resume à transmissão de conteúdo, mas se relaciona com experiências e práticas concretas que são construídas por sujeitos envolvidos nas relações de poder; o conhecimento também é construído em sala de aula.

A descolonização do currículo passa por um processo extenso e intrincado, implica o incentivo à crítica dos pensamentos coloniais que continuam presentes no ambiente escolar. Essa crítica possibilita que os grupos subalternizados ascendam à posição de protagonistas de

suas próprias histórias, possuidores de seus próprios saberes, passando de espectador das propostas curriculares para protagonista na construção de histórias outras, descolonizando os currículos.

A seleção de determinados conhecimentos, e não outros, a serem estudados na escola carregam as marcas do projeto de colonialidade do poder, do saber e do ser. Esse processo não se deu apenas com o uso da força, mas na sutileza da apropriação de processos culturais europeus como melhores, mais bem estruturados, com a ciência, literatura, economia, cultura, religião. Todo esse arcabouço cultural foi introduzido no Brasil e uma identidade nacional foi sendo construída a partir desses elementos impostos pelo colonizador e que acabaram permanecendo na sociedade.

Como transformar um processo educacional que, em vários casos, domestica, molda o/a estudante à sociedade onde está inserido? A educação precisa ser agente de transformação, deve possibilitar ao estudante questionar-se, perguntar o porquê das estruturas sociais e como transformá-las, não somente adequar-se a elas. Pois, conforme Freire (2005), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47). No caso do ensino de História, precisamos considerar que ensinar história não é apenas reproduzir um conhecimento pronto acabado, onde o estudante é chamado a memorizar, reproduzir textos e falas de professores em uma avaliação somativa que testa somente a capacidade de memorização dos estudantes. Por outro lado, indagamos como romper com essa perspectiva historiográfica narrativa e factual excessivamente focada em processos europeus. Pereira (2018, p. 19) contribui dizendo que:

A colonialidade do tempo torna o ensino e a aula de História pontos materiais de enunciação e estruturas formais a partir das quais esse "padrão de poder" se consolida e se dá em continuidade. O que quero estudar é como o ensino e a aula de História podem se constituir em lugares de resistência ao poder colonial e a colonialidade do tempo.

Essa perspectiva poderia contribuir para desconstruir a lógica da colonialidade e atender às demandas da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura africana, afro brasileira e indígena. Apesar das imposições culturais da colonialidade do poder, do saber e do ser, existem outras possibilidades dos estudos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como a educação para as relações étnico-raciais em sala de aula que podem nos ajudar a romper com paradigmas, modelos eurocentrados de conhecimento, bem como com as metodologias e práticas tradicionalmente aceitas nos meios educacionais que

trabalham a história de forma factual, narrativa expondo uma história pronta, acabada e que precisa ser memorizada.

A desconstrução da lógica da colonialidade visa romper com a perspectiva eurocentrada também nos materiais didáticos utilizados dia a dia na escola. A decolonialidade surge para desafiar a continuidade da epistemologia colonizada, buscando promover um pensamento crítico que contribua para a emancipação das relações de opressão e dominação. Essa abordagem relaciona cultura, política e economia e tem como objetivo criar um espaço intercultural crítico que valorize epistemologias locais em contraste com as epistemologias impostas pelo legado colonial (REIS; ANDRADE, 2018).

Romper com a perspectiva da colonialidade presente nos vários autores do livro didático é um passo fundamental rumo a uma educação descolonial, é recontar, reconstruir a história de forma que a perspectiva europeia não ocupe uma posição central e dominante. Recontar a história sob a perspectiva da Lei nº 10.639/03, segundo Asante (2009), é propor uma afrocentralidade sem se tornar a única forma de compreender a história. Não é impor um discurso homogêneo, mas abrir para o diálogo propondo múltiplas perspectivas de conhecimento. Entretanto, deve-se reconhecer que existe um longo caminho pela frente, por isso, devemos propor pedagogias mais problematizadoras, abertas ao diálogo com os diferentes sujeitos que compõem a escola. Assim, devemos nos questionar: como fazer uma educação democrática e crítica em especial, uma educação descolonial? Como superar a influência persistente da colonialidade no ensino de história nas escolas? Como romper com a lógica da colonialidade em sala de aula; o que é necessário para dar um passo além? Essas indagações devem nos conduzir a questionamentos profundos sobre a necessidade de repensar e transformar o modo como a história é abordada em sala de aula, em especial, nos livros didáticos.

No ensino de História é fundamental reconhecer e incorporar múltiplas perspectivas historiográficas, especialmente aquelas que foram historicamente silenciadas ou subalternizadas. É dar-lhe pluralidade. Isso implica repensar o currículo escolar, dando espaço para histórias e experiências de grupos marginalizados, questionando as narrativas dominantes e promovendo uma compreensão mais ampla e crítica do passado. Esse é um movimento necessário; quando a prática muda, a própria produção do conhecimento muda, ele é descolonizado, liberta-se das amarras do colonialismo. Kilomba (2019, p. 65) nos lembra que é necessário romper com o ensino colonial:

Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (grifo da autora).

Para Kilomba (2019) e para Gomes (2018), descolonizar os currículos é trazer uma perspectiva plural de multiculturalidade, é trazer as populações negras para o currículo, é utilizar todo conhecimento construído por negras e negros, organizados no Movimento Negro e no Movimento de Mulheres Negras ou em ações autônomas que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista. Além disso, Gomes (2018, p. 225-226) ressalta:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder.

Descolonizar o ensino de História e os livros didáticos requer, necessariamente, atitude comprometida com o plural, com uma educação que rompe com a lógica da dominação, embora alguns elementos da colonialidade estejam furtivamente enraizados no tecido social; no âmbito educacional eles devem ser expostos e combatidos. Romper com a lógica da colonialidade significa abrir/construir espaços para as culturas, identidades negras e os processos históricos do continente, é valorizar a vida em suas múltiplas potencialidades, é enxergar as características das culturas e das identidades brasileiras. Inserir essa leitura múltipla de interpretação da história nos livros didáticos fortalece a proposta de uma educação descolonial, plural e comprometida.

3.5- Ensino de História como lugar de fronteira

A história é constituída constantemente como um espaço de processos sociais que vão sendo construídos com o passar do tempo, e há uma fronteira entre esses processos. Portanto, é importante esclarecer como estamos compreendendo fronteira, pois se trata de um termo polissêmico. Com base em Martins (2009, p. 25) na obra *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*, entendemos “que a condição de fronteira é uma situação de conflito ou de fricção”. Fronteira, conforme o autor, é “lugar social de alteridade, confronto e conflito”

(Martins, 2009, p. 30) onde se reafirmam identidades culturais e há espaço para redefinições e pluralidade, é o lugar de encontro. Fronteira pode ser “pensada não só em relação à questão da *alteridade*, mas também em relação à questão das definições culturais do *limite do humano* pelos diferentes grupos sociais e étnicos que a fronteira põe em confronto (MARTINS, 2009, p. 32).

Compreender o ensino de história como local de fronteira entre o pensamento decolonial e a perspectiva eurocentrada envolve identificá-lo como espaço de dúvida, questionamento e contestação. Sua construção é coletiva, feita em sala de aula, e ocupa um lugar primordial do ensino de história, abrindo espaço para uma perspectiva plural. Monteiro e Penna (2011) nos lembram que o ensino de história como um lugar de fronteira coloca professor e aluno analisando criticamente as diversas perspectivas de ensino, contribuindo, assim, para a construção da história na escola, *lócus* de produção do conhecimento histórico, como destaca Tardif (2002, p. 119):

Com relação à questão do saber dos professores, gostaria de defender hoje a seguinte ideia: se assumirmos o postulado de que professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o que proponho é o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor.

Ainda na visão de Martins (2009), fronteira é o lugar de encontro de culturas diferentes, onde as diferenças se aproximam e há espaço para o diálogo. É nesse contexto que a educação busca articular os diversos campos de análise, olhando para o passado e tendo a oportunidade de construir um presente e um futuro em que o ensino supere a perspectiva eurocentrada e passe a valorizar uma leitura histórica dos povos subalternizados, tornando-se mais coerente com a formação multicultural do Brasil. Como afirmam Monteiro e Penna (2011), “[...] a fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (SANTOS apud MONTEIRO, 2007b, p.76). Essa mudança realizada na escola tem o poder de construir a valorização multicultural dos povos subalternizados na vida prática dos/as alunos/as e consequentemente ser estendida entre as famílias, amigos, parentes, colegas de trabalho, em suas relações sociais, sendo assim, a escola é uma agente de transformação inserida na base da sociedade.

O ensino de história como fronteira desinstala o professor, propõe a superação da história ensinada, transmitida, pronta, acabada, para a história construída livre das amarras da colonialidade e, cada vez mais próxima da perspectiva descolonial, discute problemas como racismo, exclusão, desigualdade social que afetam diariamente a vida dos estudantes, valorizam as diversas experiências em sala de aula, consideram o estudante e os processos que interferem diretamente em sua vida. Somado a isso, traz a história de pessoas, comunidades subalternizadas até a sala de aula para contribuir com a construção do debate que, também, deve se dar por perspectivas históricas construídas não somente na Europa, mas também trazendo para o centro da discussão as perspectivas dos povos subalternizados.

A educação escolar corrobora e participa no processo de construção das identidades, quando estabelece um diálogo com outros espaços culturais, com objetivo de valorizá-los e usá-los para aquisição de conhecimentos, tudo isso por meio de outras linguagens e estratégias. A aproximação dos alunos quilombolas da escola e de um ensino que valorize suas experiências e de seus antepassados, permitirá erigir as bases de uma formação cidadã (SILVA, 2009, p. 4).

Nesse ponto, torna-se fundamental analisar como os textos e imagens do livro didático e a aula de História podem se constituir em espaços de resistência ao poder colonial e à colonialidade do tempo. Essa reflexão pode contribuir para situar os/as alunos/as dentro desse contexto, ajudando-os a compreender que a colonialidade está presente não apenas no conteúdo da disciplina, mas também na forma como foram apresentados e estudados ao longo dos anos no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, manifesta-se na organização social, na estrutura do trabalho e nos padrões impostos no dia-a-dia da instituição escolar e de toda a sociedade. A aula de História é um espaço múltiplo, onde circulam conhecimentos, memórias, práticas, narrativas e relatos históricos. Esse ambiente possibilita a exploração de diferentes perspectivas sobre o tempo, a realidade, o passado e o presente. Dentro dela há uma riqueza que a transforma em um espaço criativo capaz de gerar novas formas de representar o tempo e vivenciar a vida. Trata-se de uma aula que se configura como um local de experiência, um espaço inusitado onde se pode desenvolver uma nova e inesperada relação com o passado.

A utilização do livro didático em sala de aula pode configurar-se como um recurso importante para a descolonização do ensino de História. Para Araújo (1999), ele pode ser um instrumento pedagógico que incentiva a leitura e a pesquisa, além de atuar como uma fonte de referência de acesso democrático e fácil, podendo ser utilizado por todos os estudantes.

A escola e a aula de História podem ser pontos de encontro entre as diferenças, potencializando a diversidade como parte integrante de sua identidade. Devem oferecer aos/as estudantes e professores/as uma convivência que pode ser difícil e desafiadora, mas é também nesse espaço que devem brotar as discussões para a construção de uma sociedade que valorize as riquezas culturais dos diversos grupos que a frequentam. Cavalleiro (2000, p.99) salienta que:

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira.

Dessa forma, a escola como uma instituição social, marcada por silenciamentos e ações discriminatórias que se tornaram comuns ao longo da formação da sociedade brasileira, desempenha um papel fundamental nos primeiros encontros da criança com a vida em grupo em seu processo de socialização. Isso coloca crianças e jovens frente a frente em regiões fronteiriças com problemas como o racismo que, não poucas vezes, é reproduzido por eles em conversas, interações sociais, usado com tom de “brincadeiras” e de diversas outras formas. Por isso, o/a professor/a precisa estar preparado, e um livro didático que problematize tais situações, suas consequências e como superá-las auxilia na criação de processos pedagógicos antirracistas, na construção de relações de respeito e valorização nas intervenções em sala de aula. Sobre esse ponto, Gomes (2003, p. 77) assim se posiciona:

A escola enquanto Instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, é um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas, sendo um importante local, onde estas podem ser superadas.

Muitas vezes, o racismo é reforçado por programas “humorísticos” que utilizam a condição dos negros como piada, por situações de discriminação vividas por jogadores de futebol, por sua reprodução em programas televisivos e por falas preconceituosas e racistas que crianças e jovens ouvem em casa de seus pais, tios, irmãos e parentes em geral.

Toda essa gama de influências é levada para a escola, que passa a ser o ambiente onde os/as alunos/as reproduzem tudo aquilo a que têm acesso, “[...] o humor racista é um tipo de discurso de ódio, é um tipo de mensagem que comunica desprezo, que comunica condescendência por minorias raciais” (TARDELLI, 2018, p.1).

A escola é um local de fronteira onde chega muita coisa que é aprendida em casa e na sociedade, uma instituição fortemente importante para problematização e conscientização de quão prejudiciais são tais práticas. Assim, a escola, o ensino de história e o livro didático exercem papel importante na construção de um ensino descolonial, desempenham papel importante na superação dos rastros colonialistas fortemente presentes na sociedade brasileira, por exemplo, o racismo.

3.6 – Educação étnico racial e o ensino da história

A Lei nº 10.639/03, promulgada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, completou 22 anos de existência. Ela é um instrumento fundamental na construção de políticas públicas que visam a promoção e valorização da comunidade negra no Brasil e o letramento racial dos/as alunos/as. A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história, das culturas afro-brasileira e africana na Educação Básica em todos os componentes, mas de maneira especial nos componentes de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Instituiu, ainda, a data de 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”, fazendo referência a Zumbi, líder do quilombo de Palmares localizado na Serra da Barriga, Estado de Alagoas, que foi morto em 20 de novembro de 1695. A escolha da data denota a presença do movimento negro por trás da aprovação dessa legislação, que tem como um de seus objetivos reforçar a conscientização da sociedade brasileira a respeito do racismo, da realidade da população negra, da história da escravidão. Outro propósito igualmente relevante é contribuir para que a história não seja apagada.

Essa lei é um marco fundamental na luta contra o racismo, na promoção da cultura negra e no resgate da história da África para se compreender a história do Brasil. A legislação promoveu uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, em seu artigo 26 e 79 destaca:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, Lei 9.394/96. Art. 26 A, 79)

A promulgação dessa lei conduz a um resgate histórico relacionado com a inserção dos negros no Brasil e como a escola, em especial o ensino de história e os livros didáticos, podem propor essa temática promovendo debates, estudos sobre a promoção e valorização da cultura afro-brasileira e africana, sobre o estudo da história da África e dos africanos construindo a equidade racial, promovendo reparação histórica de todas as mazelas provocadas pela escravidão e todo preconceito construído no Brasil. A escola pode se tornar uma das instituições propícias para a construção de uma política de igualdade e respeito para com a população negra. Barbosa (2014, p. 144-145) acrescenta:

A 10.639/03 tornou obrigatório o estudo de História da África (também da cultura afro-brasileira e dos Estudos indígenas), o que não é pouco. Porém, há muito o que fazer: aumentar os “claros” para elevar o número de professores concursados de História da África nas universidades; qualificar professores para o I e II graus, em particular, os das redes públicas municipal e estadual; elaborar e difundir material didático diverso; promover oficinas de cartografia; divulgar documentários sobre vários temas de África; fazer uma seleção criteriosa de livros paradidáticos e desenvolver mecanismos para torná-los acessíveis aos professores e alunos do 1º e 2º graus; e planejar visitas monitoradas a museus que contemplem a história da África e a história dos africanos no Brasil.

É uma lei que busca, além de instaurar equidade nos conhecimentos que compõem os diversos componentes curriculares, possibilitar uma mudança de consciência, promovendo a valorização do negro, de suas epistemologias e contribuições culturais, a fim de fortalecer sua identidade no Brasil. Portanto, consiste em uma proposta de educação descolonial.

Com a aprovação dessa importante legislação, tornou-se necessário construir materiais, conteúdos e instrumentos pedagógicos para colocá-la em prática por meio de textos, vídeos, grupos de trabalho e a formação de professores, a fim de instituir a obrigatoriedade de tornar a cultura e a identidade negra presentes em sala de aula. Esse processo é lento, e a lei precisou “pegar” para, gradualmente, ser incorporada ao planejamento dos docentes e, efetivamente, ser posta em prática ao longo dos anos da Educação Básica. Esse é um caminho sem volta, a lei é uma garantia dos direitos humanos e da cidadania para os/as alunos/as negros/as e para toda a sociedade. Sobre a importância dos direitos humanos, Bobbio (1992, p. 34) explica:

Quanto ao que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico

que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos.

É necessário analisar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 no âmbito da proposta político-pedagógica da escola, sua organização curricular, promovendo ações pedagógicas sob a ótica da lei e permitindo um diálogo não hierárquico entre a história eurocentrada e a história do continente africano, a diáspora africana, e sobre os processos históricos que se desenvolveram no Brasil. Essa construção tende a gerar uma afroperspectiva de um futuro mais plural e coerente, contribuindo com a formação do/as estudantes. Por mais que se encontrem resistências que possam dificultar colocar essas ações em prática, esse é o caminho a ser percorrido. Essa legislação buscou resgatar a identidade histórica da composição étnica do povo brasileiro. Cavalleiro (2005) pontuou na introdução do livro *Educação Anti-Racista: caminhos abertos para lei federal 10.639/03* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a seguinte ponderação:

Necessita-se urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO, 2005, p.14)

A educação antirracista é eficazmente importante para a construção de um processo comprometido com os direitos humanos. Gomes (2017) aponta uma perspectiva para uma educação que contemple um currículo afrorreferenciado na memória histórica das lutas da população negra em busca de sua liberdade e reafirmação de sua alteridade. Essa proposta requer atitudes e posturas de combate ao preconceito, discriminação, práticas racistas, e exigem ações que focalizem a dimensão formativa integral do/a aluno/a e não apenas as lembranças de datas comemorativas como 13 de maio e 20 de novembro com projetos pontuais, apenas para não deixar as datas passarem em branco. Construir uma educação antirracista antecede uma prática antirracista na escola, que se torna realidade à medida que sejam ouvidas as falas dos/as alunos/as que reivindicam protagonismo. O movimento negro presente na escola, formado por estudantes, professores/as, funcionários/as é a práxis de resistência. Gomes (2017, p. 18) salienta:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

A utilização de um livro didático decolonizado, livre das amarras da colonialidade, da subalternização dos saberes que estão fora do eixo euro-ocidental, por meio da exclusão, omissão e guetização é fundamental nesse processo (GROSFROGUEL, 2009). Um material didático emancipatório que contribua com uma formação antirracista dos/das educandos/as, fruto de uma ação libertadora, “só faz sentido quando os subjugados que buscam a reconstrução de sua humanidade realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). Investir em materiais de leitura voltados para essa temática, bem como vídeos, jogos, rodas de conversa e acesso a sites como o “Afroinfância”²⁰, pode contribuir imensamente para uma educação afrocentrada. Mobilizar toda a escola na luta para uma educação antirracista é um bom começo para esse projeto aos poucos se tornar realidade.

É fundamental ressaltar que o objetivo da legislação e do movimento negro não é somente substituir uma perspectiva étnica eurocentrada por uma afrocentrada, mas sim expandir a abordagem das temáticas estudadas a fim de contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil e, claro, abrir espaço para o estudo do continente africano e da cultura afro-brasileira, assim fortalecendo as identidades afro do povo brasileiro. Nesse sentido, as instituições de ensino podem incorporar, nas atividades e estudos que realizam diariamente, as contribuições históricas e culturais dos povos originários, dos asiáticos, além das influências de origem africana e europeia, ou seja, a proposta é construir um roteiro plural para a educação no Brasil. O enriquecimento das temáticas estudadas em sala de aula com a adição dos processos ligados à África e aos povos originários resgata a pluralidade da composição étnica do Brasil e faz justiça com uma proposta de estudo condizente com a pluralidade da formação do povo brasileiro.

Para Candau (2013), a escola deve ser um espaço para compartilhar culturas e elas, por sua vez, não devem ser desconsideradas, secundarizadas ou subalternizadas pelos educadores. A escritora também destaca a importância da história no Brasil, onde as relações raciais e

²⁰ Disponível em: <https://www.afroinfancia.com.br> Acesso em: 07 de out. 2024.

étnicas têm um percurso doloroso, especialmente em relação às culturas marginalizadas, como a dos povos indígenas e afrodescendentes. Infelizmente sua formação histórica e cultural é marcada pela tentativa de eliminação dos povos subalternizados que historicamente foram negados, silenciados pela imposição da cultura eurocêntrica e hegemônica. Conforme Candau (2013, p. 17), é possível notar que:

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje firmando suas identidades, lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas de subordinação e exclusão.

Diante disso, a Lei nº 10.639/03 é um grito que ecoa nas instituições de ensino, que propõe mudança, aponta caminhos para construção de uma sociedade que minimamente busca reparação por todos os erros cometidos. Ela é fruto de muita luta de movimentos negros que buscam espaço para compartilhar suas identidades, a reparação histórica e a possibilidade de compartilhar sua identidade cultural com o país que ajudou a forjar. Propor o estudo da história da África é resgatar sua ancestralidade, sua religiosidade e sua trajetória, que, em determinado momento, se cruza com a história do Brasil, a ela se soma e passa a construí-la.

Não há história do Brasil sem o reconhecimento de sua ligação com a África, mesmo que os alunos/as estejam acostumados/as, no decorrer de seu processo formativo na escola, a ter seus referenciais históricos, econômicos ou culturais ligados à Europa ou aos Estados Unidos. A Lei nº 10.639/03 veio nos recordar que trazer a África para dentro da sala de aula, para dentro dos livros didáticos, é condição essencial para a construção de uma educação democrática que tenha por objetivo contribuir com a formação dos/as nossos/as estudantes. Sobre a questão, Gomes (2013) esclarece que:

É importante salientar que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança (GOMES, 2013, p.73).

O ensino de história no cotidiano de sala de aula e bastantes livros didáticos, bem como outros materiais pedagógicos, ainda são constituídos em sua espinha dorsal pelo estudo da história quadripartite focada em processos eurocentrados. Entretanto, na qualidade de professor de história da Educação Básica, tenho percebido que essa realidade começa a ser mudada aos poucos, uma vez que os próprios alunos/as estão se desinteressando de estudar somente processos alheios à realidade e, não poucas vezes, cobram o estudo de história do Brasil, ou

estudo de outras realidades como a África, estudo da história dos Povos Originários, Ásia. O fato de se começar a reivindicar mudanças ocorre, em grande medida, devido à presença cada vez maior dos grupos subalternizados nas salas de aula, o que, conforme Gomes (2013), também faz com que seus conhecimentos e modos de vida adentrem esse espaço, reivindicando outras epistemologias além da eurocentrada.

Portanto, esse movimento que busca pluralidade no currículo escolar tende a se fortalecer e a ser colocado em prática paulatinamente pelos/as professores/as, seja a pedido dos/as alunos/as, seja por força da legislação ou compreensão da realidade local. São movimentos de grupos historicamente invisibilizados que buscam reparação histórica e o protagonismo dos povos subalternizados na construção de políticas educacionais, inclusive dos currículos de História. Questões como quais tópicos devem ser abordados em relação à história africana (impérios, formação das sociedades, elementos culturais, construção da religiosidade, influência da cultura oral, criação de mitos, história das pequenas comunidades e a vida cotidiana dos diversos povos do continente) e sua posterior influência na formação social, cultural e econômica do Brasil, incluindo o nascimento da cultura afro-brasileira e a ligação dos povos africanos com o Brasil, são aspectos essenciais para a construção de um estudo comprometido sobre a África e a sociedade afro-brasileira.

Além disso, é fundamental ponderar a maneira de abordar esses temas, evitando a associação, ainda comum, com uma perspectiva colonialista, que invariavelmente conecta a população negra à escravidão, subalternizando esses povos. Souza (2012, p. 23) corrobora dizendo que:

No meu entender, ao tratarmos de assuntos africanos em geral e História da África em particular, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o estudo sobre a África.

Estudar a África a partir do olhar do africano e não a partir da visão e perspectiva do europeu colonizador que relegou ou impôs a cultura afro-brasileira, africana e indígena à subalternização e ao esquecimento ainda é um grande desafio para a educação, inclusive para o ensino de História. No entanto, o ensino dessa disciplina pode contribuir com o processo pois, conforme o historiador Ramallo (2017), a história pode desnaturalizar a noção de colonialidade, romper com esse processo e desenvolver outras narrativas propondo interpretações ligadas à

decolonialidade, consistindo, portanto, em uma importante ferramenta pedagógica na luta pela descolonização.

Creemos que los saberes de la historia escolar conforman un territorio oportuno para desnaturalizar nuestra colonialidad y para interpretar a la “realidad” no como “dada”, sino como construida históricamente. A lo largo de tiempos, espacios y dimensiones cambiantes; y remarcamos también posibles de ser constantemente transformadas. (RAMALLO, 2017, p. 3)

Os livros didáticos de história, ao romper com a lógica da colonialidade, podem construir espaços para a perspectiva da afrocentricidade e têm papel fundamental na ressignificação das interpretações culturais, das alteridades, das múltiplas identidades culturais, promovendo ações pedagógicas e estudos descoloniais em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um documento muito importante, pois apresenta orientações, rumos, princípios que apontam caminhos para uma educação cidadã, antirracista, promovendo ações educacionais voltadas para a valorização da população afrodescendente e cidadania, por meio do diálogo, respeito, valorização da memória histórica, ações afirmativas e pedagógicas com o intuito de avançar em uma perspectiva mais inclusiva e plural. Barbosa (2009) nos recorda da necessidade de promovermos uma educação decolonial e antirracista afirmando que:

O preconceito e a discriminação que envolvem a população negra no Brasil são reforçados no processo ensino-aprendizagem de História e isto se explicita na ausência da História da África dos currículos e livros didáticos e na valorização dada ao estudo da História Geral, tendo por paradigma a História Europeia. Por isso, precisamos recompor a História ensinada e aprendida no Brasil, tirando do ostracismo aqueles que tiveram sua participação subvertida e/ou silenciada na construção desse País. Para isso precisamos, no entanto, redizer a história para aqueles incumbidos de formar os futuros cidadãos: os professores (as) do ensino básico” (BARBOSA, 2009. p. 12).

As diretrizes têm o objetivo de recompor o ensino de história promovendo uma educação afrocentrada, focada na valorização das identidades negras. Entretanto, cabe ressaltar que afrocentricidade²¹ não é uma versão negra do eurocentrismo (ASANTE, 1987). Essa perspectiva não promove a valorização etnocêntrica negra em detrimento da subalternização, invisibilidade ou degradação das perspectivas de outros grupos (NOGUEIRA, 2010). Ela busca equidade na distribuição dos conteúdos escolares recolocando a África na sala de aula, abrindo

²¹ Caracteriza-se como um tipo de pensamento, prática e perspectiva que coloca o povo negro como sujeito e agente dos fenômenos, agindo na construção de sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

espaço para um trabalho mais plural e democrático. Sendo assim, “Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para reorientação e recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009, p. 94).

Face ao exposto, no próximo capítulo analisaremos os textos, imagens e perspectivas teóricas presentes no livro didático de história do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Projeto Araribá, um dos livros mais produzidos/vendidos no ano de 2018, adquirido e distribuído nas escolas da rede pública pelo PNLD de 2020. Faremos análise e problematização sobre as representações sociais das populações negras no referido livro e as implicações nas abordagens das questões raciais no Ensino de História.

4 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DOS SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo é dedicado à análise dos textos, imagens, gráficos e fotos presentes no livro didático do projeto araribá da turma do 8º Ano, 1ª Edição, ano 2018, com o objetivo de compreender como este material didático trabalha a representação dos negros. Buscando compreender como as africanidades brasileiras estão/são apresentadas pelos autores no livro didático. Neste sentido, Silva (2005, p. 155) destaca que:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Essa realidade denota a forte presença da cultura e identidade africana no Brasil, o livro didático exerce função essencial na sala de aula, ele democratiza o acesso aos conteúdos propostos pelos professores contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos, “[...] eles são o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa” (SAVIANI, 2007, p. 136). Ele é “um dos símbolos da cultura escolar, um depósito privilegiado do saber a ser ensinado” (Bittencourt, 2008, p. 190). Por ser esse instrumento tão importante, é necessário analisá-lo para melhor utilizá-lo com os alunos para que possam compreender que, em vários casos, os negros “são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar a sua existência” (SILVA, 2011, p. 21), e que não lhes são atribuídos o conceito de cidadania, a valorização de suas alteridades e a avaliação das consequências desses entraves no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 – Importância do PNLD para o ensino de História: democratização do acesso ao livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 por meio do Decreto-Lei nº 91.542/1985 (Brasil, 1985), é conduzido pelo Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa foi instituído no governo de José Sarney e se tratava de uma política pública do primeiro governo civil após a ditadura militar com o objetivo de ampliar aspectos

da democracia, dando acesso ao livro didático aos estudantes do 1º grau²². O Programa prevê o processo de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, atingindo milhões de estudantes, professores/as e escolas em todo o país, sendo, portanto, de ampla envergadura e tendo o propósito de cumprir o dever do Estado para com a educação mediante o “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático, escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, s/p).

O PNLD foi se aperfeiçoando e, aos poucos, foi contemplando todos os estudantes da educação básica, desde a educação infantil, passando pelos estudantes do ensino fundamental nos anos iniciais e finais, e chegando aos estudantes do ensino médio. Todos os alunos da rede pública de educação têm direito ao livro bem como aos outros materiais didáticos distribuídos pelo PNLD. É uma iniciativa que está em sintonia com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação: oportunizar a todos os alunos que frequentam a rede pública o livro didático em seu processo de ensino e aprendizagem. O Art. 1º do Decreto 9.099/2017 traz a garantia na lei do acesso ao livro:

1º – O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017, p. 7)

A partir de 1995, foram criadas comissões de avaliação por área de conhecimento estipulando que somente as obras avaliadas poderiam ser adquiridas pelo programa. Essas comissões definiram alguns critérios gerais eliminatórios que excluiriam as obras de um processo de compra por parte do PNLD:

[...] não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. (BRASIL, 1996, p. 13)

Essas comissões também estabeleceram critérios gerais para avaliar os livros que seriam indicados, ou seja, passíveis de serem adquiridos pelo programa, ou seja, os “livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios

²² 1º a 8º série para estudantes que tinham de 7 a 14 anos de idade.

comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área” (BRASIL, 2017, p. 14). Com o passar do tempo, o PNLD foi se fortalecendo e assumindo novas funções, tornando o processo mais republicano e garantindo o acesso a um livro de qualidade criteriosamente avaliado.

O livro de História do Projeto Araribá, publicado em 2018 e distribuído a escolas da rede pública a partir de 2020 pelo PNLD, foi entregue a milhares de estudantes que o utilizaram por um ciclo de quatro anos²³, portanto, se um jovem estudante estava na sexta série, passou toda a sua formação em história do ensino fundamental (anos finais) utilizando os livros didáticos do Projeto Araribá. Ao final do ano letivo, o livro precisava ser entregue à escola para ser reutilizado pela próxima turma; para tanto, era importante que fossem preservados e conservados, visto que seriam utilizados por quatro anos passando pelas mãos de vários estudantes durante esse período. Ao final do ciclo de quatro anos, o livro poderia ser doado para o estudante, doado para a biblioteca da escola ou, até mesmo, descartado. Ao fim e ao cabo, o livro didático contribui com o processo educacional na formação de sujeitos de direitos, responsáveis com a construção de uma sociedade heterogênea, plural. Conforme Gomes (2012, p. 688),

[...] não se educa para alguma coisa, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantida de forma igualitária, equânime e justa. O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos.

O acesso aos livros didáticos de qualidade promovido pelo Estado tem papel bastante importante nesse processo de formação de estudantes conscientes de seu papel de promover uma sociedade sem preconceito, possibilitando a igualdade de acesso a direitos, proteção ao meio ambiente e uma cultura de paz.

4.2 – Projeto Araribá: a produção de uma obra

O objeto de análise desta pesquisa será o livro didático de História, utilizado no 8º ano do Ensino Fundamental, da Editora Moderna intitulado “Projeto Araribá” publicado em sua 1ª edição no ano de 2018, adquirido pelo PNLD de 2020 e utilizado pelas escolas da rede pública até o final de 2023. Trata-se de uma obra de produção coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo Ana Claudia Fernandes²⁴ como editora responsável.

²³ Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 que alterou o ciclo de utilização dos livros do PNLD de 3 anos para 4 anos.

²⁴ Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo.

Não há um autor responsável pela produção do livro nem autores creditados pela produção dos materiais ou textos; na capa do livro a Editora Moderna já indica que se trata de uma obra feita a várias mãos, onde autores/as foram contratados/as para produzir o material. A editora responsável pela obra serve de intermediária para as produções dos/as autores/as contratados/as, os textos produzidos pelo grupo não levam seu nome, não aparecem, não são creditados, os direitos autorais são adquiridos pela editora, trata-se de uma relação estritamente comercial, ou seja, uma obra produzida para ser comercializada. É uma metodologia de trabalho que precariza a mão de obra de autores, escritores, professores pois o texto perde esses referenciais de autoria, e os autores deixam de registrá-la nos textos. A editora responsável pelo projeto, Ana Claudia Fernandes, declara:

As equipes que fizeram o Projeto Pitangüá e depois o Projeto Araribá foram selecionadas, em geral, dentro das próprias editorias de cada disciplina. Os diretores e gerentes que fizeram a seleção levaram em consideração a trajetória dos editores na empresa, os trabalhos feitos, o conhecimento técnico dessas pessoas e a habilidade que expressavam não apenas em editar textos, mas em criar conteúdo, elaborar atividades e inovar em propostas editoriais. Ao longo dos anos, vários editores do núcleo original, responsáveis por disciplina, saíram da empresa e foram substituídos por novos editores, em geral aproveitados das próprias editorias. Acredito que a área de história, hoje, seja a única em que o editor responsável é o mesmo desde que o Pitangüá nasceu como projeto, em 2001. (APOLINÁRIO, 2011 apud SILVA, 2008, s/p).

Essa metodologia de produção dos materiais didáticos realizada a várias mãos, tendo uma Editora como responsável pela obra, pode denotar a preocupação da Editora em manter uma linha editorial capaz de garantir a identidade do projeto mesmo diante da troca, da substituição de autores/as. Outro ponto importante foi a realização de uma espécie de pesquisa de satisfação entre os/as docentes e verificar se seria necessário alterar o material, adequando-o às opiniões dos/as professores/as. Esses aspectos deram visibilidade ao Projeto Araribá e podem explicar o grande sucesso que a Editora Moderna alcançou. Um dos objetivos do livro, de acordo com a Editora, é:

O desenvolvimento da compreensão leitora como um dos eixos norteadores desta Coleção. Entendemos a compreensão leitora como a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações novas, tanto na escola quanto na vida cotidiana. A insuficiente compreensão leitora dificulta a aprendizagem, limita a participação plena na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento pessoal (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 8).

Compreendendo a competência leitora como fundamental para o entendimento da história, bem como a percepção dos discursos, intencionalidades que estão subentendidas nos

textos, “[...] compreender um texto é diferente de decodificar o código escrito” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 08). O livro tem o condão de contribuir com a formação acadêmica em história por meio de uma boa interpretação e compreensão de textos. Entender um discurso, seja ele falado ou escrito, tem a ver com a habilidade de compreender um texto que está relacionado à capacidade de interpretar, dar significado e obter clareza sobre as informações que aquele conjunto de ideias oferece ao estudante.

Se nos detivermos em uma análise minuciosa da construção dos textos e imagens sobre a temática do livro didático será possível perceber que esse material foi sendo adequado para melhor inserção no mercado e, conseqüentemente, aumentar a vendagem, ou seja, é possível aventar que um dos grandes objetivos da Editora Moderna foi maximizar as vendas do livro para aumentar o lucro da empresa. Por esse ângulo, o livro didático é visto como uma mercadoria ou, como nos lembra Bittencourt (1998, p. 71), “[...] um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. Gatti Júnior (2004, p. 159) vai demonstrar o quanto as questões econômicas têm importância nesse processo:

[...] entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático for tomado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro, etc.

De certa forma, segundo uma série de autores como Bittencourt (1998; 2008), Fonseca (1993), Munakata (1997), Gatti Júnior (2004) e Choppin (2007), o livro didático deve ser pensado também como mercadoria e, nesse caso do Projeto Araribá, não se pode negar que um dos principais objetivos dessas alterações fosse atrair mais consumidores para a Coleção. Esse aspecto comercial do livro não pode ser desconsiderado na análise do material, neste caso específico, na pesquisa acerca da representação das populações negras. Entretanto, é importante perceber que não há como dissociar a dimensão pedagógica, formativa, da dimensão comercial. O ponto fulcral deste aspecto da dimensão mercadológica pode ser traduzido pelas indagações: quais conteúdos são privilegiados para que determinado livro, neste caso, o Projeto Araribá, fizesse tanto sucesso e atraísse mais compradores? Qual base historiográfica foi capaz de despertar tanto interesse? Essas questões são fundamentais para compreender a dimensão da colonialidade e decolonialidade presentes no livro em pauta.

4.3 - Dificuldades de acesso ao livro didático: pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid 19 assolou o mundo todo, e o Brasil também viveu um período de calamidade e caos de toda ordem, inclusive na educação. Toda a situação instaurada no país devido à doença prejudicou a logística de distribuição dos livros referentes ao PNLD 2020, conseqüentemente, o acesso dos/as alunos/as a esse material. Também deve-se levar em conta que as aulas presenciais na Rede Municipal de Educação (REME) foram suspensas a partir do dia 18 de março de 2020, e retomadas, de maneira híbrida, a partir do dia 01 de julho de 2021 devido ao alto índice de contaminações referentes à Covid 19 em Campo Grande/MS. Entretanto, vale ressaltar que professores/as e alunos/as continuaram sua caminhada de maneira remota, ou seja, as aulas presenciais foram suspensas, mas os/as alunos/as continuaram sendo atendidos de maneira remota por todos/as os/as professores/as.

Toda essa complexa situação se tornou um grande desafio para a educação e, particularmente, no que se referiu à distribuição e ao acesso do livro didático dos estudantes da REME, devido ao fechamento das escolas e as aulas a distância. A dificuldade imposta pelo contexto teve como uma de suas conseqüências a pouca utilização do livro do Projeto Araribá em sala de aula nos anos de 2020 e 2021. Com a pandemia mais controlada e a volta dos estudantes à escola, o livro foi utilizado em uma situação de normalidade nos anos de 2022 e 2023.

4.4 O livro didático de História: possibilidades de reescrita da história da África

Para perceber a África e toda a sua riqueza cultural, religiosa, política, econômica, natural e em vários outros aspectos, é fundamental compreendê-la em sentido amplo, independente, com construções históricas próprias, suas riquezas, problemas e a busca por soluções sob a ótica de autores/as africanos/as. Trata-se de um continente autônomo, berço da civilização de todas as espécies de hominídeos de nosso processo evolutivo. Sua história dentro da sala de aula surpreende, inquieta e descortina uma realidade que os/as alunos/as desconhecem pois, de maneira geral, a África é estudada com adjetivos depreciativos e de maneira rasa.

O Brasil é o segundo país do mundo com o maior número de habitantes negros, perdemos apenas para a Nigéria, país mais populoso da África. Essa posição nos coloca em uma situação que expressa a necessidade de se conhecer melhor o continente, pode-se dizer que o Brasil está na África e a África está no Brasil. A África construiu sua história, suas lutas,

avanços civilizatórios, uma história de constantes processos adaptativos como nos afirma Ki-Zerbo (2010, p. 52):

A história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por réguas de valores estranhos [...] Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas, e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana.

Na introdução da obra *História Geral da África*”, Ki-Zerbo (2010, p.3) assevera que seu continente tem uma história que não pode estar necessariamente vinculada à ação de agentes externos que impuseram sua visão de invasor/colonizador, socializando uma visão depreciativa, fruto de séculos de opressão, ação de traficantes de escravos, exploradores que construíram a imagem de miséria, barbárie, caos, com o intuito de emplacar a perspectiva de um continente necessitado de um processo civilizatório que as nações colonizadoras da Europa poderiam dar.

A história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela força das circunstâncias, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p.32).

Um livro didático pode justamente reescrever essa história oferecendo aos estudantes uma perspectiva historiográfica de uma África autônoma que não apenas foi solo para o protagonismo de várias civilizações externas que construíram grandes impérios impondo relações de dominação sobre o continente. É necessário analisá-lo a partir do movimento do afrocentrismo que propõe uma nova perspectiva analítica da história africana, onde os africanos se tornam protagonistas na construção de suas histórias. “A afrocentricidade é um pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com os seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). O afrocentrismo propõe uma construção historiográfica a partir de intelectuais negros, africanos e diaspóricos, sugere, em primeiro plano, uma mudança de paradigma, um novo olhar sobre a África. Quando o livro didático, de alguma forma, consegue captar esse movimento, torna-se uma ferramenta importantíssima na construção de um estudo afrocentrado que possibilita um aprofundamento das relações existentes com o Brasil e a consequente valorização da cultura afrobrasileira.

Essa proposta analítica explora o continente como “berço da humanidade, palco para o início da trajetória dos seres humanos, também nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia” (MUNANGA, 2015, p. 25). O livro didático entra nesse processo como indutor de uma proposta de protagonismo da população negra, levando-a a contar sua própria história despida das inúmeras dominações estrangeiras e também da narrativa de grupos externos que insistem em terceirizar a história da África descrevendo seus processos, relacionando-os a eventos isolados, pequenos, restritos a uma perspectiva subalternizada, carente de uma perspectiva civilizatória, característica “dada” pela intervenção de conquistadores que assumiram a missão e o fardo de civilizar os incivilizados (KIPLING, 1898). Os autores que elaboram o livro didático precisam romper com o horizonte da colonialidade e focalizar a perspectiva da decolonialidade.

4.5 A construção da narrativa histórica

“A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa” (VEYNE, 1998, p 18). A partir dessa afirmação, o autor concebe a construção da narrativa histórica como uma forma de compreender o fato histórico, dessa maneira, a narrativa da História busca socializá-la, replicá-la por meio de uma engenhosa arquitetura de palavras com seus significados e intenções. A forma como o historiador constrói o relato histórico se dá a partir da análise das fontes, sua interpretação e, posteriormente, a construção da narrativa. Michel de Certeau (1982, p.107) afirma que ela tem função “simbolizadora, permitindo a uma sociedade situar-se, dando-lhe na linguagem um passado e abrindo um espaço próprio para o presente”, aproximando o passado e o presente, interligando essas duas dimensões por meio da construção da narrativa histórica.

As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretações, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. Com isso a expectativa do futuro vincula-se diretamente a experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano. Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual (RÜSEN, 2001, p.64).

A relação existente entre o passado e o presente faz a interligação do fato histórico, cabe ao historiador analisar o fato e construir a narrativa histórica, e ele o faz a partir de seu referencial teórico, do seu lugar de fala, de sua ideologia, a partir de sua base epistemológica. Trata-se, portanto, de um texto construído sobre sua subjetividade, a partir de suas experiências e visão de mundo. Todos esses pressupostos expressam a beleza da diversidade e a pluralidade da construção da narrativa histórica.

Concebemos história como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. [...] Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Fonseca, 2003, p. 40).

A experiência humana organizada e sistematizada pela história é fruto de uma complexa construção da narrativa. Partindo dessa constatação e compreendendo que a obra do Projeto Araribá, analisada nesta dissertação, foi construída a várias mãos por um grupo de autores, consideramos que os textos e imagens presentes no livro didático carregam as marcas das perspectivas epistemológicas desses autores/as, além de resguardarem os interesses da Editora Moderna e as orientações da editora responsável.

4.6 – Sobre protagonismo ou submissão - Revolução do Haiti no livro didático de História

A primeira referência que o livro traz sobre os negros é o processo de revolução no Haiti. Essa discussão é apresentada no Capítulo III/ Unidade Temática III, quando aborda a Era Napoleônica nas páginas 85 a 87. Antes disso, o conteúdo do livro se atém a processos europeus, à Revolução Industrial e Francesa. Ao se referir ao Haiti, o texto do livro didático destaca que naquele país “[...] ocorreu a única rebelião organizada por escravizados africanos na América” (Projeto Araribá, 2018, p. 85). Entretanto, ao iniciar o trabalho de análise acerca da Revolta dos Males, verificamos uma contradição ao ler: “agora você vai conhecer uma das diversas revoltas organizadas por escravizados que ocorreram na província da Bahia” (Projeto Araribá, 2018, p. 198). Embora haja definições no texto de “Rebelião” e “Revolta”, os dois processos se opuseram ao poder político vigente e buscavam a independência de seus dominadores. Embora a rebelião do Haiti tenha influenciado a Revolta dos Males, dentro das colônias houve vários movimentos revoltosos organizados pelos escravizados ao longo do

processo de dominação colonialista, portanto, a rebelião do Haiti não foi a única revolta organizada por escravizados na América.

O texto do livro acerta, porém, ao expressar que o Haiti foi “[...] a primeira região do continente a abolir a escravidão, a conquistar sua independência tendo os negros como protagonistas e o primeiro país fundado por ex-escravizados fora da África” (Projeto Araribá, 2018, p. 85). O texto ressalta o fato de a colônia ter sido palco de um processo revolucionário conduzido por negros escravizados, analisa a sua condição de primeiro país da América a abolir a escravidão e, também, salienta que foi o primeiro país independente fundado por negros fora da África. O texto ainda destaca a produção de produtos tropicais na ilha utilizados para enriquecimento das elites agrárias e da própria França e relata a maciça presença de escravizados africanos na colônia que acabaram sendo protagonistas desse processo.

Os franceses desenvolveram na colônia o cultivo de café, anil, cacau, algodão e outros artigos, principalmente a produção de açúcar. Os africanos escravizados eram a principal mão de obra utilizada nas plantações. Na segunda metade do século XVIII, São Domingo chegou a exportar 35 mil toneladas de açúcar bruto (açúcar mascavo) e 25 mil toneladas de açúcar branco (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 85).

O livro refere-se aos negros, pela primeira vez, na condição de escravizados, em posição de submissão frente ao colonizador em uma perspectiva de colonialidade ao explicar que “[...] os africanos escravizados [eram a] principal mão de obra utilizada nas plantações” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 85), que viviam “em péssimas condições de vida” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 86) e estavam submetidos a toda sorte de exploração e subalternização. Ainda de acordo com o livro, a massa de escravizados promoveram uma rebelião contra o tratamento degradante que recebiam dos colonizadores franceses, “[...] abandonaram as plantações, atearam fogo nos canaviais, destruíram engenhos e executaram proprietários brancos” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 86).

Contudo, o texto não explora o fato como um processo de luta e resistência capitaneado pelos escravizados em busca de sua liberdade. Não visibiliza as lideranças das rebeliões, como é o caso de Toussaint L’Ouverture,²⁵ o principal líder da Revolução Haitiana, que foi preso pelas tropas de Napoleão Bonaparte e acabou sendo deportado para a França onde morreu em uma prisão. O livro também não enfatiza que, com a prisão de Toussaint L’Ouverture, os ideais

²⁵ Toussaint L’Ouverture (1743 a 1803) foi um ex-escravizado, principal líder da rebelião do Haiti em 1791.

revolucionários em busca pela liberdade continuaram com Dessalines²⁶, que aglutinou as forças dispersas pelas tropas de Napoleão e proclamou a independência do Haiti em 1804.

Destacamos a importância de os livros didáticos abordarem/enfatizarem os processos de luta dos escravizados em busca de sua liberdade, pois isso traz para a visibilidade o fato de os negros não terem aceitado passivamente o processo ao qual estavam sendo submetidos, expressa a busca por sua altivez, a luta pela valorização de suas alteridades. Aos seres humanos traficados foi imposta a condição de coisificação, deportados de suas terras, separados de suas famílias, amigos, religião, modo de vida, tudo lhes fora tirado, o que lhes restava era o sagrado direito pela busca da liberdade. Movidos por esse sentimento, promoveram ações em busca de sua emancipação. Essa abordagem precisa fazer parte dos livros didáticos e é fundamental para compreender a luta dos africanos escravizados na América.

Foi no Haiti que houve a primeira abolição da escravidão na América; a primeira carta constitucional da América Latina continha em seu artigo terceiro, que “a escravidão está para sempre abolida. Não podem existir escravos sobre este território” (SEITENFUS, 1994, p. 30). Esse processo abolicionista se tornou incômodo para todas as elites escravocratas das Américas, que temiam que algo semelhante pudesse acontecer no Brasil ou no sul dos Estados Unidos. De fato, as notícias desse processo chegaram ao Brasil e acabaram exercendo influência na Revolta dos Malês em 1835. Segundo Wasserman e Guazzelli (1996, p. 96),

Para o restante do continente restava um preocupante aviso: na primeira colônia independente da América Latina as consequências haviam sido a acentuada decadência econômica, supressão dos brancos proprietários de terras e um Estado organizado por escravos insurretos ou mulatos libertos.

A revolução do Haiti poderia ser um marco referencial para mudança de análise da questão dos negros alterando a chave de leitura, propondo uma variação de paradigma no entendimento da presença dos negros no Brasil, seus processos de busca por justiça e liberdade. Poder-se-ia introduzir essas perspectivas no livro didático propondo uma análise da questão do negro a partir da resistência frente à escravização, ao colonialismo, à marginalização e ao racismo. Entretanto, o texto limita-se a abordar a revolução resgatando o histórico de colonização feito por espanhóis e franceses, a questão agrário-exportadora mostrando a colônia como uma grande exportadora de produtos tropicais. Menciona as influências dos ideais da

²⁶ Jean-Jacques Dessalines (1758 a 1806) assumiu a liderança da revolução haitiana após a prisão e deportação de Toussaint L'Ouverture. Foi sob a liderança desse importante líder que o Haiti venceu as tropas de Bonaparte liderando a colônia para sua independência em 1804. Tornou-se o primeiro chefe de Estado, foi coroado imperador em outubro de 1804.

Revolução Francesa perante a população negra, e dedica poucas linhas para à revolução promovida pela população negra, apresentando a questão de maneira rasa e sem aprofundamento.

Diante das péssimas condições de vida a que estavam submetidos, os africanos escravizados do norte da colônia iniciaram uma rebelião. Eles abandonaram as plantações, atearam fogo nos canaviais, destruíram engenhos e executaram proprietários brancos. Dois anos após o início da rebelião, a Convenção francesa decretava o fim da escravidão em São Domingo (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 86).

Destacamos a importância do livro didático na construção de uma educação mais problematizadora e menos monocultural, visando superar a mera memorização de alguns fatos considerados “mais importantes”. Neste caso específico: “primeira nação da América a abolir a escravidão”, “segunda nação a conquistar sua independência no continente”, “o protagonismo dos negros nesse processo”. É necessário trabalhar abordagens, análises mais aprofundadas desses processos históricos tão importantes a fim de promover uma educação problematizadora.

A educação problematizadora é realizada pelo professor com o aluno, e se contrapõe à educação que Paulo Freire chamava de ‘educação bancária’, realizada pelo professor sobre o aluno. Para a prática daquela educação é necessário considerar o educando como sujeito da ação educativa, e não como objeto passivo desta (DELIZOICOV, 1983, p. 85, grifo do autor).

A aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos precisa superar a aprendizagem limitada à memorização. Uma educação problematizadora privilegia a análise dos processos históricos trazendo para reflexão uma educação promotora de cidadania. A maior parte das construções políticas e sociais impostas ao negro pelo colonizador foram abordadas no livro a partir da perspectiva do dominador que buscou invisibilizá-lo, subalternizá-lo e lançá-lo à condição de colonialidade abordando majoritariamente aspectos ligados à escravização. Eles são representados em condição de servidão, não se estudam aspectos ligados às suas alteridades, elementos culturais e religiosos, sua musicalidade, suas identidades, mas sim aspectos ligados à condição de escravização.

4.7 – O negro na América hispânica: uma abordagem simplificada no livro didático de História

Após a revolução do Haiti, o livro propõe no Capítulo VII/Unidade IV o estudo dos processos de independência das colônias da América hispânica, analisando, especificamente, a situação dos negros somente nas páginas 96 e 97, condensando essa discussão em apenas duas

páginas do livro. Traz uma citação rápida na página 90 dos grupos sociais que compunham a sociedade da América hispânica, organizada da seguinte forma:

[...] chapetones, nascidos na Espanha e detentores do poder político e dos melhores cargos da administração; criollos, nascidos na América e descendentes de espanhóis, que formavam a elite intelectual e econômica; mestiços, filhos de espanhóis, indígenas e africanos (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p.90).

A estrutura apresentada é hierárquica, com estrutura piramidal, os negros estavam na base da organização social, na parte mais baixa, na posição inferior, subalternizados e infligidos a uma condição de inferioridade. O lugar que recebeu mais escravizados da América espanhola foi Cuba, onde chegaram aproximadamente 840 mil escravizados para trabalhar na pecuária e no campo produzindo café, fumo, mantimentos em geral e açúcar no século 19.

A mão de obra africana na América espanhola esteve concentrada especialmente em Cuba. O sistema de *plantation* fez com que pelo menos 840 mil escravizados fossem levados para a ilha entre os anos de 1790 e 1870 (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 97).

Havana e Rio de Janeiro se tornaram o maior destino de negros escravizados do mundo. O primeiro país da América do Sul a abolir a escravidão, que ocorreu somente após a sua independência, foi o Chile em 1823; e a última nação da América hispânica a abolir a escravidão foi Cuba em 1886. Segundo o livro didático, a “América espanhola como um todo recebeu cerca de 1 milhão e 660 mil indivíduos na condição de escravos entre os séculos XVI e XIX” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 97). Esse quantitativo também é mencionado no site “slavevoyages”, segundo o qual “desde o século XVI até o final do XIX, aproximadamente 12,5 milhões de pessoas foram arrancadas em navios negreiros da costa africana. A América hispânica recebeu em torno de 1.591.244 milhões de africanos, cerca de 12,7%”²⁷. Mesmo assim, em toda a trajetória dos processos de emancipação política da América hispânica que estão no livro, somente nas páginas 97 e 98 essa temática é tratada. Assim, é possível constatar que as populações negras acabaram assumindo uma posição de subalternidade, invisibilidade e apagamento no referido livro.

Na página 97, a temática principal envolvendo os negros na América hispânica foi a questão da escravidão, ou seja, o texto propõe algumas informações sobre a realidade da escravização promovida pelo país ibérico. Ao analisar essas informações, percebe-se que a abordagem é sucinta, refere-se à escravização de maneira geral; não há aprofundamento na

²⁷ Disponível em: <<https://www.slavevoyages.org/>> Acesso dia 16 Out 2024.

questão, o que reforça a perspectiva de invisibilidade, de não-existência e desumanização da população negra nas colônias hispânicas. Com base em Catherine Walsh e Abdelkebir Khatibi, Oliveira (2010) aponta a negação histórica dos afrodescendentes.

[...]nesta perspectiva crítica, Catherine Walsh (2005) reflete sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: “pensamento-outro”, “decolonialidade” e “pensamento crítico de fronteira”. “Pensamento-outro” provém do autor Árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da de colonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante a do conceito de “colonialidade do ser”, ou seja, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas (OLIVEIRA, 2010, p. 58)

Essas questões vão além do colonialismo presente naquele momento histórico, transcende e alcança a forma de “colonialidade do ser”, envolve a produção de identidades estereotipadas, desumaniza e busca negar a existência dos negros. Nessa perspectiva de invisibilidade e subalternização, o livro segue com afirmações gerais: “[...] para termos uma ideia, a América espanhola como um todo recebeu cerca de 1 milhão e 660 mil indivíduos na condição de escravos entre os séculos XVI e XIX” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 97). Em outro trecho assinala: “os africanos e seus descendentes buscaram resistir à escravidão. Formaram comunidades semelhantes aos quilombos no Brasil, como os *cumbes*, nas terras da atual Venezuela, e os *palenques*, nas atuais Cuba e Colômbia” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 97). Segue afirmando que: “[...] vários africanos e seus descendentes foram recrutados para as lutas nas guerras de independência da América espanhola” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 97). Embora sejam fatos importantes para a compreensão do processo, não há aprofundamento nem problematização.

A perspectiva de invisibilidade e apagamento dos negros está presente nos textos. É bem verdade que são citados os “*cumbes*”²⁸ e os “*palenques*”²⁹, mas não explicados, não aprofundados, ficando apenas uma menção superficial e geral. Isso influencia a forma como os alunos/as aderem à temática e facilita a memorização sem problematizar os acontecimentos históricos. Ao apresentar a presença do negro na América hispânica somente a partir de uma realidade de “submissão, péssimas condições de trabalho, extraindo o ouro de aluvião, ficavam longas horas em pé nas águas, sendo frequentemente atingidos pela tuberculose e por outras doenças pulmonares” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p.39), o livro não enfatiza o protagonismo negro nesses eventos históricos.

²⁸ Uma espécie de quilombo, comunidade onde os negros, indígenas viviam à margem da sociedade escravista.

²⁹ Formas de resistir à escravização, refere-se à formação de comunidades de afrodescendentes que fugiam da escravização e do sistema de *plantation*.

A presença dos negros na América hispânica, embora tenha sido menor que na América portuguesa, contou com bastantes seres humanos traficados, pais de família, jovens, profissionais foram arrancados à força de suas terras, de seus lares, das religiões que lhes davam significado, que foram conduzidos a uma terra estranha, lançados em uma cultura alheia à sua realidade. Tudo isso poderia ter sido explorado no livro didático para que a questão fosse apresentada com mais aprofundamento na realidade da América hispânica.

É fundamental que o livro didático possibilite aos/as professores/as e alunos/as a oportunidade de conhecer as várias perspectivas históricas, como a emancipatória, a decolonial, as leituras problematizadoras. A perspectiva de análise presente no livro não pode se resumir à escravidão. Munanga (2005) nos lembra que o livro didático, de modo geral:

[...] omite ou apresenta de forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores entre outros (MUNANGA, 1996, apud SILVA, 2005, p. 23).

A não-presença, a subalternização, a invisibilidade e o escondimento dos negros nos livros didáticos inserem-se em um projeto intencional promovido pela política da colonialidade presente na cultura escolar e na redação dos livros didáticos, que atribui ao negro a figura do não ser. A professora/pesquisadora Ana Célia Silva (2005, p. 21) nos lembra que, no livro didático, a humanidade e a cidadania são representadas pelo homem branco de classe média. A mulher, o negro e os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

Essa perspectiva, construída pela colonialidade, de sujeitar e inferiorizar o negro e suas identidades culturais busca promover seu apagamento da história, recordando-o de maneira genérica.

4.8 –Lutas e resistências invisibilizadas: a Conjuração Baiana no livro didático de História.

Nas páginas 110 e 111 do Capítulo VIII/ Unidade IV, é proposto o estudo da Conjuração Baiana. Esse movimento aconteceu no final século XVIII, em 1798. Esse processo emancipacionista, ligado às classes populares, recebeu a influência de movimentos como a Revolução do Haiti de 1791 e “[...] a divulgação de ideias iluministas e de notícias sobre a Revolução Francesa também acabaram servindo de combustível ao projeto revolucionário”

(PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110). O protagonismo dos negros em promover e liderar aquele processo revolucionário encorajou, também, o ideal abolicionista da Conjuração Baiana que fomentou a promessa de abolição da escravatura. Outros grupos também aderiram ao projeto e passaram a fazer parte da revolução: “[...] pequenos comerciantes, soldados, artesãos, alfaiates, negros libertos, mulatos e escravos, além de alguns homens brancos mais abastados” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110). Todos esses grupos buscavam o ideal de abolição da escravatura e instauração de uma república independente de Portugal; queriam se emancipar pois, “a América latina esteve todo esse tempo limitada a ser o espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005b, p. 14), que teve como uma de suas maiores consequências a escravização dos negros. A revolução do Haiti e a Conjuração Baiana são movimentos organizados, capitaneados pelos negros que buscavam o ideal de liberdade.

No texto do livro didático há uma menção rápida da relação de proximidade entre a Conjuração Baiana e a Revolução do Haiti: “[...] em fins do século XVIII, as guerras de independência do Haiti prejudicaram a produção do açúcar haitiano, o que fez aumentar a procura pelo açúcar brasileiro” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110). A conexão se dá pelo viés econômico, ou seja, a crise do Haiti poderia pressionar a produção açucareira de Salvador, não se constrói uma conexão que se aproxime por ideais de busca pela liberdade, formas de resistência ou pelo protagonismo dos negros em conduzir seu processo. No entanto, sabemos por meio de Fontella (2007) que havia muitas conexões entre esses processos e que as elites escravocratas temiam que o mesmo pudesse acontecer no Brasil:

Para as elites proprietárias, a revolução de São Domingos unificou todas as ameaças em um só corpo e uma só cor, o negro. Enquanto para os escravos a revolução propagou uma onda de liberdade, para as elites propagou apenas o medo. O ‘medo negro’ foi uma das características que marcaram o período após a revolução haitiana (FONTELA, 2007, p. 68).

A emancipação política do Haiti abriu espaço para a independência política da segunda nação a se constituir na América, desafiando a ordem escravista colonial com a participação organizada de negros escravizados. As elites temiam que essa perspectiva de organização pudesse chegar ao Brasil; a aludida relação de proximidade unicamente pelo viés econômico fragiliza a premissa de conexão entre esses movimentos e enfraquece o argumento do livro. No manual do professor, há uma indicação de relacionar a Conjuração Baiana ao movimento do Haiti; entretanto, não há essa indicação de relação no texto utilizado pelos/as alunos/as e que consideramos importante para anunciar, de maneira clara, que os negros escravizados

começavam movimentos organizados em busca de sua liberdade e que essa atmosfera abolicionista havia chegado ao Brasil. Bacon (2018, p. 82) explica:

A história do Haiti provou que os afrodescendentes não estavam destinados a ser oprimidos para sempre, seja nos Estados Unidos ou em outro lugar. Eles não apenas poderiam alcançar a grandeza; eles poderiam ser participantes ativos e corajosos na história, demonstrando o poder dos africanos subjugados de lutar e ganhar o direito de determinar seu próprio futuro.

Em uma abordagem descolonial, o livro didático poderia explorar as similaridades econômicas entre o Haiti e a Bahia, pois as duas regiões, segundo Mattos (2004), possuíam uma matriz econômica ligada à exploração da *plantation* baseada na escravidão racial. Pouco antes da revolução, o Haiti produzia grande parte do café exportado para o mundo, além de ser um grande produtor de açúcar, e essa quantidade de produtos demandava muita mão de obra escravizada, ou seja, naquele período, entre os séculos XVII e XVIII, “[...] a colônia francesa do Santo Domingo, tornou-se a colônia europeia mais rica da região da América latina e contribuía com um quarto da riqueza da França” (DIAMOND, 2006, p.403). Esse viés de análise explica a tamanha importância da colônia para a economia francesa; o exemplo de organização de povos subalternizados que protagonizariam a revolução se irradiaria por todo continente americano. As outrora colônias europeias repletas de escravizados corriam o risco de serem palco de processos semelhantes, a primeira nação independente da América Latina o foi devido ao protagonismo daqueles que eram explorados e que estavam presentes nas outras partes das colônias. Segundo os professores Wasserman e Guazzelli (1996, p. 96),

[...]para o restante do continente restava um preocupante aviso: na primeira colônia independente da América Latina as consequências haviam sido a acentuada decadência econômica, supressão dos brancos proprietários de terras e um Estado organizado por escravos insurretos ou mulatos libertos (WASSERMAN E GUAZZELLI, 1996, p. 96).

Tendo em vista a possível influência do processo haitiano na Bahia do século XIX, as menções a ela carregavam consigo a questão da emancipação da escravatura, evocando a possível ameaça da revolta dos escravizados. Tal processo poderia ocorrer no Brasil, e isso deixaria as elites preocupadas já que a colônia portuguesa possuía um grande número de escravizados. “Temia-se o exemplo – “o mau exemplo” – do Haiti, pois esta revolução dos escravos produzia entre os negros do Brasil o estímulo e o paradigma para o questionamento do regime servil nacional” (MOTT, 1982, p. 60, grifo do autor). Consideramos que seria importante o livro didático enfatizar os processos revolucionários dos escravizados como

formas de resistência à exploração e a contínua busca por melhores condições de vida; para construir com os/as alunos/as um entendimento de que a liberdade estava em jogo e, por isso, os cativos resistiram a esses processos exploratórios.

4.9 - A expansão imperialista na África no livro didático de história: a predominância da perspectiva histórica do colonizador

Entre as páginas 176 a 184 do capítulo XIV/ Unidade IV, o texto do livro didático propõe a discussão do projeto imperialista Europeu sobre a África. A proposta é trabalhar a África, mas a maneira como os textos e as imagens estão expostos no livro didático revelam que essa análise do continente é perpassada pelo prisma europeu, ou seja, estudar-se-á a África a partir da perspectiva do colonizador, do dominador. De acordo com o livro, “[...] o domínio colonial dos países europeus sobre as populações locais africanas era, na maior parte dos casos, extremamente violento” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110). Descreve como se deram os processos de imperialismo das metrópoles europeias sob o continente africano, destacando que:

Os colonizadores estabeleceram um sistema de confisco das terras férteis dos africanos e utilizaram a mão de obra nativa na agricultura, no extrativismo e na construção de obras que facilitassem o escoamento dos produtos até o litoral, para serem embarcados para a Europa” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110).

A leitura historiográfica da África presente no livro é marcada pela perspectiva europeia que impôs a narrativa imperialista por meio da dominação, da exploração e utilização de mão de obra africana, e da extração de matéria prima para a Europa. Os impérios português, francês e belga examinando a assimilação, buscavam o “ensino da língua, religião, moral cristã e do modo de vida europeu, com o objetivo de criar, entre os nativos, uma elite de colaboradores locais” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110). Já os impérios britânico e alemão, por meio da diferenciação, “recorriam a lideranças locais para cuidar da administração colonial, aproveitando as disputas internas e as estruturas de poder que já existiam no continente africano” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 110). O contexto relatado no texto é de dominação, exploração da África pelas potências europeias, não há menção de suas religiões, cultura ou processos internos; tudo o que é colocado pelo texto do livro didático relaciona-se à imposição imperialista da Europa sob a África. Novamente, vem à tona uma perspectiva analítica da história ligada ao prisma colonialista, capitaneada pelo pensamento de Kipling (1899), que

expõe um continente dominado, explorado, empobrecido e “incivilizado” que precisava ser “civilizado” pelas nações imperialistas. “O hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade” (MBEMBE, 2014, p.27). Desmond Tutu (2015) salienta que “quando os missionários chegaram à África, eles tinham a Bíblia e nós a terra. Disseram-nos: “Vamos rezar”. Fechamos nossos olhos. Quando os abrimos, nós é que estávamos com a Bíblia e eles com a terra” (TUTU, 2015).

É importante analisar a história narrada pelo colonizador, entretanto é determinante considerar a visão dos africanos colonizados sobre sua própria história e a violência sofrida com a dominação imperialista. Esse exercício de crítica é um dos principais trabalhos do historiador, pois é importante trabalhar com os mais diversos entendimentos sobre o fato histórico, caso contrário, sua interpretação fica incompleta, atendendo a interesses de determinados grupos, como afirma Marc Bloch (2001, p. 89):

Que a palavra das testemunhas não deve ser obrigatoriamente digna de crédito, os mais ingênuos dos policiais sabem bem. Livres, de resto, para nem sempre tirar desse conhecimento teórico o partido que seria preciso. De todo modo, há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos.

A narrativa da nação imperialista não pode apagar ou secundarizar a versão dos africanos sobre os mesmos processos. A historiografia se enriquece quando é construída sob o alicerce da diversidade e leva em consideração as narrativas dos povos subalternizados, vítimas do aviltamento imposto pelo colonizador. A partilha da África foi “organizada” pelas potências europeias, entre 1884/1885, quando o chanceler alemão Otto Von Bismarck organizou a conferência de Berlim, que teve como um de seus objetivos promover a partilha da África. A exploração desse continente pela Europa começou no século XV com o início das navegações ultramarinas quando Portugal completou o périplo africano. Nesse processo, os portugueses formaram as primeiras feitorias no litoral dando início à dominação da costa atlântica traficando pessoas para suas colônias juntamente com outras potências da Europa. No colonialismo, as potências europeias estavam em busca de metais preciosos e gêneros tropicais, já no imperialismo do século XIX buscavam matéria prima, mercado consumidor para seus produtos industrializados, mão de obra barata e a imposição de seus valores culturais sobre as nações subalternizadas.

Dentro desses dois processos, a África foi dominada por povos estrangeiros que tinham intenções bem definidas e estavam prontos para explorá-la de várias formas. Durante o segundo

momento exploratório, que se deu no século XIX com a industrialização da Europa, teve início o projeto imperialista do continente ensejando a Conferência de Berlim. O texto do livro didático não relata que nenhum representante da África teria sido convidado para esse encontro, ou seja, essa partilha acabou sendo formalizada pelas nações imperialistas sem a participação dos africanos diretamente envolvidos na questão. No livro didático destaca-se apenas que “as principais potências europeias, reunidas no Congresso de Berlim, definiram as regras para a divisão do continente africano entre elas” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 180). Esse aspecto é fundamental para mostrar o caráter intervencionista, imperialista e violento desse processo.

Uma das justificativas que o livro apresenta para a expansão imperialista na África está relacionada com o darwinismo social e como essa teoria teria justificado boa parte das ações, e dos posicionamentos das potências imperialistas da Europa. De acordo com o livro didático, “o darwinismo social considerava os seres humanos desiguais e dotados de capacidades inatas, algumas superiores e outras inferiores. Os indivíduos mais aptos e fortes derrotariam os menos aptos e fracos na luta pela sobrevivência” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 149). Essa justificativa, pretensamente científica, serviu de base para justificar as ações imperialistas no continente africano.

Seria fundamental que o livro didático promovesse uma abordagem crítica e contextualizada dessa teoria, analisando-a como um instrumento de legitimação da chamada "missão civilizatória". Essa concepção, baseada na ideia de uma suposta superioridade racial europeia, sustentava a noção de que a civilização europeia deveria prevalecer sobre sociedades consideradas "incivilizadas" e "atrasadas". Tal perspectiva contribuiu para a justificativa ideológica do colonialismo e do imperialismo, reforçando processos de dominação e exclusão ao longo da história. Pois, como o próprio livro destaca, “[...] com base nesses princípios pretensamente científicos, surgiram discursos racistas que justificavam a desigualdade social e a prática imperialista das potências europeias na África, na Ásia e na América” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 149), referentes a aspectos como a tecnologia, a religião cristã, a ciência, a organização social para os povos considerados incivilizados, imersos na barbárie e carentes de ordem.

Ao trazer essas questões para a discussão do imperialismo na África, o livro didático contribuiria de forma mais consistente na compreensão de como o racismo esteve articulado a teorias pretensamente científicas. Schwarcz (1993) diz que “a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do

progresso e da civilização” (SCHWARCZ, 1993, p. 46). Essa discussão poderia instrumentalizar os estudantes a trabalharem o conceito de “raça” associado à espécie humana, desconstruindo sua arquitetura falsamente biológica que acabou colocando artificialmente a “raça dos brancos” europeus no topo hierárquico da sociedade justificando sua ação imperialista (BOLSANELLO, 1996). Os/as alunos/as do 8º Ano poderiam ter acesso a esse conteúdo e saberem que essa construção científica de raça inferior/superior foi superada pela biologia, pois não há variabilidade genética que justifique a adoção da ideia de raças para distinguir a origem de seres humanos. Para a biologia, existe a raça humana ainda que continue presente do ponto de vista sociológico influenciando negativamente na vida da população negra. “A raça não passa de uma ficção útil de uma construção fantasiosa” (MBEMBE, 2014, p.27), e o livro didático poderia mostrar com mais ênfase a artificialidade desses discursos.

Entretanto, há indícios de uma perspectiva descolonial no livro didático ao propor o estudo da resistência da população africana, que se manifestou em várias regiões dominadas pelo imperialismo europeu. A dominação imposta enfrentou uma luta obstinada por parte dos povos subjugados, que resistiram ativamente a esse processo.

Até a década de 1970, a resistência dos povos africanos à colonização era um assunto pouco investigado pelos historiadores. Desde os últimos anos do século XX, contudo, a análise de novos documentos tem mostrado que ações de resistência ocorreram em praticamente todas as terras subjugadas pelos europeus. Ao contrário do que afirmavam os defensores do colonialismo, os africanos não viam os europeus como libertadores ou como a porta de entrada para a modernidade e a civilização (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 182).

Ao enfatizar os movimentos de resistência, o livro didático contribui para a desconstrução da ideia imposta pela perspectiva europeia de que os europeus tiveram o importante papel de “civilizá-los”. Essa afirmação parte da alegação dos colonizadores que precisavam justificar o processo exploratório, entretanto, esse contexto analisado a partir da visão do africano mostra que eles não precisavam e não queriam essa “civilização” “ofertada pelos colonizadores”. Nesse aspecto, o texto do livro didático apresenta a perspectiva de que os povos africanos possuíam sua alteridade, identidade cultural e não queriam fazer parte desse pretense projeto civilizatório. É fundamental que o texto exponha essa perspectiva e esse viés de leitura ligados à decolonialidade, pois, do contrário, a versão à qual os estudantes terão acesso será aquela contada pelos colonizadores. O livro didático também ressalta que:

A expansão europeia na África a partir do Congresso de Berlim criou, no continente, duas realidades que se chocavam: de um lado, o poder tecnológico e militar das potências industrializadas indicava que a vitória delas era certa; de outro, a reação dos povos africanos revelava que eles estavam determinados a resistir. Com o tempo, essas duas tendências se confirmaram (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 182).

Mesmo promovendo uma partilha do continente sem respeitar demarcações naturais como rios, lagos, regiões montanhosas ou mesmo a presença de grupos rivais, os africanos, muitas vezes, acabaram se aproximando em torno de um ideal comum: combater o inimigo invasor, retomar o controle de suas terras e se opor ao projeto exploratório “civilizatório” que os colonizadores representavam.

É claro que os africanos, em suas próprias sociedades e sub-regiões, não necessitaram de ajuda da Europa para conhecer e experimentar, desde muito tempo, a dignidade de sua identidade própria de Kikuyu, de Amhara, de Yoruba, de Berberes, de Zulu ou de Árabes magrebinos. Contudo, quando em seu livro *Filosofia da Revolução*, Gamal ‘Abd al-Nasser convocou os egípcios a se lembrarem que eles não eram somente Árabes e muçulmanos, mas, também, africanos, se referia explicitamente à experiência de luta compartilhada por todo continente contra uma dominação estrangeira. O imperialismo europeu provocou o despertar de uma consciência continental. (MAZRUI, WONDJI, 2010, p.8, grifo do autor)

Todo esse contexto provocou o despertar de uma consciência continental nas várias sociedades africanas que rejeitaram a imposição do projeto exploratório travestido de civilizatório. Nasceu “[...] um sentimento de identidade africana comum e suficientemente forte para permitir a conformação, no curso do período considerado, do movimento conhecido como pan-africanismo” (MAZRUI, WONDJI, 2010, p.12). Ao abordar essa temática de resistência, o livro do Projeto Araribá traz à tona a necessidade de fazer essa discussão na sala de aula. A própria Lei nº 10.639/03 faz essa ponderação quando coloca a necessidade de se explorar a história da África e dos africanos em sala de aula. Essa memória precisa mais do que ser preservada, ser discutida, debatida. É necessário estabelecer canais de diálogo para essa temática na escola, na sala dos professores, na secretaria, nas salas de aula. Precisa ser uma memória presente, não apenas recordada nos meses de maio e novembro. Munanga (2005, p. 16) assevera que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de descendência negra. Interessa também aos alunos de outras descendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

O debate sobre o resgate e preservação da memória das comunidades negras nos conteúdos escolares oportuniza aos estudantes novas formas de ver e de pensar essas populações, a sua participação como matriz étnica na formação do povo brasileiro. Dessa

maneira, um ponto significativo apresentado por Munanga (2005) nos mostra que os diversos povos que compõe a formação étnica do povo brasileiro e suas culturas estão entrelaçadas e se multiplicam de forma coletiva na escola.

4.10 - A revolta Manoel Congo e os movimentos de resistência no livro didático de História

Na página 196, Capítulo XV/Unidade VII, há uma referência à Revolta de Manoel Congo. Essa insurreição ocorreu na então capital federal, Rio de Janeiro, no século XIX, período de fortalecimento do café como produto de exportação, o que demandou mais força de trabalho e o conseqüente aumento do número de escravizados, gerando mais pressão de pessoas que buscaram sua liberdade, mais fugas e a criação de comunidades alternativas, as senzalas.

A Guarda Nacional pôs fim ao maior levante de escravos ocorrido na região de Vassouras, no Vale do Paraíba fluminense. Liderada pelo ferreiro africano Manoel Congo e sua companheira Marianna Crioula, a revolta começou em novembro de 1838, na fazenda Freguesia, com a fuga de cerca de 80 escravos, e se espalhou para outras fazendas, incentivando novas fugas (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 196).

Ao abordar essa revolta, o texto pôde sinalizar os vários movimentos de resistência que eclodiram no Brasil, tanto aqueles que tiveram mais repercussão como aqueles ligados a regiões e comunidades locais. Está presente a ideia de resistência à escravidão, protagonismo, alteridade, mencionando a busca por liberdade do povo negro que não cessou enquanto eram escravizados.

O fato de o livro didático mencionar as resistências do povo negro aos processos de escravização contribui para que os/as estudantes compreendam que a conquista da liberdade dependeu de cada movimento de resistência. Inserir essa temática no ensino de história é como construir lugares de encontro com o pensamento descolonizado. Pode-se promover uma educação mais inclusiva e crítica, que valorize diferentes perspectivas históricas e conduza a reflexão sobre o presente.

4.11 - A Revolta dos Malês: indícios de decolonialidade no livro didático de história

Na página 198 do Capítulo XV/Unidade VII, o livro propõe o estudo da Revolta dos Malês, um movimento contrário à escravidão e à imposição do catolicismo aos escravizados que pertenciam, em sua maior parte, às etnias nagôs e haussás, dois povos majoritariamente convertidos ao Islã e que estavam presentes em grande número em Salvador. Reis (1987) nos lembra que outros grupos dos haussás também participaram da revolta, mesmo com menor

número de pessoas, e que “malé” não denominava o conjunto de uma etnia africana particular, mas o africano que tivesse adotado o Islã” (REIS, 2003, p. 177). Portanto, fossem nagôs, haussás, jejes ou tapas, “eram tidos por malês, ou seja, muçulmanos.” (REIS, 2003, p. 177). O livro destaca que “[...] os africanos que vieram ao Brasil eram provenientes de diferentes regiões da África e pertenciam a diversas etnias. Em Salvador havia grande concentração de africanos convertidos ao Islã” (Projeto Araribá, 2018, p. 198). Sobre a Revolta dos Malês, Grinberg e Salles (2009) assim se posicionam:

A Revolta dos Malês foi o maior levante de escravos urbanos ocorrido nas Américas, contando com várias centenas de envolvidos; a origem étnica comum de seus protagonistas e o belicismo religioso característico do islamismo propiciaram identidade cultural mais consistente e, logo, maior capacidade de integração e mobilização, o que aliado às agitações políticas e sociais do período, à crise econômica e às facilidades de circulação geográfica de escravos e libertos no meio urbano constituiu fatores decisivos para o engendramento do movimento (GRINBERG, SALLES, 2009, p.72).

Esse movimento demonstrou grande capacidade de articulação e organização da população negra que resistia e demonstrava sua insatisfação à imposição da escravidão e da religião católica. O livro didático salienta que “[...] cerca de 600 negros escravizados e alforriados se organizaram com o propósito de libertar escravos, matar aqueles que eram considerados traidores e pôr fim à escravidão” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 198). Segundo Reis (2003), a maior parte da população de Salvador era composta por negros, mestiços escravos e livres; dessa maioria, cerca de 40% eram escravizados e somente 22% eram formadas por brancos.

[...] os negros e mestiços escravos e livres, os afrodescendentes representavam 78% da população. Os brancos não passavam de 22%. Entre os escravos, a grande maioria (63%) era nascida na África, chegando a 80% na região dos engenhos de açúcar localizados no Recôncavo” (REIS, 2003, p.4).

Essa revolta aconteceu no mês de janeiro de 1835 e durou apenas algumas horas, nas quais os revoltosos se tornaram senhores das ruas de Salvador. Ocorreu justamente no último dia do Ramadã³⁰, dia do *Qadr*, o dia da revelação do Alcorão ao profeta Muhammad no Monte Hira na cidade de Meca, Arábia Saudita, pelo anjo Gabriel, portanto, era uma data importante

³⁰ Segundo o Sheikh Jihad Hammadeh (2022), o Ramadã, mês sagrado para os muçulmanos, está relacionado ao período em que o Alcorão, seu livro sagrado, foi revelado ao profeta Mohammed. No nono mês do calendário islâmico celebra-se o Ramadã, período no qual o fiel muçulmano se abstém de comer, beber, fumar, falar palavras obscenas ou manter relações sexuais do amanhecer ao anoitecer. A jornada de trabalho é reduzida durante esse período em consideração ao estado físico dos que estão jejuando.

para os escravizados islamizados. O autor José Reis (2004) reafirma o caráter religioso dessa revolução, elaborando a ideia do tripé religião, etnia e escravidão, que teria motivado a revolta. O movimento revoltoso também surgiu como grito de resistência contra a opressão, injustiça e escravidão. Um dos maiores legados dessa revolta foi ter servido como um grande exemplo de bravura dos escravizados em busca de sua liberdade. Mesmo com a repressão ao movimento, o símbolo, permaneceu, provando que era possível os negros se organizarem, desafiarem o império, mostrarem sua insatisfação e lutarem para conquistar seus objetivos.

Os malês sabiam ler, escrever e fazer contas e, por esse motivo, eram usados como escravos de ganho e atuavam na área urbana de Salvador. A repressão da Guarda Nacional a esse movimento foi extremamente violenta, chegando até casos de vários revoltosos condenados à morte, seja por enforcamento, seja por fuzilamento. Com essa repressão, o governo regencial enviava um claro recado: embora o imperador ainda não tivesse assumido seu cargo, o governo agiria de forma rápida e certa na repressão de tais movimentos.

O livro didático traz elementos que permitem entender a importância das lutas e resistências dos negros no que se refere à Revolta dos Malês, porém, é essencial que esses aspectos sejam enfatizados nas aulas de História. Deve-se possibilitar aos/as alunos/as compreender a dura realidade dos escravizados, mostrar como eles se organizaram, que não aceitaram a escravização e nem a imposição da religião oficial do império. Afinal, como destaca o livro, é preciso “[...] conhecer uma das diversas *revoltas* organizadas por escravizados que ocorreram na província da Bahia” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 198). Esse esforço de empatia contribui para a compreensão do universo ao qual o negro estava inserido, sua privação de liberdade, a imposição religiosa, a destruição de seu universo simbólico; todos esses elementos contribuíram para que o movimento fosse organizado.

Os malês queriam se libertar da política de morte, da necropolítica (MBEMBE, 2020) à qual estavam sujeitos, que os mantinha sob uma perspectiva de subalternidade e silenciamento. O exemplo da Revolução do Haiti os inspirou a tentar superar a escravidão e buscar pela vida livre. De acordo com o livro, a maior parte dos rebeldes desempenhava atividades nas áreas urbanas, como domésticos, pedreiros, carpinteiros, alfaiates, vendedores, ambulantes” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 198), e essa condição lhes permitia conversar com outras pessoas e organizar-se. Ao se aparelharem, “[...] eles se tornaram a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019, p.28).

Essas discussões proporcionadas pelo livro didático de que havia entre os escravizados a iniciativa de se unir em torno de objetivos em comum e demonstrar força, de que a luta sempre

foi pautada pela liberdade, por protagonismo e pela preservação de suas alteridades demonstram indícios de decolonialidade. Possibilita construir reflexões com os estudantes sobre como o movimento negro foi se articulando e transformando a realidade; eles conseguiram organizar um movimento considerável como a Revolta dos Malês, pois não queriam continuar a ser tratados com a “[...] violência que se justificava com o fato de o escravo ser considerado animal selvagem que era necessário domar” (FONSECA, 2006, p. 97). Os escravizados, articulados com os negros livres, buscaram promover essa revolta buscando a liberdade em seus vários âmbitos e vertentes, livres para fazerem suas escolhas e continuarem seus caminhos.

Como a obra foi construída a várias mãos, ou seja, tendo autores diversos para os textos distribuídos ao longo do livro, aqueles que abordaram a Revolta dos Malês seguiram uma perspectiva alinhada à decolonialidade, dando contornos de protagonismo à luta empreendida pelos negros. Além de narrarem o fato, revelam certos indícios que apontam para essa mudança de paradigma que, paulatinamente, começa a aparecer no referido texto.

4.12 - O fim da escravidão no Brasil no livro didático de História

Entre as páginas 216 e 223 do Capítulo XVII/Unidade VII, o livro aborda a abolição da escravatura no Brasil. Na introdução a essa temática, são destacados alguns aspectos gerais sobre a escravização e as consequências da abolição tanto para as elites, fazendeiros escravocratas, como para os escravizados.

[...] após obter a liberdade, os ex-escravos não foram integrados à sociedade; muitos continuaram a ter laços de dependência com seus ex-senhores ou assumiram trabalhos desprestigiados nas cidades (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 216).

Os autores salientam a pressão internacional, notadamente da Inglaterra, para o fim da escravidão no Brasil e elencam algumas possíveis motivações do país europeu para tal exigência que giram, majoritariamente, em torno de questões econômicas. Explica que os valores antes utilizados para “[...] compra de escravizados a partir da abolição poderiam ser utilizados na aquisição de produtos industrializados ingleses” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 216) e que “[...] o fim do tráfico nas Antilhas inglesas obrigou os proprietários a empregar trabalhadores assalariados nos engenhos de açúcar” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 216), o que tornou o produto mais caro que o produzido no Brasil, que ainda utilizava mão de obra escravizada.

O texto continua relacionando a Inglaterra com a questão da escravização ao se referir implicitamente à Lei Feijó, de 1831, que ficou conhecida como a “Lei para inglês ver”, um

instrumento jurídico que deu fôlego para as elites escravocratas continuarem seu projeto exploratório. Mas, em 1845, a promulgação da lei *Bill Aberdeen*³¹, na Inglaterra, proibiria o tráfico de escravos africanos no Atlântico Sul. Essa lei gerou profundo mal-estar nas autoridades brasileiras e foi interpretada como uma interferência na soberania territorial do Brasil além de intromissão em seus negócios. De acordo com Manchester (1973), as relações antes amigáveis entre Inglaterra e Brasil ficaram seriamente abaladas.

O mais sério atrito jamais ocorrido entre a Inglaterra e a América resultou das tentativas do governo britânico para suprimir o tráfico escravo. Desde 1808, durante todo o século, até a abolição da escravidão no Brasil (1888), a pressão crescente do Ministério das Relações Exteriores londrino para tentar abolir o tráfico, causou um ressentimento tão intenso por parte dos brasileiros, que as relações amigáveis entre os dois países foram seriamente ameaçadas (MANCHESTER, 1973, p. 144).

Mas o Brasil cedeu à pressão inglesa e, em 1850, foi promulgada a Lei Eusébio de Queirós, que proibiu definitivamente o tráfico atlântico de escravizados para o país. Entretanto, deve-se levar em consideração que:

A proibição do tráfico foi eficaz, contudo, nas províncias do extremo sul e ao longo da costa norte, entre o Cabo de São Roque e o Amazonas, mas essa cessação parcial do tráfico de escravos não foi resultado de funcionários conscienciosos ou de uma população respeitosa da lei. Ocorreu, sim, em virtude do aumento do preço do escravo (CONRAD, 1978, p.34).

A partir dessa proibição e do declínio das atividades econômicas no Nordeste e seu fortalecimento no Sudeste, foi intensificado o tráfico interno ou interprovincial, “[...] que continuou significativo até 1870, quando começou a declinar, constituindo a última tentativa de comercialização de escravos entre as províncias” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 220). Os “[...] escravos fugidos formaram o Quilombo do Jabaquara, que chegou a reunir cerca de 10 mil pessoas.” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 220).

O texto do livro não cita as fugas ou resistência decorrentes de movimentos organizados com o intuito de buscar a liberdade, apenas menciona timidamente processos de resistência à escravidão protagonizados pelos escravizados ao dizer que “[...] muitos escravizados se rebelaram contra seus proprietários, promovendo diversas fugas e organizando revoltas” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 216).

Não há como construir uma narrativa histórica sem dar ao movimento negro o devido protagonismo, “[...] ao contrário dos negros coisificados, infantilizados e bestializados pela fala

³¹ Lei que autorizava a marinha inglesa a apreender os navios negreiros e a levar os responsáveis aos tribunais da Inglaterra (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 218).

das autoridades públicas, dos jornais, dos romances” (SPILLER, 1999, p.135), eles lutaram contra a barbárie ininterruptamente. O livro didático poderia ter dedicado um espaço maior para essas questões a fim de possibilitar aos estudantes outras leituras sobre os processos históricos, afastando-se de perspectivas como as destacadas por Teixeira (2006, p. 118):

A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre as imagens que aparecem colocam o negro de lado.

Como professor de História e pesquisador, tenho observado que os estudantes começam a rejeitar as interpretações estereotipadas do negro nos livros didáticos. É tempo de construções historiográficas em sintonia com a realidade; não ouve concessões, anistia ou presentes, a liberdade nasceu no coração de todos os cativos, sua luta e persistência em seguirem esse caminho ecoou em vários setores da sociedade e, aos poucos, essa causa foi ganhando adeptos. Mas o protagonismo não pode ser relativizado sob pena de uma historiografia alheia à realidade, sob risco de reconstruções interpretativas de perspectiva de colonialidade.

Segundo Reis (2006), onde houve escravidão houve resistência, e uma das formas de resistir era o suicídio, uma maneira de libertar a alma das atrocidades que o corpo sofria. Compreender como a escravização atingiu todas as dimensões da vida daquelas pessoas nos faz entender que “uma das maneiras que muitos negros encontraram de escapar do cativeiro foi a morte [...]. O suicídio era quase desconhecido na costa africana; no Brasil, tornou-se comum entre os escravos” (PILETTI, 1997, p.7). No auge do sofrimento, eles foram capazes de fazer tudo para romper com o ciclo da escravização e alcançar com seu livre arbítrio “a liberdade em escolher sobre o momento de não viver mais” (CANARIO, 2011, p. 22). Para esses escravizados, a escravização era símbolo de morte, cativeiro, negação da vida, portanto, optar por romper esse ciclo era um sinal de resistência (CANARIO, 2011, p. 22) afirma sobre o suicídio que:

Apesar de ser um ato individual, o suicídio tem uma dimensão social que é assimilada de diferentes maneiras em várias culturas, estando as atitudes destinadas aos suicidas intimamente relacionadas às concepções de morte e de morrer de cada grupo social. Sendo assim, o suicídio, para alguns grupos humanos, pode ser considerado um ato de grande condenação moral e religiosa ou como uma questão de honra, altamente respeitado e incentivado em certas circunstâncias.

Essa estratégia de acabar com o sofrimento oriundo desse processo era um ato de bravura e resiliência. O Projeto Araribá poderia trabalhar um viés historiográfico pontuando que os escravizados sempre buscaram formas de serem livres, eles não foram expectadores, eles promoveram vários movimentos, associações, grupos que buscavam a liberdade. Mbembe (2014) afirma que ao negro cabe “[...] uma participação plena e inteira na história empírica da liberdade” (MBEMBE, 2014, p. 61), pois essa busca foi incansável. A privação à liberdade, o sequestro de sua subjetividade, as várias formas de violência e genocídio foram políticas de morte promovidas contra os negros (MBEMBE, 2018). Todo esse contexto construiu “mundos de morte” (MBEMBE, 2018, p. 71), mas, mesmo diante de tais desafios, os negros buscaram sua liberdade, pois viviam o racismo como “uma realidade violenta” (KILOMBA, 2019, p. 71) que precisava ser superada.

4.13 - As leis abolicionistas no livro didático de História: a predominância da perspectiva hegemônica

Entre as páginas 216 e 220 do Capítulo XVII/Unidade VII, o livro didático expõe as legislações abolicionistas do século XIX. Nesse período, uma série de leis foi criada com o objetivo claro de dar fôlego, tempo aos escravocratas para pensarem em uma transição “lenta, gradual e segura” que substituiria a mão de obra escravizada pela assalariada. Devido à forte presença das pseudoteorias científicas do Darwinismo Social e Eugenia, que exerceram forte influência no cenário nacional, a mão de obra assalariada no período pós-escravidão não seria negra, mas composta pelos inúmeros imigrantes europeus trazidos ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX com o intuito de branquear a população. As leis abolicionistas tiveram importância estratégica para as elites escravocratas poderem continuar utilizando mão de obra escravizada, ganhando tempo para continuar seu projeto exploratório. Entretanto, a lei Eusébio de Queiroz, ao proibir o tráfico transatlântico, foi um passo importante para o começo do fim da utilização de mão de obra escravizada no Brasil, mas ela não proibiu o tráfico interno interprovinciano:

Se houve o fim do tráfico, por que não se aboliu a escravidão? O fim da escravidão é um processo mais complexo que a abolição do tráfico negreiro. O fim do tráfico reduz o fluxo ou acaba com a entrada de negros africanos no Brasil, no entanto, não tem o mesmo efeito sobre os que aqui já estavam nesta condição de escravizados (PEREIRA; TOMMASELLI, 2018, p. 45).

A criação dessas leis, do ponto de vista simbólico, foi importante e fortaleceu o movimento abolicionista, entretanto, teve pouco ou nenhum efeito prático na vida dos escravizados, pois foi capaz de libertar pouquíssimas pessoas. O próprio livro destaca que “[...] a grande influência dos fazendeiros na Câmara, no Senado e no governo decidiu os rumos da abolição no Brasil. Ela seria lenta, gradual e segura, ou seja, sem riscos para os privilégios dos grupos dominantes” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 219)

No entanto, o livro didático não problematiza essas legislações, não apresenta as fragilidades dessas leis, o viés interpretativo não questiona o arcabouço jurídico protelatório que, no final das contas, beneficiaria os grandes latifundiários escravocratas do Brasil. Ao não enfatizar esse aspecto, o texto perde potencialidade como instrumento para a construção de um ensino de história para além da perspectiva hegemônica.

Como exemplo, podemos citar uma passagem do livro didático que apresenta a Lei do Ventre Livre de 1871:

[...] declarava livres os filhos de mulheres escravizadas que ficariam livres, mas na companhia de suas mães até os 8 anos de idade. Depois disso, os senhores poderiam receber uma indenização do Estado ou exigir que os libertos trabalhassem para eles até completarem 21 anos” (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 219).

Partindo de uma análise decolonial e problematizada da referida lei, é possível concluir que o texto não problematiza vários aspectos importantes que poderiam denotar seu caráter protelatório. Embora tenha afunilado ainda mais a possibilidade de utilização de mão de obra escravizada, ainda assim mantinha a pessoa em sua idade mais produtiva nas mãos do senhor seu dono para somente então poder usufruir desse benefício. Em um contexto lato, a lei teve pouca aplicabilidade prática, pois, com a promulgação da Lei Áurea de 1888, não houve tempo hábil para que os nascidos a partir de 1871, que ficaram até os 21 anos de idade como cativos, tivessem tido tempo hábil para serem libertos por força dessa lei.

De acordo com o Art. 1º da lei, “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871, s.p). Entretanto, em seu parágrafo 1º, é colocado o tempo ao qual a criança teria direito de ficar com sua mãe: “Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos” (BRASIL, 1871, s.p). Essa legislação foi impondo condições para que a criança, embora considerada livre, ficasse sobre o poderio do senhor escravocrata e fosse explorada pelo máximo tempo possível.

A solução dada não era das melhores, uma vez que as crianças, permanecendo nas senzalas até os 21 anos e trabalhando como se fossem escravas, não seriam tratadas

como pessoas livres e não poderiam formar a mentalidade de cidadãos. Essas crianças teriam todo o ônus do escravo, sem nenhuma vantagem, uma vez que o senhor, ciente de que elas não representavam um investimento para ele, não se interessaria em dar, às mesmas, um tratamento que não as mutilasse, que não as desvalorizasse (ANDRADE, 1987, p. 21).

Seria extremamente importante que, no livro didático, fosse problematizado esse tempo alongado no qual a criança poderia ficar com o escravocrata, o que isso significaria, qual seriam as vantagens de o dono manter um escravizado cativo durante sua idade mais produtiva. Essa questão demonstra a força da elite escravocrata, pois, segundo Chalhoub (2003), era amplamente sabido que os menores já prestavam serviços antes dos oito anos de idade e que, portanto, já estavam quitando as despesas com os “cuidados” dispensados. Mesmo assim, essa elite conseguiu ampliar a utilização dos escravizados até os 21 anos.

O filho da escrava devia cedo aprender as duras leis da escravidão, devia trabalhar para existir e para ser reconhecido como bom escravo, obediente e eficaz. Para os seus senhores, somente sua força de trabalho os distinguia do resto da escravaria adulta. Sob suas aparências enganadoras, a Lei do Ventre Livre é disto a clara confissão, e a mensagem simbólica do olhar que um corpo social inteiro levantava sobre a criança escrava (Mattoso, 1991, p. 93).

Essa lei se sustenta na ideia de que esses senhores estariam perdendo sua propriedade, ou seja, sua mão de obra, e por isso deveriam ser ressarcidos. Ao discutir essa lei em sala de aula, os/as alunos/as precisariam compreender que, embora ela tenha sido importante por abrir uma janela de oportunidade para o escravizado conseguir sua liberdade jurídica, ainda assim tendia a favorecer a elite escravocrata. Seria fundamental que o livro didático enfatizasse o entendimento de que, dentro do processo histórico do final do século XIX, frente ao enfraquecimento da figura do Imperador e a crescente pressão internacional para a decretação da abolição da escravatura, essa lei se inseria em um contexto em que, paulatinamente, o movimento negro abolicionista ia se fortalecendo.

Sendo assim, a decretação dessa lei foi uma conquista importante, embora existissem várias lacunas passíveis de críticas. É fundamental compreender que, dentro da realidade do Brasil oitocentista, essa foi a vitória de um movimento que ganhou força e que lutou por direitos jurídicos e pelo reconhecimento dessas conquistas por parte do Estado.

No que diz respeito à Lei dos Sexagenários de 1885, que se configurou como mais um avanço de liberdade jurídica conquistada pelos escravizados, o texto do livro didático vai direto à questão ao declarar que a lei “[...] libertava os escravos com mais de 60 anos e os obrigava, a título de indenização, a trabalhar para seus antigos donos por três anos” (PROJETO ARARIBÁ,

2018, p. 219). Entretanto, diferentemente da abordagem sobre a Lei do Ventre Livre, o texto problematiza a lei de 1885, salientando suas vantagens para os senhores escravocratas.

Mesmo os proprietários que inicialmente se colocaram contra a lei perceberam, depois de aprovada, as vantagens que ela lhes trazia. Isso porque a expectativa média de vida de um escravo não chegava aos 40 anos, e os poucos que atingiam os 60 anos eram praticamente improdutivos, tornando-se um “peso” para seus senhores. (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 219).

Essa explicação vai ao fulcro da questão: um escravizado com idade igual ou superior a 60 anos de idade era uma pessoa assolada por inúmeros problemas de saúde como fruto de uma vida árdua, péssima alimentação e condições de vida precárias:

A falta de alimentação, roupas e moradias apropriadas, em combinação com os castigos, enfraqueciam-nos e preparavam-nos para serem liquidados por vírus, bacilos, bactérias e parasitas que floresciam na população densa do Rio Urbano. As ações intencionais ou não dos senhores contribuíam diretamente para o impacto de doenças específicas ou criavam indiretamente as condições nas quais uma moléstia contagiosa espalhava-se rapidamente pela população escrava (KARASCH, 2000, p.207).

Além do sistema escravagista, o tráfico que o alimentava, segundo Munanga (2009), representou uma das maiores tragédias da humanidade. A prática da escravidão conferia ao escravocrata “[...]o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5). Essas práticas não permitiam a um escravizado uma vida longa e saudável, elas se constituíram como “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos” (MBEMBE, 2018, p. 10-11). A realidade à qual estava submetido o escravizado, segundo Kilomba (2019), era de excessiva violência, falta de higiene, ausência de perspectiva de futuro e de sonho. Com seu lado psicológico destruído devido a uma vida de humilhação e sofrimento, eles estavam sujeitos a todos os tipos de doenças. Uma pessoa exposta a tais condições dificilmente teria saúde para chegar à idade de 60 anos, por isso a prerrogativa de libertá-los poderia ser um bom negócio ao senhor, que se livraria de um escravizado doente, exaurido pelos vários anos de trabalhos forçados. Essa perspectiva apresentada no livro didático contribui para que o ensino de História em sala de aula problematize o caráter protelatório e desumano dessa lei, uma vez que os escravizados ainda eram obrigados a trabalhar por mais três anos para indenizar seus senhores antes de conquistarem a liberdade.

Um alforriado nessa faixa etária teria seríssimas dificuldades de conseguir manter suas necessidades básicas. Onde trabalhar? Como prover seu sustento? Onde morar? No auge de teorias como darwinismo social e o branqueamento da população, essa pessoa negra estaria só, abandonada à própria sorte e sujeita a todo tipo de violência causada pelo racismo. Essas eram questões que precisavam ser respondidas sob pena de o liberto perambular pelas vias, sem nenhum auxílio por parte do antigo senhor ou do Estado. O escravizado que outrora forçadamente utilizou seus melhores anos de vigor físico para gerar riqueza e bem estar ao escravocrata no final era abandonado. Não havia nenhuma consideração pelos serviços prestados, estariam sós em uma sociedade que os rejeitava, os excluía.

Essas reflexões são importantes e precisam ser construídas em sala de aula, sem contar que o diálogo com as diversas perspectivas históricas no ensino de história traz inúmeras contribuições para os/as alunos/as, enriquece o fazer historiográfico e nos ajuda a construir modelos historiográficos com os discentes. Nesse sentido, o livro didático desempenha papel fundamental.

5 PLANOS DE AULA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES - SEMPRE ABERTAS – PARA UM ENSINO DECOLONIAL

Após ter realizado a pesquisa desta dissertação sobre a maneira como os negros eram representados no livro didático de História, foi possível chegar ao entendimento de que há um longo caminho a ser percorrido não só na construção, mas também no aperfeiçoamento de políticas públicas e organizações da sociedade civil que promovam a criação de uma historiografia sob a perspectiva da decolonilidade superando, paulatinamente, os vestígios da colonialidade na educação. Foi possível perceber a construção historiográfica utilizada na elaboração do livro didático do Projeto Araribá analisado nesta dissertação. Esse material didático, em certa medida, carrega as marcas da colonialidade ao apresentar, excessivamente, a escravização sob o viés dos povos dominadores, ou seja, na perspectiva historiográfica eurocentrada, apresentando a África subalternizada e dependente das potências europeias. Essa perspectiva se repete nos processos históricos ligados à América hispânica e ao Brasil, pois o foco do texto do livro didático está, majoritariamente, associado à Europa. As várias construções historiográficas denotam o lugar de fala assumido pela narrativa que corresponde à posição do colonizador; nota-se a presença da colonialidade do poder (Quijano, 2005) associada à subalternização e guetização do conhecimento produzido nos países colonizados (GROSFROGUEL, 2009). Maldonado-Torres (2007) assim se posiciona a respeito da perspectiva eurocentrada presente no livro didático do Projeto Araribá:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

O livro didático que analisamos é do ano de 2018, portanto, são 15 anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/03 até a edição dessa obra. Esse espaço de tempo contribui para uma paulatina decolonialidade no livro didático. Algumas passagens do texto denotam uma perspectiva decolonial ao evidenciar o protagonismo dos escravizados, protagonismo em processos de luta contra a escravização. Entretanto, deve-se ressaltar que ainda se sobressai a perspectiva historiográfica da colonialidade. O avanço nas políticas públicas que versam sobre a inclusão, democratização, acesso e permanência da população negra nas escolas de educação básica e universidades são reflexos importantes da Lei nº 10.630/03 que contribui para a

superação da colonialidade. Algumas dessas ações têm sido implementadas e surtem efeitos importantes, porém ainda há um bom caminho a ser percorrido.

Pensando nesses desafios, propomos, como uma possibilidade dentre tantas outras de contribuir com esse processo de superação da colonialidade e construção da decolonialidade no ensino de História, a produção de cinco planos de aulas de História para o 8º ano do Ensino Fundamental II, que contemplem problematizações e questionamentos sobre a questão do negro na sociedade, políticas reparatórias, a lei 10.639/03, o racismo, segregação e violência contra as populações negras, ou seja, temáticas importantes que afetam a população negra de maneira geral e cotidiana. Essas propostas de plano de ensino não são fechadas, pelo contrário, estão abertas para serem complementadas, questionadas, ampliadas por todos/as os/as professores/as.

Para a elaboração das propostas de planos de ensino, consideramos questões em que o livro didático analisado ainda carrega as marcas da colonialidade. Em outras palavras, consideramos as lacunas presentes no livro didático no que se refere a uma educação antirracista, inclusiva, em sintonia com a riqueza e diversidade cultural e étnica do Brasil. Conforme já salientamos, a população negra enfrentou grandes dificuldades no acesso à escola e à universidade, e quando conseguiu se inserir, deparou-se com o racismo, a exclusão e a segregação. Cada vez mais surgem desafios que precisam ser superados por meio da luta e busca por protagonismo desses povos. E essa luta permanece! Portanto, essa proposta tem como objetivo ser mais uma contribuição nesse processo de busca pela educação antirracista, inclusiva e democrática. Precisamos estar “comprometidos com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 91), inclusive no livro didático de História.

5.1 A importância do Plano da Aula

O Plano de Aula é uma ferramenta bastante importante no trabalho diário do professor, ele o auxilia na construção do seu planejamento de aula, é “[...] um documento no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). O ato de ensinar história e refletir sobre processos que construíram as narrativas das quais somos protagonistas está associado a um bom planejamento pois conduz o/a aluno/a ao centro dos processos, e o/a torna consciente da sua condição de sujeito histórico. O Plano de Aula é a “sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (PILETT, 2001, p.73). É a construção da história em sala de aula, como nos lembra Isabel Barca (2021):

A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador ‘descobre’ ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber pensar historicamente. Nesse labor são acionados vários conceitos estruturantes que ‘estão dentro do’ retrato substantivo: conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História. Estes conceitos estruturantes podem designar-se também por conceitos metahistóricos ou ‘de segunda ordem’ (BARCA, 2021, p. 60).

A história construída por meio das fontes deve estar associada à história das comunidades, da escola, dos/as alunos/as, e não pode estar desvinculada e distante do cotidiano. Caso seja dessa forma, corre-se o risco desse conhecimento estar ligado somente a aspectos teóricos distantes das realidades dos contextos educacionais. Tais situações podem gerar desinteresse dos/as alunos/as e levá-los a relativizar a história, estudá-la apenas para conseguirem nota nas avaliações. Sendo assim, “[...] ensinar História é a possibilidade de construir o saber histórico e isso deve-se, principalmente, à constante relação entre educador e educando, que transforma o aluno de simples para complexo em sua forma de pensar e agir” (NASCIMENTO, 2018, p. 13). Ele se torna protagonista do processo e tem consciência dessa condição, torna-se sujeito histórico “[...] para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver” (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 9).

Esse processo é um “pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação” (RUSEN apud SCHMIDT, 2006, p. 20). Assim, é importante, como aponta Salim (2006), que haja aproximação entre a teoria e a prática, pois a História é a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), ela é construída cotidianamente por todos nós, a história é dinâmica, atual e assim precisa ser trabalhada com os/as alunos/as a fim de que compreendam essa dinamicidade da disciplina. Nesse ínterim, um bom planejamento pode ajudar professores/as e alunos/as a estar em sintonia na construção desse conhecimento.

A construção do conhecimento histórico em sala de aula está associada ao ato de planejar; ensinar é construir a história diariamente, é reconhecê-la como um conhecimento dotado de muitas variáveis interpretativas, o que a torna plural e atual. Por isso, é fundamental contextualizá-la, construí-la a ponto de os/as alunos/as trazerem, “ao cotidiano da sala de aula, ideias próprias sobre o mundo social” (SCHMIDT, 1999, p. 148). Os/as alunos/as não são uma tábula rasa, eles possuem um conhecimento importante que deve ser levado em consideração, por isso é preciso construir caminhos para aproximar o conhecimento histórico construído e o dos/das alunos/as com um bom planejamento, pois a partir dessa perspectiva construtiva, “o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do

mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 62).

Reconhecendo a importância que o ato de planejar tem para toda a comunidade escolar, essa proposta de produto objetiva auxiliar, contribuir com os/as professores/as da Educação Básica na elaboração de seus planejamentos de aula, na inclusão de temáticas importantes para a construção de uma educação antirracista. Associado à temática de nossa pesquisa, consideramos como aspectos importantes para fazerem parte dos planos de aula de História, o racismo, as formas de discriminação, a segregação que aconteceu no século XVIII e XIX, dentre tantos outros aspectos fundamentais para contextualizar o desenvolvimento na sociedade brasileira das consequências e permanências do racismo que “[...] está depositado no mais fundo da cabeça dos homens” (SANTOS, 1984, p. 35), incrustado na história e nas mentalidades.

Uma aula de História precisa ser elaborada, sistematizada e planejada.

Planejar implica previsão da ação antes de realizá-la, isto é, separação no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos elementos ou agentes que intervêm nela, uma certa ordem na ação, algum grau de determinação da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das circunstâncias reais nas quais se atuará, recursos e/ou limitações, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1996, p.198).

Com os autores, ressaltamos a importância do planejamento de uma aula e esperamos que as propostas de planos de aula apresentadas a seguir contribuam para a construção de um ensino de história antirracista e decolonial.

PLANO DE AULA: 1

Identificação	
Componente curricular	História
Docente	
Duração	1 Aula de 1 Hora

Unidade Temática
O racismo: construção, causas e consequências para a sociedade.
Objeto de conhecimento
- Racismo científico - Darwinismo social - Eugenia
Objetivos específicos
- A construção do conceito de raça. - Fatores que levam à pretensa supremacia da raça branca sobre os negros. - Evolução das espécies e manutenção do mais forte. - Fatores que levaram a raça branca a estar no topo da hierarquia.
Noções e conceitos
- Etnia como raça. - Supremacia branca. - Conceituação do Darwinismo. - Teoria da seleção natural de Darwin. - Hierarquia de raças. - Melhoramento da raça.
Metodologia de ensino.
- Metodologia de Sala de Aula Invertida - Utilização de questões fomentando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos
Instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem da aula
Avaliação cotidiana, diária, processual/formativa com os alunos, construindo uma metodologia, uma via de mão dupla, estabelecendo uma relação horizontal. Nesta perspectiva avaliativa juntamente com a coordenação pedagógica, as avaliações, observações do processo de aprendizagem dos alunos serão feitas a partir de uma perspectiva integral. Esse viés avaliativo possibilita a autoavaliação (<i>avaliar a prática docente em motivá-los/incentivá-los/envolvê-los a participarem das aulas/atividades</i>) para identificar como está se dando o processo de ensino, aprendizagem e assimilação dos conteúdos.
Bibliografia básica
ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade : uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 22. ed. Petrópolis: Vozes; 2001. BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N- 1 edições, 2018.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31, dez 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

PLANO DE AULA: 2

Identificação	
Componente curricular	História
Docente	
Duração	1 Aula de 1 Hora

Unidade temática
- Problematizando o racismo: construir para desconstruir.
Objeto de conhecimento
- Racismo presente nas relações sociais. - Racismo na escola, igrejas, organizações do Estado. - Por que o racismo tem tanta força. - Como superar o racismo - Pacto da branquitude
Objetivos específicos
- Promover ações de conscientização para diminuir/acabar com preconceitos e estereótipos raciais. - Ações antirracistas, trabalhos, apresentações sobre a diversidade cultural e religiosa africana.
Noções e conceitos
- O conceito de raças para raça humana. - Pretensa hierarquia de raças.
Metodologia de ensino.
- Aprendizagem baseada em projetos.
Instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem da aula
Avaliação cotidiana, diária, processual e formativa com os alunos, construindo uma avaliação, como via de mão dupla, estabelecendo com os estudantes uma relação horizontal. Nesta perspectiva avaliativa juntamente com a coordenação pedagógica, as avaliações, as observações do processo de aprendizagem dos alunos serão feitas a partir de uma perspectiva integral. Esse viés avaliativo possibilita a autoavaliação (<i>avaliar a prática docente em motivá-los/incentivá-los/envolvê-los a participarem das aulas/atividades</i>), a fim de identificar como está se dando o processo de ensino, aprendizagem e assimilação dos conteúdos.
Bibliografia básica
ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 22. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016.
CIDA, Bento. O Pacto da branquitude. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e

Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução Renata Santini. São Paulo: N- 1 edições, 2018.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31, dez 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

PLANO DE AULA: 3

Identificação	
Componente curricular	História
Docente	
Duração	2 Aulas de 1 Hora

Unidade temática
<ul style="list-style-type: none"> - Negros: A presença dos negros no Brasil Imperial. - Resistências e lutas em busca pela liberdade.
Objeto de conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> - Escravidão - Branqueamento da população - Lutas abolicionistas - Pós-abolição
Conhecimentos específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Escravidão como projeto de Estado. - Monoculturas e exportação de produtos agropecuários. - A participação dos negros na luta contra a escravidão e a conquista da abolição. - Pressão da Inglaterra pelo fim do tráfico negreiro e a abolição da escravatura. - Caráter protelatório da legislação abolicionista. - Ausência de políticas públicas – A negação ao negro do convívio social.
Noções e Conceitos
<ul style="list-style-type: none"> - Escravidão como projeto de Estado. - Economia de base escravocrata. - Protagonismo negro em busca da liberdade. - Pressão externa pela abolição da escravatura.
Metodologia de ensino.
<ul style="list-style-type: none"> - Gamificação
Instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem da aula
<p>Avaliação cotidiana, diária, processual e formativa com os alunos, construindo uma avaliação, como via de mão dupla, estabelecendo com os estudantes uma relação horizontal. Nesta perspectiva avaliativa juntamente com a coordenação pedagógica, as avaliações, as observações do processo de aprendizagem dos alunos serão feitas a partir de uma perspectiva integral. Esse viés avaliativo possibilita a autoavaliação (<i>avaliar a prática docente em motivá-los/incentivá-los/envolvê-los a participarem das aulas/atividades</i>), a fim de identificar como está se dando o processo de ensino, aprendizagem e assimilação dos conteúdos.</p>
Bibliografia Básica
<p>ALVES, Flora. Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.</p> <p>ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.</p>

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N- 1 edições, 2018.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31, dez 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC,2005.

PLANO DE AULA: 4

Identificação	
Componente curricular	História
Docente	
Duração	2 Aulas de 1 Hora

Unidade temática
- Segregação, divisão: os ecos do racismo na sociedade
Objeto de conhecimento
- Liberdade e exclusão. - Espaços de resistência. - Promoção de diálogo. - Lugar de fala
Conhecimentos específicos
- Abolição da escravatura, liberdade ou exclusão. - Sobreviver, resistir e viver. - Educação e cidadania, o diálogo como promoção do respeito e valorização das etnias. - Legitimação da fala e a importância do lugar social.
Noções e Conceitos
- Transversalidade - Luta - Resistência - Superioridade - Inferioridade - Crime inafiançável
Metodologia de Ensino.
- Metodologia da sala de aula invertida. Para trabalhar a proposta desta unidade temática, a sala de aula invertida possibilita ao docente incentivar os alunos a buscarem conhecimento a respeito da temática e compartilhem em sala de aula experiências que vivenciam em seu cotidiano.
Instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem da aula
Avaliação cotidiana, diária, processual e formativa com os alunos, construindo uma avaliação, como via de mão dupla, estabelecendo com os estudantes uma relação horizontal. Nesta perspectiva avaliativa juntamente com a coordenação pedagógica, as avaliações, observações do processo de aprendizagem dos alunos serão feitas a partir de uma perspectiva integral. Esse viés avaliativo possibilita a autoavaliação (<i>avaliar a prática docente em motivá-los/incentivá-los/envolvê-los a participarem das aulas/atividades</i>), a fim de identificar como está se dando o processo de ensino, aprendizagem e assimilação dos conteúdos.
Bibliografia básica
ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade : uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem . 22. ed. Petrópolis: Vozes;

2001.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N- 1 edições, 2018.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31, dez 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC,2005.

PLANO DE AULA: 5

Identificação	
Componente curricular	História
Docente	
Duração	2 Aulas de 1 Hora

Unidade temática
- Políticas afirmativas: cotas raciais.
Objeto de conhecimento
- Lei de cotas - Reparação histórica. - Valorização das culturas e identidade negras. - Vidas negras importam - “Black Lives Matter” - Acesso e permanência na escola.
Conhecimentos específicos
- Cotas em universidades públicas, concursos públicos. - Reconhecer, corrigir as inúmeras injustiças históricas cometidas contra a população negra. - Promoção da pluralidade cultural, étnica, religiosa e da alteridade dos negros. - Movimentos que buscam denunciar as violências sofridas pelos negros.
Noções e conceitos
- República - Justiça - Pluralidade - Reparação - Protagonismo - Movimentos Sociais
Metodologia de ensino.
- Expositiva e dialogada.
Instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem da aula
Avaliação cotidiana, diária, processual e formativa com os alunos, construindo uma avaliação como via de mão dupla, estabelecendo com os estudantes uma relação horizontal. Nesta perspectiva avaliativa juntamente com a coordenação pedagógica, as avaliações, observações do processo de aprendizagem dos alunos serão feitas a partir de uma perspectiva integral. Esse viés avaliativo possibilita a autoavaliação (<i>avaliar a prática docente em motivá-los/incentivá-los/envolvê-los a participarem das aulas/atividades</i>), a fim de identificar como está se dando o processo de ensino, aprendizagem e assimilação dos conteúdos.
Bibliografia Básica
ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade : uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem . 22. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida : uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução

- Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2016.
- DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.29, p. 164-176, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N- 1 edições, 2018.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004.
- MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31, dez 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC,2005.
- PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos, imagens, gráficos, notícias presentes no livro didático demonstraram que a maior parte dos autores da obra partem majoritariamente da perspectiva da colonialidade. A pesquisa desenvolvida foi conduzida com o objetivo geral de analisar como as populações negras estão representadas no livro didático de história do Projeto Araribá do 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais, e as implicações nas abordagens das questões raciais no ensino de história. Para auxiliar na compreensão do conceito de representação, recorreremos aos estudos do historiador Roger Chartier, que enfatiza que “[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Assim, buscou-se compreender como os negros são representados neste material didático. A esse respeito, Chartier (1990, p. 17) afirma:

O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas se colocam no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais.

A partir da compreensão colocada por Chartier sobre representação e das reflexões de autores e autoras da decolonialidade, como Anibal Quijano (2005), Achille Mbembe (2018), Maldonado-Torres (2017), Catherine Walsh (2012) e Nilma Lino (2005), e os autores que se aproximam do campo da decolonialidade, Munanga (2015), Grada Kilomba (2019) e Gayatri Spivak (2010) buscamos analisar, por um lado, as possíveis lacunas no livro didático que pudessem indicar que esse material carrega as marcas da colonialidade em suas representações. Por outro lado, buscamos investigar possíveis indícios de decolonialidade no livro didático analisado. Como foi construído a várias mãos, os diversos textos presentes no material ora se aproximam da colonialidade, ora da decolonialidade – a prevalência de um ou outro viés interpretativo depende da matriz historiográfica do professor/autor dos textos.

Em nosso entender, os vários autores dos textos presentes na obra analisada ainda mantêm a representação dos negros associada majoritariamente a relações assimétricas e verticalizadas, tendo brancos no topo e negros na base, processos nos quais essas populações sofrem dominações que os lançam na invisibilidade e subalternização. Consideramos fundamental ressaltar que as populações negras não aceitaram passivamente as condições da escravização, portanto, os textos presentes no livro didático de História precisam promover uma

discussão sobre esses processos de resistência, precisam destacar tematizações acerca desse protagonismo negro para distanciar-se da perspectiva hegemônica, colonial e abrir possibilidade para um ensino de história decolonial. Dito de outra forma, essas representações ainda continuam majoritariamente associadas ao viés da colonialidade.

Neste trabalho de análise foi possível constatar, também, que na representação do negro nos textos, imagens e gráficos do livro em pauta, ainda persiste um viés de análise reduzido referente ao momento histórico de desembarque dos africanos no Brasil colonial e imperial. Dessa forma, os autores que elaboraram o material didático, ao analisarem preponderantemente a escravização, reduzem ainda mais o objeto de estudo diminuindo o horizonte historiográfico, por isso, um dos objetivos específicos de nossa pesquisa foi compreender os aspectos fundamentais da construção do racismo no Brasil a partir do século XIX, e as implicações na inserção do negro alforriado e cativo dentro da dinâmica educacional.

A esse respeito, os textos e imagens do livro analisado não enfatizam como se deu a construção histórica do racismo no Brasil do século XIX, e suas implicações no acesso à educação da população negra que, como sabemos, lhes foi relegado, conduzindo essas populações a uma situação de segregação e exclusão. Dentre os fatores históricos que contribuíram para a construção do racismo no Brasil, e que os diversos autores poderiam enfatizar, destacamos: o racismo científico, o discurso de supremacia branca e a construção da teoria do branqueamento – fundamentos que acabaram reforçando estereótipos raciais e alimentando discursos racistas. Quando a perspectiva de análise presente no livro didático examina majoritariamente os processos ligados à escravidão por meio de uma narrativa colonial, acabam sendo reforçados os discursos que mantêm as representações das populações negras associadas à perspectiva da colonialidade. Por esses fatores, consideramos ser fundamental que os autores dos textos do livro didático de História incluam, além da perspectiva hegemônica, outras epistemologias e perspectivas históricas construídas por aquelas populações historicamente invisibilizadas, marginalizadas. Dessa maneira, o material didático poderia contribuir com o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade, Colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Em nosso entender, seria crucial ressaltar nos textos que compõem o livro didático a atitude de altivez e luta dos escravizados ao criarem inúmeras estratégias de resistência aos processos aos quais estavam submetidos, como reverenciar seus antepassados, proteger suas culturas, identidades, alteridade, manter e recriar vínculos com seu lastro histórico, e reconstruí-los como forma de resistência para preservação de suas identidades culturais. Afinal, “a cultura

é tudo, na sociedade humana, que é mais social do que biologicamente transmitido” (MARSHALL, 1998, p. 137). A ausência dessas perspectivas nos textos do material didático analisado se transforma em lacunas que abrem espaço para a perspectiva da colonialidade reforçando o silenciamento da população negra por meio da violência colonial. Com isso, queremos dizer que os textos, imagens, de certa forma, ainda carregam as marcas da colonialidade ao construir, priorizar e reproduzir a perspectiva do colonizador, do dominador que impõe uma narrativa a partir de seu lugar de fala.

Conforme trabalha Spivak (2010), o subalterno pode falar, mas não será ouvido por quem está no centro. Entretanto, isso não o impede de desafiar o colonizador, pois quem está à margem pode construir formas de resistência para atingir o centro, desafiando a colonialidade e construindo uma perspectiva de decolonialidade. Ressaltar esses processos de resistência nos materiais didáticos contribuem com uma leitura decolonial, amplia o horizonte de análise, preenche lacunas, retira da subalternidade esses povos e culturas, joga luz sobre as invisibilidades históricas, ampliando a análise historiográfica e, aos poucos, superando a perspectiva da colonialidade.

Todavia, alguns textos do livro didático apontam para indícios de decolonialidade. O material foi produzido no ano de 2018, 15 anos depois da promulgação da Lei nº 10.639/03, portanto, acabou sendo em parte influenciado pela perspectiva historiográfica de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Ao tratar o processo do imperialismo europeu na África, esse texto ressalta a perspectiva da decolonialidade, analisa o processo imperialista na África e aponta para um viés de protagonismo e luta:

Até a década de 1970, a resistência dos povos africanos à colonização era um assunto pouco investigado pelos historiadores. Desde os últimos anos do século XX, contudo, a análise de novos documentos tem mostrado que ações de resistência ocorreram em praticamente todas as terras subjugadas pelos europeus. Ao contrário do que afirmavam os defensores do colonialismo, os africanos não viam os europeus como libertadores ou como a porta de entrada para a modernidade e a civilização. (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 182)

Esse texto do livro didático apresenta a perspectiva de que os povos africanos possuíam sua alteridade e identidade cultural e não queriam fazer parte desse pretensão projeto civilizatório, mas lutavam para preservá-las. O texto do livro didático também ressalta que:

A expansão europeia na África a partir do Congresso de Berlim criou, no continente, duas realidades que se chocavam: de um lado, o poder tecnológico e militar das potências industrializadas indicava que a vitória delas era certa; de outro, a reação dos

povos africanos revelava que eles estavam determinados a resistir. Com o tempo, essas duas tendências se confirmaram (PROJETO ARARIBÁ, 2018, p. 182).

Embora esses textos apresentem esses elementos de forma incipiente, permitindo a compreensão da importância das lutas e resistências dos negros, é fundamental ressaltar que esses aspectos precisam ser enfatizados nas aulas de História e estar mais presentes no material didático. Dessa forma, constrói-se um binômio de decolonialidade.

Esse é um aspecto importante da obra que, embora incipiente, contribui para um processo de representação das populações negras desvinculado da colonialidade, construindo uma perspectiva de valorização dos negros, das suas identidades culturais e alicerçado na valorização da pluralidade.

Após todas essas análises, precisamos considerar que, embora a perspectiva histórica da colonialidade ainda esteja presente no livro didático, existem movimentos de resistência de docentes de história em abordar exclusivamente essa visão. Os professores são peças-chave no processo de superação da colonialidade e, em muitos casos, buscam romper com essa perspectiva. Ballestrin (2013, p.105) argumenta que é necessário compreender a decolonialidade como um "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade". Resistência esta que também circula nos contextos escolares e contribui para a descolonização.

Portanto, é fundamental que a formação de professores priorize, além dos conhecimentos específicos da história, os problemas sociais e políticos, numa perspectiva decolonial de resistência que se contraponha às hegemonias dominantes. Também é essencial compreender que os professores precisam de recursos, tempo de planejamento, valorização profissional e condições favoráveis de trabalho para investirem na sua formação e poderem construir perspectivas historiográficas de resistência à visão colonial hegemônica.

A Lei 10.639/2003 fortalece perspectivas historiográficas decoloniais que, adentrando paulatinamente no fazer historiográfico dos professores, vai sendo colocada em prática e os estudantes vão compreendendo essa nova abordagem da história. Conforme Catherine Walsh (2018, p.6), é “na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” que se promove a mudança necessária para se chegar a uma história decolonial.

Por fim, salientamos a importância de desenvolver estudos nessa área, pois há espaços para mais análises e discussões. A pretensão da nossa pesquisa não foi de esgotar o assunto, pelo contrário, foi contribuir com as reflexões nesse campo, que é amplo, crucial, e que precisa ser examinado a partir de uma pluralidade de perspectivas e análises. Neste trabalho, nos

aproximamos do viés da decolonialidade a fim de contribuir com a construção de um processo de ensino de história decolonial e comprometido com a formação plural, democrática e inclusiva, tornando a história uma disciplina que transforma e contribui com as outras áreas de conhecimento na superação da colonialidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ANDRADE, Manuel Correia de Oliveira. **Abolição e Reforma Agrária**. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1987.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARBOSA, Muryatan Santana; Leila L. M. Hernandez: uma vida com África. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. VII, n. XIII, jul. 2014. Entrevista com Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez.

BARCA, Isabel: **Educação histórica**: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. Braga, CEEP, Universidade do Minho, 2021.

BASTOS, H. M. Contribuição para o conhecimento dendrológico das espécies do gênero *Centrobium*. **Arquivos do Serviço Florestal**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 125-186, 1952.

BATISTA, Antônio Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-148, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens teóricas e tendências contemporâneas. 2 ed. Maringá: UEM, 2005.

BOUÇÃO, C. 200 anos de Adesão da Província do Pará à independência da República do Brasil. **Assembleia Legislativa do Estado do Pará**, 2023. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/8982#:~:text=O%20Gr%C3%A3o-Par%C3%A1%20foi%20a,Prov%C3%ADncia%20com%20comerciantes%20de%20Portug->> Acesso em 16 de maio 2024.

BRASIL. Constituição de 1824. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em 13 junho de 2024.

____. **Decreto de 1 de março de 1823. Escola de primeiras letras.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-publicacaooriginal-90852-pe.html> Acesso em: 24 de junho de 2024.

____. **Decreto de 02 de dezembro de 1837.** Criação do Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html> Acesso em: 18 de setembro de 2024.

____. **Decreto de 15 de outubro de 1827.** Escola de primeiras letras. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.> Acesso em: 24 de junho de 2024.

____. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890.** Entrada de imigrantes no Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 de maio de 2024.

____. **Decreto nº 9.099/2017, 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>>. Acesso em: 20 fev. 2025.

____. **Lei de 7 de novembro de 1831.** Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-7-11-1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,aos%20importadores%20dos%20mesmos%20escravos.>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

____. **Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850.** Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no império. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm> Acesso em: 22 de junho de 2024.

____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais.>. Acesso em: 22 de junho de 2024.

____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Lei Geral de Terras. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais.>. Acesso em: 22 de junho de 2024.

____. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Lei áurea. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,o%20Imperador%2C%20o%20Senhor%20D>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso: 27 janeiro de 2025.

CAIMI, Flávia. **Conversas e controvérsias:** o ensino de história no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CANARIO, Ezequiel David do Amaral. “**É mais uma cena da escravidão**”: Suicídios de escravos na cidade do Recife, 1850-1888. 170f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro, 2011.

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

CARVALHO. E.R.C. **Circular Técnica 124.** Colombo, Paraná 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

____. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 11-20. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, srt./dez.2004.

COLAÇO, T. L; DAMÁZIO, E. S. P (org.). **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina:** o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 50-62.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELIZOICOV, D. N. Ensino de física e a concepção freiriana de educação. In: **Revista de Ensino de Física**. Florianópolis/UFSC, vol. 5, n.2, p. 25-37, dez/1983.

ELIAS, M.Q. **Benefícios da vitamina D durante a gravidez**. Disponível em: Disponível em: <<https://www.rededorsaoluiz.com.br/maternidade/noticias/artigo/beneficios-da-vitamina-d-na-gravidez>> Acesso em: 31/05/2024 Acesso em: 31 de maio 2024.

FERNANDES, Ana Claudia. **História: Projeto Araribá**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2018. (6º ao 9º ano).

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 novembro. 2024.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, **Alfabetização e diversidade - educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166. (Coleção Educação para todos)

_____. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, UFMG. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N.;_____, R. (orgs). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. pp. 57-77.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph. (Dir.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. v. I. Brasília: Unesco, 2010. p. 61-71.

HEGEL, Jorge Guillermo Federico. **El Viejo Mundo. Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Tradução de José Gaos. Tomo I: Tercera Edición. Madrid: Alianza, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.** Brasília, DF: INEP, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime.** Campinas: Papirus, 1993.

KARASCH, M. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850.** Tradução Pedro Maria Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KIPLING, Rudyard. **O fardo do homem branco.** Londres, 1898.

KI-ZERBO, Joseph. **As tarefas da história na África.** História da África negra, v. I. Lisboa: Europa-América, 1991, p. 9-34.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

_____. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALOMALO, Bas'ille. Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. p. 259-276.

MARTIUS, Karl Friedrich Von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de História de América**, N 42, (Dec., 1956), pp. 433-458.

MATTOSO, Kátia. O filho da escrava. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Tradução Renata Santini. São Paulo: N- 1 Edições, 2018.

_____. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada.** Portugal: Edições Pedagógica, 2014.

MOREL, Marco. **O período das regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MOTT, Luiz. A revolução dos negros do Haiti e do Brasil. **História: questões & debates**. Nº 4. Curitiba, 1982.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (62), 20-31, dez/2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2025.

_____, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

_____, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000875066>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, L. F. de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 30., 2005, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, set./dez. 2018.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro, TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O Partido Abolicionista de Nabuco: A política de Inserção étnico-racial do povo negro no Brasil. **Revista Akeko**, V.1 N. 1. abril 2018. Rio de Janeiro: NEPP-DH UFRJ. Disponível em: <https://revistaakeko.files.wordpress.com/2018/05/revistaakeko_n-01_vol-01_abril-de-20185.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PILETTI, C. **Didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PINHO, Angela; SELIGMAN, Felipe. Compras do MEC fazem anônimo virar *best seller*. **Folha Online**, Brasília, 20 set. 2007. Disponível em. Acesso em 22/05 2024.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, urocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

____, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

____, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: Clacso. 2014, p. 285-326. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 12 janeiro 2025.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e Descolonização**, n. 3, p. 3-12, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

RAMALLO, Francisco. Curriculum, identidad(es) y didáctica de las otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. In: **XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia**, 2016, Mar del Plata. Anais [...]. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/paper/view/1337>. Acesso em: 26 fev. 2025.

____, Francisco. Pedagogías descoloniales en la didáctica de la Historia. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**, Mendoza, v. 19, p. 1-10, 2017.

REIS, João José. **A Revolta dos Malês em 1853**. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/05/a-revoltados-males.pdf>. Acesso em: 04 abril 2025.

____. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RÜSEN, Jörn. **História viva** - teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistêmica do mundo. In: ____ , Boaventura de Sousa (org.) **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, p. 25-68, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

____, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEITENFUS, Ricardo. **Haiti: a soberania dos ditadores**. Porto Alegre: Solivros, 1994.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador EDUFBA, 2011.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo.** Dissertação (mestrado). Universidade de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Júlia Bueno de M. História, ensino e identidade nas escolas quilombolas. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Disponível em: <<https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.1493.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, v.1, 2012. Disponível em <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/3>>. Acesso em 18 fev. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.

UNESCO. **História geral da África, II: África antiga.** Editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **História geral da África, VIII: África desde 1935.** Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Brasília: Unb, 1998.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito:** Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.

WASSERMAN, Cláudia; GUAELLI, César A. B. **História da América Latina – do Descobrimento a 1900.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

ZUCCHI, Bianca. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e usos de fontes.** São Paulo: Edições SM, 2012.