

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação**

**Por uma Escrita-Ensino amefricana da História:**  
a Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es na Rede Municipal de Ensino  
de Pelotas/RS

**Gabrielle de Souza Oliveira**

**Pelotas, 2023**

**Gabrielle de Souza Oliveira**

**Por uma Escrita-Ensino amefricana da História:**

a Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es na Rede Municipal de Ensino  
de Pelotas/RS

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Pelotas,  
como requisito parcial à obtenção ao título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

O48p Oliveira, Gabrielle de Souza

Por uma escrita-ensino amefricana da história : a revolução Haitiana nos manuais de professoras/es na rede municipal de ensino de Pelotas/RS / Gabrielle de Souza Oliveira ; Madalena Klein, orientadora. – Pelotas, 2023.

156 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Decolonialidade. 2. Revolução Haitiana. 3. Currículo. 4. Ensino de história. 5. Práticas de transformação. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.

CDD : 375

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

**Gabrielle de Souza Oliveira**

**Por uma Escrita-Ensino amefricana da História:**

a Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es na Rede Municipal de Ensino  
de Pelotas/RS

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa de Dissertação: 31 de julho de 2023.

Banca examinadora:

Madalena Klein

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Universidade Federal de Pelotas (Orientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Georgina Helena Lima Nunes

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Universidade Federal de Pelotas  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Márcio Rodrigo Vale Caetano

Prof. Dr. da Universidade Federal de Pelotas  
Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Cheron Zanini Moretti

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Universidade de Santa Cruz do Sul  
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*Este livro é sobre história e poder. Lida com as muitas formas em que a produção de narrativas históricas envolve a desigual contribuição de grupos e pessoas concorrentes, que têm um acesso desigual aos meios dessa produção. As forças que pretendendo expor são menos visíveis que o fogo das armas, que o direito de propriedade ou que as cruzadas políticas. O meu argumento é que nem por isso são menos poderosas.*  
(TROUILLOT, 2016).

## Resumo

OLIVEIRA, Gabrielle de Souza. **Por uma Escrita-Ensino amefricana da História:** a Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS. 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A colonialidade trata-se de um conceito que define a herança da colonização/colonialismo mesmo após o fim do processo colonial, marcado pelas independências e libertações nacionais. A mesma se expressa de diferentes formas, manifestando-se nas relações de poder, possibilidades de ser e construções de saber. Nesta pesquisa, realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, na linha de pesquisa Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação, dialoga-se com a colonialidade do saber e argumenta-se que tal conceito encontra expressão nos currículos ensinados, sobretudo no Ensino de História. Nesse sentido, investiga-se, nos Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Pelotas/RS, o componente curricular da Revolução Haitiana, com o objetivo de compreender como a presença do mesmo expressa uma potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História. Para tanto, precisou-se identificar os Manuais de Professoras/es distribuídos na Rede Municipal de Ensino e analisar de que forma as categorias de colonialidade e decolonialidade se expressam nos mesmos. Em contraposição à tradição disciplinar eurocêntrica da história, reflete-se acerca da potência decolonial que a narrativa histórica pode assumir a partir da melhor compreensão de um processo revolucionário gestado na América. Em diálogo teórico-metodológico com pesquisas e investigações oriundas da crítica decolonial, constatou-se que o texto-base dos Livros da/o Estudante das coleções didáticas analisadas mantêm, em sua maioria, uma narrativa histórica tradicional, ancorada em uma perspectiva de tempo eurocêntrica e linear. Nestes, a Revolução Haitiana aparece como uma mera consequência dos acontecimentos e da racionalidade europeia. No entanto, nos Manuais das/os Professoras/es de História se faz presente referências e elementos que permitem pensar a Escrita-Ensino da História da Revolução Haitiana a partir de perspectivas outras, emergindo como potência decolonial em meio à tradição disciplinar da História.

Palavras-chave: Decolonialidade. Revolução Haitiana. Currículo. Ensino de História. Práticas de transformação.

## Resumen

OLIVEIRA, Gabrielle de Souza. **Hacia una Escritura-Enseñanza Ameericana de la Historia:** la Revolución Haitiana en los Manuales de los Profesores de la Red Municipal de Educación de Pelotas/RS. 2023. 156f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

La colonialidad es un concepto que define el legado de la colonización/colonialismo incluso después del final del proceso colonial, marcado por la independencia nacional y la liberación. Se expresa de diferentes maneras, manifestándose en las relaciones de poder, las posibilidades de ser y las construcciones de conocimiento. En esta investigación, realizada en la Maestría del Programa de Postgrado en Educación de la UFPel, en la línea de investigación Epistemologías decoloniales, educación transgresora y prácticas de transformación, se dialoga con la colonialidad del conocimiento y se argumenta que este concepto encuentra expresión en los currículos que se imparten, especialmente en la Enseñanza de la Historia. En este sentido, se investiga el componente curricular de la Revolución Haitiana en los Manuales del Profesor de Historia del 8º grado de la Enseñanza Fundamental en la Red Municipal de Pelotas/RS, con el objetivo de comprender cómo su presencia expresa un poder decolonial en la perspectiva de una Escritura-Enseñanza de la Historia ameericana. Para ello, fue necesario identificar los Manuales del Profesor distribuidos en la Red Municipal de Educación y analizar cómo se expresan en ellos las categorías de colonialidad y decolonialidad. En oposición a la tradición disciplinar eurocéntrica de la historia, reflexionamos sobre el poder decolonial que la narrativa histórica puede asumir a partir de la mejor comprensión de un proceso revolucionario gestado en América. En diálogo teórico-metodológico con pesquisas e investigaciones provenientes de la crítica decolonial, se constató que el texto básico de los Libros del Alumno de las colecciones didácticas analizadas mantiene, en su mayoría, una narrativa histórica tradicional, anclada en una perspectiva temporal eurocéntrica y lineal. En ellos, la Revolución Haitiana aparece como una mera consecuencia de los acontecimientos y de la racionalidad europea. Sin embargo, en los Manuales del Profesor de Historia están presentes referencias y elementos que permiten pensar la Escritura-Enseñanza de la Historia de la Revolución Haitiana desde otras perspectivas, emergiendo como un poder decolonial en medio de la tradición disciplinar de la Historia.

Palabras-clave: Decolonialidad. Revolución Haitiana. Currículo. Enseñanza de la Historia. Prácticas de transformación.

## Abstract

OLIVEIRA, Gabrielle de Souza. **For an American Writing-Teaching of History:** Haitian Revolution in the History Teacher Manuals in the School District of Pelotas/RS. 2023. 156f. Dissertation (Master in Education) – Program of Post-Graduation in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

Coloniality is a concept which defines the inheritance of colonization/colonialism even after the end of the colonial process, marked by national liberations and independences. It expresses itself through different means, manifesting in power relations, possibilities of being and knowledge building. In this research, undertaken in the Master's Degree Course of the Program of Post-Graduation in Education, at UFPel, in the Decolonial epistemologies, transgressive education and transformation practices research line, a dialogue is established with the coloniality of power and it is argued that such concept finds expression in the taught curricula, especially in History teaching. In this sense, the curricular component of the Haitian Revolution is investigated through the History Teacher Manuals of the 8<sup>th</sup> grade of the School District of Pelotas/RS, with the aim of comprehending how its presence expresses a decolonial potential in the perspective of an American Writing-Teaching of History. Therefore, it was required to identify the Teacher Manuals distributed in the School District and analyze how the categories of coloniality and decoloniality are expressed in them. In contrast with the Eurocentric disciplinary tradition of History, it was pondered on the decolonial potential which the historical narrative can assume from a better understanding of a revolutionary process gestated in the Americas. Establishing a theoretical-methodological dialogue with researches and investigations originating from the decolonial critique, it was found that the base text of the Student Books of the didactic collections analyzed maintain, in their majority, a traditional historical narrative, anchored in a linear and Eurocentric time perspective. In them, the Haitian Revolution appears as a mere consequence of European events and rationality. However, in the History Teacher Manuals, references and elements are present which allow to think the Writing-Teaching of the History of the Haitian Revolution from other perspectives, emerging as decolonial potential amongst the disciplinary tradition of History.

Keywords: Decoloniality. Haitian Revolution. Curriculum. History Teaching. Transformation practices.

## Lista de figuras

Figura 1	Anastácia e a máscara de flandres	30
Figura 2	Exemplo de página do Manual da/o Professor/a, coleção “Historiar” (2018)	56
Figura 3	A Revolução Haitiana em <i>box</i> explicativo	70
Figura 4	Conceito de etnocentrismo	94
Figura 5	A independência do Haiti foi a mais radical de todas as independências da América?	98
Figura 6	Trecho de sugestão de resposta no Manual da/o Professor/a	107
Figura 7	Orientações didáticas	107
Figura 8	Questão 6 da seção “Integrar com ARTE”.	108
Figura 9	Proposta de atividade sobre as religiões de matriz africana	112
Figura 10	Reflexão sobre os ideias de “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”	113
Figura 11	Atividades sobre Revolução do Haiti	117
Figura 12	Atividades no capítulo das independências da América Espanhola	118
Figura 13	Haitianismo	121
Figura 14	Dialogando sobre o significado da liberdade	126
Figura 15	Atividade comparativa dos movimentos populares da América	127

## Lista de abreviaturas e siglas

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANPUH	Associação Nacional de História
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ARPINSUL	Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONNEABS	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
GEPA	Grupo de Estudo sobre pós-Abolição
MNU	Movimento Negro Unificado
M/ C	Modernidade/ Colonialidade
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SENAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## Sumário

<b>1 Introdução</b>	<b>11</b>
<b>2 O conhecimento em questão: situando as colonialidades e os projetos que emergem inspirados na crítica decolonial</b>	<b>18</b>
2.1 O Grupo Modernidade/Colonialidade e a geopolítica do conhecimento	20
2.2 A epistemologia da história e o não-lugar da Revolução Haitiana na dita “história universal”	24
2.3 “Qual conhecimento deve ser ensinado?”: o currículo em questão	32
2.4 A articulação de palavras-chave: em que ponto estão as pesquisas?	36
<b>3 Caminhos da pesquisa: aproximações ao currículo de História nas coleções didáticas</b>	<b>42</b>
3.1 O livro didático como artefato cultural e fonte para o entendimento da História	42
3.2 O Plano Nacional do Livro Didático de História 2020-2024: alguns apontamentos	50
3.3 Os Manuais de Professoras/es de história da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS como materialidade da pesquisa	54
3.4 Um percurso de pesquisa nos Manuais de Professoras/es inspirado na crítica decolonial	58
<b>4 A Revolução haitiana como marcador temporal da História Contemporânea: por uma Escrita-Ensino amefricana da História</b>	<b>67</b>
4.1 “Ensinar não é transferir conhecimento”: Ensinar história exige a indissociabilidade entre o que fazer historiográfico e o Ensino de História	80
4.2 De dentro dos livros didáticos: a história das independências na América Latina	84
4.3 “As lutas pela independência foram lideradas por ex-escravizados e escravizados de origem africana”: a Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental, uma potência decolonial?	100
<b>5 Considerações finais</b>	<b>130</b>
<b>Referências</b>	<b>133</b>
<b>Apêndices</b>	<b>142</b>

## 1 Introdução

Na semana do dia 22 a 26 de maio de 2023 aconteceu o Seminário Nacional “20 anos depois: A lei 10.639/03 e o Ensino de História”. Os círculos de debate foram transmitidos no canal do *Youtube* da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) e as rodas de conversa com apresentações de comunicações se deram via *Google Meet*<sup>1</sup>. Ao longo de todo o evento, foram discutidos os impactos dos 20 anos da lei, bem como os desafios futuros para a implementação efetiva da obrigatoriedade instituída pela mesma.

Na sessão de abertura, da qual participaram representantes de diversas associações profissionais, científicas e de movimentos sociais: Valdei Lopes Araujo (UFOP/ANPUH), Luis Fernando Cerri (UEPG/ABEH), Iêda Leal de Souza (MNU/SENAPIR), Iraneide Soares da Silva (UESPI/CONNEABS/ABPN), Delton Aparecido Felipe (UEM/ABPN), João Cassimiro do Nascimento Neto (APOINME) e Danilo Braga Kaingang (UFRGS/ARPINSUL), com a mediação de Monica Martins da Silva (UFSC/ANPUH) e Celia Santana da Silva (UNEB/ANPUH), falou-se sobre o quanto o tensionamento da 10.639 no campo da História não diz respeito à mera inclusão de componentes curriculares ou disciplinares, que precisa representar, na verdade, uma transformação na forma como entendemos a operação historiográfica em si. Com isso, referimo-nos aos recortes da história que contamos e escrevemos, aos marcos históricos que elegemos para explicar determinadas conjunturas, às fontes históricas que consideramos legítimas, às comunidades e populações que recebem o reconhecimento de serem sujeitas e sujeitos da História, bem como às cosmovisões e epistemologias que se transformam em referências e paradigmas científicos.

Vinte anos após a promulgação da lei n.º 10.639 e o conhecimento de que ainda há exemplos de propostas didático-pedagógicas que reforçam estereótipos de submissão negra, dominação branca, violência e desumanização de pessoas negras, reduzindo-as a situações de extrema violência, fazem-nos colocar em cheque a eficácia da mesma. No entanto, o que queremos apontar não é o fracasso da legislação escolar – afinal, há muitos exemplos positivos de movimentos na

---

<sup>1</sup> 20 Anos depois: A lei 10639/2003 e o Ensino de História. Disponível em: <https://www.even3.com.br/20-anos-depois-a-lei-106392003-e-o-ensino-de-historia-312252/>. Acesso: 02 jun. 2023.

educação que ocorreram após 2003 em decorrência da lei –, mas o quanto a maioria das situações problemáticas, ocorridas em decorrência de tentativas falhas de implementação da lei, apontam para a recorrência de um aspecto característico da Modernidade: a Colonialidade presente no Ensino, mais especificamente sobre o Ensino da História e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, e na forma como se constrói o conhecimento (epistemologia).

A Colonialidade é a expressão e herança do processo de colonização, o colonialismo. De acordo Maldonado-Torres (2007):

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en 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, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)<sup>2</sup>.

Para além do movimento teórico-metodológico de identificação da colonialidade, é preciso que encontremos formas de superá-la. No artigo, intitulado “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, Nilma Lino Gomes (2012) parte do marco histórico da inserção do Ensino de História da África e História e cultura afro-brasileiras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para pensar sobre a necessidade de descolonizar os currículos e defende a hipótese de que a lei de 2003 representa uma referência nesse processo. Para tanto, a autora recorre a referências das epistemologias do sul, epistemologias que buscam formas de superar o extrativismo epistêmico e a linha abissal que define quais são os conhecimentos e as existências que serão reconhecidas, referenciadas e as que serão ausentes, desconhecidas, silenciadas e desconsideradas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Tradução livre: “Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside em poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que, ao invés de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se refere a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”.

<sup>3</sup> “O fato dessa linha ser tão básica quanto invisível permite que a existência de falsos universalismos que se baseiam na experiência social das sociedades metropolitanas e que se destinam a reproduzir e a justificar o dualismo normativo metrópole/colônia. Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e

É nesse sentido que a nossa defesa de uma Escrita-Ensino da História assume um papel significativo no projeto de descolonização dos currículos, chegando, inclusive, a ousar constituir um projeto de pedagogia decolonial. É amplamente reconhecido que a narrativa histórica predominante, muitas vezes, negligencia ou marginaliza acontecimentos e perspectivas oriundas de contextos geográficos e culturais fora do Norte global. Buscando oferecer uma alternativa a essa realidade, emerge a potencialidade de explorar e promover uma Escrita-Ensino amefricana da História, voltada para um evento histórico ocorrido na América e que exercita uma perspectiva histórica outra.

A presente dissertação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação, concentra-se na análise do componente curricular da Revolução Haitiana, um episódio histórico marcante que ocorreu no contexto das lutas pela independência nas Américas, e na potência decolonial que ele pode assumir nos estudos sobre currículo e no Ensino de História.

Por potência decolonial, compreendemos a ocorrência de um evento negro que tensionou a ordem histórico-social que estava posta; além de tensionar o próprio conceito hegemônico de liberdade, definido nas revoluções liberais como a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Além disso, se traduz na possibilidade de encontrarmos brechas decoloniais em materiais didáticos que não são decoloniais, nem se propõem a ser. Para tanto, defendemos o emprego de uma perspectiva decolonial crítica, na qual a demarcação racial esteja posta como elemento central do processo de decolonização do conhecimento e do reconhecimento de existências outras anunciadas pela tradição disciplinar da história.

A essa ideia de potência decolonial se articula ainda a possibilidade do questionamento à ideia de universalidade/universalização e às heranças da colonialidade, bem como a intenção de legitimar as resistências ao sistema colonial francês de maneira específica e ao colonialismo de maneira mais ampla. E, por fim, a opção pelo vocábulo “potência” visa atestar e reforçar a potencialidade epistemológica da prática da docência em espaços de ensino, formais ou não.

---

nos seus próprios termos. Nisso reside o papel crucial das epistemologias do Norte de contribuir para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado” (SANTOS, 2019, p. 25).

A Revolução Haitiana é uma fonte significativa para a compreensão da resistência negra, do processo de abolição da escravidão e das dinâmicas de poder colonial no passado. Mas também representa uma forma de conhecer e problematizar a constituição histórica da América Latina, cujos países compartilham a experiência da colonização, da exploração e da marginalização política e econômica, mesmo após os processos de independência.

A escolha da Revolução Haitiana como foco de pesquisa baseia-se no questionamento levantado pela professora Ynaê Lopes dos Santos (2020) na terceira aula do curso “Emancipações e Pós-Abolição: Por Uma Outra História do Brasil (1808-2020)”<sup>4</sup>. A pergunta da professora tratava-se, na verdade, de uma provocação: afinal, qual é o nosso conhecimento a respeito da história da Revolução do Haiti, quando em comparação com a Revolução Francesa?

Por mais próxima e familiar que nos seja a experiência histórica do Haiti, em razão das características históricas comuns que compartilhamos, é a Revolução Francesa que carrega um significado histórico maior nos currículos de história brasileiros. Compartilhamos com a professora a hipótese de que esse desconhecimento reflete o eurocentrismo muito sólido que fundamenta a Escrita e o Ensino de História. Em contraposição a essa perspectiva eurocêntrica, refletimos sobre o potencial descolonizador que a narrativa histórica pode assumir caso a História Contemporânea seja estudada a partir de um processo revolucionário ocorrido na América Latina.

Pensar a possibilidade de uma abordagem amefricana da Escrita-Ensino da História parte das proposições elaboradas por Lélia Gonzalez (1988) no artigo “A categoria político-cultural de Amefricanidade”. A categoria amefricanidade “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) [ocorrido no espaço geográfico das Américas] que é afrocentrada” (GONZALEZ, 1988, p. 76).

A decisão de fazer da Revolução Haitiana e da categoria político-cultural de amefricanidade os eixos centrais deste trabalho se justifica pelo papel que ambos desempenham no meu processo/exercício de virada epistemológica. Foi depois de concluir uma graduação inteira sem ter tomado conhecimento e lido Lélia Gonzalez

---

<sup>4</sup> Aula do dia 19 de agosto de 2020 intitulada “Cidades escravistas e diáspora negra no Atlântico”. Disponível no canal “Escola História Unirio”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wLS5HtnAm2w>>. Acesso em 8 ago. 2022.

e assistindo uma aula no *Youtube* em meio à pandemia, que as ideias que já vinha pensando para um projeto de mestrado se conectaram: afinal, seria possível, a partir das ferramentas disponíveis nos espaços escolares (livros didáticos), enfrentar a tradição disciplinar da história colocando um evento negro ocorrido na América na centralidade de estudo/análise?

É nesse sentido que, apesar de ter conhecimento e me aproximar do campo da decolonialidade, ingressei no Mestrado em Educação com a proposta de pesquisar elementos que me permitissem a defesa por uma perspectiva amefricana da história. Resgatar e colocar no centro o conceito de amefricanidade representa uma forma de demarcar a importância da racialização no processo de colonização e, conseqüentemente, da colonialidade. É um meio de defender (e trabalhar em prol), para além de conteúdos históricos específicos, um posicionamento e uma visão de história antirracistas.

Antes da aprovação e da vigência da Base Nacional Comum Curricular, os livros didáticos eram os principais responsáveis por definir o que fazia e o que não fazia parte do currículo de história. Mesmo após a aprovação da BNCC (2018), os mesmos continuam ocupando um papel importante na definição dos currículos da disciplina.

Desde sua criação em 1985, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tornou-se responsável em definir critérios e pontos indispensáveis ao conjunto de livros submetidos em edital para distribuição nas escolas públicas, mas também por avaliá-los. Portanto, o PNLD se constitui enquanto uma política pública de Estado e faz do Brasil o maior comprador de livros didáticos do mundo (CAIMI, 2017, p. 39).

Nesse sentido, assumindo a postura epistêmica de colocar em diálogo os discursos histórico/ historiográficos e educacionais/ curriculares, selecionamos como documentação de pesquisa desta dissertação os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pelotas/RS. A escolha pelo 8º ano se dá em razão de ser neste momento do Ensino Fundamental que se encontra estabelecido a apresentação/ensino do componente curricular da Revolução Haitiana.

Através dos Manuais de Professoras/es, conseguimos identificar o que se faz presente no Livro da/o Estudante (visto que o mesmo está contido nos Manuais) e, ao mesmo tempo, os discursos históricos e as perspectivas historiográficas/epistemológicas que orientam a atuação de professoras e

professores. Tal opção metodológica ajuda a conciliar minha formação em História, minha identidade enquanto educadora e minha existência/passagem no Mestrado em Educação. Portanto, nosso problema de pesquisa expressa-se na seguinte questão: Como a presença do componente curricular da Revolução Haitiana expressa uma potência decolonial nos Manuais de Professoras/es distribuídos pelo PNLD, tomando como espaço de referência a Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS?

Como objetivo geral desta dissertação, visamos compreender como a presença do componente curricular da Revolução Haitiana expressa uma potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino da História. E como objetivos específicos: identificar os Manuais de Professores/as de História do 8º ano, escolhidos pelas escolas na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, a partir do PNLD de 2020 e analisar como a colonialidade/decolonialidade se expressam no componente curricular da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado “O conhecimento em questão: situando as colonialidades e os projetos que emergem inspirados na crítica decolonial”, apresenta a discussão teórica que se coloca no pano de fundo de nossas discussões e análises, ao mesmo tempo que nos situa com relação às dissertações e teses com as quais compartilhamos objetivos de pesquisa e palavras-chave em comum; o segundo, “Caminhos da pesquisa: aproximações ao currículo de História nas coleções didáticas”, anuncia, caracteriza e discute os procedimentos metodológicos e a documentação da pesquisa – as coleções didáticas distribuídas na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS e os Manuais de Professoras/es de História; já o terceiro, “A Revolução haitiana como marcador temporal da História Contemporânea: por uma Escrita-Ensino amefricana da História”, analisa o componente curricular da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es, identifica circunstâncias em que ele se expressa enquanto uma potência decolonial e defende a proposição de uma Escrita-Ensino da História como manifestação de um projeto de pedagogia decolonial a partir do qual permite-se emergir narrativas outras a respeito da história da Revolução Haitiana e da América Latina.

O lugar do qual escrevo enquanto pesquisadora é de uma mulher cisgênera, que se entende como parda; licenciada e bacharel em História; educadora e professora de coração, por mais que não esteja exercendo a profissão no momento; membro do Grupo de Estudos sobre pós-Abolição da Universidade Federal de Santa Maria (GEPA-UFSM); e uma eterna educanda e admiradora de grandes mestres, em especial bell hooks, que me inspiram diariamente a seguir acreditando em uma educação para a liberdade.

Me reconheço enquanto uma sujeita que ocupa uma região de fronteira, que muito tentou se encaixar exclusivamente em um ou em outro lugar. Até que percebi que, talvez, não preciso escolher apenas um campo de estudo, interesse ou trabalho. O exercício desta dissertação serviu para me encontrar e reencontrar tantas vezes que acho que posso seguir fazendo isso quantas vezes forem necessárias. Desejo apenas “assumir a ‘pesquisa em ensino de História’ como um ‘lugar de fronteira’ [que ela é] em que se recontextualizam e se hibridizam diferentes perspectivas teóricas e abordagens oriundas e características das duas áreas” (MONTEIRO et al, 2014, p. 9).

No texto desta dissertação, utilizo a conjugação verbal na primeira pessoa do plural, de modo a representar a polifonia de vozes que constituem o processo de construir saberes e ensinamentos, aspecto inerente aos movimentos epistemológicos e sociais com os quais dialogo e que também se expressa em minha prática.

## 2 O conhecimento em questão: situando as colonialidades e os projetos que emergem inspirados na crítica decolonial

*Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso.*

*Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda.*

*(FREIRE, 2000).*

Em abril de 1992, Paulo Freire foi convidado a se posicionar sobre o quinto centenário do “Descobrimento da América”. Neste episódio, Freire escreve um texto falando sobre sua recusa em utilizar o conceito de “descobrimento”, tanto porque isso seria negar as existências americanas anteriores à chegada dos europeus quanto porque ele representa uma construção narrativa sobre o referido episódio histórico, na qual “corremos o risco de ‘amaciar’ a invasão e vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo [Europa]” (FREIRE, 2000, p. 74).

Apesar de não se colocar enquanto um autor decolonial ou vinculado diretamente ao grupo Modernidade/Colonialidade<sup>5</sup>, a obra de Paulo Freire pode ser lida, assim como as obras dos autores decoloniais, como um manifesto-questionamento à racionalidade hegemônica construída na Modernidade. Assim, quando Freire fala das mazelas que carregamos até hoje, podemos pensar, justamente, nas permanências oriundas do processo de colonialismo: as colonialidades, que permanecem atuantes em suas mais diversas formas – poder, ser e saber.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial?”, Camila Wolpato Loureiro (2020) entende Paulo Freire como em diálogo

---

<sup>5</sup> Após a cisão do Grupo Latino-americano de Estudios Subalternos, surge o Grupo Modernidade/Colonialidade, em 1998. Neste, denunciava-se o que se entendia como um imperialismo promovido pelos Estudos Culturais e seus desdobramentos nos Estudos Pós-coloniais e Subalternos. De acordo com os fundadores do M/C, os Estudos Pós-coloniais e Subalternos não teriam realizado a ruptura cabível com o eurocentrismo hegemônico na construção do conhecimento, e restava ao grupo Modernidade/Colonialidade fazê-la. A construção do grupo foi se dando através da realização de seminários, diálogos paralelos e publicações.

direto com os chamados autores da tríade pós-colonial – Fanon, Memmi e Césaire –, podendo, inclusive, ser colocado lado a lado com eles:

Em “Cartas à Guiné-Bissau”, (1978) Freire critica a preservação de uma educação colonialista, entendendo que a sua superação só é possível com o desenvolvimento de paradigmas-outros [...]. Anteriormente apontamos que a tríade Fanon, Memmi e Césaire (autores dos anos 1950- 1960) foi de vital importância para o pensamento pós-colonial anglo-indiano dos Estudos Subalternos nos anos 1970-1980. Acreditamos que se analisarmos a história intelectual latinoamericana podemos propor que Paulo Freire talvez fizesse parte de um grupo de autores (as) que – assim como a tríade antes citada –, pensa possibilidades de intervenção e superação das sociedades colonizadas na Abya Yala (LOUREIRO, 2020, p. 68)<sup>6</sup>.

Em entrevista aos pesquisadores Marcelo Cigales e Inaê label Barbosa (2018), Adelia Miglievich-Ribeiro situa algumas das diferenças e aproximações entre os debates pós-coloniais, os Estudos Culturais, os Estudos Subalternos e os decoloniais. Sobre estes últimos, a entrevistada destaca que, além de ampliarem a noção de universal criada pela Modernidade, pensadores decoloniais se apropriaram dos saberes epistêmicos que já faziam parte da tradição do conhecimento latinoamericano e ampliaram a crítica decolonial a partir desse ponto: “Propuseram a releitura do pensamento crítico anticolonial e anti-imperialista acumulado, de Martí, Mariátegui, Marini, Casanova, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, dentre tantos outros” (CIGALES; BARBOSA; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2018, p. 150).

A partir disso, a crítica decolonial compreende que a decolonização do conhecimento passa por questionar os parâmetros de verdade e ideal que edificaram (e edificam) os discursos colonizadores até os dias de hoje. Entre tais discursos, encontra-se a narrativa de uma história universal presente em materiais didáticos e nos currículos do ensino de história, por exemplo.

Neste capítulo, visitamos os principais conceitos do campo da decolonialidade, apontamos as principais questões da crítica decolonial e situamos o ponto em que elas convergem com o problema de pesquisa desta dissertação: o

---

<sup>6</sup> A utilização do termo Abya Yala para se referir à América representa um movimento de resgate da forma como um dos povos originários se referiam à região: “Nesse movimento de resistência, convencionou-se voltar a chamar a região de Abya Yala (terra viva ou terra que floresce), como o povo Kuna, da Colômbia e do Panamá, a chamava em seu idioma original. No Brasil, o nome da América era Pindorama. ‘Quando se usa o nome Abya Yala, isso é uma forma de enfrentamento do nome América Latina, que foi dado pelo invasor’, conta o professor e pesquisador Janssen Felipe da Silva. ‘Sua utilização é a afirmação de que nós, que trabalhamos com epistemologia do Sul e na América Latina e com pensamento decolonial, o assumimos como enfrentamento’” (PRATES, 2023, s/p).

componente curricular da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es do 8º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS.

## **2.1 O Grupo Modernidade/Colonialidade e a geopolítica do conhecimento**

Já tem pouco mais de 10 anos que um grupo de intelectuais latino-americanos, de diversas áreas de conhecimento, vem sendo lido e estudado no Brasil e dialogando com diversas pesquisas, principalmente na área de educação. São os chamados intelectuais decoloniais, a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (OLIVEIRA, Luiz, 2016, p. 36).

Apesar dos estudos e questionamentos à colonialidade não estarem restritos apenas aos intelectuais citados no excerto acima, consideramos importante partir deles/a para adentrar as discussões propostas pela crítica decolonial. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2016), um dos principais problemas epistemológicos postos pelos mesmos diz respeito ao questionamento à geopolítica do conhecimento. A partir dessa estratégia, a colonialidade e os colonizadores afirmaram “suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais” ao mesmo tempo em que invisibilizaram e silenciaram “sujeitos que produzem ‘outros’ conhecimentos e histórias” (OLIVEIRA, Luiz, 2016, p. 36).

Essa estratégia de negação das epistemes dos sujeitos que vivenciavam o cruel processo de colonização aconteceu simultaneamente à violenta recusa em reconhecer a humanidade integral da/o outra/o colonizada/o. Segundo Aimé Césaire (1978), o processo de colonização é sinônimo de coisificação, de violência e de tentativas reiteradas de negação da condição de humano dos indivíduos sujeitados ao discurso e prática colonialista. E tudo isso é parte constituinte da ideia de Modernidade, na qual a Europa foi transformada em parâmetro de referência na construção do conhecimento histórico e social.

[...] modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. As principais categorias de análise do grupo se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial (OLIVEIRA, Luiz, 2016, p. 37).

A consolidação da noção de Modernidade parte da imposição de uma razão universal que tem origem na Europa e que serviu de justificativa à violência colonial, que almejava a conquista e a subjugação epistêmica da razão do outro não europeu. O colonialismo, ou processo de colonização, é o evento histórico por meio do qual se deu a implementação da ideia de Modernidade. A colonização, por sua vez, deixou marcas profundas na forma como as estruturas sociais estão dispostas. Junto a ela, esteve em andamento um processo de elaboração de elementos e categorias culturais, políticas, epistemológicas e de gênero que visavam ratificar, sobretudo a partir do poder e da raça, a desumanização e a subjugação da racionalidade das/os colonizadas/os. A essa herança colonial nas estruturas sociais, psíquicas e históricas do “Novo Mundo”, denomina-se de colonialidade.

O racismo epistêmico e a diferença colonial, por sua vez, são expressões através das quais se legitima o conhecimento europeu, eurocêntrico, como o único capaz de acessar a verdade científica e alcançar a pretensa universalidade. Em oposição a eles, procurando dar expressão ao projeto decolonial, estão os conceitos de transmodernidade, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

A transmodernidade propõe que a diversidade do pensamento seja transformada em projeto universal, em que a razão humana também será pluriversal e não será imposto um único modelo ideal tal como acontece com a racionalidade europeia. Já a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, diferentemente dos demais conceitos, projetam-se no campo de uma *práxis* transformadora. Ambas almejam “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (OLIVEIRA, Luiz, 2016, p. 39).

A decolonialidade, por sua vez, pode ser definida como a estratégia para suplantando o binômio Modernidade-Colonialidade. Nesse sentido, um projeto decolonial alia a intenção de atuar na dimensão teórica, através da realização de diálogos entre autoras/es e intelectuais do campo<sup>7</sup>, mas também apresenta o objetivo de incidir sobre a dimensão prática, pensando como essas reflexões se dão empiricamente e como podem ajudar no processo de transformação das heranças da colonialidade em nossas sociedades.

---

<sup>7</sup> Entre os principais conceitos do campo estão: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2018).

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto não somente denunciativa - por isso o termo “DE” e não “DES” - onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. [...] a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, Luiz, 2016, p. 39).

Em “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos ao longo do século XVI”, Ramón Grosfoguel (2016) dialoga com a categoria de colonialidade do poder, de modo a explicar como se deu, pelos colonizadores europeus, a transformação dos povos originários da América em sujeitos outros desprovidos de alma e de humanidade. Desse processo de desumanização, seguiu-se o processo de epistemicídio dos povos originários, colocado em prática através da morte e do genocídio populacional, almejando a morte dos saberes originários carregados pelos grupos que visavam conquistar.

Para o autor, é desse processo de epistemicídio que nascem as universidades ocidentais, baseadas na ideia de universalidade que atende e dá conta apenas de uma realidade específica do continente europeu, mas que foi transposta para o continente americano, e resiste até hoje nas universidades como paradigma de cientificidade e legitimidade do saber acadêmico. É essa legitimidade que Grosfoguel questiona, sobretudo porque sua construção se deu a partir do violento processo de dominação colonial.

O processo de constituição da Modernidade e a organização colonial do mundo são o pano de fundo sob o qual, simultaneamente, teve início a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Esse processo culminou na grande narrativa universal na qual a Europa é, inquestionavelmente, o centro geográfico, o “ponto-zero” a partir do qual tem origem a construção das ideias de Europa/ Ocidente e o Outro; o europeu e o índio; o lugar de enunciação e o anunciado; o sujeito e o objeto do conhecimento (LANDER, 2005). A “descoberta” da América é um ótimo exemplo para identificarmos essa demarcação do local de enunciação:

Nos contatos propiciados pela expansão marítima europeia existe uma relação de descoberta mútua, uma vez que quem chega ao território considerado descoberto é também descoberto pelos que lá habitavam. **Todavia, é a imposição de um padrão de poder que determina o povo descobridor, convertendo os territórios descobertos em matéria a ser apropriada** (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014, p. 158, grifo meu).

Junto à construção dessa geopolítica do conhecimento, que coloca a racionalidade europeia, os processos históricos europeus e as categorias eurocêntricas como universais e “modelo”, sistematiza-se e é dada forma ao processo de classificação social. Neste, a ideia de raça é operacionalizada como instrumento de classificação e de controle.

Vale notar que tal processo se desenvolveu no terreno fértil de toda uma tradição etnocêntrica pré-colonialista (século XV - século XIX) que considerava absurdas, supersticiosas ou exóticas, as manifestações culturais dos povos “selvagens” [...]. Daí a “naturalidade” com que a violência etnocida e destruidora das forças do pré-colonialismo europeu se fez abater sobre esses povos. No decurso da segunda metade do século XIX, a Europa transformaria tudo isso numa tarefa de explicação racional dos (a partir de então) “costumes primitivos”, numa questão de racionalidade administrativa de suas colônias. Agora, em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados; chegando, às vezes, a não parecer violência, mas “verdadeira superioridade”. Os textos de um Fanon ou de um Memmi demonstram os efeitos de alienação que a eficácia da dominação colonial exerceria sobre os colonizados (GONZALEZ, 1988, p. 71).

Tal classificação social/ racial – colonialidade do poder – fixou uma hierarquia racializada: brancos, mestiços e índios/negros, que se projeta nos binômios oriente/ocidente, primitivo/civilizado, irracional/racional, mítico/científico e tradicional/moderno. Destes, depreende-se a ideia de superioridade dos primeiros em oposição à inferioridade dos segundos; a razão e a não razão; a humanização e a desumanização; ao mesmo tempo que sedimenta-se o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (WALSH, 2009), ou seja, retomamos ao problema da geopolítica do conhecimento.

Portanto, problematizar a construção do conhecimento, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais – Educação e História aqui incluídas, é uma das formas pelas quais podemos trabalhar almejando subverter os esquemas de interpretação dominantes e a concepção de ciência universal. O caminho é árduo e cheio de desafios, principalmente porque engloba questionarmos a forma como pesquisamos e fazemos ciência. Porém, também pode ser recompensador quando descobrimos possibilidades outras de contar, ouvir e escrever a História, por exemplo.

## 2.2 A epistemologia da história e o não-lugar da Revolução Haitiana na dita “história universal”

*A primeira vez que eu fui na África, meu amigo Chapa me levou num museu em Angola que eles chamam de Museu da Escravidão. E naquele lugar tinha uma pia e tava escrito um texto na parede que era mais ou menos assim “Foi nessa pia que os negros foram batizados e através de uma ideia distorcida do Cristianismo, eles foram levados a acreditar que eles não tinham alma”. Eu olhei pro meu parceiro e naquele dia eu entendi qual era a minha missão. A minha missão cada vez que eu pegar uma caneta e um microfone é devolver a alma de cada um dos meus irmãos e das minhas irmãs que sentiu que um dia não teve uma (EMICIDA, 2019)<sup>8</sup>.*

Ana Carolina Barbosa Pereira (2018), preocupada em levar para o campo da Teoria da História o debate sobre a geopolítica da produção de conhecimento e a formulação de modelos teóricos, desenvolve um par de procedimentos para evidenciar o lugar epistêmico do conhecimento hegemônico em História. Entre os procedimentos, estão a crítica ao cânone, de modo a problematizar as narrativas fundacionais da área, presentes nos manuais introdutórios; e a crítica ao *a priori* das teorias universalistas.

A elaboração de uma lista de historiadores notáveis nos manuais da disciplina de história não abrange intelectuais externos ao continente europeu. Ao mesmo tempo, as experiências humanas “universais” baseiam-se apenas na longa tradição filosófica e sócio-histórica do Ocidente europeu. Ou seja, a universalidade que propõem é uma “mera presunção [...] a partir da projeção da própria experiência como se fosse toda a experiência humana possível” (PEREIRA, 2018, p. 102-103).

Em “Hegel e o Haiti”, por exemplo, Susan Buck-Morss (2011) questiona a noção de liberdade que estava em voga durante a expansão das ideias iluministas, caracteriza a economia escravista do contexto e defende a hipótese de que a noção dialética de senhorio e servidão de Hegel foi baseada na realidade histórica do

---

<sup>8</sup> Introdução da música “Principia”, álbum Amarelo (2019). Composição de Leandro Roque De Oliveira (Emicida) e Vinicius Leonard Moreira. Disponível em: <[https://youtu.be/h8gotN\\_Na28](https://youtu.be/h8gotN_Na28)>. Acesso em 01 set. 2022.

presente que chegava até ele através da imprensa: os acontecimentos da Revolução Haitiana.

“De onde surgiu a ideia de Hegel sobre a relação entre o senhorio e a servidão?”, perguntam-se especialistas em Hegel, repetidamente, referindo-se à célebre metáfora da “luta de vida ou morte” entre senhor e escravo, que, para Hegel, oferecia a chave para o avanço da liberdade na história mundial e que foi elaborada pela primeira vez na Fenomenologia do espírito, escrita em Jena entre 1805 e 1806 (o primeiro ano de existência da nação haitiana) e publicada em 1807 (o ano da abolição britânica do tráfico de escravos). Vale a pena insistir: de onde? [...] Restam apenas duas alternativas. Ou Hegel era o mais cego de todos os filósofos da liberdade cegos da Europa iluminista, deixando Locke e Rousseau para trás em sua capacidade de negar a realidade debaixo do seu nariz (a realidade impressa debaixo de seu nariz sobre a mesa do café da manhã); ou Hegel sabia – sabia dos escravos reais que eram bem-sucedidos em sua revolta contra seus senhores reais – e elaborou sua dialética do senhorio e da servidão deliberadamente no quadro de seu contexto contemporâneo (BUCK-MORSS, 2011, p. 142-143).

Resgatar a hipótese desta autora é um movimento importante, porque Hegel é reconhecido como um importante intelectual da racionalidade ocidental, ou seja, pertence ao cânone do pensamento filosófico. Além disso, exemplifica o caso de uma ideia/categoria universal e canônica que corrobora com a noção de uma racionalidade europeia superior, mas que, na verdade, foi elaborada tendo como base a realidade histórica subalterna, no caso, a Revolução Haitiana: um movimento revolucionário feito por escravizados/as e libertos, em resistência à colonização.

No artigo intitulado “O Haiti é aqui? A Revolução Haitiana no Ensino do Direito no Brasil”, Marcos Queiroz e Lucas Jupy (2021) discutem acerca da ausência da temática da Revolução Haitiana quando se fala da história do direito constitucional. O processo revolucionário haitiano reúne “características peculiares que o distingue completamente dos demais ocorridos na virada do século XVIII para o XIX na América Latina e também no mundo” (QUEIROZ e JUPY, 2021, p. 2).

Ao mesmo tempo, há que se destacar que Haiti e Brasil compartilham muitas semelhanças históricas, sendo a invasão e a exploração de seus territórios, o assassinato de grande parte de suas populações originárias, a migração forçada de africanas/os para as regiões, a escravidão e as rebeliões negras alguns dos processos que aproximam suas histórias. Conforme os autores apontam, estudos acerca da história da Revolução do Haiti não são muito expressivos: “No Brasil, desde texto pioneiro de Luiz Mott (1988), nos anos 80, é possível notar um crescente interesse sobre o tema nas últimas décadas, ainda que as pesquisas

sejam poucas comparadas à historiografia internacional” (QUEIROZ e JUPY, 2021, p. 3).

Menor ainda que o tímido movimento do campo historiográfico, o caso histórico do Haiti não é nem mesmo resgatado pelo campo constitucional, mesmo que o Direito Constitucional tenha o período da “Era das Revoluções como um momento chave para a emergência da forma constitucional moderna” (QUEIROZ e JUPY, 2021, p. 4) e que a Revolução Haitiana tenha ocorrido nesse contexto.

A Revolução do Haiti começou em 1791, portanto, está inserida no período denominado “Idade Contemporânea”, ainda que não seja recorrentemente anunciada como um dos eventos importantes acontecidos nesse contexto. No prefácio de “Era das Revoluções”, o historiador Eric Hobsbawm (2015) anuncia:

Este livro traça a transformação do mundo entre 1789 e 1848 na medida em que essa transformação se deveu ao que aqui chamamos de “dupla revolução”: a Revolução Francesa de 1789 e a revolução industrial (inglesa) contemporânea. Portanto, não se trata de um livro de história da Europa, nem tampouco do mundo. [...] Se sua perspectiva é primordialmente europeia, ou mais precisamente franco-britânica, é porque nesse período o mundo – ou pelo menos uma grande parte dele – transformou-se a partir de uma base europeia, ou melhor, franco-britânica (HOBSBAWM, 2015, posição 41).

Antes mesmo de começar a obra em si, o autor já justifica o porquê da ausência de menção a eventos ocorridos para além do centro de poder representado pela Europa e, ao longo do livro, não faz nenhuma menção ao processo revolucionário haitiano. Sobre a importância histórica da Revolução do Haiti, Marco Morel (2017) aponta:

A Revolução do Haiti (nome da ex-colônia de São Domingos após a Independência) representa uma referência maior na história da humanidade. [...] Desta revolução resultaram: o primeiro Estado nacional oriundo de uma insurreição de escravos no mundo; o primeiro país a abolir a escravatura e a segunda Proclamação de Independência, nas Américas. Os protagonistas principais foram os trabalhadores escravizados da “Pérola das Antilhas” que, interligados paradoxalmente à Revolução Francesa, destruíram a escravidão, o domínio colonial, exterminaram a maioria da população branca e as tropas de Napoleão Bonaparte enviadas para combatê-los, derrotando militarmente três potências coloniais, Espanha, Inglaterra e França. Gerou-se, então, o Haiti, nação resultante de um processo insurrecional que se transformou em revolucionário, prolongando-se em longa guerra civil e externa ao mesmo tempo, realizada por cativos, libertos e homens livres (negros, mulatos, raros brancos) que, por esta via, chegaram ao poder, fato único na história (MOREL, 2017, p. 9-10).

Por que, então, tamanho evento histórico é ignorado quando pensamos a periodização tradicional da história? A resposta para essa pergunta, partindo de

Nilma Lino Gomes (2018), é a primazia da produção eurocentrada na construção do conhecimento científico – e, portanto, do conhecimento histórico, a qual se edifica a partir dos “padrões coloniais de poder, raça e trabalho” (GOMES, 2018, p. 252).

Historiadores como Ranajit Guha e Dipesh Chakrabarty, nomes dos Estudos Subalternos indianos, propõem a necessidade de uma revisão historiográfica no campo da epistemologia da história, afinal, “os estudos subalternos surgem como uma mudança de paradigma, a fim de contestar essa maneira de escrever história” (ELÍBIO JÚNIOR; LIMA; ALMEIDA, 2015, p. 63). Dipesh Chakrabarty (2000) estabelece uma perspectiva epistemológica segundo a qual, antes de tudo, é preciso pensar a Europa apenas como mais uma ótica de mundo, de local e de conhecimento, e não como a única suficientemente capaz de dar conta de uma universalidade que contempla e explica toda a história da humanidade.

Na narrativa tradicional, a Europa é apresentada como berço da modernidade, mas não só: é a partir dela que se define o que é o Moderno, e é mediante essa crença que se justifica o *modus operandi*, segundo o qual a Europa e os europeus foram capazes (e escolhidos) para sujeitar tudo e todos que não se encaixavam no padrão do projeto moderno (ELÍBIO JÚNIOR; LIMA; ALMEIDA, 2015). A grande questão apontada por Chakrabarty (2000) é que essa versão é tomada como a narrativa de uma história considerada universal, sem dar conta da situacionalidade do conhecimento que dá base a essa construção.

Provincializar a Europa é, portanto, compreender o aspecto situacional da narrativa que embasa a tradição historiográfica e tornar pública a compreensão de que a imagem que tradicionalmente conhecemos reflete, na verdade, uma “Europa [...] [que] não passava de uma peça de ficção contada ao colonizado pelo colonizador no processo de fabricação da dominação colonial” (CHAKRABARTY, 2000b *apud* ELÍBIO JÚNIOR; LIMA; ALMEIDA, 2015, p. 72). Tal como Queiroz e Jupy (2021), que abordam o silenciamento do campo jurídico acerca da Revolução Haitiana e questionam a narrativa universal do direito moderno, também destacamos que o mesmo fenômeno se dá na historiografia, na medida em que determinados processos históricos são ignorados pela narrativa da dita “história universal”.

Segundo Cinthia Araujo (2014), um dos elementos que garante que a história universal continue intocada e sendo reproduzida é a monocultura do tempo linear e a razão metonímica:

Para Santos (2008), apesar do reconhecido processo de crise, ainda é possível afirmar certa prevalência, no mundo contemporâneo, de uma racionalidade referida à modernidade ocidental (mais especialmente à ciência moderna). A crítica que ele apresenta se dirige a características da racionalidade moderna que ele nomeia de "indolências da razão ocidental" (Santos, 2006). Dentre elas, destaco aquela que ele denomina Razão metonímica. A Razão metonímica se reivindica como única forma de racionalidade, e nessa perspectiva prevalece a ideia de uma totalidade única e homogênea, fora da qual não há outras formas de existência. Nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade, e por isso sua existência se restringe a uma única totalidade. Creio ser possível afirmar que a narrativa histórica sob a influência do regime moderno de historicidade também assumiu formas de totalidade próprias à razão metonímica, pois a trajetória progressiva do tempo linear exclui a possibilidade de existência fora dela. Essa é, portanto, uma totalidade excludente que produz aquilo que Santos chama de não existência. São muitas as lógicas de produção da não existência, e o que as une é serem todas elas manifestação da mesma monocultura racional. A lógica de produção da não existência, que dá único sentido e direção à História, é chamada por Santos de monocultura do tempo linear. A monocultura do tempo linear tem sido formulada de diferentes maneiras – progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização, todas elas igualmente capazes de produzir formas sociais de inexistência (ARAUJO, 2014, p. 231).

Lia Vainer Schucman (2012) e Maria Aparecida Silva Bento (2002) falam de branquitude como uma construção histórica e social que concede a indivíduos brancos privilégios simbólicos e materiais – as monoculturas, os quais negados aos indivíduos não brancos em decorrência de uma suposta inferioridade racial. É nesse aspecto que os estudos sobre branquitude inauguram uma nova perspectiva: a necessidade de reconhecer os privilégios de cor que se fundem às narrativas que alcançaram o *status* de hegemonia.

Ainda que ambas as autoras estejam falando do campo da psicologia e não especificamente sobre a História ou a Historiografia, julgamos possível estabelecer um paralelo entre suas teorizações a respeito da branquitude e a perspectiva da história universal, na qual a narrativa da Revolução Haitiana ocupa um não-lugar ou um lugar de silêncio. A aproximação que fazemos do conceito de branquitude com o de história universal torna-se possível, a nosso ver, porque ambas desfrutam da ideia de uma suposta "neutralidade narrativa", a qual acaba por ser também a falsa ideia de uma neutralidade racial.

De acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2002), existe um "pacto narcísico da branquitude" que consiste na negação do racismo e na desresponsabilização de pessoas brancas pela sua manutenção. Assim como o branco, que é produto, mas também produtor da sociedade racializada, a história universal opera em situação similar: "O objeto do nosso amor narcísico é 'nosso

semelhante', depositário do nosso lado bom. A escolha narcísica de objeto se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego ideal: ama-se o que se é", o Outro também branco (BENTO, 2002, p. 44). Tais conclusões dialogam e se aproximam com o que Antônio Elíbio Júnior, Marcos Lima e Carolina Almeida (2015) trazem acerca do processo de universalização da(s) história(s) da Europa:

No domínio da disciplina da História, e no seio da academia, a Europa permanece soberana e continua sendo o sujeito teórico de todas as histórias. As histórias de outras localidades – podendo ser China, Índia, Kenya, e até mesmo Brasil – acabam sendo variações de um mesmo tema, de uma narrativa maior que poderia ser chamada de "história da Europa", o que acaba colocando todas as histórias em uma posição de subalternidade (ELÍBIO JÚNIOR; LIMA; ALMEIDA, 2015, p. 69).

Logo, ao se negar que a história tradicional trabalha em prol de uma narrativa hegemônica da história – dizendo que, se aparecem com destaque apenas as histórias de países europeus, por exemplo, é porque esses processos tiveram maior impacto na história mundial (HOBSBAWM, 2015) –, nega-se também a possibilidade de resgate de histórias não-ocidentais (as quais é legado o esquecimento), além de ignorar que há um movimento de escolha das histórias a serem contadas/ensinadas. Ignora-se, principalmente, os motivos que levaram historiadores e historiadoras a assim fazê-las.

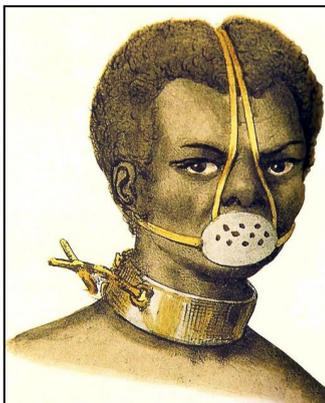
Por fim, é possível afirmar que há uma aproximação orgânica entre a branquitude e a história universal, na medida em que, de acordo com Bento (2002), o principal artifício da branquitude consiste na capacidade de operar a partir de um lugar de silêncio, mesmo ponto de onde parte a história "universal". A seara de debates sobre o conceito de branquitude é bastante recente e ainda não muito ocupada por historiadores e historiadoras, e, como "guardiã silenciosa de privilégios" que é (BENTO, 2002, p. 46), a branquitude só colabora com uma das consequências mais perigosas da História: o esquecimento. Exemplos desse esquecimento/omissão estão expressos no fato de raramente se tratar da herança branca da escravidão ou dos descendentes dos escravocratas (BENTO, 2002).

Retomando os autores e a discussão sobre constitucionalismo: "Há uma conexão direta entre imaginação histórica e imaginação constitucional, em que o apagamento de sujeitos históricos do passado implica no não reconhecimento de sujeitos constitucionais no presente" (QUEIROZ e JUPY, 2021, p. 5). Nesse sentido, reivindicar a presença da Revolução Haitiana na Escrita-Ensino da História é um movimento importante para o presente, para os currículos de História e a História

que está sendo ensinada nas salas de aula contemporâneas. Mais do que isso: é uma mudança essencial para todos os grupos e populações que têm, até hoje, sua condição de sujeitos/as históricas/os negada, sendo pelo não (auto)reconhecimento em materiais didáticos, pela ausência de políticas públicas específicas, pela crença de que são “sem alma” ou por terem um alvo marcado em seus corpos diuturnamente. Resgatar e reivindicar o espaço merecido para a História da Revolução Haitiana representa uma ferramenta possível de conscientização e emancipação histórica (FREIRE, 2015).

No primeiro capítulo de “Memórias da Plantação”, Grada Kilomba (2019) resgata a figura da escravizada Anastácia, muito representada em livros didáticos e manuais de ensino, que retrata, ao mesmo tempo, o castigo físico (mediante o uso da máscara como punição e impedimento de que as/os escravizadas/os se alimentassem) e funciona como uma metáfora-literal do silenciamento das vozes da população negra escravizada daquele contexto.

Figura 1 – Anastácia e a máscara de flandres



Fonte: Wikipédia. Nome original: “Castigo de Escravos”. Autoria: Jacques Etienne Arago (século XIX).

Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. **Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/ os “Outras/os”:** Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33, grifos meus).

A citação da autora sobre a definição da máscara do silenciamento entoa o cerne das perguntas-problema que os estudos decoloniais têm feito acerca da construção do conhecimento. A quem interessa alimentar a colonialidade do saber, podendo tal conceito ser “traduzido” como silenciamento do colonizado ou silenciamento das/os escravizadas/os?

No prefácio de “Memórias do Cativo”, Stuart Schwartz já anunciava que um dos grandes problemas da historiografia tradicional com relação à História da Escravidão consiste na ausência de sensibilidade de escuta para com as vozes dispostas a compartilhar memórias sobre o tempo de cativo (ou as resistências a ele). Além da tardia disposição em ouvir relatos de descendentes de escravizados, a História da Escravidão deixou a desejar na preocupação em compreender a questão da liberdade, ainda na vigência da escravidão ou no imediato pós-Abolição. De acordo com o autor, o trabalho das autoras Ana Lugão Rios e Hebe Mattos apresenta o “renarrar de histórias repetidas incontáveis vezes, recordadas devido à sua importância para contadores e ouvintes” (SCHWARTZ, 2005, p. 9). Ou seja, essas memórias e histórias sobre o período de cativo e sobre as resistências à escravidão sempre foram passadas de geração em geração entre as famílias negras, essa narrativa histórica sempre existiu, foi a historiografia que demorou a perceber a potencialidade dessas narrativas orais para a construção de uma outra Escrita da História.

Na introdução, intitulada “Experiência e Narrativa – o ‘pós-abolição’ como problema histórico” (bem como em artigo de 2004), as autoras Ana Lugão Rios e Hebe Mattos (2005) apresentam um histórico dos estudos da história da escravidão e das relações raciais no Brasil. E é pensando no tensionamento que os estudos do pós-Abolição fazem à historiografia, a partir da história social, que as autoras identificam o esforço do campo como um problema histórico particular. Neste, há o deslocamento da perspectiva histórica, anteriormente focada nos números do comércio de escravizados ou no “plantel” dos senhores, para as experiências das/os escravizadas/os que vivenciaram o cativo e para as memórias de suas/seus descendentes.

A partir desse exemplo, vislumbramos um desafio teórico-metodológico possível: a aproximação entre os campos da decolonialidade – a crítica decolonial, e o pós-Abolição. Ambos os campos tensionam a ideia de escritas, histórias, vozes e memórias às quais foram legadas o esquecimento histórico. Esse esquecimento não

é despretensioso, nem se trata apenas de uma situação singular do Brasil. Como apontam as autoras, um dos principais exercícios dos estudos do pós-Abolição é estabelecer paralelos entre as sociedades da América no pós-emancipação, portanto, podemos entender que a colonialidade é uma realidade histórica compartilhada pelo continente americano como um todo.

### **2.3 “Qual conhecimento deve ser ensinado?”<sup>9</sup>: o currículo em questão**

As principais preocupações que servem de pano de fundo às teorias do currículo são: o que é o conhecimento, o que ensinar e como ensinar. Em diálogo com o autor Herbert Spencer, Danilo Streck (2012) argumenta que o principal traço que alimenta a tradição pedagógica moderna é, justamente, a crença no valor incomensurável do conhecimento científico. Portanto, as discussões sobre currículo têm a mesma origem das reflexões de ordem epistemológica: a compreensão de qual conhecimento possui legitimidade para fazer parte dos currículos. E não é preciso dizer que essa legitimidade encontra respaldo nos mesmos aspectos que tornam a racionalidade eurocêntrica e a epistemologia hegemônica “naturalmente” superiores se comparadas a expressões outras do conhecimento. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, “[Na] epistemologia dominante: o conhecimento é algo dado, natural. O conhecimento é um objeto pré-existente: ele já está lá; a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em simplesmente revelá-lo” (SILVA, Tomaz, 2021, p. 136).

Portanto, ao longo do processo de reflexão sobre currículo e conhecimento, algumas constatações são fundamentais:

[...] o conhecimento não é neutro, [...] ele se origina dentro de determinado contexto social e político e carrega as marcas deste contexto. O assim chamado saber universal transmitido pela escola passou a ser denunciado como o saber das classes hegemônicas (STRECK, 2012, p. 13).

Assim, faz-se imprescindível entender a constituição dos currículos como expressão de poder, e a partir disto compreender que “Dentro desta dinâmica de poder, o conhecimento pode ser tanto um instrumento de libertação quanto de opressão ou de exclusão”. Desta problematização e complexificação acerca da questão do conhecimento e do poder “A secular idéia iluminista de trazer 'luzes' para

---

<sup>9</sup> SILVA, Tomaz, 2021, p. 14.

a massa ignorante passou a ser questionada pelo seu caráter de legitimação de conhecimento classista, eurocêntrico e machista” (STRECK, 2012, p. 14).

A crítica pós-colonial coincide com a crítica da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Seu questionamento desde o campo do currículo “se dirige aos construtos iluministas como o sujeito, a razão, o progresso e a totalidade, denunciando-os como geográfica e historicamente situados, ou seja, no mundo europeu, branco, machista e colonizador” (STRECK, 2012, p. 17). Ao mesmo tempo, almeja visibilizar os saberes deixados de lado pelos currículos oficiais e reconhecer os conhecimentos que ficaram à margem. Segundo Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014), nesse movimento, algumas outras narrativas ganham força: “Narrativas do ‘eu’, do ‘Outro’, dos ‘outros’, do ‘nós’. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados, [...] que resultam da implosão da ideia de um sujeito universal, racional e autocentrado” (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 24).

O campo do currículo abre espaço para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso ‘alternativo’, não oficial, de grupos específicos, em geral grupos dominados, silenciados, negados; narrativa dos ‘excluídos’, dos ‘sem’. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 25).

O currículo tradicional/hegemônico de História se organiza com base na “divisão quadripartite – idade antiga, média, moderna e contemporânea –” (SILVA e LUCINI, 2022, p. 4) e, assim como os autores mencionados, compartilhamos do entendimento de que tal divisão assume uma perspectiva de história que coloca a Europa e o europeu no centro dos acontecimentos e da condição de sujeitos/as históricos/as, inviabilizando que se pense História sem ser a partir dos marcos eurocêntricos, sem que seja possível fugir das ditas “prescrições colonizadoras”. Mais do que isso, na seleção de “que conteúdos ensinar?”, os processos históricos europeus sempre aparecem como os mais importantes a serem apreendidos, porque eles (supostamente) representam a origem do que somos e como vivemos.

Porém, Guilherme Silva e Marizete Lucini (2022) nos alertam:

[...] é importante indicar ao leitor que não é objetivo deste texto colocar na balança distintas teorias e pesá-las a fim de reduzir uma frente a outra, pelo contrário, procura-se identificar uma referência para discussão que abarque justamente a pluralidade existente na sociedade, que outrora fora negada pela tradição colonizadora do ocidente. Dessa forma, o intuito é identificar uma teoria que indique caminhos para rompermos com a normatização

criada em torno da exclusão de sujeitos do convívio social pelas diferentes categorias económicas, étnicas, de gênero, dentre outras formas de segregação criadas numa cosmologia que privilegia apenas o singular (SILVA e LUCINI, 2022, p. 12).

No entanto, Streck (2012) pondera que reflexões apenas no âmbito teórico não são mais suficientes para continuar o debate, é preciso pensar no “como”, no “desde onde” podemos operacionalizar tais tensionamentos aos currículos. É nesse sentido que um projeto de pedagogia decolonial passa a fazer parte do horizonte de desejo para um futuro-próximo.

A partir de um movimento de reflexão contra-hegemônico, Paulo Freire, em “Pedagogia da Esperança” (1994), utiliza o termo “sulear” em contraposição à naturalização do termo “nortear” e a ideia que ele passa, qual seja: a ideia de que todas as explicações sobre os processos históricos e sociais vivenciados no Brasil precisam estar ancorados em teorias e explicações que lhes deem um “norte”, as quais são, justamente, herdeiras da colonização e ferramentas operantes da colonialidade. De acordo com o “Dicionário Paulo Freire”:

[...] “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. [...] Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos; [e] reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (ADAMS, 2010, p. 636).

Apesar de Freire ter aderido ao termo *sulear* na edição de 1992 de “A Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, cabe um espaço para destacar que quem chamou a atenção de Freire para os usos ideológicos do termo *nortear*, ao passo em que *sulear* sequer fazia parte do dicionário de língua portuguesa, foi Márcio D’Olne Campos. Em uma nota de Pedagogia da Esperança, Ana Maria Freire destaca trechos do próprio Márcio D’Olne Campos e suas elaborações críticas sobre os termos *nortear/sulear*:

A História Universal e a Geografia, como são compreendidas pela nossa Sociedade Ocidental de tradição científica, demarcam certos espaços e tempos, períodos e épocas, a partir de referenciais internalistas e mesmo ideológicos, muito a gosto dos países centrais do Planeta. Muitos são os exemplos desse estado de coisas que imprime um caráter apenas informativo e livresco à educação nos países periféricos, ou seja, do Terceiro Mundo. No material didático encontramos, nos globos terrestres, a Terra representada com o pólo Norte para cima. Os mapas, da mesma forma, respeitam através das legendas essa convenção apropriada para o hemisfério Norte e são apresentados num plano vertical (parede) em lugar do plano horizontal (chão ou mesa). [...] Nas questões de orientação

espacial, sobretudo com relação aos pontos cardeais, também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério Norte e a partir de lá se NORTEia. **A imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de Norte/Sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior** (CAMPOS, Márcio, 1991 *apud* FREIRE, Ana Maria, 1992, grifo meu)<sup>10</sup>.

Marcele Torres e Marcia Ferreira (2014), assim como Nilma Lino Gomes (2012), tecem reflexões acerca dos currículos pensando a partir da implementação da lei 10.639. As primeiras investigam os currículos, compreendendo que a lei em questão tem o potencial de transformar a tradição escolar e curricular da história, sobretudo a partir da adoção da noção de narrativa histórica. Já Gomes (2012) defende que a legislação apresenta a possibilidade de descolonizar os currículos, empregando sobre eles a crítica pós-colonial. Sobre esta, retomamos a Tomaz Tadeu da Silva (2021):

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos. Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o Outro é “visitado” de uma perspectiva que se poderia chamar de “perspectiva do turista”, a qual estimula uma abordagem superficial [...] das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas”: o dia do Índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado (SILVA, Tomaz, 2021, 129-130).

Nesse sentido, para além da denúncia da ausência de conteúdos e do silenciamento com relação a determinadas temáticas, estaria o desafio de pensar formas outras de construção do conhecimento histórico, um projeto que seja, efetivamente, decolonial. Por projeto decolonial, compreendemos as práticas educacionais que se propõe a evitar a perpetuação da colonialidade, mas também formas outras de recolonização, estratégias em curso no mundo neoliberal e globalizado (WALSH, 2009).

Seja no espaço escolar formal ou não, precisamos pensar em como promover o entendimento de que uma Escrita-Ensino da História se faz junto, durante, em diálogo e na interação entre educadoras/es e educandas/os, no debate sobre “os

---

<sup>10</sup> Este e outros escritos de Márcio D’Oliveira Campos podem ser acessados no site Sulear. Disponível em: <<https://www.sulear.com.br/>>. Acesso: 10 out. 2023.

projetos de sociedade e visão de ser humano que se desenham como horizonte” (STRECK, 2012, p. 21) e no desejo de emancipação que almejamos.

Como é possível perceber, muitos desses aspectos são tematizados nos debates do campo da Educação já há algum tempo, assim como nas discussões sobre as formas assumidas pelos currículos. Mesmo não sendo inéditas, continuam sendo importantes, porque nos colocam no lugar de sujeitas/os ativas/os no entendimento desses processos.

Diante dessas conceituações e levando em consideração as perspectivas e ideias que vêm sendo formuladas a respeito da importância (e por que não dizer necessidade) de descolonizar os currículos, nossa dissertação se propõe a encontrar brechas e potências que possibilitem contribuir nos processos de “deseuropeização” e racialização dos currículos de Escrita da História<sup>11</sup> através da identificação de potencialidades decoloniais nos Manuais de Professoras/es, ao mesmo tempo que idealizamos um projeto de Escrita-Ensino amefricana da História.

#### **2.4 A articulação de palavras-chave: em que ponto estão as pesquisas?**

De acordo com Marlucy Paraíso (2012), entre as várias etapas a serem percorridas quando falamos sobre a trajetória da pesquisa científica, duas tomam grande destaque. As duas em questão são “compor, recompor e decompor!” e “montar, remontar e desmontar o já dito!”. A primeira diz respeito ao movimento de adentrar o campo e se apropriar das ferramentas teóricas das quais pretendemos partir (PARAÍSO, 2012).

Já a segunda diz respeito ao movimento de pesquisar e descobrir o que já foi produzido a respeito do objeto de nossa pesquisa, de modo a averiguar quais problemas têm sido elaborados sobre determinado assunto e de que forma o nosso problema expande ou contribui com as discussões que estão sendo feitas (PARAÍSO, 2012). Segundo a autora, é preciso que montemos um “mapa” desses “já ditos”, de modo que possamos conhecê-los, bem como justificarmos a importância de nossa pesquisa frente ao cenário da produção científica já existente.

Para montar esse mapa ou esse discurso, desmontamos os ditos e escritos resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, e significados

---

<sup>11</sup> Sobre essa ideia de racialização do conhecimento e dos currículos, me baseio nas provocações feitas pelo professor Marcus Vinícius Freitas Rosa na web conferência de abertura do IV Encontro Discente de História da UFRGS intitulada “Racializando a historiografia”, que aconteceu em 01 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-Cs-X8BTcg>. Acesso em: 19 mar. 2021.

que vamos interrogar, questionar, desconstruir, ressignificar. Estabelecemos relações entre os diferentes "ditos e escritos" em tempos e lugares diferentes. Interrogamos e analisamos. Por fim, remontamos, de um modo diferente, tudo que foi desmontado. Construimos, assim, um mapa com os ditos que desmontamos, montamos e separamos para mostrar o que foi feito e para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento. Delimitamos aí o território de onde partiremos para investigar (PARAÍSO, 2012, p. 35-36).

Outros autores denominam essa etapa trabalhada por Paraíso (2012) como estado da arte e consideram-na como um estágio do processo de revisão de literatura. Segundo Jairo Brizola e Nádia Fantin (2016), a importância de realizar o estado da arte se justifica por ele ajudar no andamento da pesquisa nas seguintes fases:

(a) delimitar o problema da pesquisa, (b) auxiliar na busca de novas linhas de investigação para o problema que o pesquisador pretende investigar, (c) evitar abordagens infrutíferas, ou seja, através da revisão da literatura o pesquisador pode procurar caminhos nunca percorridos, (d) identificar trabalhos já realizados, já escritos e partir para outra abordagem e (e) evitar que o pesquisador faça mais do mesmo, que diga o que já foi dito, tornando a sua pesquisa irrelevante (BRIZOLA e FANTIN, 2016, p.24).

Cabe destacar que a revisão de literatura não é uma mera repetição do que autoras e autores outros já disseram, mas sim um exercício de aproximação e, ao mesmo tempo, de distanciamento do assunto e das discussões que abarcam o objeto de estudo ao longo do tempo. Pensando nos termos da metodologia da ciência histórica, a revisão de literatura possibilita historicizar a temática de pesquisa, no qual “a revisão da literatura é [...] a documentação feita pelo pesquisador sobre o trabalho, [...] um texto analítico e crítico das ideias estudadas sobre a temática escolhida para o trabalho” (BRIZOLA e FANTIN, 2016, p. 27).

É nesse sentido que, na sequência, trazemos cinco quadros construídos por nós com o intuito de mapear os trabalhos e as articulações que têm relação com as palavras-chave que se associam ao nosso escopo de pesquisa, quais sejam: a) Revolução do Haiti/Revolução Haitiana; b) decolonialidade na educação; c) currículo decolonial; d) currículo de História; e) 10.639. A partir da leitura dos resumos dos referidos trabalhos, estabeleceremos um diálogo crítico e analítico com os resultados, as conclusões e os procedimentos das pesquisas que eles apresentam, de modo a perceber o que eles têm de semelhante e o que têm de singular, entre si e com a dissertação que aqui apresentamos. Cabe mencionar, no entanto, que apenas os trabalhos mais recentes podem ser acessados, uma vez que as

dissertações e teses anteriores a 2014 são também anteriores à Plataforma Sucupira, na qual estão hospedadas os textos resultantes das pesquisas brasileiras.

Julgamos importante mencionar também que, a partir da leitura de Brizola e Fantin (2016), reconhecemos o problema e a limitação da revisão de literatura que aqui realizamos, uma vez que ela foi feita com trabalhos apenas em português e em um único banco de dados, o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES<sup>12</sup>. De acordo com os autores, alguns cuidados são importantes quando fazemos uma revisão de literatura com base em palavras-chave, porque os resultados podem mudar a partir do emprego de palavras sinônimas, grafias diferentes ou expressões similares.

A partir dessa revisão montamos quadros nos quais associamos as palavras-chaves citadas anteriormente às obras que reunimos. Tais quadros estão dispostos nos apêndices desta dissertação e ao longo deste subcapítulo faremos menção a eles.

Tendo como base o levantamento apresentado no apêndice A, conseguimos perceber que, como defendeu a professora Ynaê Lopes do Santos em sua aula no Curso “Emancipações e Pós-Abolição: Por Uma Outra História do Brasil (1808-2020)”, a história da Revolução Haitiana não aparece como temática recorrente de estudos nas pesquisas acadêmicas. Das apenas sete ocorrências à(s) palavra(s)-chave “Revolução do Haiti” ou “Revolução Haitiana”, três delas partem de cursos em História, ao passo que duas são do curso de Mestrado em Direito e duas de cursos em Letras.

O fato de duas dessas ocorrências serem da área do Direito, demonstra uma continuidade do argumento de Marcos Queiroz e Lucas Jupy (2021), trazido por nós no primeiro capítulo desta dissertação, de que o campo do Direito Constitucional carece de referências não eurocêntricas e de que é preciso um movimento que dê conta de trabalhar a herança do processo haitiano na história das Constituições.

A partir das palavras-chave “decolonialidade na educação” e “currículo decolonial” (apêndices B e C) foi possível identificar que a presença desse conceito e da crítica decolonial em trabalhos se deu apenas nos últimos quatro anos e na área da Educação. Logo, podemos concluir que, ao que parece, estudar e pesquisar problematizando a colonialidade/decolonialidade consiste em um movimento bem

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

recente e circunscrito a programas de pós-graduação em educação ou mestrados profissionais.

A busca pela palavra-chave “currículo de História” (apêndice D) possibilitou reforçar o que já vínhamos afirmando: historiadoras e historiadores, vinculados à Programas de Pós-Graduação em História, ao que parece, não veem as investigações acerca do Currículo de História como parte de sua alçada. Esse, inclusive, é o principal motivo que me fez seguir minha formação no Mestrado em Educação, pois sentia que minhas perguntas-problema de pesquisa demanda(va)m de leituras e ferramentas teórico-metodológicas da Educação.

Dos quarenta trabalhos identificados no apêndice D, apenas quatro deles são de cursos de Mestrado Acadêmico em História, sendo a maioria deles em cursos de Mestrado/Doutorado em Educação ou Mestrado Profissional em Ensino de História. Em contraposição a esse cenário de busca pela palavra-chave “currículo de História”, os 11 trabalhos identificados a partir da busca por “10.639” são de cursos de programas vinculados à história (apêndice E), o que aponta a recorrência do exercício de historicizar a lei e ampliar o entendimento dos significados da mesma, tendo como fundamento a perspectiva historiográfica.

O principal critério para a seleção dos trabalhos, cujos resumos foram lidos e colocados em diálogo, partiu da confluência de uma ou mais palavras/ideias com as quais a presente pesquisa dialoga ou estabelece relação. Tal metodologia, mesmo que involuntariamente, também esteve expressa na busca realizada diretamente no Catálogo de Dissertações & Teses da CAPES, uma vez que alguns trabalhos se repetem em duas tabelas, isto porque podem ser identificados mediante a busca de duas palavras-chave distintas. Essa sobreposição de palavras-chave indica, assim como defendemos na dissertação, que tais assuntos conversam entre si e dividem os mesmos espaços. Ademais, além da leitura do resumo, realizamos uma análise do sumário da dissertação ou tese, a fim de perceber qual a trajetória de pesquisa adotada pela/o autor/a.

No trabalho de João Morais da Costa Júnior (2020), intitulado “Entre negros, caboclos e gentios: os usos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá”, infere-se um esforço de analisar o histórico da constituição do currículo, identificar o diálogo interdisciplinar dos currículos de História com a História Indígena e a Antropologia, e, ao mesmo tempo, construir uma proposta de prática educacional decolonial para o estado do

Amapá. O trabalho em questão se aproxima de nossa dissertação na medida em que almeja identificar “se as inserções de caráter Colonialista/Eurocêntrica continuam a fazer parte das balizas, do alicerce do Currículo de História do referido Estado” (COSTA JÚNIOR, 2020, p. 9).

Assim como Costa Júnior (2020), Thays Leal Silva (2021) aliou a discussão acerca do currículo/ Ensino de História com conceitos do campo da decolonialidade. A autora (re)pensou o Ensino de História a partir dos conceitos de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. A pesquisa parte da legislação do Estado de Rezende e tem como objetivo final a elaboração de um material que coloque em prática a ideia de uma pedagogia decolonial no Ensino de História da Educação de Jovens e Adultos em um município específico. Ambos os trabalhos investigam os currículos de história mediante a análise da legislação educacional, pretendendo perceber se há (e como) ecos dessa legislação nos materiais didáticos a que as/os estudantes têm acesso aos conteúdos de História.

Um estudo de caso sobre o município de Uruará foi realizado na dissertação de Claudeney Licínio Oliveira (2018), de modo a responder o questionamento “como o currículo é produzido em uma escola do município de Uruará, Pará, Brasil?” (OLIVEIRA, 2018, p. 8). Sua pesquisa nos forneceu um conjunto de autores e obras a partir das quais pudemos pensar o percurso de construção de nossa dissertação. Nesse sentido, percebemos que o procedimento mais comum de uma investigação que tenta incorporar as ferramentas teóricas e conceituais do campo da decolonialidade consiste em, primeiramente, situar seu leitor acerca do mesmo, demonstrando que trabalhar desde a crítica decolonial consiste em um tensionamento em expansão.

Amanda Aragão Barreto (2016), Antonia Maria Rodrigues Brioso (2018) e Sheila Lima Nogueira (2020) partem das ferramentas teóricas do campo da decolonialidade para historicizar práticas pedagógicas outras no Ensino de História. Essas experiências vão desde a presença do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o quanto ele potencializa trabalhar a lei n.º 10.639/03, à experiência do Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPa), e o Ensino de História como espaço de resistência das pessoas comuns do bairro Lomba do Pinheiro em Porto Alegre (RS).

Adinaly Pereira Barbosa (2021) e Juliana de Almeida Martins Goiz (2017) concentram suas análises nas legislações que abordam a educação para a diversidade ou o ensino da história e cultura afro-brasileira, em âmbito nacional ou nas diretrizes regionais. Algumas/ns autoras/es entendem que ficar restrito à análise da legislação escolar não possibilita a visão da totalidade da prática do Ensino de História escolar, por isso, tais pesquisas incorporam também a análise de livros didáticos e do Plano Nacional do Livro Didático (SILVA NETA, 2015) ou de materiais paradidáticos (GOIZ, 2017; COPETTI, 2019).

Em “O Ensino de História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos utilizados na região da AMESC (1980-2018)”, Edilene dos Santos Copetti (2019) parte da legislação e análise de livros didáticos de modo a investigar se houve alteração dos conteúdos exigidos pela lei 10.639. A autora procura verificar se estes sustentam uma mudança de perspectiva na forma como o ensino de História reconhece os afrodescendentes, se há uma maior visibilidade a este grupo social tão invisibilizado na história ensinada (COPETTI, 2019).

Dialogam também com nosso esforço de pesquisa os trabalhos de Amauri Júnior da Silva Santos (2017) e Cleber Teixeira Leão (2020), intitulados “O Ensino de História africana e afro-brasileira à luz do debate pós-colonial: estado da arte da produção final dos discentes nos Programas de Pós-Graduação em História da região norte e centro-oeste (1998-2012)” e “Entre o Visível e o Invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de Ensino de História”, respectivamente. Tais pesquisas debatem e têm como problema de pesquisa epistemologias outras, no caso as críticas pós-colonial e/ou decolonial. Assim como eles, nosso objetivo de pesquisa consiste em tensionar a epistemologia hegemônica presente no que se define como currículo de História mediante a proposição da categoria hifenizada Escrita-Ensino de História.

Por fim, a tese intitulada “Cultura, educação e Ensino de História. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03”, de autoria de João Heitor Silva Macedo (2018), a nosso ver, que coloca em prática a hipótese de que é possível uma descolonização de currículos a partir da lei n.º 10.639 (GOMES, 2012). Através da pesquisa (auto)biográfica, o autor se propõe a explorar a potencialidade de uma epistemologia africana, qual seja “a herança de negros e negras: a oralidade, a ancestralidade, a circularidade e a força vital, como elementos de uma África que se faz presente na ação humana no espaço educacional” (MACEDO, 2018).

### **3 Caminhos da pesquisa: aproximações ao currículo de História nas coleções didáticas**

A colonialidade trata-se de um conceito que define a herança permanente da colonização/colonialismo mesmo após o fim do processo colonial, marcado pelas independências e libertações nacionais. Tal conceito também encontra expressão nos currículos ensinados, principalmente nos currículos de história.

Na banca de qualificação do projeto da pesquisa de que trata esta dissertação, foi chamada nossa atenção para outros aspectos do problema de pesquisa que tentava responder até aquele momento. Foi apontado, sobretudo, para o recorte muito amplo que o mesmo possuía, dificultando a delimitação e o estabelecimento de objetivos de pesquisa que fossem exequíveis. Desde então, no processo de repensar os percursos de investigação, ainda almejando entender de que forma a Revolução Haitiana pode assumir um lugar de potência decolonial, definimos como objeto de análise os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, pois é nesta série/ano que está previsto que o componente curricular da Revolução Haitiana seja trabalhado.

Para chegar até esses manuais, foi preciso identificar as coleções didáticas de história do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020-2024 utilizados na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, bem como compreender de que forma a colonialidade que já situamos se expressa no componente curricular da Revolução Haitiana. Junto a esse processo, investiguei tais manuais de modo a perceber se (e de que forma) a Revolução do Haiti se apresentava como uma possibilidade de brecha/ruptura decolonial em prol de uma Escrita-Ensino amefricana de História. O presente capítulo apresenta e caracteriza as coleções didáticas enquanto *corpus* documental de pesquisa, seus limites e possibilidades.

#### **3.1 O livro didático como artefato cultural e fonte para o entendimento da História**

As discussões sobre currículo se utilizam de vários dispositivos para problematizar as escolhas e seleções curriculares – a análise da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e suas várias versões é um exemplo de como os estudos do campo do currículo se expressam em pesquisas atuais – sendo o livro

didático um dos artefatos culturais que possibilitam pensá-lo. Entender os livros didáticos ou até mesmo o currículo sob a categoria de artefato cultural implica adentrarmos na concepção do campo dos Estudos Culturais e as questões curriculares.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2021), “a ideia de ‘construção social’ tem funcionado como um conceito unificador dos Estudos Culturais” (SILVA, Tomaz, 2021, p. 134). Nesse sentido, compreender o currículo a partir dessa ótica de análise requer um abandono total da noção de que o mesmo existe na natureza (ou na sociedade) como algo pronto, precisando apenas ser descoberto e transmitido. Todo “discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo” (SILVA, Tomaz, 2021, p. 12). Portanto, considerar um objeto como um artefato cultural significa entendê-lo como resultado de um processo de construção social, ao mesmo tempo em que se propõe desvelar e mostrar “as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, Tomaz, 2021, p. 134).

Como artefato cultural, o currículo é um objeto no qual determinados grupos tentam afirmar sua hegemonia, por isso reconhecê-lo assim implica também revelar as disputas e as relações de poder sociais que estão no plano de fundo dos mesmos. Logo, investigar o currículo na perspectiva dos Estudos Culturais requer considerar duas dimensões: a primeira é que ele é uma invenção cultural como qualquer outra; e a segunda é que os conteúdos – componentes curriculares – também o são.

Tamanho é o papel que o livro didático ocupa nas discussões em Educação que, em 2017, foi publicada a obra intitulada “Livros didáticos de história: entre políticas públicas e narrativas”, organizada por Helenice Rocha, Luis Reznik e Marcelo de Souza Magalhães. Apesar de receber críticas, nacional e internacionalmente, os livros didáticos recebem tamanha atenção porque as políticas públicas para os mesmos, no Brasil, constituíram-se junto à própria ideia de um sistema educacional brasileiro – ainda em 1930 –, e hoje o país trata-se, segundo Flávia Caimi (2017), do maior comprador de livros didáticos do mundo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> “Há que se destacar, ainda, a amplitude que os programas de material didático assumem na atualidade no Brasil, o que concede ao nosso país o status de maior comprador de livros didáticos do mundo, mobilizando em torno de 1,3 bilhão de reais anualmente, conforme dados disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (CAIMI, 2017, p. 39).

Em 1985, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado [...]. O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área do conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido às editoras interessadas (ROCHA, 2017, p. 15).

A partir do trecho citado, conhecemos um pouco a respeito da história de instauração do Plano Nacional do Livro Didático. Na continuidade do processo de implementação, os marcos legais que direcionam o funcionamento do programa são a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com a autora, até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), em razão da não existência de um currículo obrigatório, o MEC abriu espaços de diálogo e “coube à esfera editorial interpretar os campos disciplinares para definirem o que permaneceria nas obras – por conta da tradição” (ROCHA, 2017, p. 16). Sob a lente dos Estudos Culturais, podemos ler essa “tradição” como a construção social naturalizada que dá forma ao que seria o “verdadeiro” currículo de história, não por acaso, um currículo pautado na perspectiva de uma história universal marcada pela Modernidade/Colonialidade. Sendo assim, “[...] os livros didáticos de história se tornam objeto de disputa social pela narrativa válida, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares” (ROCHA, 2017, p. 13).

Contudo, a autora apresenta também uma questão que já estava posta no PNLD de 2008 e no edital de 2011, que diz respeito à veracidade do conhecimento histórico e, portanto, quais conteúdos de referência deveriam estar presentes nos livros didáticos de história. Naquele momento, identificou-se uma certa mudança: os livros didáticos de história, ao invés de retratar “uma narrativa sobre o que aconteceu” passariam a funcionar como uma ferramenta “para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico” (ROCHA, 2017, p. 21-22). Aqui, apesar de entendermos que o conhecimento histórico escolar conserva uma particularidade em relação ao conhecimento histórico acadêmico, percebemos um movimento de aproximação do ofício de historiadoras e historiadores da dimensão do Ensino de História: “Ao valorizar a metodologia da produção do conhecimento histórico, o Edital do PNLD tem enfatizado, por exemplo, a importância do trabalho com fontes históricas, especialmente fontes imagéticas” (ROCHA, 2017, p. 22).

Porém, além dessa dimensão dos conteúdos curriculares disciplinares, que hoje já é um pouco diferente em razão da vigência de uma Base Nacional Comum Curricular (2018) – que estabelece competências e habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas nas aulas de história –, os livros didáticos de história (re)produzem narrativas sobre o passado remoto, mas também o fazem sobre o passado mais recente. Sendo assim, retomando os pressupostos do campo dos Estudos Culturais, as relações de poder capitalistas também são responsáveis por produzir culturalmente os livros didáticos e as narrativas históricas que estarão presentes neles (assim como na BNCC):

[...] no final do século XX passou-se a examinar a complexidade do livro didático como produto cultural da sociedade capitalista, envolvendo sujeitos diversos desde sua produção até seus usos. [...] De lá para cá, passou-se a examinar aspectos relativos à produção e à recepção do livro didático, tais como aspectos editoriais, características mercadológicas, interação entre imagens e textos e outros tantos aspectos (ROCHA, 2017, p. 19).

De acordo com Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2017), o mercado editorial dos livros didáticos no Brasil, embora seja um setor competitivo – já que envolve um investimento público bastante grande –, é marcado pela concentração de poucos grupos editoriais, os maiores do país<sup>14</sup>. Essa situação se verifica em razão da própria política de seleção dos materiais, uma vez que, antes de passar por essa etapa, o material precisa ser avaliado e aprovado pelo MEC e para isso ele precisa estar pronto: o livro precisa ser escrito, editado e impresso, procedimentos que necessitam de muitos profissionais e exigem um alto investimento financeiro. Além disso:

Como a decisão do livro a ser adotado é feita pelo professor, as escolas são alvo diário das equipes comerciais das editoras. [...] várias são as estratégias para a divulgação dos materiais, desde a distribuição de livros ao professor de modo gratuito, [...] disponibilização de apoio [...], palestras com autores etc. No segmento dos didáticos, há necessidade de uma área comercial muito estruturada, com departamento de divulgação de grande porte, pois esse é um dos critérios para a inserção dos livros no mercado (CASSIANO, 2017, p. 88)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> “Desde o início do PNLD (1985) há parcerias do MEC com as editoras Ática, Scipione, FTD, Saraiva, Ibec, Nacional e, posteriormente, Moderna. Exceção feita à FTD, as demais pertencem a empresas familiares que a partir do final da década de 1990 passaram a fazer parte de grandes grupos empresariais” (CASSIANO, 2017, p. 88).

<sup>15</sup> No capítulo em que analisa a história do PNLD nos últimos 20 anos, Flavia Caimi (2017) reúne algumas pesquisas sobre a escolha dos livros didáticos pelas/os professoras/es: “[...] alguns estudos (Zúñiga, 2007; Carie, 2008; Melo, 2012; Zambon e Terrazzan, 2013) indicam que o Guia do Livro Didático tem tido função pouco expressiva nos processos decisórios, uma vez que a seleção das obras pelos professores é feita por meio do exame dos livros fornecidos pelas editoras *in loco*, o que acaba por conferir vantagem para as grandes empresas, que dispõem de recursos para enviar os

Portanto, enquanto produtos do mercado editorial – e um mercado editorial no Brasil que tem nome e sobrenomes historicamente conhecidos –, os livros didáticos são elaborados também a partir das demandas que o próprio mercado editorial coloca. Existe uma negociação constante entre os interesses públicos e privados no processo de elencar as exigências a que os livros didáticos precisam atender. Nem sempre esses requisitos trazem explícitas suas intenções mercadológicas, às vezes elas se encontram disfarçadas, este é o caso dos discursos que se propõem multiculturais, inclusivos e reparadores de desigualdades históricas. Trata-se do conceito de interculturalidade funcional e re-colonialidade apresentados por Catherine Walsh (2009):

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado (WALSH, 2009, p. 20).

Pesquisas que acompanham o PNLD ao longo da história constataam que, muito em razão da hegemonia editorial mencionada e da questão de mercado envolvida, os livros didáticos pouco têm alterado seus textos-base, apenas têm se adaptado com a intenção de cumprir os requisitos exigidos pelos editais, como a inclusão das Histórias e Culturas Afrobrasileiras e Indígenas<sup>16</sup>. Portanto, a narrativa histórica em si mantém, majoritariamente, uma abordagem canônica dos conteúdos (ROCHA, 2017). Nesse sentido, as editoras de materiais didáticos apenas ajustam seus produtos, sem almejar alterar realmente as estruturas racializadas ou coloniais sob os quais a narrativa histórica é/foi construída: “A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal” (WALSH, 2009, p. 20). Tão logo, visualiza-se um processo de transformação do setor educacional em um negócio favorável aos investimentos privados, substituindo assim, a gestão pública da mesma.

---

livros antecipadamente às escolas. Há relatos de professores que dizem preferir manusear o livro físico em vez de realizar a leitura das resenhas” (CAIMI, 2017, p. 47).

<sup>16</sup> “Verifica-se, ainda, a abordagem mais constante e intensificada de temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, educação para as relações étnico-raciais, pluralidade cultural) junto da narrativa histórica. Nessa direção, vem sendo fortalecida a exigência de atendimento a determinada legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), Estatuto do Idoso, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras, e também o cuidado com as políticas de ações afirmativas, como a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia” (CAIMI, 2017, p. 42-43).

Com o reconhecimento desse debate acerca do papel do mercado editorial e o levantamento deste ponto, não queremos reduzir a importância das mudanças que o PNLD provocou na política de distribuição de materiais didáticos, tais como “supressão de erros, anacronismos, simplificações explicativas, estereótipos, investimentos no combate a preconceitos de diversas naturezas e na incorporação de políticas de ações afirmativas” (CAIMI, 2017, p. 35).

No capítulo intitulado “O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos”, Flávia Eloisa Caimi (2017) procura dar conta de alguns debates com relação à política nacional de materiais didáticos. Com relação ao entendimento de história presente nos livros, a autora ressalta que a prevalência do caráter explicativo-informativo, a compartimentalização dos conteúdos e a cronologia linear de viés eurocêntrico ainda se fazem marcantes nos materiais didáticos que chegam às escolas. Tal aspecto se verifica mesmo com o Guia do Livro Didático orientando as escolhas das/os professoras/es, ressaltando a importância da valorização de um conhecimento histórico que possibilite às/aos estudantes compreender a dimensão da mudança ao longo do tempo e não os episódios históricos isoladamente.

Para finalizar esse tópico, ainda que em alguns contextos escolares os livros didáticos de história não sejam largamente utilizados, sobretudo porque não há garantia da distribuição plena para todas/os as estudantes ou por escolha das/os próprias/os professor/as, entendemos que uma pesquisa que os tenha como fonte de investigação é importante por três motivos: primeiro porque, no Brasil, os livros didáticos fazem parte de uma política pública que mobiliza um investimento gigantesco; segundo, porque, em algumas realidades familiares, o livro didático é o único livro que entra nas residências; e, em terceiro, porque estes livros são os instrumentos que fazem circular jeitos de contar a história, que legitimam as narrativas históricas e (re)produzem formas de como a compreendemos e de como entendemos nosso papel enquanto sujeitos da mesma, aspecto que é objeto de nosso interesse investigativo<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Em março de 2023 ocorreu a XXVI Jornada de Ensino de História e Educação. No evento apresentei uma comunicação sobre o andamento da pesquisa desde a qualificação do projeto – em setembro de 2022. Uma das questões trazidas para debate, e que se estendeu para além do Grupo de Discussão, foi sobre o quanto poderia ser limitada uma pesquisa que almeja investigar as questões a que me proponho, tendo como base documental os livros didáticos, uma vez que, em algumas realidades escolares, eles não são o principal recurso didático que professoras e professores empregam no ensino de história. Tal debate nos levou a pensar melhor e criticamente acerca dos motivos e justificativas pelas quais manteríamos a pesquisa a partir das coleções

A Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), em 2016, divulgaram o estudo Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2015 (Fipe, 2016), encomendado para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe). O estudo indicou que aproximadamente 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2015, foram didáticos; 19% científicos, técnicos e profissionais; 11% religiosos e 20% obras gerais. Essa liderança dos didáticos, no segmento editorial, se dá por conta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública federal de compra e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas públicas do ensino básico do país, criado em 1985 (CASSIANO, 2017, p. 83).

O presente trecho nos ajuda a justificar e dar sustentação à opção por adotar as coleções didáticas com documento de nossa pesquisa, que visa entrecruzar um componente curricular da história com a crítica decolonial. Outros trabalhos já fizeram esse cruzamento entre livros didáticos e o campo da decolonialidade e serviram de inspiração à nossa proposta (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014; OLIVEIRA, Rosana, 2017; KAVALERSKI, Luiz, 2020; WERMELINGER, Vitória, 2022).

Filipe Gervásio Pinto da Silva e Janssen Felipe da Silva (2014) estabelecem uma relação entre o pensamento decolonial latinoamericano e as Sociologias da Ausência e da Emergência de Boaventura Santos, de modo a compreender a constituição epistemológica presente nas coleções didáticas do PNLD CAMPO/2013<sup>18</sup>. O objetivo da análise é compreender de que forma os povos camponeses se apresentam enquanto construtores de epistemologias e modos de vida que subvertem a lógica imposta pela Modernidade: “partimos do pressuposto de que as culturas camponesas produzem Desobediências Epistêmicas que alicerçam uma educação outra específica e diferenciada em relação aos territórios urbanos hegemônicos” (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014, p. 152-153).

Daí a necessidade da adoção de coleções didáticas que estejam em concordância com as experiências sociais dos territórios camponeses, capazes de valorizar e validar os conhecimentos dos/as sujeitos/as históricos/as que compõem essa espacialidade. Sendo assim, “Nas CD [coleções didáticas], a subalternização ocorre na medida em que as orientações metodológicas, de tratamento dos conteúdos e avaliação silenciam os sujeitos e conhecimentos camponeses no

---

didáticas. Justificativas que trazemos explicitadas no texto final, sobretudo na sistematização nesses três pontos.

<sup>18</sup> Nota dos autores: “O PNLD-CAMPO - Programa Nacional do Livro Didático-Campo distribui às escolas camponesas livros didáticos específicos e diferenciados do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental” (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014, p. 150).

processo de ensino/aprendizagem escolarizado” (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014, p. 158).

Assim como os autores anteriormente citados, Rosana Medeiros de Oliveira (2017) investiga o PNLD de educação no campo de 2013, visando identificar os conhecimentos e os modos de vida que se colocam no documento, sobretudo acerca das temáticas de gênero e raça, “por meio da seleção e análise de acontecimentos imagéticos e textuais significativos” (OLIVEIRA, Rosana, 2017, p. 11). A autora examinou o material e elencou alguns acontecimentos curriculares presentes nos livros didáticos que serviram de base analítica para a questão da colonialidade dos modos de ser e viver no campo. Entre eles: os modos de habitação e desenvolvimento; a associação entre gênero e colonialidade; o eurocentrismo na História; e a naturalização da escravização de pessoas negras.

Em sua dissertação de mestrado, Luiz Fernando Kavalerski (2020) analisa comparativamente dois livros didáticos de história do Ensino Médio, a fim de perceber o impacto da lei 11.645/08 na forma como são narradas as histórias e as (re)existências das populações afro-brasileiras e indígenas. O autor entende que a lente da decolonialidade ajuda a identificar a existência de narrativas monofônicas, quando há apenas um ponto de vista, e ajuda a pensar trajetórias possíveis que tornem possível (re)conhecermos as diversas vozes que constituem a História do Brasil. Nesse sentido, compreendendo os livros didáticos, assim como a lei 11.645, dentro do campo das políticas educacionais, Kavalerski (2020) pretende problematizar as formas de ver e pensar o mundo na história, tensionando a colonialidade instituída na Modernidade, a partir da análise desses dois livros didáticos, um de 2007 e outro de 2018.

Já Vitória Marinho Wermelinger (2022) desenvolve uma pesquisa de doutorado acerca da decolonialidade nos livros didáticos de sociologia do Ensino Médio, disponibilizados pelo PNLD de 2018-2020, atentando para os conteúdos curriculares que tematizam a representatividade étnico, racial e cultural de grupos sociais colonizados no Brasil. No entanto, de acordo com a autora, até o momento, conseguiu-se constatar que “as culturas afro-brasileiras e indígenas, propriamente ditas, não têm muito espaço nas obras, pois sempre são citadas ou referenciadas a partir de temas que estão associados às mazelas sofridas por essas populações” (WERMELINGER, 2022, p. 232).

Agora que mapeamos alguns exemplos de como os livros didáticos podem auxiliar no trabalho de historiadoras/es e professoras/es de história para a compreensão do conhecimento histórico, avançamos para a apresentação e a contextualização dos documentos que constituem o escopo de pesquisa desta dissertação.

### **3.2 O Plano Nacional do Livro Didático de História 2020-2024: alguns apontamentos**

O Plano Nacional do Livro Didático de História de 2020-2024 trata-se de um documento oficial do Ministério da Educação que apresenta as 11 obras aprovadas que puderam ser escolhidas como livro didático das escolas públicas para o respectivo quadriênio. Cada coleção é composta pelos Livros do/a Estudante dos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Manual do/a Professor/a equivalente (impresso e digital). Esses manuais das/os professoras/es apresentam diferentes características dependendo da editora que os produziu, mas nossa análise se concentra no que eles têm em comum: as páginas do material didático disponibilizado às/aos alunas/os (Livro do Estudante) e os comentários sobre o conteúdo apresentado nelas direcionados à/ao professor/a – explicações complementares, questões para debate ou respostas às perguntas do Livro do Estudante.

Possuir manuais do/a professor/a impresso e digital “com orientações e materiais complementares que favoreçam a exploração aprofundada do Livro do Estudante e do Material Audiovisual, incentivando a autonomia docente” é, inclusive, um elemento destacado pelo Guia como um diferencial que pode ajudar as/os professoras/es na escolha da coleção didática do quadriênio (BRASIL, 2019, p. 4).

O manual do professor deverá:

- a. Estimular a manifestação do conhecimento que o aluno já detém ao chegar à sala de aula e estabelecer nexos entre esse conhecimento e o conhecimento novo;
- b. Propor atividades que estimulem a interação entre os estudantes, o convívio social, o reconhecimento da diferença junto à comunidade escolar, as famílias e a comunidade;
- c. Oferecer orientações claras e precisas sobre eventuais riscos na realização dos experimentos e atividades propostos visando a garantir a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional (BRASIL, 2019, p. 13).

O Guia do Livro Didático, como também é chamado, conta com os subtítulos “Por que ler o guia?”, “Obras didáticas”, “Princípios e critérios”, “Coleções aprovadas”, “Ficha de avaliação”, “Referências” e “Resenhas”, além do título de cada coleção. São elas: (1) Araribá Mais – História; (2) Convergências História; (3) Estudar História: das origens do homem à era digital; (4) Geração Alpha História; (5) Historiar; (6) História – Escola e Democracia; (7) História Sociedade & Cidadania; (8) História.doc; (9) Inspire História; (10) Teláris História; (11) Vontade de Saber História.

No subtítulo “Obras didáticas”, aparece entre os critérios a serem considerados pelos/as professores/as para a seleção da coleção dois quesitos que interessam a esta pesquisa: “10) Reconhecimento e valorização da diversidade de saberes produzidos por diferentes culturas, letradas ou não, com possibilidade de articulação com os saberes e as manifestações culturais específicos da comunidade escolar”, e na sequência “12) Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afrobrasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnico-raciais por meio de uma educação antirracista” (BRASIL, 2019, p. 4). Tais ocorrências já deixam pistas de que a questão das diferenças e da inclusão das diferenças foi um ponto levado em conta pela seleção das obras que compõem o PNLD, tanto que orienta-se que as/os professoras/es também os levem em consideração na hora de escolher as coleções didáticas que serão enviadas às escolas.

No capítulo “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, Catherine Walsh (2009) enfatiza a necessidade de projetos de interculturalidade que assumam uma perspectiva decolonial. Ou seja, é essencial atentar para posturas epistemológicas que dão destaque à necessidade de reconhecer a interculturalidade simplesmente, pois esta pode ser mais uma expressão da colonialidade. A autora menciona que, desde os anos 1990, reconhecer e valorizar a diversidade cultural da América Latina se tornou um tema em voga. Não por acaso, esse também é o momento em que o neoliberalismo se expande e toma forma no continente latino-americano.

Ao mesmo tempo em que essa expansão da temática da diversidade pode ser entendida como fruto dos movimentos sociais e reivindicações ancestrais, ela pode fazer parte de um processo de reacomodação do projeto colonial frente às necessidades postas pelo mundo globalizado e pelo mercado: “eis aí a ‘recolonialidade’” (WALSH, 2009, p. 16).

[...] no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista (WALSH, 2009, p. 16).

Essa postura “integracionista” e de “recolonialidade” não colabora com um projeto que se entende calcado na crítica decolonial, na medida em que não operam em prol da criação de uma sociedade mais igualitária. Por isso, destacamos o referido trecho no Guia do Livro Didático, para pontuar que, se a retórica sobre a interculturalidade é de mera “aceitação”, “tolerância” ou inclusão dos grupos historicamente excluídos, ela não pode ser entendida como um discurso que se propõe ao rompimento com a colonialidade<sup>19</sup>. Tal movimento foi observado por Filipe Gervásio Pinto da Silva e Janssen Felipe da Silva (2014). Os autores constaram que as culturas camponesas eram apenas integradas aos livros didáticos, sem que houvesse uma valorização dos saberes que compunham as mesmas, sem considerá-las fonte de conteúdos de aprendizagem válidos para o rompimento com a hegemonia dos conhecimentos urbanos (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014). Rosane Medeiros de Oliveira (2017) também identifica algo parecido em livros didáticos dos anos iniciais PNLD-Campo/2013:

Há um discurso explícito nos livros que aponta para a diversidade de modos de habitação, mas há também uma casa de pano de fundo, uma casa normativa. Essa é uma retórica comum nos discursos liberais politicamente corretos em educação em que se faz uma defesa explícita de certas agendas, mas tal defesa não se sustenta nos demais discursos e imagens que não tratam explicitamente do tema. Como a retórica politicamente correta é um emblema esvaziado, os discursos e imagens dos livros escapam dessa ordem (politicamente correta) a todo tempo, e uma incongruência se instala na ordem discursivo-imagética (OLIVEIRA, Rosana, 2017, p. 18).

Em oposição aos exemplos citados e em concordância com um projeto decolonial, estaria, portanto, a concepção de uma interculturalidade crítica. Esta

---

<sup>19</sup> Nossa conclusão se aproxima das proposições de Rosana Oliveira (2017): “[...] a estratégia politicamente correta [interculturalidade funcional] enfraquece a possibilidade de críticas mais imediatas aos livros, pois a eventual inserção do discurso sobre o ‘respeito às diferenças’ ou a ‘imagética colorida’ dão a falsa impressão de resposta às demandas por justiça epistêmica. Entretanto, como já discutido aqui, a estratégia politicamente correta é esvaziada de densidade transformadora. Em primeiro lugar, porque é uma estratégia que não problematiza as discriminações e hierarquizações. Em segundo lugar, porque mantém a norma como referência, como padrão” (OLIVEIRA, Rosana, 2017, p. 30).

almeja o reconhecimento das estratégias de recolonização, o rompimento com determinada forma de ver e contar determinadas histórias, e a construção de um projeto alternativo, uma Escrita-Ensino decolonial da História. Ao que interessa para nossa pesquisa, não basta apenas que a Revolução Haitiana seja um componente curricular que está presente nos livros didáticos. É preciso demarcarmos como ela é abordada nos referidos materiais, sobretudo no que diz respeito ao aspecto da colonialidade e em relação ao eurocentrismo, para então vislumbrarmos o lugar de potência decolonial que ela pode assumir nesses materiais.

Entre os princípios e critérios capazes de eliminar uma coleção didática do pleito estão os seguintes: o desrespeito a qualquer legislação educacional vigente, a perpetuação de qualquer tipo de preconceito e estereótipos ou outra discriminação, bem como o não reconhecimento tanto das “conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica” (BRASIL, 2019, p. 12-13).

O Guia possui ainda um item que se dedica a falar das 11 coleções aprovadas, caracterizando-as em termos gerais, aspectos observados e o que justifica o fato delas terem sido aprovadas no edital. Entre os elementos destacados estão a organização das mesmas no que diz respeito à divisão dos componentes curriculares de História e a composição do Manual da/o Professor/a, bem como a adaptabilidade das obras quanto aos critérios da BNCC.

Na sequência, apresenta-se a ficha de avaliação a partir da qual se deu a seleção das referidas coleções. A ficha de avaliação contava com respostas optativas de “Sim/Não/Não se aplica” ou “Sim com profundidade/Sim/Sim minimamente/Ausente”, dependendo do aspecto que estava sendo avaliado, possuindo espaço para justificativa.

Já a parte do documento do Guia que se dedica a cada coleção individualmente – Resenhas – está dividida em 4 seções. (1) Uma intitulada “visão geral”, na qual se apresentam as características gerais do livro em questão (aspectos como referenciais teórico-metodológicos, abordagem didático pedagógica, bem como a organização do Manual do Professor; (2) uma mais técnica, intitulada “Descrição da obra”, na qual se apresenta de forma detalhada questões como a estrutura e organização dos volumes, unidades, capítulos, número de páginas e conteúdos; (3) uma seção de “Análise da obra”, a qual aponta de que forma o livro dialoga com as competências e habilidades da BNCC, com as legislações e as

diretrizes educacionais e com a premissa de uma formação cidadã; e, por último, (4) a parte “Em sala de aula”, que indica de que forma a coleção se “aplica” à realidade escolar, apontando limites e possibilidades da mesma (BRASIL, 2019, p. 1-2). Mais adiante nesta dissertação, tratamos especificamente sobre as coleções que verificamos estarem presentes em escolas na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS.

### **3.3 Os Manuais de Professoras/es de história da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS como materialidade da pesquisa**

A partir da leitura do Guia dos Livros Didáticos 2020-2024, foi possível reunir informações do que é esperado dos Manuais das/os Professoras/es de cada coleção didática. Como já mencionamos, ainda que cada editora tenha liberdade para compor e organizar a diagramação de suas coleções, alguns requisitos mínimos são exigidos pelo PNLD. Entre tais requisitos, está a necessidade de que elas contemplem as competências e as habilidades específicas da BNCC da área de História, bem como das Ciências Humanas. De acordo com o documento, os mesmos devem orientar o trabalho das/os professoras/es, auxiliando nos processos de planejamento dos conteúdos e atividades e incentivando a proposição de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2019). Além de apresentar as atribuições dos manuais, o Guia dos Livros Didáticos especifica aspectos do formato que eles assumem. Desses formatos possíveis, daremos ênfase ao formato do Manual da/o Professor/a impresso, tipo que serviu de documento de análise desta dissertação.

Os Manuais da/o Professor/a se apresentam nos formatos impresso, digital e audiovisual. O manual impresso divide-se em duas partes, uma que é comum aos 4 volumes do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e outra que é específica a cada ano. Na parte comum, são apresentados fundamentos pedagógicos e historiográficos da coleção, relação com às já citadas competências da BNCC, bem como textos complementares de profissionais da área, discutindo aspectos como as fontes e as linguagens, conceitos-chave da construção do conhecimento histórico – tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, memória, identidade, fonte, cidadania e política – e diretrizes curriculares da educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2019). Já na parte específica de cada um dos volumes, encontram-se

contemplados os componentes curriculares de história respectivos a cada série/ano, da seguinte forma:

[...] são registradas, ao redor da reprodução reduzida do Livro do Estudante, orientações para a discussão dos textos e para o desenvolvimento das atividades propostas, apontando sua relação com as exigências da BNCC. Há, ainda, ícones que indicam a correspondência com o Manual do Professor Digital e com os arquivos do Material Audiovisual, sugestões de atividades complementares, indicação de filmes, sites, livros e textos para aprofundamento dos conhecimentos históricos e pedagógicos dos(as) professores(as) (BRASIL, 2019, p. 28).

A forma com que essas orientações às/aos professoras/es devem aparecer também é um elemento pré-estabelecido:

O livro impresso deverá conter orientações gerais no início do volume e deverá ter em seu corpo a disposição do conteúdo em “formato U” ou em “formato lateral”. [...] O objetivo dos formatos propostos é prover suporte fácil e rápido ao professor em sala de aula, a partir do manuseio do conteúdo disponibilizado ao Estudante (BRASIL, 2019, p. 17).

Sobre tais formatos, o edital de 2019 do PNLD detalha:

Formato em U: diagramação do manual do professor que, a cada duas páginas espelhadas, dispõe no centro superior a reprodução de duas páginas do livro do aluno, já com as respostas aos exercícios propostos, e nas laterais e em baixo (num formato que se assemelha à letra U) o conteúdo específico do professor referente ao conteúdo do aluno.

Formato lateral: diagramação do manual do professor que, a cada duas páginas espelhadas, dispõe no centro a reprodução de duas páginas do livro do aluno, já com as respostas aos exercícios propostos, e nas laterais o conteúdo específico do professor referente ao conteúdo do aluno. (BRASIL, 2019, p. 23).

Nesse sentido, chegamos ao detalhamento e à delimitação dos documentos analisados nesta dissertação, quais sejam: as orientações em “formato U” ou em “formato lateral” dos Manuais de Professoras/es, além do texto presente no Livro das/es Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental acerca do componente curricular da Revolução do Haiti. Portanto, apesar de nosso foco de análise ser o Manual das/os Professoras, o Livro da/o Estudante (livro didático) está contido nesses manuais, logo este também fez parte da nossa análise – trata-se do que chamamos de texto-base.

Os textos específicos do Manual das/os Professoras/es apresentam um potencial de investigação na medida em que são responsáveis por oferecer orientações gerais às/aos educadoras/es e responder as questões do Livro da/o Estudante, ao mesmo tempo em que chamam a atenção das/os professoras/es

acerca de pontos essenciais que podem ser abordados, complementados e/ou problematizados naquela parte em questão do livro (BRASIL, 2019).

Figura 2 – Exemplo de página do Manual da/o Professor/a, coleção “Historiar” (2018)<sup>20</sup>

**Haiti**

No século XVI, os espanhóis colonizaram a ilha de São Domingos (atual Haiti), as lutas pela independência foram lideradas por escravizados e escravizados de origem africana. Em razão de sua importância histórica, vamos explicar o caso da independência do Haiti.

**Colonização do Haiti**

No século XVI, os espanhóis colonizaram a ilha de São Domingos (atual Haiti), as lutas pela independência foram lideradas por escravizados e escravizados de origem africana. Em razão de sua importância histórica, vamos explicar o caso da independência do Haiti.

Durante a colonização, os espanhóis ocuparam a parte leste da ilha e escravizaram a população indígena que vivia no local. Até o final do século XVI, os indígenas haviam sido quase totalmente exterminados.

Em 1687, a parte oeste da ilha foi colonizada pela França. A partir desse momento, a região, que hoje corresponde ao Haiti, recebeu o nome francês de **Saint Domingue** e foi transformada em uma das colônias mais produtivas da América. Lá, os franceses instalaram milhares de canas-de-açúcar e de café, onde utilizavam intensamente o trabalho escravo.

Quase antes da Revolução Francesa (1789-1799), calcula-se que viviam nessa colônia mais de 500 mil pessoas escravizadas e cerca de 56 mil pessoas livres. Para controlar a enorme quantidade de escravizados e evitar revoltas, a elite local organizou uma estrutura militarizada.

Grupo	População do Haiti (L. 1789)	Porcentagem (aprox.)
Brancos	21 000	5%
Negros livres	24 000	6%
Negros escravizados	500 000	100%

Fonte: 1985. *Geografia: história e atualidade*. São Paulo: Holt. Disponível em: [www.fortaleza.com.br/hist/colp.html](http://www.fortaleza.com.br/hist/colp.html). Acesso em: 16 jan. 2018.

**Independência do Haiti**

Influenciado pela Revolução Francesa, milhares de escravizados e libertos rebelaram-se contra o domínio colonial francês e passaram a lutar pela independência de São Domingos. Assim, o historiador Cyril L. R. James (1901-1986), fazendo uma comparação com a Revolução Francesa, chamou esses revolucionários de **jacóquins negros**.

As primeiras lutas começaram sob a liderança do ex-escravado **Toussaint Louverture**, em 1791. Durante o período em que foi escravizado em uma fazenda, Louverture aprendeu a ler e a escrever, isso lhe permitiu entrar em contato com ideias liberais provenientes da França revolucionária.

**Letras complementares**

Sob a situação do Haiti republicano, a escravidão e os privilégios negros, há o seguinte trecho:

No início do século XIX, o Haiti era a colônia mais produtiva da América e a primeira a compor a Independência nacional, em 1804. Como explica o texto que nós temos sido sempre o primeiro a sofrer do continente, talvez um dia essa palavra do senhor Alton de produtor café, açúcar, cana, algodão e outros gêneros, o Haiti produziria substância o açúcar, mas com certeza seria o primeiro de que se trata o continente da época. Nesse período, empregavam-se mais de 500 mil escravos, a maioria de origem africana, em proporção de dois para um. O senhor da colônia aqui mencionado não dá nenhuma informação de caráter econômico, de natureza física, sobre as características da escravidão haitiana e sobre a guerra de independência (L.).

**Atividade complementar**

Para aprofundar o estudo da independência do Haiti, integrando esse assunto a questões mais recentes, sugerimos o seguinte exercício: pesquise o aniversário de 2023 da independência do Haiti e escreva um texto.

**O Haiti já estava de jacóquins negros, está prestado**

É o Haiti francês e diante da independência da CHL, os jacóquins negros começaram a se rebelar.

Diante da falta absoluta de água de qualquer natureza para atender uma cidade subterrânea, foram formados os campos de refugiados, os quais não tinham, e não tinham, os recursos necessários para a sobrevivência.

A situação, porém, não era a mesma para "os jacóquins", como se dizia na época, e os escravizados começaram a se rebelar.

Em 1791, os escravizados começaram a se rebelar e a lutar pela independência do Haiti. O movimento foi liderado por Toussaint Louverture, um ex-escravado que se tornou um líder revolucionário.

Em 1804, o Haiti tornou-se o primeiro país da América Latina a declarar sua independência.

**Consequências da revolução**

O Haiti foi a primeira colônia da América a abolir o escravidão e o segundo Estado a proclamar a independência no continente. Lá ocorreu a maior revolta contra o escravidão de toda a América.

A independência do Haiti só foi reconhecida pelo governo francês em 1825, após o pagamento de uma indenização à antiga metrópole. Durante as lutas pela independência, a economia haitiana foi abalada. No entanto, o escravidão foi abolido e houve uma reforma agrária. Para os revolucionários negros do Haiti, a independência também era um símbolo de liberdade.

Os negros haitianos não foram os únicos a sonhar com a liberdade e a lutar por ela. Em outras partes do mundo, eles começaram a lutar e a lutar pela liberdade e a lutar pela liberdade.

**Crise do Haiti de 1991**

Em 1991, o Haiti sofreu uma crise política. O presidente Jean-Bertrand Aristide foi deposto e o general Raoul Cédras assumiu o poder. A crise terminou em 1994, quando as forças francesas restauraram a democracia.

Fonte: Material disponível no site Saraiva Educação.

Nosso caminho em busca de mapear tais documentos na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS iniciou a partir de uma consulta ao site da Prefeitura Municipal. Na aba “Educação”, é possível acessar diretamente a página do Portal da Secretaria Municipal de Educação e Desportos no qual estão elencadas todas as instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino<sup>21</sup>, uma lista que reúne 94 escolas. Utilizando as ferramentas do próprio portal, fizemos uma seleção das escolas que possuem apenas o Ensino Fundamental e acessamos cada um dos links a fim de conferir se a escola possuía Ensino Fundamental até os anos finais, visto que nossa pesquisa possui como foco de análise um componente curricular do 8º do Ensino Fundamental, série/ano em que está previsto o conteúdo da Revolução Haitiana. Mediante o estabelecimento desses filtros, o número de escolas que precisavam ser contatadas reduziu para 40.

<sup>20</sup> Com o fundo branco, encontra-se o material desenvolvido de “Livro do/a Estudante”. Com fundo laranja, ao redor das páginas do Livro do/a Estudante, encontram-se as orientações às/ aos professoras que compõem o “Manual da/o Professor/a”.

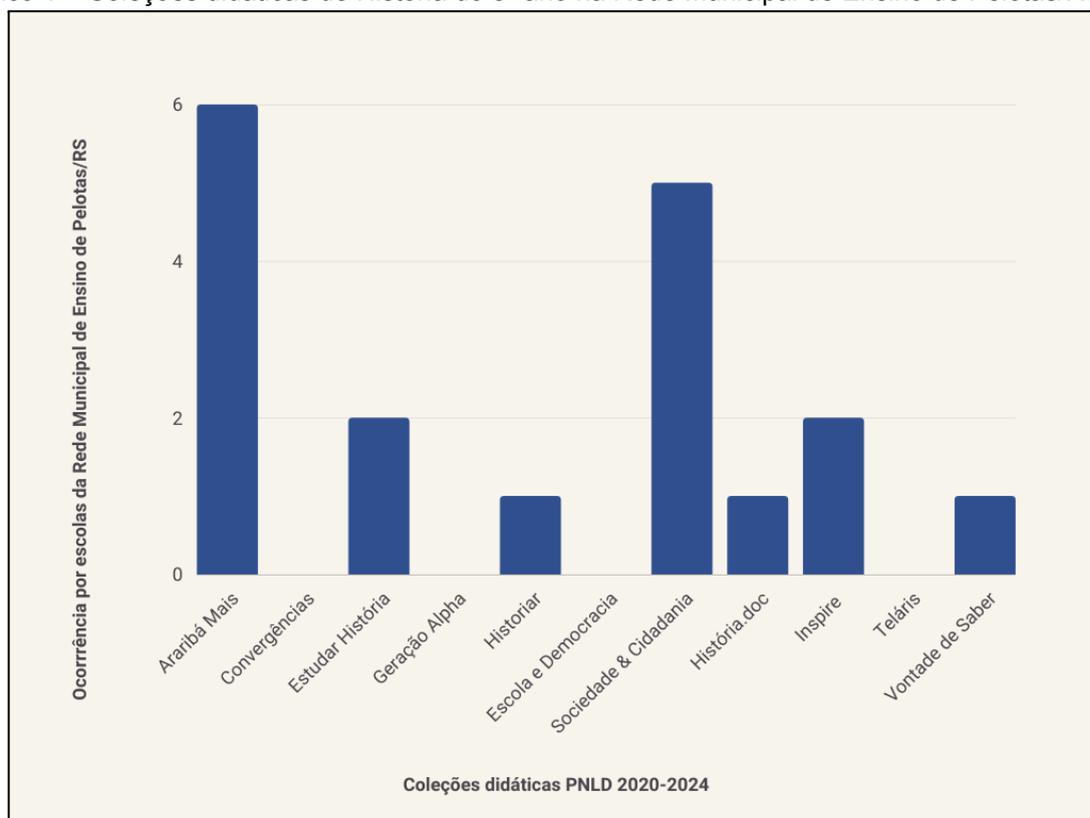
<sup>21</sup> Disponível em: <https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/>. Acesso em 16 jan. 2023.

O primeiro movimento consistiu em fazer contato com a Secretaria de Educação e Desportos, na qual recebemos a indicação de nos comunicarmos com cada escola individualmente. Nossa primeira tentativa de comunicação se deu via e-mail. Porém, tendo em vista que apenas três escolas retornaram, tentamos também via telefone.

Os endereços e números de telefone das escolas estão disponíveis no já citado Portal da Secretaria Municipal de Educação e Desportos do município de Pelotas/RS, no entanto, muitos destes estão desatualizados ou sem funcionamento e em uma simples busca na plataforma *Google* constatamos que algumas escolas aparecem até mesmo como “temporariamente fechadas”.

Das 40 escolas de Ensino Fundamental dos anos finais, conseguimos contatar e mapear os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano de 18 delas<sup>22</sup>. A ocorrência numérica dos manuais segue graficamente representada abaixo:

Gráfico 1 – Coleções didáticas de História do 8º ano na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS



Fonte: Elaborado para esta dissertação a partir dos dados coletados.

<sup>22</sup> O apêndice F desta dissertação traz a disposição das 40 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais por macrorregião do município de Pelotas/RS. Os indicadores coloridos em amarelo representam as escolas que tiveram os Manuais de Professoras/es identificados nesta pesquisa.

Das onze (11) coleções presentes no Guia dos Livros Didáticos, tomamos conhecimento de que apenas sete (7) delas circulam pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS<sup>23</sup>. Como já abordado anteriormente, percebe-se o predomínio de determinados representantes do mercado editorial – proeminência observada na recorrência numérica delas nas escolas.

“Araribá Mais História” e “Estudar História: das origens do homem à Era Digital” pertencem à Editora Moderna e representam, sozinhas, mais de um terço das coleções mapeadas para esta dissertação. “Historiar” e “História.doc” são do grupo Saraiva Educação, enquanto que “História Sociedade & Cidadania” e “Inspire História” são do grupo FTD. A única que foge levemente da hegemonia do mercado editorial trabalhada no subcapítulo 3.1 é a coleção “Vontade de Saber”, pertencente ao grupo Quinteto Editorial. As coleções que não foram identificadas em nenhuma escola com a quais estabelecemos contato (e obtivemos resposta) pertencem a Edições SM (“Convergências História” e “Geração Alpha História”), Moderna (“História – Escola e Democracia”) e Editora Ática (“Teláris História”)<sup>24</sup>.

Compreendida a estrutura e a caracterização dos Manuais de Professoras/es analisados, passamos a próxima seção, na qual apresentamos nossa metodologia de trabalho, elaborada mediante o cotejamento de métodos e técnicas de outros trabalhos de pesquisa que utilizaram coleções didáticas para suas análises, bem como elementos do método indiciário e de análise advindos da crítica decolonial e das metodologias pós-abissais (SANTOS, 2019).

### **3.4 Um percurso de pesquisa nos Manuais de Professoras/es inspirado na crítica decolonial**

De acordo com Flávia Caimi (2017), os textos dos livros didáticos apresentam um conjunto de imperfeições: as necessárias, as inerentes e as contingentes. As inerentes e as contingentes dizem respeito à natureza dos textos em questão, o fato

---

<sup>23</sup> No apêndice A desta dissertação, há dois mapas que localizam as escolas da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS por macrorregiões do município. Os mapas pertencem ao sistema de georreferenciamento da Prefeitura Municipal, mas a distribuição de indicadores das escolas são de nossa autoria e serviram para visualizarmos geográfica e espacialmente, no território do município de Pelotas/RS, as escolas com as quais entramos em contato e nos foi possível identificar os Manuais de Professor/a disponibilizados – sinalizadas em amarelo.

<sup>24</sup> Apesar de termos identificado que duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS adquiriram a coleção “Ensinar História: das origens do homem à Era Digital”, não a encontramos disponível para acesso no site da Editora Moderna e, por isso, sua análise ficou de fora desta dissertação.

de se apresentarem, na maioria das vezes, engessados, passíveis de se tornarem obsoletos; ao mesmo tempo em que são um produto de mercado e, como tal, se inserem dentro de uma lógica de concorrência e de consumo, muito mais preocupados com isso do que com as políticas educacionais do Estado. Já as imperfeições necessárias são aquelas que resguardam a razão de ser da/o professor/a, uma vez que as/os estudantes não têm acesso ao saber apenas através do texto do livro didático. Um bom texto de livro didático deve ser capaz de conter caminhos confiáveis para que professores/as e estudantes possam acessar o conhecimento, sem torná-los prisioneiros do que ele apresenta (CAIMI, 2017). Nesse sentido, esta dissertação, que pretendeu identificar as potencialidades decoloniais no componente curricular da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es do 8º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, navegou, justamente, nesse rol de imperfeições-potencialidades que os Manuais de Professoras/es possuem. E, para identificação e elaboração das ideias/unidades de análise de nossa investigação, percorremos o caminho de tomar conhecimento e nos familiarizar com os métodos empregados por outras/os pesquisadoras/es em estudos semelhantes.

Em capítulo já referido nesta dissertação<sup>25</sup>, a professora Helenice Rocha (2017) discute aspectos metodológicos de seus trabalhos com coleções didáticas. A autora, juntamente com colaboradoras/es, construíram um banco de dados para o projeto intitulado “Narrativa Histórica”, por meio do qual se propuseram a analisar os temas e os conteúdos presentes nas coleções didáticas de História aprovadas nos PNLDs de 2011, 2014 e 2017 dos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de referências como Paul Ricoeur, Antoine Prost e Mikhail Bakhtin, organizaram o Sistema Narrativa Histórica, um banco de dados no qual reuniram elementos narrativos próprios da História, de modo que fosse possível identificar temas, narrativas, sujeitos e conceitos que mais apareceram nas coleções didáticas de história selecionadas.

Em sua dissertação, Luiz Fernando Kavalerski (2020) utiliza o paradigma indiciário da micro-história italiana para identificar pistas capazes de dar a compreender os textos e as imagens dos livros didáticos de sua análise no que diz respeito à colonialidade e à decolonialidade, como pode ser percebido no excerto do quadro abaixo elaborado pelo autor:

---

<sup>25</sup> Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis.

## Indícios de colonialidade e decolonialidade

<b>Número da figura referente ao LD de 2007</b>	<b>Contexto histórico e geográfico da figura</b>	<b>Indícios de colonialidade</b>	<b>Indícios de decolonialidade</b>
[...]	[...]	[...]	[...]
Figura 08	A imagem retrata uma cena religiosa dos povos indígenas de Cuzco (Peru). A imagem diz respeito ao período da chegada dos espanhóis ao continente Sul americano. A imagem é datada e representa povos indígenas ao final do séc. XV.	O fato dos indígenas estarem sendo representados com as vestimentas tradicionalmente europeias.	O fato de os indígenas estarem sendo representados demonstra que essas populações existiram e resistiram ao esforço colonial, portanto, não podem ser simplesmente esquecidas e nem apagadas da história, mesmo que esta seja narrada pelos vencedores e não pelos vencidos.

Fonte: KAVALERSKI, 2020, p. 105-106.

No exemplo acima, o autor analisa cada uma das imagens presentes nas coleções didáticas de 2007 e 2018 a partir da identificação de indícios de colonialidade e decolonialidade, descrevendo detalhadamente o que está representado e o que pode ser trabalhado a partir das mesmas. Os indícios de colonialidade e decolonialidade de KAVALERSKI (2020), ainda que inspirados em aportes teóricos distintos e tenham objetivos diferentes, podem ser aproximados em termos de formato metodológico às unidades de análise do projeto “Narrativa Histórica” e seu banco de dados.

No artigo intitulado “Indícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF”, as autoras Fernanda Bragato e Virginia Colares (2017) utilizaram as ferramentas da análise crítica do discurso para responder ao seu problema de pesquisa, que se assemelha ao de KAVALERSKI (2020), na medida em que se perguntam: “Existem pistas textuais de descolonialidade no discurso de fundamentação do voto do ministro relator do STF na ADPF 186/DF?” (BRAGATO e COLARES, 2017, p. 950).

A ADPF 186 versa sobre a política pública das cotas raciais no Ensino Superior e, a partir da separação do discurso do ministro relator Ricardo Lewandowski em 14 tópicos discursivos, as autoras construíram o quadro a seguir, sistematizando os conceitos que transitam nas discussões do campo da decolonialidade e que puderam ser identificados no discurso do mesmo.

## Indicadores de decolonialidade no discurso

<b>Alteridade</b>	<b>Exterioridade</b>	<b>Interculturalidade</b>	<b>Pluriversalidade</b>	<b>Empoderamento</b>
Construção simbólica que evoca a presença do outro minoritário numa construção textual que sinaliza sua própria liberdade e livre determinação.	Explicitação de relações de dominação em relação ao sistema social. Reconhecimento da existência de uma classe opressora que possui determinada transcendentalidade sobre as minorias.	Pistas de superação de visões excludentes na busca de integração entre culturas diversas do sistema social.	Reconhecimento do conjunto de cosmologias conectadas que busca, sobretudo, o universal e só é possível através polirracionalidade – “mundo em que vários mundos possam coexistir”.	Estratégias discursivas que sinalizam o processo social e político de tomada de consciência por parte dos oprimidos de sua condição de inferioridade da qual se rebelam de forma crítica.

Fonte: BRAGATO e COLARES, 2017, p. 958.

As análises dos fragmentos são minuciosas e estão consolidadas no campo da semântica através da identificação dos marcadores do discurso, como é possível perceber no trecho: “Na linha 551, o relator introduz, por meio do operador argumentativo “ora”, a conclusão de que o Estado pode utilizar a categoria histórico-social de raça para discriminar positivamente” (BRAGATO e COLARES, 2017, p. 963).

Os exemplos citados anteriormente dizem respeito a pesquisas em particular, das quais tomamos conhecimento e estudamos com atenção a fim de estabelecermos relações possíveis com nossa pesquisa. Porém, antes de elencarmos os procedimentos da presente investigação, julgamos importante resgatar uma reflexão mais ampla acerca do significado de construir um percurso de pesquisa inspirado na crítica decolonial.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2019), um dos principais desafios das Epistemologias do Sul é, justamente, o desafio das metodologias. No entanto, o autor diz que, no que tange às Ciências Humanas e Sociais, tal campo teórico-político exige um trabalho em duas vias, uma positiva e outra negativa. A dimensão positiva do problema metodológico procura encontrar formas de produzir conhecimento científico, objetivando colocá-lo em contato com outros tipos de saberes, com saberes demandados pelas lutas sociais; e também identificar, reconstruir e validar saberes não científicos, surgidos nos movimentos sociais. É a sociologia das emergências.

Já a dimensão negativa do problema metodológico corresponde em revelar as raízes e as construções eurocêntricas das ciências e do conhecimento científico. É a denominada sociologia das ausências (SANTOS, 2019, p. 162).

Na mesma direção dessa dimensão negativa apontada pelo autor, Anahí Guelman e María Mercedes Palumbo (2018) dialogam e refletem acerca de seus processos de elaboração científica, de seu fazer investigativo e de seus modos de trabalho que entendem que precisam ser elencados por uma pesquisadora preocupada com “una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 91)<sup>26</sup>. As autoras salientam que não há necessidade de dar nome a essa metodologia, mas pontuam que reflexões, análises e considerações, que se pretendam decoloniais, compartilham elementos vários de procedimentos metodológicos críticos, atentando para alguns pontos específicos. Entre eles: a relação universidade-sociedade, tendo em vista que as universidades “Tal vez, sea la institución que cristalice con más fuerza la colonialidad del saber” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 92)<sup>27</sup> – ainda que as várias reformas universitárias tenham pautado, justamente, esse problema, demonstrando que a reflexão acerca deste ponto já se manifesta há tempos nas instituições.

Embora haja a preocupação em superar o problema da relação universidade-sociedade a partir da estratégia de “generar modos de producción de conocimiento entre la universidad y los grupos sociales” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 97)<sup>28</sup>, nossa pesquisa dialogou mais fortemente com outros aspectos trazidos pelas autoras, tais como:

[...] planteamos que podemos abordar lo descolonial desde una noción amplia que nos permita pensar y revertir en nuestras prácticas de investigación – y en las lógicas pedagógicas [...] – los procesos de colonialidad del poder y del saber. Reconocemos también la diferencia entre colonialidad y colonialismo. [...] Desde este punto de vista, y siempre enmarcados en la decolonialidad del poder y del saber, nos parece de todos modos potente hablar de la noción de descolonización, no sólo por las dudas planteadas respecto al fin del colonialismo en América Latina, sino porque hablar de descolonización nos permite asumir un proceso inacabado y en construcción. La posibilidad de conjugación verbal de la descolonización la torna anti-esencialista, dinámica, y por tanto potente para

---

<sup>26</sup> Tradução livre: “uma metodologia coerente na construção de um saber descolonizado”.

<sup>27</sup> Tradução livre: “talvez sejam as instituições que cristalizam com mais força a colonialidade do saber”.

<sup>28</sup> Tradução livre: “gerar modos de produção de conhecimento entre a universidade e os grupos sociais”.

orientar nuestra mirada reflexiva y nuestra vinculación con el entorno social (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 95)<sup>29</sup>.

Neste sentido, a presente dissertação se preocupou com os primeiros movimentos de uma pesquisa de inspiração decolonial, pois tivemos entre nossos objetivos específicos de pesquisa identificar e analisar como a colonialidade e a decolonialidade se expressam no componente curricular da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS. Como objetivo geral pretendeu-se compreender como a presença do componente curricular da Revolução Haitiana expressa uma potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino da História. Portanto, realizamos o exercício de definir tais conceitos e, ao mesmo tempo, embasadas em autoras/es que se pautam na crítica decolonial, assumimos “el desafío de construir otras relaciones de conocimiento, en pensadores que nos permiten revisar el papel de la ciencia, el saber y sus modos y ámbitos de producción” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 95)<sup>30</sup>.

Por isso, nosso percurso metodológico se iniciou com uma imersão e leitura de pensadoras/es que partem da crítica decolonial, de modo a nos situarmos dentro do campo, das discussões e dos compromissos que assumimos quando nos propomos o desafio de buscar nos Manuais de Professoras/es brechas capazes de superar o limite da narrativa histórica imposta pela colonialidade.

De acordo com as autoras citadas, “aunque necesaria, no es suficiente la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, ni ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones. Es necesario realizar una interpretación crítica de la misma” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 106)<sup>31</sup>. Nesse sentido, o diálogo com o método historiográfico foi constante na construção dessa pesquisa, uma vez que o mesmo se caracteriza por uma crítica interna continuada

---

<sup>29</sup> Tradução livre: “[...] propomos que podemos abordar o descolonial a partir de uma noção ampla que nos permita pensar e reverter em nossas práticas de investigação – e nas lógicas pedagógicas [...] – os processos de colonialidade do poder e do saber. Reconhecemos também a diferença entre colonialidade e colonialismo. [...] A partir desse ponto de vista, e sempre envolvidos na decolonialidade do poder e do saber, nos parece de todo modo potente falar da noção de descolonização, não somente pelas dúvidas plantadas a respeito do fim do colonialismo na América Latina, mas porque falar em descolonização nos permite assumir um processo inacabado e em construção. A possibilidade de conjugação verbal da descolonização a torna anti-essencialista, dinâmica, e portanto potente para orientar nosso olhar reflexivo e nossa vinculação com o entorno social”.

<sup>30</sup> Tradução livre: “o desafio de construir outras relações de conhecimentos, a partir de pensadores que nos permitem revisar o papel da ciência, o saber e seus modos e âmbitos de produção”.

<sup>31</sup> Tradução livre: “ainda que necessária, não é suficiente a simples recuperação histórica, narração ou documentação de uma experiência nem ordenar, catalogar ou classificar dados ou informações. É necessário realizar uma interpretação crítica da mesma”.

das fontes (Manuais de Professoras/es) e, ao mesmo tempo, se relaciona e situa tais documentos com seu contexto histórico de produção, ressaltando conflitos, tensões e intencionalidades de elaboração.

Problematizar a Escrita da História<sup>32</sup> e sua concepção hegemônica eurocêntrica também se insere entre as preocupações de uma perspectiva crítica decolonial, uma vez que na classificação da história universal

[...] la experiencia europea se universaliza como narrativa, como expresión más avanzada del proceso histórico, dando por resultado la constitución colonial de los saberes que se organizan jerárquicamente, excluyendo un conjunto de saberes distintos al científico por ser formas carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, imposibilitadas y premodernas (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 95)<sup>33</sup>.

Portanto, na análise dos Manuais de Professoras/es do 8º ano do Ensino Fundamental, voltamos nossa atenção às estratégias e aos recursos narrativos, que se fazem presentes nas coleções didáticas quando tematizam a Revolução Haitiana de maneira específica e as independências da América de maneira geral. Retomamos aqui os caminhos metodológicos indicados por BRAGATO e COLARES (2017): mais do que a busca por termos específicos nos textos, a Análise Crítica do Discurso auxilia no processo de apreensão das construções coloniais e/ou decoloniais que se fazem presentes nos textos, portanto, nos ajudou a captar a narrativa histórica presente nos Manuais de Professoras/es acerca do componente curricular da Revolução Haitiana.

Mas não foi apenas “estas nuevas formas de concebir la producción de conocimiento” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 99)<sup>34</sup> inspiradas pela crítica decolonial e a identificação da narrativa histórica hegemônica que nos interessou nesta pesquisa. Pensar a partir do ponto de vista de uma perspectiva decolonial

[...] quiebra también los modos de la racionalidad moderna-colonial porque implica al sujeto en el encuentro con los otros sujetos [...]. Desde el sujeto implicado puede suponerse una construcción de coherencia entre posicionamientos, discursos y prácticas, entre distintos niveles de vínculo que implican el respeto, el reconocimiento del otro y sus saberes dando lugar al dialogo de saberes, a hacer presente el saber ausente y deslegitimado del otro así como a la propia subjetividad recomponiendo la

---

<sup>32</sup> No próximo capítulo adentramos mais especificamente na nossa compreensão acerca da “Escrita da História”.

<sup>33</sup> Tradução livre: “[...] a experiência europeia se universaliza como narrativa, como expressão mais avançada do processo histórico, tendo por resultado a constituição colonial dos saberes que se organizam hierarquicamente, excluindo um conjunto de saberes distintos do científico por ser formas carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, deficientes e pré-modernas”.

<sup>34</sup> Tradução livre: “estas novas formas de conceber a produção de conhecimento”.

fragmentación de la modernidad” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 99-100)<sup>35</sup>.

A crítica decolonial também nos inspirou a ampliar a ideia do Ensino de História: entender a epistemologia da ciência histórica como uma reflexão que também precisa estar presente nos espaços nos quais o Ensino de História acontece. Tão logo, compreendemos que as bases conceituais do campo da decolonialidade oferecem o aporte e subsídio para integrar o pensar “sobre história” às experiências do ensino. A partir disso, as/os estudantes são incentivados a se compreenderem como “sujetos que producen conocimiento de una realidad social de la que participamos desde diferentes lugares y junto a otros sujetos, con quienes la construimos” (GUELMAN e PALUMBO, 2018, p. 106)<sup>36</sup>. É partindo destas reflexões todas que entendemos uma Escrita-Ensino amefricana da história a partir do Manuais de Professores/as do 8º ano do Ensino Fundamental, e mais especificamente do componente curricular da Revolução Haitiana, como um projeto decolonial possível.

Nossos procedimentos metodológicos e tratamento dos dados consistiram, primeiramente, em uma leitura geral dos textos das coleções didáticas disponíveis na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, seguida de uma leitura direcionada, na qual marcamos e selecionamos trechos que nos possibilitaram realizar uma descrição apurada das narrativas sobre o movimento revolucionário; analisar como a colonialidade se expressa no componente curricular da Revolução Haitiana; e apontar elementos dos manuais que operam como potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino da História. Nossa análise consistiu em colocar tais trechos de diferentes coleções em diálogo, apontar a narrativa histórica construída acerca da Revolução Haitiana e as aproximações dela com as narrativas históricas dos demais movimentos de independência da América Latina.

Nas próximas páginas, apresentamos tais aspectos, enfocando o reconhecimento de referências e indícios que emergem enquanto potências decoloniais nas coleções didáticas analisadas. De modo a situarmos e

---

<sup>35</sup> Tradução livre: “[...] quebra também os modos da racionalidade moderna-colonial porque implica ao sujeito ir ao encontro com outros sujeitos [...]. A partir do sujeito envolvido pode supor-se uma construção de coerência entre posicionamentos, discursos e práticas, entre distintos níveis de vínculos que implicam o respeito, o reconhecimento do outro e de seus saberes, dando lugar ao diálogo de saberes, a fazer presente o saber ausente e deslegitimado do outro, assim como à própria subjetividade, recompondo a fragmentação da modernidade”.

<sup>36</sup> Tradução livre: “sujetos que producen conocimiento de una realidad social de la que participamos a partir de diferentes lugares e junto a otros sujetos, con quienes la construimos”.

compreendermos algumas das complexidades históricas do processo revolucionário haitiano, trazemos, junto às narrativas didáticas, narrativas historiográficas sobre o Haiti e literária, o romance histórico “O reino deste mundo” (1949), de autoria do escritor cubano Alejo Carpentier<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> O romance histórico foi publicado pela primeira vez em espanhol, em 1949, ano a que faço referência aqui. Nas próximas vezes que citar esta obra, farei referência ao ano de 2009, edição traduzida por Marcelo Tápia, a qual acessei durante a produção e escrita da dissertação.

#### 4 A Revolução haitiana como marcador temporal da História Contemporânea: por uma Escrita-Ensino amefricana da História

*Escrever [...] emerge como um ato político [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. [...] Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor<sup>38</sup>.*

Em “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, encontram-se reunidas as três últimas cartas pedagógicas que Paulo Freire (2000) escreveu antes de falecer. Se é possível identificar um eixo conector entre elas, tal eixo pode ser anunciado como um manifesto pela transformação. Expliquemos.

Na segunda carta, “Do direito e do dever de mudar o mundo”, fica explícito no título o que é também o maior marco da produção intelectual de Freire, mas que encontra expressão muito forte nestas cartas de indignação: o autor nos convoca a não aceitar as visões fatalistas da realidade, porque isso sim demonstraria que tudo está perdido. Freire nos convida a acreditar na possibilidade da mudança, no papel transformador da educação, no potencial transformador de um exercício pedagógico crítico e questionador do *status quo*.

Em certa medida, talvez pareça irrelevante para alguns o exercício epistemológico que propomos com essa dissertação: a possibilidade de (re)pensar o marcador temporal da História Contemporânea a partir da ideia de amefricanidade e de um evento histórico ocorrido na América, mas, inspiradas em Freire, cultivamos a ideia de que uma pedagogia da pergunta (da possibilidade de questionar) representa o motor do processo de aprendizagem (FREIRE e FAUNDEZ, 2013). Nesse sentido,

<sup>38</sup> KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 28. No trecho a autora Grada Kilomba faz referência à bell hooks em sua obra “Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black” (1989), quando da passagem da/o colonizada/o da condição de mero objeto de estudo para sujeita/o construtor/a do conhecimento sobre si própria/o. Selecionamos tal trecho para abrir o referido capítulo, porque entendemos que ele representa a virada epistemológica tão enfatizada pela crítica decolonial. O (auto)reconhecimento como sujeitas/os detentores de epistemologias, conhecimentos e experiências legítimas pelos espaços de conhecimento atua em prol do resgate da humanidade que o processo de colonização negou às/aos colonizadas/os e converte-se, portanto, em um ato imprescindível ao êxito de um projeto decolonial.

que interessante seria se, ao invés de inaugurarmos a História Contemporânea, nas aulas de História, com a Revolução Francesa, partíssemos da Revolução Haitiana, um processo revolucionário ocorrido em território americano – na Abya Yala – e que o é indiscutivelmente revolucionária, no sentido mais transformador do termo.

Como já discutimos no primeiro capítulo, a grande questão que colocamos à história da Escrita da História é: “Quem tem direito a um passado histórico?”. Afinal, essa parece ser a questão-justificativa que dá sustentação a uma historiografia tradicional tão eurocêntrica, na qual povos originários da América e povos africanos estão, em grande maioria, ausentes.

Por Escrita da História, estamos nos referindo especificamente ao campo da Historiografia, também denominada de Teoria da História. Este campo dedica-se a pensar as formas que a ciência histórica assumiu ao longo do tempo, os paradigmas metodológicos, o *corpus* documental e o regime de verdade que deram base às narrativas da história de determinada época. O século XIX, momento em que a História se constituía enquanto ciência, é marcado por preocupações desse tipo.

O Historicismo alemão e a Escola Metódica francesa, apesar de cultivarem diferenças entre si, possuíam em comum a concepção de que a História se tratava da narrativa “do que realmente aconteceu” e desempenharam um papel importante na construção das identidades nacionais europeias. As fontes históricas legítimas e cabíveis para essa História eram os documentos oficiais, governamentais; e os sujeitos reconhecidos como históricos eram apenas os mencionados nessa documentação: as elites aristocráticas, militares e/ou religiosas. Outro aspecto que caracterizava essas escolas históricas era o fato de que o papel dos historiadores estava restrito ao mero registro dos fatos, sendo seu trabalho reunir um número suficiente de documentos seguros que funcionassem como dados por si próprios. Nada de interpretações ou especulações, todo trabalho teria que almejar objetividade e distanciamento do objeto de estudo.

O Materialismo Histórico, no entanto, ainda no século XIX, apresentou uma narrativa histórica rival às anteriores. Neste, a História não é entendida como acabada, mas como resultado de ações humanas e, por isso, sujeita à mudanças. Nessa ideia, a História se daria de maneira dialética a partir da ação das gentes comuns, não das personalidades da história oficial.

No século XX, a Escola dos Annales veio para alargar ainda mais o entendimento do que poderia ser considerado documento histórico, ao mesmo

tempo que plantou na historiografia o paradigma teórico-metodológico da história-problema, da estreita relação passado-presente e do reconhecimento de vozes históricas anteriormente silenciadas, aspectos que inspiram uma imensa maioria das pesquisas em história da atualidade, que partem, sobretudo, de uma perspectiva da História Social.

Portanto, o debate acerca de “quem tem direito a um passado histórico” não é fruto apenas do exercício de pesquisa deste trabalho ou de outros no campo da Educação, muito menos está restrito à área da História, ainda que nela não sejam tão comuns estudos tematizando historiografia, branquitude e privilégio branco. Por isso, trazemos para cá algumas das discussões que vêm sendo feitas por algumas/ns autoras/es sobre branquitude e privilégio branco nos campos do Direito e da Psicologia e que ajudam a alargar nossas possibilidades de análises.

Retomando Maria Aparecida Silva Bento (2002), conseguimos visualizar uma aproximação orgânica entre a branquitude, a dita “história universal” e a divisão quadripartite<sup>39</sup> da história mundial, divisão adotada por todas as coleções didáticas analisadas em nossa pesquisa. De acordo com a autora, o principal artifício da branquitude consiste na capacidade de operar a partir de um lugar de silêncio, de invisibilidade, desconhecimento ou pouca importância histórica, processo empregado e observado, no caso desta dissertação, com relação à Revolução Haitiana.

Nas coleções didáticas “Vontade de saber” e “Inspire História”, analisadas em nossa investigação, a Revolução Haitiana não ocupa um espaço de destaque no texto principal do material didático. A mesma aparece apenas em *box* explicativo, seções apresentadas após amplas explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico, denominadas “Enquanto isso... no Haiti” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 83) e “Enquanto isso... Ideais iluministas revolucionam o Haiti” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 85).

---

<sup>39</sup> Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna; Idade Contemporânea.

Figuras 3 – A Revolução Haitiana em box explicativo

**Enquanto isso... no Haiti**

O Haiti, localizado nas Antilhas, era uma colônia francesa desde 1697. Nela, eram produzidos o açúcar e o café que eram vendidos na Europa. A produção agrícola do Haiti era baseada na mão de obra escravizada africana.

No final do século XVIII, sob influência das ideias iluministas, escravizados haitianos passaram a defender ideais de liberdade e a discutir a abolição da escravidão. A partir de 1791, eclodiram vários movimentos revoltosos formados por escravizados e ex-escravizados. Em 1804, eles expulsaram a elite branca, tomaram o poder e proclamaram a independência do Haiti, a primeira colônia a se tornar independente na América Latina. Esse evento histórico ficou conhecido como **Revolução de São Domingo**.

Toussaint L'Ouverture, líder da Revolução de São Domingo.  
Pintura de autoria desconhecida, século XIX.



**ENQUANTO ISSO...**

**Ideias iluministas revolucionam o Haiti**

Os princípios iluministas de liberdade e igualdade espalharam-se para outros lugares do mundo. Um dos exemplos mais significativos foi o de São Domingos, parte de uma ilha localizada no Mar do Caribe, e que, desde 1697, encontrava-se sob o domínio da França.

São Domingos era a principal colônia francesa, responsável por uma grande produção de açúcar. Em meados do século XVIII, uma elite branca, de cerca de 5 mil pessoas, controlava uma população de aproximadamente 465 mil pessoas escravizadas que trabalhavam, principalmente, nas plantações de cana e café e na produção do açúcar.

O movimento que expulsou os franceses de São Domingos durou mais de dez anos e foi inspirado pelos ideais iluministas, pela independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa. Começou em 1791 com uma rebelião liderada pelo ex-escravizado Toussaint L'Ouverture (1743-1803) contra a escravidão dos negros e contra o colonialismo francês. Nos primeiros meses de combate, foram mortos mais de mil colonos brancos e destruídos muitos engenhos de açúcar e plantações de café.

Quando L'Ouverture foi levado à França, em 1801, e preso logo em seguida após uma oferta de perdão não cumprida pelo governo francês por sua participação na revolução, o movimento ficou sob o comando de Jean-Jacques Dessalines. A revolução prosseguiu até 1803, ano em que os franceses foram derrotados e expulsos da ilha. Em 14 de janeiro de 1804, foi proclamada a independência da ilha e, em homenagem aos indígenas que haviam sido mortos pelos franceses, os escravizados decidiram adotar o antigo nome indígena de Haiti. Dessalines se coroou imperador com o nome de Jacques I e mandou executar os 3 mil brancos que ainda viviam no Haiti.

Após a revolução, as nações europeias adotaram medidas punitivas e bloquearam as relações econômicas com o Haiti, o que levou a economia do país ao colapso.

O Haiti foi a segunda nação das Américas a conquistar sua autonomia política. Além disso, foi o único caso da América em que o movimento de emancipação foi liderado pela população escravizada.

Agua-forte de autoria desconhecida, representando o levante de haitianos contra a escravidão e o domínio francês do Haiti, em 1791.



Fontes: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 83 e SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 85.

Seguindo a lógica de Maria Aparecida Bento (2002), pressupomos que o “esquecimento” ou a deliberada escolha por deixar a Revolução Haitiana de fora dos textos principais das coleções didáticas é mais uma expressão da branquitude e sua função de “guardiã silenciosa de privilégios” operando na Escrita da História (BENTO, 2002, p. 46). Outro exemplo desse esquecimento/omissão encontra-se expresso no fato de raramente se tratar da herança branca da escravidão ou dos descendentes dos escravocratas, por exemplo (BENTO, 2002).

Ao mesmo tempo em que nos deparamos com tais omissões no texto principal do Livro da/o Estudante, encontramos, em uma dessas coleções, um dos trechos mais potentes para desenvolver a crítica decolonial por meio do componente curricular da Revolução Haitiana. Ou seja, percebemos que, no Manual da/o Professor/a, reflexões críticas tensionadoras da colonialidade encontram expressão e forma:

*Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) (TROUILLOT, 2015). Não obstante, essas pretensões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana. Assim, como um não evento, ou evento impensável, o Haiti torna-se o centro para se pensar o colonialismo e suas contradições não só*

*na própria ilha de São Domingos, na França, nos Estados Unidos e em outras localidades, mas em todo campo de incidência das práticas coloniais e da escravidão. [...] serve como chave metodológica para se acessar o cinismo na negação-contradição, pois é justamente sua impensabilidade, persistente até os dias de hoje no silenciamento historiográfico e filosófico, que se encontra a parte constitutiva do problema (DUARTE e QUEIROZ, 2016, p. 10-42 apud SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 84-85).*

No trecho acima, os autores tocam nos dois principais problemas que envolvem o não-lugar da Revolução Haitiana na Escrita da História: o silenciamento historiográfico acerca do processo revolucionário e a falência da ideia de universalidade das noções de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa e do Iluminismo, essas sim temáticas canônicas e de importância irrefutável na historiografia tradicional e no Ensino de História.

Portanto, levando em conta que tal trecho e análise aparecem apenas no Manual da/o Professor/a, o Ensino de História – as aulas de história – assume um papel fundamental nesse processo de questionamento e problematização de uma visão de história tradicionalmente estabelecida.

No prefácio de “Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas”, Circe Bittencourt (2014) faz um breve histórico do campo do Ensino de História e ressalta que “as pesquisas sobre ensino de História iniciaram sua trajetória em meio aos debates sobre as reformulações dos projetos educacionais da década de 1980” (BITTENCOURT, 2014, p. 16), em consonância com os projetos de democratização do Estado. Os questionamentos e propostas que recaíam sobre a Educação representavam a expressão dos movimentos sociais que pautavam a democratização e um novo projeto de país após 21 anos de ditadura civil-militar. É nesse contexto que a educação escolar ganha destaque, uma vez que, na visão daqueles e daquelas que estavam pleiteando esse novo projeto, as pesquisas em Educação haviam, até então, negligenciado o aspecto escolar, se eximindo da discussão sobre conteúdos e métodos de ensino.

Para alguns autores, a diferenciação e a caracterização do “ensino de” contribuiu para que se consolidasse a ideia de que cabe ao campo do ensino apenas a preocupação acerca do “como” dar aula ou “como” transpor os conhecimentos produzidos no âmbito das ciências para o espaço escolar. Por isso, talvez, as discussões características do mesmo tenham ficado atreladas, durante um bom tempo, muito exclusivamente a essas temáticas, porque no momento de sua

eclosão “a emergência das pesquisas [...] situava-se no interior dos questionamentos quanto às práticas escolares e na constituição das disciplinas formadoras dos docentes, em especial as de metodologia de ensino” (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

No entanto, a coletânea “Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas” (2014), quando apresentada pelas organizadoras: Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araujo e Warley da Costa, enfatizam que seu objetivo é apresentar o Ensino de História como um campo de investigação constantemente atravessado pelos problemas epistemológicos postos em questão na contemporaneidade. Ou seja, falar de ensino é falar de epistemologia do conhecimento, é, portanto, falar de construção de conhecimento. Tão logo, falar em Ensino de História é falar de historiografia ou Escrita da História, daí a composição Escrita-Ensino da História.

Partindo da compreensão que o espaço da sala de aula assume um papel fundamental no Ensino de História que almejamos dar forma, compartilhamos com as autoras os compromissos que assumem, quais sejam:

[...] a **afirmação** da potencialidade política da escola pública da educação básica como lugar crucial de distribuição e democratização de bens culturais, incluindo o conhecimento científico produzido em diferentes espaços e tempos; o **reconhecimento** da escola como um espaço de entrecruzamento e lutas de diferentes processos de significação e leituras do mundo; a **valorização** política, em meio a tais processos de distribuição e reconhecimento do papel desempenhado pelo docente em sua prática cotidiana de sala de aula; o **entendimento** de que o espaço do ensino não se reduz ao lugar da prática, cujo sentido tende a ser fixado como de vazio epistemológico, isto é, de mera transmissão de conhecimentos produzidos em outros lugares; e a **compreensão** da relevância da produção e distribuição do conhecimento histórico na significação de nossas experiências temporais diante das demandas políticas do presente (MONTEIRO et al, 2014, p. 8, grifos das autoras).

No prefácio, Bittencourt (2014) ressalta a singularidade e a principal aproximação dos textos reunidos na coletânea. De acordo com a autora, algo bem interessante nos artigos selecionados trata-se do fato deles refletirem sobre o problema relacionado aos conteúdos históricos escolares, ou seja, pensarem acerca dos componentes curriculares da História, movimento a que também nos propomos nesta dissertação.

Outra proximidade com a proposta dos textos reunidos e nossa pesquisa é problematizar as mudanças que vem acontecendo no campo do Ensino de História, sobretudo, a partir da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Segundo a

autora, a incorporação de novos conteúdos provenientes das referidas leis coexiste com “um retorno a paradigmas históricos com base nos conteúdos tradicionais” (BITTENCOURT, 2014, p. 19). Ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que desde uma perspectiva decolonial, a mera adição de conteúdos escolares outros não resolve o problema da colonialidade.

Pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não se espera que simplesmente sejam introduzidos alguns capítulos nos livros de História sobre o tema ou que tenham maior cuidado nas festas comemorativas do Dia do Índio ou da Consciência Negra, mas que povos até então considerados sem História sejam incluídos no próprio processo de formação de uma identidade nacional constituída historicamente pela diversidade cultural (BITTENCOURT, 2014, p. 19).

Por isso, nosso objetivo reside em problematizar a forma pela qual as narrativas históricas estão colocadas nas coleções didáticas analisadas, a identificação de quem são os sujeitos históricos dos referidos processos, bem como as motivações e as consequências dos mesmos. Identificar se, no caso das populações negras e indígenas, elas são postas no centro da narrativa histórica, assumindo lugar de protagonismo histórico, ou se são apresentadas como apêndices (*box*) da história oficial/universal. Para tanto, o Ensino de História assume um papel importante nesse cenário-projeto. O Ensino de História pode operar como uma janela através da qual é possível construir práticas escolares a partir da crítica decolonial, capaz de provocar fissuras na narrativa histórica hegemônica e na concepção de que o Ensino de História também é Escrita da História:

O sentido político dos conteúdos históricos introduzidos (ou a serem introduzidos) nas escolas [...] liga-se aos problemas em construir práticas escolares nas quais as narrativas sobre o “outro” e sobre “nós” estejam inseridas como conteúdo histórico. Nessa dimensão, as abordagens remetem à relação pedagógica e ao papel do professor na constituição dos conteúdos, do posicionamento e do “lugar” que ocupam na história dos currículos. Dessa forma, ao se debruçar sobre os conteúdos históricos, os pesquisadores introduzem a problemática política contrária ao modelo cultural estabelecido pela escola (BITTENCOURT, 2014, p. 19).

Em “Pele Negra, máscaras brancas”, no capítulo em que reflete sobre a experiência vivida pelo ser negro, Frantz Fanon (2020)<sup>40</sup> dialoga diretamente com a filosofia, mais especificamente com a ontologia – parte da filosofia que pensa a construção do ser – e chega a conclusão de que a forma como é concebida, e o fato

---

<sup>40</sup> A publicação do livro é de 1952. Faço referência aqui ao ano da edição a que tive acesso durante a escrita da dissertação.

de ser elaborada por pensadores europeus, fez com que não diga respeito à existência dos indivíduos negros.

Os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar. [...] seus costumes e as instâncias às quais remetem foram abolidos, pois estavam em contradição com uma civilização que eles desconheciam e que lhes foi imposta. [...] No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal (FANON, 2020, s/p).

A racionalidade hegemônica, base do pensamento filosófico, é eurocêntrica. Nesse sentido, estabelecemos o mesmo paralelo com relação à Escrita da História e à história ensinada: elas pouco ou quase nada dizem respeito à história, às cosmovisões, às epistemologias ou aos paradigmas ancestrais e originários das populações negras ou indígenas. Retomamos aqui Ramón Grosfoguel (2016), Grada Kilomba (2019) e Maria Aparecida Silva Bento (2002), a partir das quais situamos a construção da colonialidade na dimensão do saber e associamos tal colonialidade à branquitude.

Em “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos ao longo do século XVI”, Grosfoguel (2016) ressalta o maior dos desafios postos à herança da colonialidade no espaço acadêmico: superarmos a marca da modernidade colonial que dá base a ele. Nesse artigo, o autor defende que a própria universidade e os cânones científicos foram construídos, legitimados e sustentados como tal através de um processo histórico de erradicação física dos sujeitos outros, processos que recebem o nome de genocídio e epistemicídio<sup>41</sup>.

Nessa esteira de reflexões em prol da descolonização do conhecimento científico, Grada Kilomba reivindica a escrita como um espaço de resistência, “uma forma de ganhar a voz [...] e recuperar nossa história escondida”, uma forma de tornar-se sujeito no processo de construção do conhecimento e não mero objeto de estudo (KILOMBA, 2019, p. 27). Por isso, coloca os seguintes questionamentos à epistemologia e ao conhecimento hegemônicos:

---

<sup>41</sup> O conceito de epistemicídio foi reelaborado pelo Sueli Carneiro: “destacamos o epistemicídio [...] um conceito extraído da reflexão de Boaventura Sousa Santos (1995), que integramos ao dispositivo de racialidade/biopoder como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder. **É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento**, ou seja, **formas de seqüestro, rebaixamento ou assassinato da razão**. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz **enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca**” (CARNEIRO, 2005, p. 10, grifos meus).

Quem sabe o quê? Quem não sabe? E por quê? Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras (KILOMBA, 2019, p. 50).

Tal movimento de desacomodação e de questionamento ao que é concebido como dado ou já posto acerca do conhecimento só demonstra o quanto nosso fazer epistêmico é viciado em uma universalidade eurocêntrica e em uma supremacia intelectual branca. O próximo movimento nesse processo de descolonização é, portanto, racializar essa universalidade e compreender de qual lugar de enunciação ela diz respeito.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) conceitua branquitude como uma construção histórica e social que concede aos indivíduos brancos privilégios simbólicos e materiais, negados aos indivíduos não brancos em decorrência de uma suposta inferioridade racial. E, não por acaso, essa inferioridade racial foi cientificamente elaborada no interior de instituições acadêmicas altamente renomadas. Ou seja: a racionalidade que fundamenta o conhecimento científico e também a constituição do conhecimento histórico como tal, encontra-se completamente imersa em colonialidades brancocêntricas.

Em se tratando da História, dialogamos com Cinthia Monteiro de Araujo (2014). No artigo, intitulado “Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna”, a autora conta que foi questionada por um estudante de 12 anos: “Professora, enquanto ‘acontecia a Idade Média’, nos outros lugares não acontecia mais nada?” e a partir dessa pergunta foi levada a pensar sobre a estrutura e a tradição da história escolar. Tão logo, chegou à conclusão de que há no Ensino de História “a predominância de uma abordagem eurocêntrica dos conteúdos na maior parte dos currículos [...] que, apoiada numa perspectiva temporal linear e progressiva, [...] pode ser qualificada como uma tradição disciplinar moderna” (ARAUJO, 2014, p. 227).

Essa tradição disciplinar da História, presente até hoje nos currículos escolares, consiste em uma herança do contexto de invenção das tradições

disciplinares como um todo: momento em que ascenderam certas concepções de tempo e História, que é simultâneo aos movimentos de construção de nação e identidades nacionais, bem como à legitimação do saber histórico nos espaços acadêmicos e escolares. Portanto, há a permanência de um regime moderno de historicidade, está posta uma relação de poder sobre quais histórias contar. Esta se verifica nas escolhas das/os professoras/es de história, mas também nos livros didáticos e nos programas curriculares que direcionam sua prática (ARAUJO, 2014)<sup>42</sup>.

No regime moderno, a história é entendida em sua singularização semântica, que se refere tanto à sequência unificada de eventos quanto ao discurso que sobre ela é construído [...]. Nesse sentido, o tempo histórico localiza grupos, sociedades ou processos em determinadas posições do fluxo do transcurso histórico. Essa perspectiva homogeneizante impressa pela temporalidade linear traz derivações significativas no que se refere ao tratamento da diferença e da alteridade, pois, quando não exclui, posiciona o “outro” num lugar depreciado no fluxo único do tempo histórico. É essa perspectiva que sustenta a tradição disciplinar moderna no ensino de História, promovendo a ausência de outras experiências para além do fluxo linear de desenvolvimento histórico (ARAUJO, 2014, p. 230).

Ou seja, encontra-se na permanência dessa tradição histórica escolar e na organização curricular marcada pela perspectiva de tempo linear e progressiva, o motivo pelo qual permanece no Ensino de História uma orientação eurocêntrica. No Guia do Livro Didático (2019), essa preocupação também aparece:

Apesar de existirem obras com iniciativas para ampliar a concepção quadripartite da história europeia (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e tripartite da história brasileira (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República), as coleções aprovadas mantêm um formato ainda marcadamente eurocêntrico. Isto é, são os acontecimentos iniciados na Europa que delineiam a seleção dos processos históricos (BRASIL, 2019, p. 22).

Por isso, a autora nos convida a (re)pensar o Ensino de História a partir de uma outra racionalidade possível, mediante a observação de sinais de alternativas à tradição disciplinar da história escolar. Em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, Cinthia Araujo (2014) propõe pensar caminhos outros que subvertem a lógica da razão metonímica, caracterizada por se reivindicar como a única forma de racionalidade legítima, colaborando para a edificação de uma totalidade única e

---

<sup>42</sup> “Segundo Hartog (1996), os regimes de historicidade podem ser entendidos como ‘uma expressão da experiência temporal’; são formas de significar e organizar essa experiência” (ARAUJO, 2014, p. 228).

homogênea. A opção a essa lógica, portanto, é fazê-la coexistir com totalidades outras, reconhecendo a heterogeneidade das mesmas.

Como exemplo dessa situação no Ensino de História, temos a importância inquestionável que é dada à Revolução Francesa como evento-marco da História Contemporânea, enquanto que aos outros processos históricos simultâneos a ela é legado o esquecimento, a invisibilidade, o “Ainda-Não” e/ou o não-lugar, caso da Revolução Haitiana.

A Revolução Francesa é percebida como um acontecimento primordial, um centro irradiador de idéias e práticas que, ao se espalharem pelo mundo, despertaram adesão entusiasta e provocaram rupturas importantes. Desse modo, os historiadores franceses vêem a Revolução como um dos mitos fundadores da França moderna, como modelo da história contemporânea para o mundo ocidental. Portanto, caberia às outras sociedades e culturas se compararem à França e não ocorrer o oposto (PRADO, 2005, p. 18-19).

Achille Mbembe (2011), por exemplo, nos convida a refletir sobre a universalidade do pensamento de Frantz Fanon. Embora, partindo da crítica decolonial, nenhuma universalidade precise ser almejada, as ideias de Mbembe são um convite a (re)pensar e (re)considerar eventos e intelectuais outros como “modelos” de racionalidade, episteme e marcos históricos. Como exemplo, o autor cita o episódio da Revolução Argelina e do livro “Condenados da Terra” (1961), ancorados em uma experiência histórica africana que inspirou e serviu de modelo a outras experiências históricas fora do continente africano:

A obra de Frantz Fanon faz parte integrante de uma rica tradição africana de reflexão crítica sobre os temas adjacentes do advento do sujeito humano, do renascimento da África e do “descerco” do mundo. Esta tradição, que data pelo menos do século XIX, é diaspórica e os seus centros situam-se nos circuitos do Atlântico. [...] A Europa mais não é, aqui, que lugar de passagem ou de trânsito. [...] A África não é apenas o lugar a partir do qual Fanon pensa. É o próprio tema desse pensamento, bem como a sua matéria. [...] A universalidade da obra de Fanon é assim inseparável da sua “africanidade”. Fora de África, este livro motor será recebido como um manual da organização e da prática revolucionária. Este é nomeadamente o caso dos meios negros dos Estados Unidos, mais tarde, na África do Sul onde, confrontados com a segregação racial, os movimentos pelos direitos cívicos dele se apropriarão como de uma bíblia (MBEMBE, 2011, p. 4-6).

Sendo assim, em diálogo com todas essas proposições-questionamentos, nesta dissertação, propomos tensionar a racionalidade europeia, sugerindo a utilização da categoria amefricanidade de Lélia Gonzalez (1988). Compreendemos que no horizonte de expectativas desse exercício encontra-se um Ensino de

História, e, portanto, de uma Escrita da História, que almeja suplantar a tradição disciplinar até então posta à História.

Lélia nos conduz a uma compreensão do conceito freudiano de denegação, por meio do qual nega-se algo, no caso nossa origem africana e ladina enquanto brasileiros. O racismo é a principal das ferramentas nesse sistema de negação e internalização da “superioridade” do colonizador sobre os colonizados, e o processo de colonialismo fez largo uso dela. Junto ao racismo colonial, encontrou expressão na América Latina a ideologia do branqueamento, a qual “reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” (GONZALEZ, 1988, p. 73). Tais afirmações da autora corroboram com os pontos que viemos apresentando acerca da tradição disciplinar do conhecimento histórico: a existência de uma História universal caracterizada pela branquitude e pelo racismo, que elegeu eventos e marcos históricos eurocêntricos como canônicos porque se pauta por ideais de colonialidade, herdeiros do processo de colonização.

Com a intenção de dar a compreender o processo de formação histórico-cultural brasileiro e latinoamericano, na medida em que os processos têm em comum a origem no colonialismo europeu, e em contraposição à ideia imperialista de “Afro-American” oriunda dos Estados Unidos, a autora desenvolve a categoria de amefricanidade, como uma forma de sinalizar nossa identidade enquanto amefricanos. Tal categoria incorpora, portanto, “todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas)”, tudo isso desde uma perspectiva que coloca a África e a diáspora africana no centro dos processos, resgatando o que há de afrocentricidade em todas essas experiências (GONZALEZ, 1988, p. 76).

[...] a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. [...] Já na época escravista, ela [amefricanidade] se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos, cimarrones, cumbes, palenques, marronages e maroon societies, espalhadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. [...] Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: amefricanos (GONZALEZ, 1988, p. 77-79)

Nesse sentido, uma Escrita-Ensino amefricana da História Contemporânea a partir da Revolução Haitiana viria de encontro ao esquecimento anunciado que paira em torno do processo revolucionário ocorrido no Haiti. Assumir esse exercício significa se comprometer com alternativas que possibilitam repensar a prática escolar da disciplina de História nos currículos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se reconhece como alguém que está atuando em contribuição às discussões dos campos das epistemologias decoloniais, das práticas de transformação e dos estudos do currículo.

A compreensão que temos do currículo e do formato que ele deve assumir não está à parte do movimento das teorias do conhecimento e das reflexões apresentadas. Mesmo que a tradição do pensamento científico e a composição dos currículos hegemônicos sejam masculinas, brancas e hetero-cis-normativas, e que perspectivas outras tenham seu caráter científico negado e subsumido por essas epistemologias e currículos dominantes, é preciso considerarmos que há resistências, que formas outras de construir o conhecimento se mantêm disputando espaços e encontrando brechas para (re)existir.

Vivenciamos um momento bastante conturbado na Educação Nacional, muito em decorrência da aprovação e implementação de políticas – a BNCC e o “Novo Ensino Médio” – que foram gestadas e impostas de cima para baixo, sem diálogo e construção coletiva com a comunidade educacional brasileira. Por isso, julgamos importante trazer para esta dissertação os quadros abaixo. Estes reúnem objetos de conhecimento, habilidades e procedimentos de construção do conhecimento que estão previstos pelo documento da BNCC e que podem ser apropriados, por nós, como brechas e possibilidades sensíveis à crítica decolonial e à ideia de uma Escrita-Ensino amefricana da História.

Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades específicas
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia (7º ano).
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América, Independências na América espanhola, Revolução do Haiti	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência

		<p>nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.</p> <p>(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.</p> <p>(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti (8º Ano).</p>
Configurações do mundo no século XIX	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas.	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (8º Ano).

Fonte: BRASIL, 2019.

#### Os procedimentos de construção do conhecimento

Competências gerais Gerais
(G2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano).

Fonte: BRASIL, 2019.

Formas outras de construir conhecimento encontram expressão nas mais variadas realidades, sobretudo através de coletivos organizados e dos movimentos sociais (SILVA, 2021). E um dos desafios da crítica decolonial encontra-se em nos estimularmos a exercitá-la nos espaços que ocupamos e nas brechas que encontrarmos, seja em espaços formais de ensino ou não.

#### 4.1 “Ensinar não é transferir conhecimento”: Ensinar história exige a indissociabilidade entre o que fazer historiográfico e o Ensino de História<sup>43</sup>

No capítulo “Ensinar não é transferir conhecimento”, Paulo Freire (2015) alerta que professoras/es, no exercício de ensinar, precisam ser capazes de praticar o exercício de vivenciar as “razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica” de seu que fazer (FREIRE, 2015, p. 47). Portanto, o ensinar transformador que almejamos não seria efetivo se pautado apenas pela lógica bancária, mecânica e depositária de conteúdos.

Apesar de estarem dialogando acerca do Ensino de Sociologia e da crítica decolonial, o trecho abaixo da entrevista de Marcelo Cigales e Inaê Barbosa com Adélia Miglievich-Ribeiro (2018) traz alguns pontos importantes sobre a compreensão que assumimos:

A perspectiva pós-colonial e decolonial, também, permitirá o encontro de saberes acadêmicos com saberes não acadêmicos [...] Ajudará, ainda, na percepção da conexão do saber escolar com a vida [...]. Interferirá nas metodologias de ensino/aprendizagem por valorizar a pluralidade das vozes e a prática dialógica (docente-discente, discente-discente). Criará menos intimidações em sala de aula para que o aluno e a aluna falem e tragam a público, com menos medo (!), sua interpretação de algo. Os estudos pós-coloniais e decoloniais têm contribuições emancipatórias riquíssimas. **Os estudos pós-coloniais e decoloniais não são apenas “textos”, são atitudes e têm a capacidade de reorganizar desde o espaço da sala de aula até o currículo.** Já existe uma produção de qualidade em “pedagogias decoloniais”. Vale os docentes de todas as áreas mergulharem nesta literatura (CIGALES; BARBOSA; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2018, p. 154, grifo meu).

A partir disso, entendemos que uma prática de ensino inspirada na crítica decolonial parte da consciência que o Ensino se faz “junto” e “com”, durante o espaço da sala de aula. Daí a compreensão de que, mesmo que resguardadas as particularidades da história escolar, o conhecimento construído nesse espaço também se configura historiografia e Escrita da História. Por isso, ao longo de toda essa dissertação, defendemos a utilização da composição Escrita-Ensino da História, a fim de demarcar essa indissociabilidade-complementaridade, ao mesmo tempo em que refutamos a ideia tradicional do Ensino como mero espaço de reprodução de conhecimentos.

No capítulo “A relevância da didática para uma epistemologia da História”, Fernando Penna (2014) faz uma crítica à ideia restrita de que uma epistemologia da

<sup>43</sup> Título em referência e alusão aos títulos de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2015).

história precisa dar conta de compreender apenas a operação historiográfica de construção do conhecimento histórico. De acordo com o autor, precisa fazer parte das tarefas do campo epistemológico compreender também sua dimensão do ensino e função social.

A partir de Michel de Certeau e Paul Ricoeur, Penna (2014) define que: “a noção de operação [historiográfica] [...] se referiria à combinação (relação) de um lugar social, procedimentos de análise (práticas científicas) e a construção de um texto (uma literatura ou escrita)” (PENNA, 2014, p. 42). Nesse sentido, o termo historiografia, exercício epistemológico da ciência histórica, remete à operação em que o conhecimento histórico está em ação e seu produto é destinado à apreciação dos pares. Afinal, “O verdadeiro destinatário do livro de História é a comunidade de historiadores, que avaliarão a obra segundo critérios científicos. É essa avaliação que realmente importa para o historiador se ele deseja que sua obra seja considerada historiografia” (PENNA, 2014, p. 46).

Um diálogo com o campo da Didática e a noção de transposição didática, formulado por Yves Chevallard e compreendido como a “passagem do ‘saber sábio’ ao saber ensinado”, podem ajudar a epistemologia da história a perceber que fechar-se em si mesma não responde a pergunta tão comumente realizada do porquê precisamos saber história (PENNA, 2014, p. 47). No entanto, é preciso ressaltar, que a noção de uma simples transposição do conhecimento “científico” para o espaço da escola, como se este fosse um espaço de reprodução (visão tradicional sobre o “Ensino de”), também não nos serve. Portanto, a articulação dessas discussões pode nos auxiliar no processo de problematizar “o fazer” do conhecimento histórico pensando-o desde novas perspectivas epistemológicas. Perspectivas estas que complexificam os papéis de sujeitos e objetos do conhecimento – tanto nas pesquisas em história quanto no Ensino de História –, tal como propõe a crítica decolonial.

Além do campo do Ensino de História, há vertentes que, dentro da área da Didática da História, falam desde as categorias de consciência histórica, educação histórica e aula histórica. Nesta dissertação, não estamos partindo dessas discussões, mas como tais proposições ressaltam a importância de colocar em diálogo a teoria e a prática do conhecimento histórico – pesquisa e ensino –, julgamos necessário ressaltar os aspectos em que nos afastamos da mesma.

No capítulo intitulado “História, consciência histórica e ensino de história”, Kazumi Munakata (2015) ressalta que a formulação da noção de consciência passa pela construção dos modos de ser e parte da filosofia ocidental moderna. “Se a Consciência como modo de Ser não passa de ilusão filosófica, mesmo porque a(s) consciência(s) só existe(m) em seus modos de ser, o que dizer da suposta consciência que se pretende histórica?” (MUNAKATA, 2015, p. 61).

Partindo da crítica decolonial, sabemos que as formas e expressões do Ser são mais amplas do que o que está legitimado na ciência moderna, logo, múltiplas são as formas de consciências históricas e não apenas as quatro classificadas por Jörn Rüsen (MUNAKATA, 2015)<sup>44</sup>. Além disso, interessa-nos compreender as diferentes narrativas históricas e formas de se relacionar com a temporalidade dos diferentes grupos culturais, porque esses aspectos dão base às epistemologias construídas por esses grupos, e não simplesmente que eles se relacionam com o tempo e constroem narrativas, que possuem uma dita consciência histórica.

O campo da didática da história, a partir da noção de consciência histórica, tem suas raízes na vertente materialista dialética e, portanto, procura entender de que forma o conhecimento histórico opera no processo de compreensão da realidade histórica por parte das/os sujeitas históricas envolvidas. Ainda que essa preocupação com a leitura do mundo seja importante quando se trata do Ensino de História, em nossa proposição ela acaba sendo uma consequência e não o objetivo principal.

A perspectiva de uma Escrita-Ensino da História se volta para o aspecto procedimental do Ensino da História, em que o princípio de aprendizagem é a própria forma de construção do saber histórico, por meio do qual a aula de história consiste também em um exercício historiográfico. Nesta, partindo da crítica decolonial, pretendemos que as aulas de história sobre a Revolução Haitiana sejam um espaço para pensar a construção do conhecimento histórico acerca desse processo revolucionário, os motivos para sua presença ou ausência nos textos das coleções didáticas, o porquê das narrativas assumirem uma perspectiva x ou y, o porquê do componente curricular ser trabalhado em capítulo separado ou, ainda, o porquê de ser tratado como um apêndice da Revolução Francesa.

De acordo com Cinthia Araujo (2014), essa ênfase no ponto de vista procedimental é uma das formas possíveis de colocar em prática a crítica à

---

<sup>44</sup> São elas: tradicional, exemplar, crítico e genético (MUNAKATA, 2015, p. 67).

racionalidade europeia, operando, portanto, no que compreendemos como uma ferramenta à crítica decolonial:

A valorização da perspectiva procedimental observada se apoia na concepção de História [...] como um conhecimento construído e na explicitação e experimentação do processo de construção da narrativa histórica como princípio de aprendizagem. Essa característica do conhecimento histórico pode ser entendida como potencializadora de uma proliferação de totalidades a partir de várias abordagens: o destaque para as múltiplas narrativas e os múltiplos significados que as diferentes versões historiográficas podem promover; o destaque para a possibilidade de diferentes sujeitos assumirem o lugar de narradores de uma História; a problematização do lugar de subjetividade ocupado pelo narrador/historiador, o destaque para os limites do conhecimento histórico como narrativa possível sobre o passado; e o reconhecimento e a valorização da legitimidade de outras narrativas sobre o passado (ARAUJO, 2014, p. 234).

A composição “Escrita-Ensino” compreende uma indissociabilidade entre pesquisa e ensino; e o trabalho de professoras e professores como intelectuais. Propõe que a própria aula seja um espaço de Escrita da História, na qual se questionam os porquês da construção do conhecimento histórico: um exercício essencialmente epistemológico da ciência histórica ancorado na Educação. Nesse sentido, a aula sobre o componente curricular da Revolução Haitiana pode assumir o compromisso de ser um espaço de Escrita-Ensino da História que questione a colonialidade que se impõem às narrativas da história, podendo fazer isso, até mesmo, a partir de textos didáticos que não trazem de maneira explícita tal questionamento.

Neste exercício de crítica às coleções didáticas, resgatamos a noção de “imperfeições necessárias”, elaboradas por Flávia Caimi (2017), e trabalhadas no item 3.4 desta dissertação. Ideia segundo a qual não se almeja que o texto de um material didático seja perfeito, mas que ele sirva de ferramenta ao papel de sujeitas/os facilitadoras/es na construção do conhecimento histórico desempenhado pelas/os educadoras/es.

#### **4.2 De dentro dos livros didáticos: a história das independências na América Latina**

O componente curricular das independências na América Latina costuma ser uma constante nas coleções didáticas de história. Podemos atribuir tal situação ao fato de que os Estados Nacionais que se formam após esse processo são, de

maneira geral e em grande maioria, os precursores de países como Argentina, Paraguai, Venezuela, Colômbia e México, para citar alguns exemplos. Ainda que, durante muito tempo, o Ensino de História tenha mantido a Europa no centro da narrativa histórica e negligenciando os processos que aconteciam na Abya Yala anteriormente à chegada dos europeus, a temática das independências permanece com bastante destaque. Neste capítulo, investigamos a narrativa histórica que encontra expressão nas coleções didáticas analisadas.

Na coleção “Historiar”, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018) – editora Saraiva, no Livro da/o Estudante, o processo revolucionário haitiano aparece junto aos processos de independência da chamada “América Espanhola”.

*Na América espanhola, as elites coloniais eram formadas sobretudo pelos grandes proprietários de terras, ricos comerciantes e donos de minas. As elites se dividiram em dois grupos: os chapetones (colonizadores nascidos na Espanha) e os criollos (filhos de espanhóis nascidos da América). Apesar de seu poder econômico, os criollos não tinham os mesmos direitos políticos que os chapetones, que ocupavam os principais cargos na administração pública, na Igreja e no Exército. Já os criollos tinham um poder político ligado às câmaras municipais (cabildos), que cuidavam de questões locais. Além disso, os criollos sentiam-se prejudicados pelo monopólio comercial espanhol e pelos altos impostos sobre produtos exportados e importados. A interferência do governo da Espanha sobre a vida econômica das colônias americanas começava a incomodar as elites locais. Assim, muitos criollos, em busca de liberdade econômica e maior poder político, tornaram-se importantes líderes das independências (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 99)<sup>45</sup>.*

Deste trecho, depreende-se uma versão da história das elites, uma história daqueles que possuem o privilégio epistêmico da escrita da História Oficial. Sobre as camadas populares e não privilegiadas dessa sociedade, o texto traz poucas informações, dizendo apenas que elas chegaram a integrar os exércitos coloniais, mas que seus interesses não estavam diretamente relacionados à independência, mas à conquista de direitos e ao fim da escravidão. Mesmo fazendo essa menção, ao longo do texto-base é reiterada a versão oficial segundo a qual as lutas de independência na América se deram por vias elitistas (europeias) e em razão da influência dos ideais liberais e iluministas que borbulhavam na Europa.

Quando relacionamos a narrativa histórica da coleção didática com as categorias teórico-operacionais da crítica decolonial com a qual nos propomos

---

<sup>45</sup> A nível de organização desta dissertação, de modo a fazer uma diferenciação entre o que compõe o *corpus* documental da pesquisa e os textos e referências utilizadas para analisá-lo, todas as citações dos Livros do/a Estudante e Manuais da/o Professor/a serão grafadas em itálico.

dialogar, compartilhamos da conclusão de Filipe Gervásio Pinto da Silva e Janssen Felipe da Silva (2014):

A consolidação da modernidade eurocêntrica esteve presente nos processos de independência das colônias de assentamento profundo, uma vez que estas independências foram conquistadas não pelos povos nativos, mas pelos descendentes da burguesia colonial constituída pelas elites crioulas. As heranças coloniais, que revigoram a lógica da Colonialidade (MIGNOLO, 2005), alicerçaram a construção dos primeiros Estados Independentes, fazendo com que a dominação colonial se mostrasse igualmente vigorosa mesmo com o fim do regime colonial. O que surge neste cenário é uma configuração de Estado Uni-Nacional e Uni-Identitário, baseado no padrão de classificação colonial (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014, p. 163).

Mais adiante, o texto didático acrescenta que *“nos anos seguintes [depois de terem sido duramente reprimidas], as lutas [de independência] mudaram de perfil, distanciando-se cada vez mais das reivindicações populares. Como chapetones e criollos não queriam perder privilégio e poder, eles assumiram a liderança do processo de independência”* (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 101). A partir desse momento, o texto se dedica a falar dos homens que lideraram tropas pela independência, nomes conhecidos e sedimentados na História Oficial, em nomes de ruas e estátuas. Nomes como José Martín e Simón Bolívar, cujas trajetórias se aproximam e, mais uma vez, sinalizam os processos europeus como essenciais aos processos latino-americanos:

*[...] membro[s] de uma das mais ricas famílias da região, proprietária de fazendas [...] cultivadas por escravizados. [...] foi estudar na Europa, onde entrou em contato com ideias iluministas que inspiraram a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Ao voltar para a América, se envolveu nas lutas pela independência, destacando-se como líder militar e político* (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 106).

Além disso, as orientações que aparecem ao redor do texto-base do Livro da/o Estudante pontuam a importância de apresentar a América Latina como um bloco que apresenta certa identidade e características histórico-culturais comuns. A identidade em questão é o fato de ter sido colonizada, em sua maioria, por países falantes de línguas latinas.

No entanto, apesar de muitas dessas expressões de colonialidade, no Manual da/o Professor/a, a coleção apresenta um movimento crítico interessante. Abaixo, um trecho do texto “América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia” de autoria de Rafael Farret e Simone Pinto (2011) presente na coleção:

*A construção do nome deixou na penumbra e no esquecimento qualquer tentativa de valorizar os povos autóctones, indígenas ou negros. Sempre da perspectiva europeia, a América Latina foi se estabelecendo no mundo ocidental moderno como periferia, inferiorizada e explorada. Compreender o processo de construção do nome compõe um esforço maior de entender nossa situação colonial, de questionar nossa identidade [...] (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 96).*

Tal reflexão aparece como uma indicação de debate possível às/aos educadoras/es e sinaliza a importância de um exercício crítico à narrativa histórica oficial. Na leitura do artigo completo, encontramos outro trecho bastante interessante que comenta as motivações e objetivos dos autores cujo texto foi selecionado como leitura complementar às/aos professoras/es:

Sabemos que quando falamos em América Latina não estamos levando em consideração os povos originários da região, nem os povos africanos transplantados ao longo de séculos para cá. Ou melhor, estamos levando-os em consideração sim, mas na perspectiva de uma dominação que não os compreende como agentes do processo de formação de identidade do continente. Portanto, para deixar este trabalho com menos arestas possíveis, precisamos deixar claro que não apresentaremos aqui a visão dos chamados “grupos excluídos” da História, pois conforme veremos mais adiante o termo América Latina não é gerado em seus discursos, mas sim nos da elite político-econômica *criolla* da América espanhola. Certamente esses “excluídos” foram importantes para o processo de criação identitária, mas o nosso foco de análise centra-se naquele último grupo (FARRET e PINTO, 2011, p. 30).

No artigo, os autores trabalham a origem do nome “América Latina” e são taxativos ao afirmar que o projeto político vitorioso no processo de independência da América, representado e levado a cabo pela elite *criolla*, não representava os interesses e as demandas populares. Um texto complementar sobre a única referência a uma revolta popular nesse contexto aparece apenas no Manual da/o Professor/a. Trata-se da Revolta de Tupac Amaru, no Peru:

*Diante do colonialismo espanhol e da aristocracia branca limenha, Tupac Amaru propôs um programa que se pode resumir em três pontos centrais: 1) a expulsão dos espanhóis, com a abolição de toda a sua organização administrativa; 2) a restituição do Império Incaico, que deveria ser restaurada tendo à frente os descendentes da aristocracia inca; 3) a introdução de transformações substantivas na estrutura econômica; entre elas, a supressão da mita indígena e a liberdade de comércio. Mas a revolução indígena ultrapassou os objetivos inicialmente propostos por seu líder. Ao lado da proclamação de Tupac Amaru como rei, as massas camponesas destruíram com violência inédita as propriedades espanholas e todos os símbolos da dominação. Não fizeram distinção entre peninsulares e criollos. Desejavam a volta do do Tawan-tinsuyo, o Império Incaico. A derrota da rebelião deixou marcas profundas. De um lado, entre os criollos, um verdadeiro terror diante da possibilidade de novas rebeliões. Da parte dos índios, os resultados foram devastadores: desde 1782 se suprimiram os títulos de nobreza incaica e determinou-se a explícita proibição entre as populações indígenas de qualquer tipo de manifestação que pudesse servir*

*para reviver as tradições incas. Os indígenas foram até mesmo proibidos de se autoidentificarem como incas quando falavam os seus nomes (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 101).*

Na coleção “Araribá mais História”, organizada por Ana Claudia Fernandes (2018) – editora Moderna, a unidade em que se encontram os componentes curriculares da Revolução do Haiti e as demais independências da América Latina é intitulada “A era de Napoleão e as independências na América”, ou seja, o marcador histórico principal é o período napoleônico e as independências na América seriam, portanto, uma consequência deste. O texto do Manual da/o Professor/a, que acompanha as primeiras páginas do capítulo, também reforça a necessidade de partir dos acontecimentos da Europa para compreender a História da América.

No texto-base do Livro da/o Estudante, tem-se o destaque para os ideais liberais e as lideranças que fizeram a independência na América “Espanhola”, *criollos* e chapetones. Os trechos até mencionam, mas não deixam muito nítida, a diferença entre a liberdade liberal e a liberdade reivindicada pelas populações do Haiti, por exemplo:

*Ao longo do século XIX, as colônias hispano-americanas obtiveram sua independência. O descontentamento que a maior parte dos habitantes das colônias sentia em relação às medidas políticas e econômicas impostas pela metrópole espanhola, assim como a disseminação de ideias liberais entre aqueles que viriam a se tornar os líderes dos movimentos pela independência, são pontos que devem ser destacados quando nos dedicamos a estudar esses processos. As ideias liberais que estavam em circulação na América espanhola, no período que antecedeu as guerras pela independência, eram, de maneira geral, relacionadas à liberdade política (em reação à opressão que o governo da metrópole impunha às colônias) e à liberdade econômica (os habitantes das colônias hispano-americanas desejavam liberdade para estabelecer relações comerciais com qualquer parte do mundo). Assim, a liberdade era uma aspiração bastante difundida nas colônias. Estados Unidos e Haiti, com sua emancipação, já haviam provado que a independência era um projeto possível (FERNANDES, 2018, p. 89).*

Essa diferença só vai ficar nítida não no texto didático, mas nas orientações para as/os professor/as:

*É fundamental destacar que as lutas pela independência na América espanhola expressaram a influência teórica do liberalismo e dos ideais iluministas. No entanto, existiam diferentes projetos de emancipação que estavam em disputa. Os indígenas, africanos e camponeses tinham concepções de liberdade e projetos diferentes das camadas médias e das elites (FERNANDES, 2018, p. 90).*

Quando o livro começa a dar ênfase para alguns processos de independência específicos, novamente, constatamos o movimento de trazer apenas no Manual da/o

Professor/a informações históricas que contam uma narrativa histórica quase que questionadora da narrativa histórica hegemônica:

*Sugerimos destacar que a característica mais relevante do movimento que se conflagrou pela independência do Vice-Reino da Nova Espanha, onde hoje está localizado o México, foram as lutas camponesas pelo direito à terra. O movimento apresentou uma série de questionamentos sociais. O padre Miguel Hidalgo ajudou a organizar o movimento que reivindicava o fim da escravidão e a cobrança de tributos dos indígenas pelos espanhóis. José Maria Morelos defendia o direito dos indígenas de receberem pelas terras que arrendavam, assim como o fim das dívidas dos mestiços com os europeus. O medo de uma revolta social levou as elites a se unirem em torno da Coroa espanhola (FERNANDES, 2018, p. 91).*

Mais adiante, também apenas no Manual da/o Professor/a, aparece uma perspectiva crítica acerca do formato que a independência das colônias espanholas assumiu. Este se caracterizou por ser um modelo-defesa que temia revoltas populares, negras ou indígenas, tal como aconteceu no Haiti e na revolta de Tupac Amaru (ainda que o trecho não mencione esses exemplos históricos):

*As lutas na região da Guatemala foram periódicas e localizadas, pois os grandes proprietários de terras temiam uma revolta popular de indígenas e de escravizados africanos, e por isso esforçaram-se para manter o movimento emancipatório circunscrito a algumas reivindicações que não ameaçassem seu poder político e não rompessem com as formas de dominação social de longa duração no interior das antigas colônias (FERNANDES, 2018, p.92).*

E a crítica se estende para problematizar a exclusão das camadas populares nos projetos de independência:

*[...] em toda a América Latina independente, as elites procuraram afastar os grupos populares das decisões políticas. Durante muito tempo, até praticamente o século XX, a maior parte da população latino-americana ainda não tinha alcançado plenamente seus direitos (FERNANDES, 2018, p. 95).*

Esses trechos sozinhos já possibilitariam complexificar as sociedades latino-americanas no pós-independência e pensar, junto às/aos estudantes, as heranças da colonização para as mesmas. Porém, as orientações no Manual da/o Professor/a vão além. A partir do trecho abaixo, é possível pensar as marcas da colonialidade que resistem até os dias de hoje:

*Destaque para os estudantes que, nas décadas de 2010 e 2020, quase todos os países latino-americanos comemoraram ou vão comemorar o bicentenário de suas independências. Nesses 200 anos, os países da América Latina conquistaram autonomia, mas continuam a manifestar algumas heranças do período colonial. Talvez a mais marcante seja a desigualdade socioeconômica. Estimule os estudantes a refletir sobre o preconceito racial e a exclusão social dos setores economicamente desfavorecidos, assim como*

*sobre a dificuldade de superar problemas que já se manifestavam nos tempos da luta pela independência. Outro tema que permanece controverso é a dificuldade na implantação de medidas efetivas de defesa e proteção das terras indígenas (FERNANDES, 2018, p. 95).*

O livro reserva uma parte específica para tratar sobre os indígenas na América independente, questionando a ótica universalizante da liberdade iluminista e liberal – ideia errônea de que, com a independência, o conceito de liberdade representava uma mudança igual para todos os sujeitos da sociedade –, ressaltando que ocorreram diversos movimentos de resistência e questionamento à nova ordem por parte de indígenas e africanos escravizados; ao mesmo tempo que ressalta a necessidade desses movimentos (que acontecem até os dias hoje) em razão da situação desprivilegiada e inferiorizada que tais grupos foram colocados em comparação aos brancos. Porém, mais uma vez, tais ideias estão expostas em um texto complementar que faz parte das orientações exclusivas do Manual da/o Professor/a:

*Para os africanos escravizados e os indígenas das antigas colônias espanholas na América, a independência não significou liberdade, mas violenta exclusão política, social e econômica. Com a integração da América Latina à economia mundial – segundo os princípios do liberalismo –, os indígenas tiveram ameaçada a posse coletiva da terra, tiveram de arcar com novos tributos e foram vítimas de maus-tratos e campanhas genocidas. Mas esses indígenas não assistiram passivamente à violação de seus direitos ancestrais pelo governo e pelos grandes fazendeiros. O século XIX foi marcado por revoltas armadas camponesas e pela ação de indígenas ou mestiços bandoleiros que ameaçavam a tranquilidade das elites, processo que continua nos dias de hoje em muitas regiões da América. Professor, para finalizar a reflexão, estimule os estudantes a estabelecer comparações entre a situação dos africanos escravizados na América espanhola e na portuguesa, no que se refere aos movimentos de resistência e à participação deles na formação cultural das diferentes nações. [...] Os indígenas também continuaram sendo discriminados e postos em posição desprivilegiada e inferiorizada em relação ao branco nas sociedades independentes da América (FERNANDES, 2018, p. 96).*

Na sequência, o material traz um trecho, esse sim, presente no Livro da/o Estudante, incentivando os estudantes a pensarem sobre a presença africana na América espanhola e acerca da identidade cultural dos países latino-americanos.

*Os africanos e seus descendentes buscaram resistir à escravidão. Muitos chegaram a formar comunidades semelhantes aos quilombos no Brasil, como os cumbes, nas terras da atual Venezuela, e os palenques, nas atuais Cuba e Colômbia. Muitos africanos e seus descendentes foram recrutados para as lutas nas guerras de independência da América espanhola. Esses indivíduos contavam com a promessa de que, após participarem das lutas, seriam alforriados, ou seja, adquiririam a liberdade. Contudo, a independência não significou o fim imediato do trabalho escravo na América espanhola. Como a elite crioula também era proprietária de escravos, a política adotada foi a de*

*extinguir gradualmente o trabalho compulsório. É importante ressaltar que os africanos e seus descendentes deixaram marcas na história da América espanhola. Suas manifestações culturais, antes rejeitadas, contribuíram para a formação da identidade latino-americana (FERNANDES, 2018, p. 97).*

Inclusive, há um texto que problematiza especificamente o “ser negro no Uruguai”. Nesta parte do material, as/os estudantes são incentivados a fazerem paralelos com as manifestações culturais e a vivência do racismo também no Brasil:

*O racismo se manifesta de diferentes formas, no Brasil ou em outros países. É bastante recorrente, por exemplo, em jogos de futebol. Em 2015, um jogador brasileiro foi vítima de injúria racial em um jogo entre a seleção brasileira e a seleção uruguaia sub-20. Nessa ocasião, um jornal on-line brasileiro fez uma reportagem sobre os afro-uruguaios, que também são vítimas de preconceito racial (FERNANDES, 2018, p.98).*

Nas orientações do Manual da/o Professor/a, há o seguinte trecho, acompanhado do comentário para a questão 2, como verificamos no trecho abaixo:

*Você poderá destacar a presença da cultura afro no Uruguai e incentivar os estudantes a estabelecer paralelos com manifestações da cultura musical africana (ou de raiz afro) no Brasil e em outros países da América, lembrando de ritmos como a salsa e a rumba (em Cuba), o reggae (na Jamaica) e o blues (nos Estados Unidos). Trata-se também de uma boa oportunidade para discutir com os estudantes o conceito de patrimônio imaterial, citando exemplos da cultura brasileira.*

*2. Discuta com seus colegas: O que há em comum entre a população negra do Uruguai e a do Brasil? Vocês acreditam que esse fator está ligado ao racismo, presente nos dois países?*

*2. O candombe é um ritmo africano de raiz banto, que foi levado pelos africanos escravizados ao Rio da Prata e que, desde o século XVIII, faz parte do repertório cultural uruguaio. Esse ritmo tinha extrema importância para os negros escravizados porque, por meio da confraternização promovida pela música e pela dança, eles preservavam sua identidade cultural e podiam manifestar sua insatisfação com a condição de escravo. Assim como o Uruguai, o Brasil também recebeu uma imensa população escravizada que era trazida de maneira forçada pelos colonizadores europeus para trabalhar nas principais atividades produtivas da colônia. Os africanos no Brasil puderam conviver com povos de diferentes etnias e desenvolveram muitas manifestações culturais, formas de resistência, de luta e expressão. Devido ao processo violento da escravização, os descendentes de africanos ainda lutam para a superação do racismo nas sociedades americanas atuais (FERNANDES, 2018, p. 98).*

Com relação às independências da América espanhola, através da coleção “Vontade de Saber”, de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini (2018) – grupo Quinteto Editorial, é possível verificar novamente uma centralidade da narrativa histórica nos líderes da independência, os ditos “Libertadores da América”.

A narrativa histórica das independências no Livro da/o Estudante começa anunciando que o sistema colonial estava em crise e, a seguir, ressaltam-se os

motivos dessa crise. Entre eles, recebem destaque acontecimentos que estavam se dando na Europa, bem como a insatisfação da elite *criolla* com a pouca participação política que possuíam na sociedade colonial.

Um aspecto diferencial da coleção é que o texto do Livro da/o Estudante traz um histórico da rebelião popular de Tupac Amaru e problematiza a questão do perfil social dos libertadores da América:

*No final do século XVIII, as condições de vida das pessoas pobres na América espanhola eram precárias e as condições de trabalho forçado nas lavouras e nas minas eram muito difíceis. Nesse contexto, surgiram as primeiras manifestações de insatisfação contra o governo espanhol. Essas manifestações de caráter popular, compostas essencialmente por indígenas e mestizos, foram duramente reprimidas. Em 1780, um movimento popular liderado pelo indígena José Gabriel Tupac Amaru foi responsável por um levante que repercutiu em diversas regiões do Vice-reino do Peru. Os rebeldes atacaram os chefes políticos locais, saquearam as obras e ocuparam aldeias. No princípio, esse levante popular contou com a participação de alguns criollos que estavam insatisfeitos com o governo espanhol, principalmente porque eram obrigados a pagar altos impostos. Porém, muitos criollos, assustados com a violência dos rebeldes, decidiram apoiar a Coroa espanhola no combate ao movimento, procurando preservar seus interesses. [...] Os processos de independência na América espanhola ganharam força somente quando as elites coloniais passaram a se interessar pela separação política da Espanha (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 127).*

Outras problematizações e observações aparecem apenas em textos complementares de outros autores, citados no Manual da/o Professor/a:

*A Independência da América Latina não aconteceu pela simples vontade dos descendentes de [indígenas], negros e europeus nascidos na América, aos quais não agradavam as regalias burocráticas e comerciais de espanhóis e portugueses. Também não aconteceu da noite para o dia. Foi um processo cheio de idas e vindas, que dependeu em boa medida dos conflitos vividos na Europa. [...] [...] No início, não se pensava em independência. As elites nativas queriam sua autonomia em relação à [...] Espanha ao mesmo tempo que pretendiam continuar explorando [indígenas] e negros e lucrando com o comércio de metais preciosos e produtos agrícolas. [...] A partir de 1815, a independência tornou-se questão militar. A guerra entrava em cena. Vencida a guerra contra os espanhóis, observou-se o início de várias guerras internas para se decidir qual projeto de independência seria vitorioso em cada país e qual setor da sociedade conseguiria se impor aos demais. Apesar das diversas propostas de emancipação, nos novos países latino-americanos os mais favorecidos foram os integrantes das elites nativas, agora transformadas em elites nacionais [...] (BARBOSA, 1997, p. 22; 25; 27 apud DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 126).*

*E os povos? Lutaram pela independência? Digamos que onde os chefes levantaram bandeiras de redenção social ou, mais modestamente, de melhores condições de vida, os povos lutaram. Mas, entenda-se bem, mais que pela independência, lutaram pela terra, pelo pão e pela liquidação do servilismo. Com Artigas no Uruguai, com Hidalgo e Morelos no México, levantaram armas contra a Coroa. Na Venezuela as multidões de oprimidos*

*das regiões planas que acompanharam Boves lutaram pela causa oposta. Mas é preciso insistir: foi uma luta social. Na melhor das hipóteses, quando se proclamaram em favor da independência foi porque associaram-na à sua redenção [...] (POMER, 1984, p. 14 apud DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 127).*

Na narrativa sobre a independência do México, é possível perceber o tensionamento entre os projetos independentistas das classes populares e das elites *criollas*, por isso, a presença dela no texto-base das coleções pode ser entendida como uma potencialidade para se trabalhar desde uma perspectiva da crítica decolonial:

*O movimento pelo reconhecimento da independência mexicana continuou durante anos. Mestizos e indígenas organizaram-se em grupos armados que, espalhados por todo o México, combatiam as tropas reais. A elite crioula, no entanto, interessada em permanecer no poder e com receio da participação direta da população no governo, decidiu entrar em acordo com os rebeldes. [...] A independência do México foi marcada pela participação da população indígena e mestiza, porém o governo do país após a independência ficou nas mãos da elite crioula. As condições de vida da população mexicana não melhoraram após a independência. Mestizos e indígenas continuaram a ser a camada mais pobre da população, sem acesso à participação política no governo recém-implantado. Em 1829, a escravidão foi abolida no país, porém os ex-escravizados de origem africana não receberam suporte do governo, e muitos continuaram a viver em situação degradante (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 131-132).*

A coleção “Inspire História”, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi (2018) – editora FTD, também traz um destaque para a rebelião de Tupac Amaru:

*Enquanto as ideias iluministas circulavam na colônia portuguesa, em outros lugares do continente americano explodiam rebeliões contra o domínio colonial. Uma dessas rebeliões ocorreu na região do antigo Império Inca, no território hoje pertencente ao Peru. Em 1780, um descendente dos imperadores incas organizou ali um exército de 10 mil indígenas e mil afrodescendentes. Chamava-se José Gabriel Condorcanqui, mas adotou o nome de Tupac Amaru II em homenagem a um de seus antepassados. Seu objetivo era lutar contra a dominação espanhola. As forças indígenas realizaram diversas expedições bem-sucedidas. Eles chegaram a assaltar depósitos e armazéns, se apoderando de grande quantidade de armas e munição. Por onde o exército de Tupac Amaru II passava, ele abolia a escravidão, a mita e a cobrança de impostos. Tomaram posse também de terras de latifundiários e as distribuíram entre os mais pobres. [...] Tupac Amaru II foi capturado, morto e esquartejado. Chefes indígenas foram executados e seus seguidores perseguidos até a morte. Era o fim da maior rebelião indígena da História da América Latina (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 104).*

Contudo, o texto principal do Livro da/o Estudante dá o enfoque já característico aos conhecidos personagens históricos dos libertadores da América, sobretudo membros da elite *criolla*, que, de acordo com a narrativa histórica oficial,

são os maiores responsáveis pelos processos de independência, influenciados pelos ideais de liberdade oriundos diretamente da Europa:

*As últimas décadas do século XVIII foram marcadas por mudanças importantes nas relações entre as colônias americanas e as metrópoles europeias. Foi uma época em que as ideias iluministas surgidas na Europa se disseminaram entre setores da população colonial. Obras de autores como Rousseau, Voltaire, Montesquieu, começaram a circular junto a determinados grupos e a serem discutidas coletivamente, assim como os desdobramentos da Revolução Americana e Revolução Francesa. Na América espanhola, essas ideias se propagaram, principalmente, junto à elite crioula, como era chamada a população branca, de ascendência europeia, nascida na América. Eram membros de uma elite intelectual, ou filhos de funcionários da Coroa ou de grandes proprietários de terra que haviam estudado na Europa e entrado em contato com o pensamento iluminista. Ao retornarem para o continente americano, traziam consigo os ideais de liberdade e igualdade e passavam a questionar o sistema colonial, com seus altos impostos, a falta de liberdade comercial ou a ausência de direitos políticos (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 110).*

Uma coisa diferente nessa coleção é o fato de trazer a América portuguesa ou “Brasil Colonial” para o debate, mostrando a simultaneidade dos processos históricos, que compartilhavam de um mesmo contexto e uma mesma forma de tratamento às populações que estavam fora da ideia de “civildade” europeia:

*Em grande parte da história, os povos indígenas que vivem no atual Brasil estiveram sob a tutela de algum poder exterior às suas organizações sociais. Desde meados do século XVI até 1755, os jesuítas detiveram o poder de decisão sobre eles. A partir de 1755, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, retirou a tutela dos jesuítas em nome da liberdade dos indígenas. Dois anos depois, o governo português publicou o chamado Diretório dos Índios, uma lei que tinha como pretexto garantir a integração dos indígenas à sociedade colonial, transformando-os em súditos do rei de Portugal. A justificativa era civilizar os indígenas, ou seja, fazer com que os nativos abandonassem seus costumes – considerados pelos portugueses, de forma preconceituosa, como atrasados – e adquirissem hábitos e costumes europeus. Na prática, uma visão etnocêntrica (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 120).*

Na sequência, o Livro da/o Estudante apresenta a imagem abaixo com a definição de etnocentrismo, consistindo em uma excelente oportunidade para abordar conceitos como colonialidade e racismo epistêmico, por exemplo:

Figura 4 – Conceito de etnocentrismo

**Etnocentrismo:**  
consiste em ver a cultura e o modo de vida dos outros apenas pelo seu ponto de vista. Considera assim seu grupo étnico, sua religião melhor do que a dos outros.

Fonte: SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 120.

Em “História Sociedade & Cidadania”, Alfredo Boulos Júnior (2018) – editora FTD, inicia o conteúdo da América Espanhola a partir de uma abordagem diferente. O capítulo inicia problematizando o monumento chamado “Mão” e as orientações do Manual da/o Professor/a ressaltam os significados em torno desse:

*Professor: nesta página visamos abordar os processos de independência na América espanhola através do monumento Mão, um dos símbolos que representam as revoltas sangrentas para a emancipação dos países latinos. Orientamos destacar que a independência nessas regiões não foi uma conquista fácil e que esse monumento está diretamente relacionado ao sofrimento daqueles que lutaram pela liberdade e igualdade na América Latina. A Mão foi esculpida em concreto e possui ao centro um mapa estilizado da América Latina pintado de vermelho. O vermelho do mapa dá ideia de uma mão que sangra. Com isso, o autor evoca provavelmente a pobreza e a opressão que vitimavam os povos latino-americanos. Lembre-se de que aqui a postura de Niemeyer diante da injustiça social era de indignação. A mão que sangra pode ser associada também às lutas sangrentas e prolongadas ocorridas durante a emancipação política na América Latina. Em 1989, ano em que a obra foi finalizada, o Brasil vivia o desfecho de um processo de redemocratização e foi justamente essa abertura política que criou as condições para a realização de projetos ligados à história e à identidade dos povos latino-americanos. Nesse contexto, Oscar Niemeyer criou a escultura a Mão (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 103)<sup>46</sup>.*

Entre as coleções, esta é uma das únicas que traz essa reflexão sobre as consequências da colonização já na abertura do capítulo. Outro aspecto diferencial da coleção é que a Rebelião de Tupac Amaru aparece logo na sequência do texto sobre a Revolução Haitiana, estabelecendo uma relação entre o medo que tais revoltas causaram nas sociedades coloniais naquele contexto:

*A Revolta de Túpac Amaru teve a participação de milhares de pessoas, entre índios, mestiços e negros escravizados. O movimento se alastrou rapidamente. Os rebeldes obtiveram várias vitórias contra as forças realistas, mas os reforços enviados pela Espanha decidiram a luta em favor dessas forças [...]. A Revolta de Túpac Amaru foi sufocada, mas o medo de levantes da maioria indígena continuou atemorizando as elites da América espanhola (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 108).*

A coleção também traz, no Manual da/o Professor/a, um texto de apoio que problematiza a relação entre o colonialismo e o racismo. Este texto complementar aparece junto a uma parte do Livro da/o Estudante que fala a respeito da composição populacional da América Espanhola. Ao acessarmos o texto

<sup>46</sup> A Mão é um monumento criado por Oscar Niemeyer em 1988 localizado no Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo. A mão espalmada, com uma representação da América Latina em relevo – no centro da palma – representa sangue escorrendo pelo punho. Segundo o site do Memorial do Estado de São Paulo, é uma homenagem às lutas dos povos da região por liberdade, soberania e justiça social.

complementar sugerido de Ricardo Santelli (2011), selecionamos os trechos abaixo que exemplificam o processo de classificação social e de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005):

A partir do século XVI, inicia-se o uso de uma série de nomes para designar as diferentes combinações raciais surgidas nas colônias espanholas, sendo mais difundidos aqueles que descreviam as mesclas entre os três grupos principais: mestiço (espanhol e índio), mulato (espanhol e negro) e zambo ou zambaigo (negro e índio). [...]. Este tipo de sistema de classificação se propunha, ao menos sob o ponto de vista ideológico, a exaltar a suposta superioridade espanhola. O século XVIII presenciou, no México, um crescimento das delimitações sociais como consequência da inevitável mestiçagem, porém também, como resultado da mudança da distribuição de riquezas. Para a elite colonial, este sistema de classificação era uma forma de impor ordem na sociedade, que se tornava cada vez mais inclassificável. A produção dos quadros de mestiçagem, estilo pictórico que representava os diversos tipos humanos provenientes dos cruzamentos raciais entre brancos, índios e negros na recém-formada sociedade colonial, teve sua produção surgida na segunda metade do século XVIII. [...] Os quadros de mestiçagem representam o maior expoente das representações plásticas do processo de mestiçagem e da diversidade racial que foi gerada no continente americano. O desenvolvimento das pinturas de castas pode ser relacionado, de todo modo, ao entendimento de que as diferenças raciais foram utilizadas, na América hispânica, como parte das estratégias de controle social. A valorização da limpeza de sangue, importante elemento de distinção na Espanha moderna, foi levada à América, recaindo sobre índios e negros discriminação semelhante àquela sofrida por judeus e mulçumanos na Península Ibérica (SANTELLI, 2011. p. 1; 6).

Ao trabalhar a composição populacional no texto principal, a coleção introduz a tradicional crise do Império Espanhol e do projeto colonial, uma vez que os *criollos* não encontravam espaço para participar da vida política da colônia e, portanto, seriam esses os motivos que os impulsionaram a tomar parte no processo de independência. Sobre os populares menciona-se apenas:

*[...] as diferenças sociais e a discriminação existentes nas sociedades hispano-americanas eram enormes. Nelas, uma maioria composta por indígenas, mestiços e afrodescendentes vivia oprimida por uma minoria branca, formada por chapetones e criollos (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 109).*

Na sequência, são introduzidas as chamadas “Guerras da Independência”, das quais é ressaltado o protagonismo *criollo* e os aspectos essencialmente políticos da narrativa histórica. O próximo movimento também não foge ao que já vimos acompanhando nas coleções anteriores: destaca-se o protagonismo dos “heróis da independência”, personagens históricas conhecidas que têm suas trajetórias contadas e suas imagens representadas nas páginas do livro: “*Dois membros da*

*elite criolla tiveram importante papel nas lutas pela independência: José de San Martín e Simón Bolívar*” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 110).

Cinthia Araujo (2014) faz algumas considerações interessantes sobre as narrativas históricas das coleções didáticas analisadas por ela, assim, julgamos que tais observações cabem para pensarmos sobre a limitação da história tradicional que identificamos em nossa análise. A partir da autora, compreendemos que também é limitada uma perspectiva que resume a história das independências da América Espanhola à dicotomia dominador-dominado.

Numa das tentativas de fugir da chamada "História tradicional", marcadamente política e portadora do ponto de vista oficial, foi bastante comum observar no ensino de História, especialmente a partir da década de 1980, a opção por uma perspectiva que privilegiava as grandes estruturas econômicas a partir de uma abordagem marxista, quase sempre mecanicista o suficiente para limitar a complexidade das relações sociais na dicotomia dominador-dominado. Os grupos sociais eram representados de forma quase monolítica a partir da defesa de seus interesses, e os processos de identificação social dos indivíduos eram limitados pelo lugar que ocupavam naquela relação dicotômica. [...] nos livros didáticos atuais. [...] a maior parte dos temas é tratada a partir de uma abordagem tradicional, que privilegia na narrativa a ação das elites políticas e/ou econômicas [...] Raramente esses atores sociais [negros, indígenas e mulheres] são representados fora dessas relações dicotômicas, em que suas subjetividades são reconhecidas a partir de outras relações (ARAUJO, 2014, p. 234-235).

Sobre a narrativa da independência da América Espanhola, a coleção didática “História.doc”, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho (2018) – editora Saraiva, é bastante semelhante ao que já vimos nas demais. A predominância da versão histórica que destaca o papel dos *criollos* (elites coloniais) no processo de independência só se interrompe quando reserva um breve espaço para tratar acerca da Revolta de Tupac Amaru e da “presença das mulheres na guerra”, uma presença bem restrita e pouco explorada. Embora mencione que a rebelião indígena liderada por Tupac Amaru foi a maior das lutas populares pela independência que aconteceram na América Espanhola, o texto da coleção traz pouquíssimos detalhes históricos sobre ela. No entanto, reserva um espaço para descrever a sentença e a aplicação da punição que o mesmo recebeu. Ademais, os textos-base se voltam à dinâmica política da Europa e no quanto ela foi definidora para as independências, assim como o protagonismo de personagens históricas como Bolívar e seu sonho de um pan-americanismo, que nada tinha a ver com as necessidades dos populares recém independentes.

*Como vimos, pouca coisa mudou na vida dos trabalhadores, dos indígenas e dos mestiços pobres depois da independência. O liberalismo dos "libertadores" se reduzia a defender a liberdade de comércio e a autonomia política de seus países. Vejamos o exemplo de Simon Bolívar. Em um discurso de 1819, ele disse que os governos deveriam ser ocupados pelas "classes decentes", ou seja, pelos proprietários de terras e comerciantes ricos. Trabalhadores e pobres deveriam ser excluídos da política e não deveriam ter nem mesmo o direito de voto. [...] Bolívar foi um grande líder político das guerras de independência, mas um líder que nada tinha a ver com a defesa do povo e de seus direitos políticos (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 76).*

Entre as atividades propostas nesta coleção, há uma proposição que incentiva o exercício de pensar comparativamente acerca dos processos de independência da América:

Figura 5 – A independência do Haiti foi a mais radical de todas as independências da América?

<p><b>3  </b> É correto afirmar que a independência do Haiti foi a mais radical de todas as independências ocorridas na América? Justifique.</p>
<p><b>3.</b> Sim, a independência haitiana foi a mais radical porque foi uma revolução de escravizados, liderada por libertos e quilombolas, que resultou na abolição da escravidão na ilha.</p>

Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 78.

De acordo com Maria Ligia Coelho Prado (2005), trabalhar a história comparada apresenta um desafio bastante grande, sobretudo em termos metodológicos. A partir desta perspectiva, corre-se o risco de se elaborar explicações tendo em vista que já se sabe “o que realmente aconteceu” ou ainda classificar e reduzir os acontecimentos dentro de uma lógica eurocêntrica e etnocêntrica (PRADO, 2005). Nesse sentido, o grande problema da história comparada estaria no fato da historiografia hegemônica fazer o movimento de comparação colocando os acontecimentos e os processos da história da Europa como experiências históricas modelo, que necessitam ser replicadas ou espelhadas nas sociedades latino-americanas, e não na comparação em si.

A historiografia esperava encontrar nas sociedades latino-americanas o mesmo comportamento político e a mesma organização sindical que haviam criada “a consciência de classe” do proletariado europeu. Os autores se decepcionavam ao fazer a comparação e assumiam uma certa hierarquização apoiada em determinados juízos de valor assumidos a priori, escalonando dos mais “avançados” movimentos sociais europeus aos mais “atrasados” latino-americanos que, por seu turno, ainda teriam um longo caminho a percorrer até chegar ao patamar idealizado (PRADO, 2005, p. 23-24).

É evidente que alguns cuidados precisam ser tomados, tais como comparações inadequadas que deturpam o entendimento do processo histórico, que levam ao anacronismo histórico ou que passam por cima das singularidades das realidades sociais. Mas, ainda assim, comparar a forma como são narrados determinados processos e eventos históricos torna-se um percurso metodológico capaz de colocar em destaque a forma como a colonialidade se expressa e toma forma nos componentes curriculares da História da América.

Retomamos aqui a categoria político-cultural da amefricanidade e as reflexões elaboradas por Lélia Gonzalez (1988). De acordo com a autora, as colônias latino-americanas compartilharam do racismo e da violência étnica empregadas na experiência colonial e, por isso, compartilham também das mazelas histórico-sociais herdadas desse processo:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (GONZALEZ, 1988, p. 73).

A ideia de que “as classificações e valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” se manifesta nas narrativas históricas oficiais da história das independências, contribuindo para a “fragmentação da identidade racial” (GONZALEZ, 1988, p. 73) e tornando mais difícil a identificação entre os processos latino-americanos – amefricanos – do que a identificação com as experiências europeias, como a Revolução Francesa.

Portanto, a comparação que aqui fazemos visou identificar se havia uma proximidade narrativa entre os processos de independência da América, sobretudo espanhola, com a Revolução Haitiana; qual a narrativa histórica hegemônica de cada um dos processos; se havia um esforço de identificação dos sujeitos populares que participam das independências; e se havia o reconhecimento de heranças outras nesses processos, como as raízes negras que os processos históricos da América têm em comum.

Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis, se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças, etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra (GONZALEZ, 1988, p. 70).

Nossas comparações, portanto, não têm o objetivo de dizer que os processos históricos da Europa é que precisavam se “espelhar” na história latino-americana. Como afirma Edna Castro (2019), almejamos apenas “Exercitar o pensamento, descolonizar o conhecimento recebido, ouvir, escutar, e refletir com o outro, [...] uma das propostas metodológicas do que chamo de inversão do olhar” (CASTRO, 2019, p. 27). Ressaltar que a forma como a História da América tem sido (re)contada nos currículos de história hegemônicos hierarquiza os acontecimentos históricos e que tal hierarquização não é mera casualidade, mas sim fruto de um projeto de colonização, que se mantém em curso expresso na colonialidade.

#### **4.3 “As lutas pela independência foram lideradas por ex-escravizados e escravizados de origem africana”: a Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental, uma potência decolonial?**

*[...] narra uma sucessão de fatos extraordinários, ocorridos na ilha de São Domingos, em determinada época que a duração de uma vida humana não alcança, deixando-se que o maravilhoso flua livremente de uma realidade estritamente seguida em todos os seus detalhes. Porque é mister advertir que o relato que se vai ler foi estabelecido sobre uma documentação extremamente rigorosa que não somente respeita a verdade histórica dos acontecimentos, dos nomes de personagens – inclusive secundários, de lugares e até de ruas, mas também oculta, sob sua aparente intemporalidade, um minucioso cotejo de datas e de cronologias. E, no entanto, pela dramática singularidade dos acontecimentos, pela fantástica atitude dos personagens que se encontraram, em determinado momento, na encruzilhada mágica da Cidade do Cabo, tudo se torna maravilhoso em uma história impossível de situar na Europa e que, no entanto, é tão real como qualquer sucesso exemplar dos consignados, para edificação pedagógica, nos manuais escolares. Mas o que é a história da América toda senão uma crônica do real maravilhoso! (CARPENTIER, 2009, p. 11-12).*

Na epígrafe deste subcapítulo, temos o autor do romance “O reino deste mundo”, Alejo Carpentier (2009), e uma reflexão feita por ele no prefácio do livro em questão. Em nossa compreensão, já nesta passagem, o autor manifesta uma profunda admiração com relação ao caráter mágico da história apresentada no resto do romance, uma narrativa sobre o processo da Revolução Haitiana.

Nela, entrecruzam-se as vivências do personagem mandinga, que inundava as plantações de cana e os moinhos, contando histórias de África, se transformava em qualquer animal que desejasse e que mobilizou uma nação inteira em prol da ideia de liberdade – Mackandal; do jamaicano Bouckman que retomou os ventos da rebeldia após o sumiço da figura mítica de Mackandal; do ambicioso Henry Christophe que quis dar uma cara de Europa à revolução e acabou sendo engolido por ela, porque o que estava acontecendo no Haiti era resultado e resposta à colonização e, por isso, não poderia se transformar em uma expressão dela; e, por fim, da figura de Ti Noel, aparentemente um homem comum que assistiu a todos os acontecimentos históricos narrados no romance e presenciou a existência de todas essas figuras, até tornar-se ele mesmo, sujeito no processo de libertação do Haiti.

O autor faz questão de mencionar no prefácio que a narrativa apresentada no livro tem respaldo histórico, que foi baseada em uma documentação rigorosa e que tem compromisso com a verdade dos acontecimentos. Essa preocupação de Carpentier encontra explicação nas reflexões apresentadas por Michel-Rolph Trouillot (2016) em “Silenciando o passado: poder e a produção da história”. Segundo este, a tradição positivista possuía prestígio suficiente para se alastrar e influenciar a visão da história, tal como tem feito desde o século XIX. De acordo com essa perspectiva, “o papel do historiador é revelar o passado, descobri-lo ou, pelo menos, acercar-se à verdade. Por esse ponto de vista, o poder não representa nenhum problema, é irrelevante para a construção da narrativa em si” (TROUILLOT, 2016, p. 25). Não tendo o aspecto do poder relevância alguma na construção das narrativas históricas, deixa-se de questionar o porquê de determinadas histórias se estabelecerem “em detrimento de outras, poderosas o bastante para se tornarem a história aceita” ou a história universal. Tal questão nos leva, novamente, às escolhas epistemológicas que, na visão positivista/tradicional, “oculta[-se] as figurações do poder atrás de uma epistemologia ingênuas” e ao binômio Modernidade/Colonialidade (TROUILLOT, 2016, p. 26).

Retomamos Edna Castro (2019) quando ela reflete acerca da colonialidade do pensamento ocidental europeu e da razão evolucionista, que dão base ao pensamento cartesiano e epistemológico ocidental e que tomou forma, sobretudo, no sistema de classificação social empregado no processo de colonização:

A razão evolucionista dominou a filosofia nos séculos XVIII e XIX, no sistema moderno europeu e basilar a formação das ciências da vida, da terra, e as ciências sociais construídas como paradigmas do pensamento cartesiano ocidental. [...] A ciência ocidental se construiu como “processo civilizatório” que precisava negar o outro, em sua dimensão intelectual, e a compara em relação ao “ego”, para poder erigir um sistema classificatório e hierarquizante. A construção do conhecimento não é alheia às estruturas de poder, e aos jogos políticos, como qualquer outro campo da sociedade (CASTRO, 2019, p. 25).

Por esse motivo, o artigo “Hegel e o Haiti”, de Susan Buck-Morss (2011), é essencial para o desenvolvimento de nossa argumentação e defesa, uma vez que, a partir dele, temos conhecimento do quanto as notícias da Revolução Haitiana foram potentes e imprescindíveis para a elaboração de uma categoria filosófica importante no cânone ocidental.

Hegel é um nome importantíssimo da tradição filosófica ocidental, sendo representante do idealismo alemão e pioneiro na elaboração da ideia de dialética. Portanto, é referência a muitos outros filósofos, pensadores e intelectuais que o sucederam. E também é autor da afirmação de que os povos africanos não possuíam história, isto, provavelmente, porque as sociedades africanas às quais ele se referia não apresentavam as mesmas noções de história que a erudição europeia ocidental definiu como modelo<sup>47</sup>.

No artigo referido, no entanto, a autora defende a hipótese de que um conceito base do filósofo – a dialética de senhorio e servidão – foi elaborado a partir da realidade histórica contemporânea ao autor, a Revolução Haitiana, subvertendo a lógica colonial segundo a qual toda teoria e conhecimento legítimo, racional e válido teriam tido origem em acontecimentos da/na Europa. A autora faz esse exercício ao defender que uma ideia canônica para a racionalidade europeia foi formulada a partir

---

<sup>47</sup> “Em suas Lições sobre a Filosofia da História, Hegel diz que a África não tem interesse histórico próprio e é um local em que os homens ‘vivem na barbárie e na selvageria, sem se ministrar nenhum ingrediente da civilização’. A África, para Hegel, não é um lugar habitado pela História nem pela Razão (‘os africanos são crianças eternas, envoltos na negrura da noite sem a luz da história consciente’, diz ainda). Tratada hoje como um preconceito datado e anacrônico, a visão hegeliana sobre a relação do continente africano com a razão permanece viva na prática filosófica do presente, avalia o professor de Filosofia Jean Bosco Kakozi”. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/05/filosofia-africana-a-luta-pela-razao-e-uma-cosmovisao-para-protoger-todas-as-formas-de-vida/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

da experiência histórica do Haiti, e das notícias que chegavam dela até Hegel, através dos periódicos de notícia que este acessava.

Além da defesa principal, que relaciona a filosofia de Hegel aos acontecimentos do Haiti, questionando a lógica colonialista segundo a qual os “eventos coloniais [estão] nas margens da história europeia”, Susan Buck-Morss (2011) afirma que “Os eventos em Saint-Domingue foram cruciais para os esforços contemporâneos de extrair sentido da realidade criada pela Revolução Francesa e seus desdobramentos” (BUCK-MORSS, 2011, p. 139). Ao mesmo tempo que retoma, historicamente, o empreendimento colonial da escravidão e expressa a contradição existente naquele momento entre as ideias de liberdade que estavam sendo difundidas pelo Iluminismo e, posteriormente, pela Revolução Francesa e a realidade vivenciada nas Américas pela população escravizada.

No século XVIII, a escravidão havia se tornado a metáfora fundamental da filosofia política ocidental, conotando tudo o que havia de mau nas relações de poder. A liberdade, sua antítese conceitual, era considerada pelos pensadores iluministas o valor político supremo e universal. Mas essa metáfora política começou a deitar raízes justamente no momento em que a prática econômica da escravidão – a sistemática e altamente sofisticada escravização capitalista de não europeus como mão de obra nas colônias – se expandia quantitativamente e se intensificava qualitativamente, ao ponto de, em meados do século XVIII, ter chegado a sustentar o sistema econômico do Ocidente como um todo, facilitando, paradoxalmente, a expansão global dos próprios ideais do Iluminismo que tão frontalmente a contradiziam. Essa discrepância gritante entre pensamento e prática marcou o período de transformação do capitalismo global de sua forma mercantil para sua modalidade proto-industrial. Seria de se esperar que nenhum pensador racional e “esclarecido” deixaria de percebê-la. Contudo, não era esse o caso (BUCK-MORSS, 2011, p. 131-132).

A contradição expressa pela autora entre a noção de liberdade propagada pelo movimento Iluminista na Europa e a prática da escravidão na América aparece também em Rousseau<sup>48</sup>, por exemplo – outro nome canônico quando falamos sobre ideais de liberdade e igualdade – e se encontra nas coleções didáticas quando abordam o componente curricular da Revolução Haitiana.

Entendemos que tal ocorrência nas coleções didáticas ocorre em razão da difusão da ideia tradicional de liberdade. Segundo esta, a noção de liberdade universal teria surgido com os pensadores iluministas e teria se espalhado para as

---

<sup>48</sup> “Rousseau referia-se aos seres humanos de todas as partes, mas omitia os africanos; falava dos groenlandeses transportados à Dinamarca que morriam de tristeza, mas não da tristeza dos africanos transportados às Índias, que resultava em suicídios, motins e fugas. Declarava a igualdade entre os homens e via a propriedade privada como a origem da desigualdade, mas jamais somava dois e dois para discutir a lucrativa escravidão francesa como algo central para as discussões tanto sobre a igualdade como sobre a propriedade” (BUCK-MORSS, 2011, p. 136-137).

demais partes do globo que ainda viviam no escuro (metáfora das luzes). Susan Buck-Morss (2011) apresenta, no artigo, o *Code Noir* responsável por legislar sobre os escravizados da América e, mais uma vez, se verifica a contradição operante sob a jurisdição francesa: a destituição de humanidade empregada aos/às escravizados/as da colônia, ao mesmo tempo em que pensadores iluministas escreviam sobre liberdade e se indignavam com a escravidão<sup>49</sup>.

Nesse sentido, a autora se refere ao silenciamento existente sobre a Revolução Haitiana e defende que há dois silêncios sobrepostos. Um diz respeito ao silêncio dos pensadores iluministas em não reconhecer o processo revolucionário haitiano como a radicalidade da ideia de liberdade que formulavam e defendiam. Já o outro se refere ao silêncio que recai sobre toda a história do Haiti, desde a não ser mencionada até a ser narrada como uma mera consequência da Revolução Francesa.

[...] há um perigo em equiparar dois silêncios, o passado e o presente, quando se trata da história haitiana. Pois, se homens e mulheres no século XVIII não concebiam a “igualdade fundamental da humanidade” em termos não raciais, como “alguns de nós fazemos hoje”, pelo menos eles sabiam o que estava acontecendo; hoje em dia, quando a revolução dos escravos haitianos pode parecer mais pensável, ela é mais invisível, devido à construção dos discursos disciplinares por meio dos quais herdamos o conhecimento sobre o passado (BUCK-MORSS, 2011, p. 143).

Por isso, questionar essa abordagem acerca do componente curricular da Revolução Haitiana nos currículos de história nos parece um exercício importante de virada epistemológica capaz de questionar a invisibilidade existente sobre o processo revolucionário, ao mesmo tempo em que se propõe trabalhar com as/os estudantes o histórico do conhecimento científico e da colonialidade, que se expressa sobre o conhecimento na Educação, e que foram responsáveis por enraizar esse apagamento. Neste processo, propomos problematizar e historicizar as escolhas das coleções didáticas, tal como as escolhas epistemológicas que

---

<sup>49</sup> “O filósofo catalão Louis Sala-Molins escreveu uma história (1987) do Iluminismo através das lentes do *Code Noir*, o código legislativo francês que se aplicava aos escravos negros nas colônias, elaborado em 1685 e sancionado por Luís XIV, sendo erradicado definitivamente somente em 1848. Sala-Molins considera detalhadamente o Código, que legalizou não apenas a escravidão, o tratamento de seres humanos como propriedade móvel, mas também a marcação a ferro, a tortura, a mutilação física e o assassinato de escravos que procurassem questionar sua condição desumana. Ele justapõe esse código, que se aplicava a todos os escravos sob jurisdição francesa, aos textos dos filósofos iluministas franceses, documentando sua indignação em relação à escravidão na teoria, ao mesmo tempo em que ignoravam ‘formidavelmente’ a escravidão na prática” (BUCK-MORSS, 2011, p. 136).

fizeram da Revolução Francesa o evento histórico canônico que inaugura a Idade Contemporânea, ao passo que a Revolução Haitiana é transformada em um mero apêndice. “Quanto mais antiga e respeitável a tradição intelectual, tanto mais fácil se torna ignorar os fatos desviantes” (BUCK-MORSS, 2011, p. 132). É disso que se trata a expressão da colonialidade: a facilidade em ignorar as narrativas e os fatos históricos “desviantes”, que se encontram fora do que é compreendido como história universal. E é essa Escrita da História que almejamos subverter a partir de uma Escrita-Ensino amefricana da história da Revolução Haitiana.

Na coleção “Historiar” – editora Saraiva, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018), o texto-base do Livro da/o Estudante sobre o caso do Haiti afirma: “*Na colônia francesa de São Domingos (atual Haiti), as lutas pela independência foram lideradas por ex-escravizados e escravizados de origem africana*” (COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 97). Neste também afirma-se que:

*Influenciados pela Revolução Francesa, mulheres de escravizados e libertos rebelaram-se contra o domínio colonial francês [...] Assim, o historiador Cyril L. R. James (1901-1989), fazendo uma comparação com a Revolução Francesa, chamou esses revolucionários de jacobinos negros (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 97).*

No texto, parece que a associação do historiador Cyril James força uma comparação da Revolução Haitiana com a Revolução Francesa, como se os revolucionários haitianos tivessem realizado a revolução apenas porque, antes, havia acontecido, na Europa, a Revolução Francesa. O que o texto do Livro do/a Estudante omite é que, antes mesmo da Revolução Haitiana, os ventos de rebelião já ecoavam na ilha de São Domingos. A expressão dessa revolta aparece já na primeira parte de “O reino deste mundo”, quando Ti Noel é convocado pelo mandinga Mackandal para participar do plano de envenenar os brancos e criar um império de negros livres na ilha de São Domingos:

O veneno se espalhava pela planície do norte, invadindo os poteiros e os estábulos. Não se sabia como avançava entre as gramas e alfafas, como se introduzia nos fardos de forragem, como chegava aos pesebres. [...] Logo se soube, com espanto, que o veneno havia entrado nas casas. [...] Exasperados pelo medo, bêbados de vinho por já não se atreverem a provar a água dos poços, os colonos açoitavam e torturavam seus escravos em busca de explicação. [...] Certa tarde em que ameaçavam de meter uma carga de pólvora em seu traseiro, o fula zambo acabou falando. O maneta Mackandal, que se fizera ogã do rito Radar, investido de poderes extraordinários por incorporar várias vezes deuses maiores, era Senhor do Veneno. Dotado de suprema autoridade pelos mandatários da outra margem, havia proclamado a cruzada do extermínio, eleito, como fora, para acabar com os brancos e criar um grande império de negros livres em São

Domingos. Milhares de escravos eram fiéis a ele. Já ninguém deteria a marcha do veneno (CARPENTIER, 2009, p. 31-33).

Corroborando com nosso ponto, em que sequer cogita-se a organicidade haitiana dos ideais revolucionários, na sequência, o texto-base (COTRIM e RODRIGUES, 2018) traz a figura histórica de Toussaint L'Ouverture, uma das lideranças das primeiras lutas em 1791. Nele, afirma-se que Toussaint sabia ler e escrever e que, somente por isso, havia conseguido tomar conhecimento dos ideais liberais provenientes da França revolucionária e transformado-se em líder revolucionário no Haiti. Em nenhum momento se cogita que a própria existência do líder sob o jugo da escravidão, e o contato com os seus, tenha inspirado seus ideais revolucionários. Muito menos menciona-se o fato de que as lutas pela independência e libertação dos escravizados no Haiti tiveram início antes da decretação da abolição na França revolucionária, a qual se deu apenas em 1793.

A coleção menciona também a liderança de Jean-Jacques Dessalines, outro líder que assumiu as lutas pela independência e derrotou as tropas de Napoleão, enviadas para retomar o controle francês sobre a ilha. Pontua que o Haiti foi a primeira colônia da América a abolir a escravidão e que o exemplo da população negra no Haiti inspiraram muitas outras pessoas negras a sonhar com a liberdade: “*O exemplo da revolução haitiana apavorou os donos de escravos do continente americano*”. Sobre essa questão, o Manual da/o Professor/a traz uma leitura complementar acerca da repercussão da independência do Haiti nas demais regiões da América:

*Os negros que antes de 1800 entoavam nas revoltas pedidos de maiores benefícios e menos castigos, foram encorajados pelos heróis haitianos, aos quais chamavam pelo nome sem medo, a exigir a liberdade. A revolução haitiana contribuiu [...] para o aumento e a intensidade dos movimentos negros; [...] deu aos escravos e negros livres, não só do Brasil, mas de todo o mundo atlântico, a certeza de que era sim possível inverter a ordem que até então colocava os negros sob as botas dos brancos. 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 (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 98-99).*

O aspecto do ineditismo da independência do Haiti com relação aos demais processos de independência da América também aparece no Manual da/o Professor/a no comentário a uma questão feita no Livro da/o Estudante:

Figura 6 – Trecho de sugestão de resposta no Manual da/o Professor/a<sup>50</sup>

2. Os revolucionários franceses aboliram a escravidão nas colônias em 1793, mas na época napoleônica o sistema voltou a vigorar. No Haiti, os escravos revolucionários iniciaram, então, um movimento pela independência para garantir sua liberdade. Nesse processo, derrotaram os franceses e seus aliados e conquistaram a independência do país – ao mesmo tempo que aboliram a escravidão. Ali, as lutas pela independência foram lideradas pelos escravos. Em outras colônias americanas, também ocorreram revoltas com a participação ativa de escravos, mas a independência dessas colônias se concretizou sob a liderança de grupos das elites.

Fonte: COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 110.

O exercício comparativo entre os processos de independência americanos já foi defendido nesta dissertação como uma forma de identificar e perceber a constante presença das populações indígenas e africanas nos eventos históricos amefricanos, ainda que, no caso da América Espanhola, os projetos de sociedade pleiteados por tais grupos não tenha sido vitorioso com relação ao projeto dos *criollos*.

Encaminhando-se para o final do capítulo da referida coleção, aparece no Manual da/o Professor/a a seguinte orientação didática:

Figura 7 – Orientações didáticas

**|| Orientações didáticas**

Discuta com os estudantes, ao final do capítulo, as heranças coloniais que os países da América Latina ainda carregam. Apesar da importância dos processos de independência, é importante destacar que as estruturas políticas e sociais do período não se transformaram rapidamente. Entre aspectos herdados do período colonial, podemos destacar as desigualdades sociais e o preconceito racial.

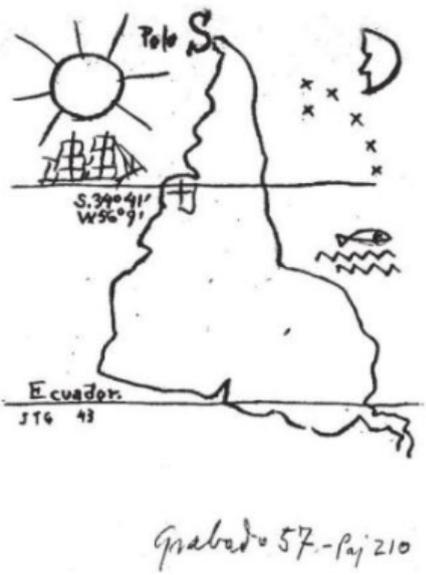
Fonte: COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 109.

<sup>50</sup> “Compare a independência do Haiti com os demais processos de independência na América Latina estudados. Que diferenças podem ser apontadas entre o caso do Haiti e os demais?”.

A partir desta orientação didática sugerida pelos autores, compreendemos que é possível dialogar com as/os estudantes acerca do processo histórico da colonização e das marcas que emergem dele até hoje. Portanto, é possível falar aqui de colonialidade e de projeto decolonial. A discussão pode seguir, inclusive, na parte do material que convida à realização de exercícios. Uma das atividades que propõe integrar Arte e História pode ser vista na imagem abaixo:

Figura 8 – Questão 6 da seção “Integrar com ARTE”

6. Joaquín Torres García (1874-1949) foi um importante pintor uruguaio do século XX. Por meio do seu trabalho, ele buscava uma identidade para o continente latino-americano e procurava desenvolver uma arte original. Observe o desenho abaixo, da década de 1940, de autoria de Torres García, e responda:



Reprodução: Fundação Joaquín Torres García, Montevideo, Uruguai.

6. Estimule a observação da imagem. Depois de ouvir as interpretações dos estudantes, explique que um dos objetivos da frase é valorizar a América do Sul, em contraposição às ideias eurocêntricas de que a cultura latino-americana seria inferior à europeia. Ao afirmar que o direcionamento da América do Sul é a sua própria identidade e cultura, o artista provavelmente pretende trazer o olhar dos latino-americanos para as características de seu próprio território.

▲ América invertida, de Joaquín Torres García, produzida em 1943. Tinta sobre papel. Museu Torres García, Montevideo, Uruguai.

- Nessa criação, o artista inverte a maneira habitual de representar o mapa da América do Sul. Há uma famosa frase relacionada a esse desenho: “Nosso norte é o Sul”. O que essa frase quer dizer? Reescreva-a com suas palavras.

● **Norte:** no contexto, pode ser entendido como sinônimo de objetivo, propósito.

Fonte: COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 111.

Ainda que o texto-base do Livro do/a Estudante traga uma perspectiva bastante tradicional, a partir das orientações do Manual da/o Professor/a e deste exercício é possível incentivar as/os estudantes a pensarem a respeito dos silenciamentos acerca do componente curricular da Revolução Haitiana como

consequência do processo de colonização no âmbito do conhecimento e das epistemes.

Na coleção “História.doc” – também da editora Saraiva, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho (2018), percebemos um movimento um pouco diferente. Junto ao começo do novo capítulo, intitulado “Movimentos de independências americanas”, o Manual do/a Professor/a apresenta um resumo do que o mesmo trata:

*Este capítulo é dedicado ao estudo dos movimentos de independência nas Américas em relação ao contexto revolucionário europeu ocidental, no fim do século XVIII e início do século XIX. Os personagens microanalíticos que permitem o fio condutor da narrativa são as lideranças contrastadas dos movimentos de independência da América: Jefferson, Washington e Franklin, no caso estadunidense (projeto liberal); Toussaint Louverture, na revolução haitiana (projeto quilombola e abolicionista); e Simon Bolívar, general nas guerras de emancipação hispano-americanas (projeto conservador e aristocrático) (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 62).*

No Manual do/a Professor/a, há um texto intitulado “As luzes na América” e, nesta seção, diferente da narrativa hegemônica de outros livros, o texto didático afirma: “*ao passar da Europa para a América, as Luzes do século XVIII ficaram cada vez mais pálidas, quase se apagaram*” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 64). Com a ressalva da metáfora da iluminação, o trecho em questão não corrobora com a ideia de que todos os movimentos de independência e as rebeliões acontecidas no continente americano assim ocorreram porque foram meramente influenciadas pelos movimentos e ideais iluministas de igualdade e liberdade. Além disso, o trecho menciona também a América portuguesa. Nesta, segundo os autores, “*as ideias iluministas quase não se fizeram presentes. [...] nem sequer havia imprensa, as bibliotecas eram raras e a importação de livros era controlada por funcionários da Inquisição*” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 64).

O texto-base do Livro da/o Estudante não cansa de pontuar que na experiência do Haiti aconteceu algo inédito em toda a América: escravizados, libertos e quilombolas se aliaram contra os brancos franceses na luta pela liberdade. Ressalta ainda que a luta pelo fim da escravidão não estava inclusa nas lutas pela independência na América Espanhola, mais uma vez um aspecto que diferencia o processo revolucionário haitiano. Nos parágrafos seguintes, no entanto, é possível ler a seguinte afirmação: “*No Haiti, embora independência e abolição da escravidão*

*tenham caminhado juntas, gerais negros lutaram uns contra os outros pelo poder, chegando, alguns, a recriar uma espécie de escravidão disfarçada no país (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 65).* Tal informação é simplesmente largada no final de um subcapítulo, quase como se toda a luta pela independência no Haiti não tivesse alcançado seu propósito, afinal, seguiu-se uma escravidão disfarçada. Nesse ponto, os autores deixam a desejar na medida em que não complexificam essa informação, nem trabalham a construção da instituição da escravidão moderna, formatada para favorecer e ampliar a desigualdade racial em que a população negra em diáspora foi, constantemente, empurrada para a margem dessas sociedades quase que sem possibilidade de existência fora dessa lógica pseudo-científica racializada (GONZALEZ, 1988).

Um trecho presente apenas no Manual do Professor/a problematiza o uso do conceito de “revolução” para falar sobre os processos históricos que levaram as independências da América:

*[...] o uso do termo “revolução” [...], no sentido de mostrar uma ruptura com uma situação histórica específica, aplica-se apenas à independência do Haiti, desencadeada por negros livres e escravizados que romperam com a metrópole e promoveram a abolição da escravidão (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 68).*

No caso da independência dos Estados Unidos e das colônias hispânicas, *“críticos do uso desse vocábulo lembram que a emancipação política não foi acompanhada da libertação dos escravizados”*, portanto, essa novidade, esse processo histórico radicalmente revolucionário, teria acontecido apenas pelas mãos de africanos em diáspora e negros nascidos na América, ou seja, a partir de uma racionalidade que lhes era própria, sem ter a ver com “influência das luzes do iluminismo” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 68).

Porém, logo na sequência, os autores afirmam, de maneira quase que linear, que a origem das lutas de libertação no Haiti teriam acontecido em razão da eclosão da Revolução Francesa e que esta teria facilitado a rebelião dos escravizados e libertos. A narrativa histórica é apresentada de uma forma como se o fim da escravidão nunca tivesse estado no horizonte de possibilidades daquelas pessoas até então. Apenas fazendo parte de suas reivindicações após a escravidão ter sido abolida pela França revolucionária em 1793/4.

Retomamos aqui um trecho de Susan Buck-Morss (2011), no qual ela aborda brevemente e situa ordenadamente os acontecimentos históricos do Haiti

revolucionário, reforçando o caráter pioneiro e orgânico da abolição da escravidão na ilha de São Domingos:

Apesar de a abolição da escravatura ser a única consequência logicamente possível da ideia de liberdade universal, ela não se realizou por meio das ideias ou mesmo das ações revolucionárias dos franceses; ela se realizou graças às ações dos próprios escravos. O epicentro dessa luta foi a colônia de Saint-Domingue. Em 1791, enquanto mesmo os mais ardentes opositores da escravidão na França esperavam passivamente por mudanças, o meio milhão de escravos em Saint-Domingue, a mais rica colônia não somente da França, mas de todo o mundo colonial, tomava nas próprias mãos as rédeas da luta pela liberdade, não através de petições, mas por meio de uma revolta violenta e organizada. Em 1794, os negros armados de Saint-Domingue forçaram a República Francesa a aceitar o *fait accompli* da abolição da escravatura na ilha (declarada pelos comissários coloniais franceses Sonthonax e Polverel, que agiam por conta própria) e a universalizar a abolição em todas as colônias francesas. De 1794 a 1800, como homens livres, esses antigos escravos envolveram-se numa luta contra forças invasoras britânicas, das quais muitos colonos proprietários de terras de Saint-Domingue, brancos e mulatos, esperavam o restabelecimento da escravidão. O exército negro, sob o comando de Toussaint-Louverture, derrotou militarmente os britânicos, numa luta que fortaleceu o movimento abolicionista na Grã-Bretanha e preparou o terreno para a suspensão britânica do tráfico de escravos em 1807 (BUCK-MORSS, 2011, p. 138).

Um aspecto trazido no capítulo do Livro da/o Estudante da coleção História.doc, que não foi muito recorrente nas demais coleções analisadas, é a referência e a menção ao vodu. De acordo com o texto-base, o vodu era a religião mais difundida entre os africanos de São Domingos e funcionou como um elemento de identidade e de coesão de diversos grupos africanos em diáspora que viviam na ilha, ao mesmo tempo que serviu como um elemento simbólico que aterrorizava os franceses. Esse elemento também aparece no romance “O reino deste mundo”.

Depois de ser delatado pelo fula zambo, Mackandal teve que assumir totalmente o costume de foragido. “Visitava continuamente as fazendas da planície”, transfigurado em animal, a fim de “vigiar seus fiéis e saber se ainda confiavam em sua volta” (CARPENTIER, 2009, p. 36). O retorno aconteceu quatro anos depois, por meio do *yanvalú* (dança ritual do vodu haitiano) e das batidas dos tambores:

Fazia mais de duas horas que os tambores troavam à luz das tochas e que as mulheres repetiam em compasso de ombros seu contínuo gesto de lava-lava, quando estremeamento fez vacilar por um instante a voz dos cantores. Atrás do tambor-mãe, ergueu-se a pessoa humana de Mackandal. O mandinga Mackandal. Mackandal homem. O maneta. O restituído. O acontecido. Ninguém o saudou, mas seu olhar se encontrou com o de todos. E as tigelas de aguardente começaram a correr, de mão em mão, até sua única mão, que devia trazer longa sede. Ti Noel o via pela primeira vez após suas metamorfoses. Algo parecia restar de suas permanências em misteriosas moradas; algo de suas sucessivas vestimentas de escamas, de

pelo ou de lã. Sua barba se aguçava com felino alongamento, e seus olhos deviam ter subido um pouco até as têmporas, como os de certas aves cuja aparência tivesse vestido. As mulheres passavam e voltavam a passar diante dele, contornando o corpo ao ritmo da dança. Mas havia tantas interrogações no ambiente que, de repente, sem prévio acordo, todas as vozes se uniram em um *yanvalú* solenemente uivando sobre a percussão. Ao cabo de uma espera de quatro anos, o canto se fazia quadro de infinitas misérias (CARPENTIER, 2009, p. 40).

Dois aspectos interessantes nesta coleção são duas reflexões que aparecem, uma no Livro do Estudante e outra apenas no Manual da/o Professor/a. A primeira diz respeito a uma atividade que tematiza religiosidades de matriz africana e o respeito à diversidade religiosa, debate que poderia ser ampliado para tematizar uma discussão acerca de diferentes cosmovisões, epistemologias ou paradigmas de tempo (linear) que foi eleito para representarem a norma padrão, em detrimento de outras que foram (são) subalternizadas.

A colonialidade se faz presente tanto nas formas que foram analisadas (nos modos de habitação, de fazer história, de narrar a nação, de naturalizar a escravidão de pessoas africanas), mas também aparece nos livros de outras maneiras, como nos horizontes literários eurocentrados, na referência constante a fadas, castelos, rainhas e reis brancas/os do mundo europeu, nas distinções modernas entre arte e artesanato, ou entre folclore e literatura, assim como outras não analisadas neste artigo (OLIVEIRA, Rosana, 2017, p. 30).

Figura 9 – Proposta de atividade sobre as religiões de matriz africana

**O SEU LUGAR NA HISTÓRIA**

O Brasil é rico em manifestações religiosas de origem africana. Indique um local de religião afro-brasileira no seu município: um terreiro ou uma casa de santo. Identifique o tipo de culto que é ali praticado.

**O seu lugar na História**

Resposta pessoal e variável conforme o município ou a região da cidade onde se localiza a escola. Professor, aproveite para reforçar quão essencial é a tolerância religiosa para que se possa conviver em harmonia.

Caso não exista nenhum local onde seja praticado algum tipo de culto de origem africana, discuta com os estudantes as possíveis razões dessa ausência.

Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 70.

Nesse debate, cabe ainda a complexificação da “eventual inserção do discurso sobre o ‘respeito às diferenças’ ou a ‘imagética colorida’ [que] dão a falsa impressão de resposta às demandas por justiça epistêmica” (OLIVEIRA, Rosana, 2017, p. 30). Como já debatemos nesta dissertação, a estratégia sozinha de

apresentar e dar a conhecer as religiosidades de matriz africana não resolve o problema da colonialidade que estamos debatendo aqui, isto porque tal “estratégia é esvaziada de densidade transformadora” e [...] “não problematiza as discriminações e hierarquizações” (OLIVEIRA, Rosana, 2017, p. 30). Ainda que seja importante a presença desse debate, pois, a partir deste incentivo, é possível avançar para discussões que questionam a estrutura da história ensinada e contada, bem como o papel que outras religiões ocupam nas narrativas históricas.

A outra reflexão que destacamos é acerca do significado histórico da independência do Haiti como um todo, ou seja, uma revolta liderada por escravizados e libertos que levou ao fim do sistema escravista em uma das colônias mais importantes do mundo<sup>51</sup>. O trecho abaixo encontra-se apenas no Manual da/o Professor/a como sugestão “para desenvolver”:

*A Revolução do Haiti não se prendeu apenas à independência em relação à França, pois representou, também, o fim de um sistema político (colônia) e social (escravidão). Foi uma revolução social, por ter sido étnica e popular, liderada por escravos e libertos (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 70).*

O mais próximo dessa reflexão presente no Livro do Estudante é a frase que finaliza a parte sobre Haiti: “O Haiti se tornou independente da França em 1804 – tornando-se também a primeira república negra das Américas” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 70).

Também, apenas no Manual do Professor, há uma atividade complementar bastante interessante para pensarmos as categorias da história universal da Revolução Francesa:

Figura 10 – Reflexão sobre os ideais de “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”

<b>Atividade complementar</b>	
<p>Professor, seria interessante expor a seguinte questão para os alunos: os processos de independência das colônias da América, com poucas exceções, tiveram grande influência dos ideais da Revolução Francesa: “liberdade, igualdade e fraternidade”. Pode-se concluir que esses ideais foram vitoriosos na consolidação das independências da América?</p> <p>As respostas são pessoais, mas se espera que os alunos argu-</p>	<p>mentem que, mesmo depois da consolidação da independência na América hispano-americana, a <i>liberdade</i> não triunfou, já que a <i>escravidão</i> se manteve em quase todos os países. A <i>igualdade</i> jurídica ficou restrita a algumas parcelas da população, mantidos os privilégios de classe. A <i>fraternidade</i> não ocorreu, pois não se criaram condições para que as pessoas tivessem acesso às oportunidades de desenvolvimento e melhoria de sua condição social.</p>

Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2018, p. 70.

<sup>51</sup> Sobre a importância econômica da colônia da ilha de São Domingos: “Na dianteira do *boom* do açúcar no Caribe estava a colônia francesa de Saint-Domingue, que em 1767 produziu 63 mil toneladas de açúcar. A produção de açúcar levou igualmente a uma demanda aparentemente infinita por escravos, cujo número em Saint-Domingue aumentou dez vezes ao longo do século XVIII, para mais de 500 mil seres humanos. Na França, mais de 20% da burguesia dependia de atividades comerciais ligadas à exploração de mão de obra escrava” (BUCK-MORSS, 2011, p. 135).

Nesta reflexão, talvez um dos pontos que faltou para que possamos considerá-la um exemplo potente de prática decolonial presente nos Manuais dos/as Professoras/es da coleção foi uma relação direta e explícita com a Revolução Haitiana. Uma análise que resgatasse a importância histórica e a radicalidade de um acontecimento histórico ocorrido na América, que, desde seu início, reivindicou os ideais de liberdade e igualdade jurídica, almejados pela Revolução Francesa, para toda a população negra que compunha o Haiti, e que só se deu por finalizada quando eles foram conquistados.

Na coleção “Araribá mais História”, organizada por Ana Claudia Fernandes (2018) – editora Moderna, o capítulo que trata da Revolução Haitiana é intitulado “O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingos” e parte de uma continuidade da história da Revolução Francesa tratada na unidade anterior, para explicar os acontecimentos a serem estudados neste momento. Embora o Manual da/o Professor/a, na página de início do capítulo, traga o trecho abaixo, as primeiras sete páginas do capítulo em questão é sobre o processo histórico da chegada de Napoleão ao poder, o golpe 18 brumário, o Império Napoleônico, o Governo dos 100 dias, as representações de Napoleão nas artes, etc.

*O Capítulo aborda o período napoleônico que sucedeu a Revolução Francesa e o processo de independência de São Domingo, antiga colônia da França no Caribe, que depois passou a se chamar Haiti. As repercussões da Revolução Francesa chegaram à colônia americana de São Domingo e influenciaram o movimento revolucionário ali deflagrado. Parte dos rebeldes que participaram das duas revoluções vislumbrou que os revolucionários de São Domingo e da França poderiam unir forças para conquistar propósitos em comum. Porém, a contradição inerente entre colônia e metrópole, entre outros fatores, impediu que tal ideal se concretizasse. Como foi possível estudar na Unidade anterior, em 1789, a Assembleia Constituinte aprovou a manutenção da escravidão nas colônias francesas. Os revolucionários de São Domingo, no entanto, expulsaram os colonizadores do território e fundaram a primeira república organizada por negros escravizados e ex-escravos. Em São Domingo ocorreu a também primeira revolta contra o escravismo moderno, levando à conquista, antes de outras nações, da abolição da escravidão; Isso revela a importância histórica e o pioneirismo dessas lutas contra o sistema colonial (FERNANDES, 2018, p. 77).*

Ainda que o Manual da/o Professor/a traga essa ênfase para o protagonismo das/os revolucionárias/os haitianos, o texto que introduz o componente curricular no Livro da/o Estudante apresenta a eclosão do processo revolucionário como consequência da ideia de igualdade oriunda da Revolução Francesa:

*Em 1791, na França, o governo que tomou o poder com a Revolução Francesa decretou a igualdade de direitos para todos os cidadãos, inclusive*

*para a população das colônias, como a de São Domingo (futuro Haiti). Apesar disso, a escravidão foi mantida. Assim, a rebelião dos escravizados não tardou a acontecer e tomou conta de toda a ilha. Você sabia que, a partir de então, uma série de conflitos ocorreu até que a independência do Haiti fosse reconhecida, em 1804? Qual teria sido a relação entre os ideais iluministas e os processos de independência na América? (FERNANDES, 2018, p. 77).*

Quando, na página 85, a coleção começa finalmente a falar da independência do Haiti, as orientações do Manual da/o Professor/a sugerem uma contextualização breve, dado o fato, muito provavelmente, das/os estudantes conhecerem muito pouco da história do Haiti. Este trecho é interessante de ser observado porque a retomada se dá apenas até o contexto de chegada dos europeus e do início da colonização, ou seja, toda a história anterior ao processo de colonização é completamente ignorada:

*Nesse momento, sugerimos uma conversa inicial com os estudantes para introduzir o tema da independência da colônia francesa de São Domingo, localizada no Caribe, no atual território do Haiti. É provável que eles conheçam muito pouco sobre o Haiti e sua história, tendo apenas contato com informações superficiais que são difundidas pelos meios de comunicação na atualidade. Converse com eles sobre a localização da Ilha Hispaniola e o seu processo de colonização. Primeiramente dominada por espanhóis em 1492, quando os europeus fizeram suas primeiras incursões ao continente, mais tarde seria dominada por franceses que formaram na parte ocidental da ilha a colônia de São Domingo. Os espanhóis preferiram concentrar seus esforços na exploração de metais preciosos em suas diversas colônias americanas, por isso cederam parte do território da ilha caribenha aos franceses. Estes, por sua vez, vislumbraram uma oportunidade rentável de investir em produção e exportação para a Europa. Nesse período a região de São Domingo tornou-se uma grande produtora de açúcar, chegando a concorrer inclusive com a produção açucareira da América portuguesa. 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. É interessante ainda discutir com os estudantes sobre as características da colonização francesa em São Domingo, onde predominou a exploração do trabalho de africanos escravizados (FERNANDES, 2018, p. 85).*

Apesar da contextualização acima partir apenas do processo de colonização, o texto no Livro do/a Estudante da coleção começa de uma maneira bem diferente de outras coleções, trazendo a peculiaridade e a importância histórica da revolução haitiana:

*Você já deve ter ouvido falar do Haiti, não é mesmo? Esse país, que atualmente apresenta os piores índices de desenvolvimento da América Latina, já protagonizou movimentos pioneiros na história do Ocidente. Lá ocorreu a única rebelião organizada por escravizados africanos na América, foi a primeira região do continente a abolir a escravidão, a conquistar sua independência e o primeiro país fundado por ex-escravizados fora da África (FERNANDES, 2018, p. 85).*

Uma menção aos povos originários do Haiti aparece apenas na próxima página do Livro da/o Estudante, falando de como a população foi dizimada pelos colonizadores europeus, ocasião em que o texto explica a composição populacional do Haiti pré-revolução:

*Os povos indígenas da Ilha Hispaniola foram dizimados pelos colonizadores europeus, principalmente por doenças ou pela violência dos conflitos. Por essa razão, a população de São Domingo era basicamente composta de homens brancos (cerca de 30 mil) e, majoritariamente, de negros escravizados vindos da África (mais de 450 mil). Além desses dois grupos, havia alguns milhares de mestiços livres (FERNANDES, 2018, p. 86).*

Diferente de outras coleções, o texto do Livro da/o Estudante deixa evidente que o tensionamento pelo fim da escravidão partiu dos revolucionários e não ao contrário:

*Em 1791, durante o processo revolucionário na França, a Assembleia Constituinte do país aprovou a igualdade de direitos para toda a população de São Domingo, mas manteve a escravidão. No mesmo ano, 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. Mas, àquela altura, o clima revolucionário já havia se disseminado por São Domingo. Em pouco tempo, a rebelião espalhou-se para o restante da colônia defendendo os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e direito à propriedade. Três anos após o início dos levantes, François-Dominique Toussaint L'Ouverture, um ex-escravizado, aderiu ao movimento e passou a liderar as revoltas dos negros, organizando um exército disciplinado de combatentes. Em 1801, Napoleão Bonaparte decidiu intervir na ilha para conter a revolta e restabelecer a escravidão, enviando cerca de 25 mil soldados à região. Após diversos conflitos, Toussaint foi capturado e levado à França, onde morreu na prisão em abril de 1803. Contudo, a resistência na ilha continuou. Outro ex-escravizado, Jean-Jacques Dessalines, passou a liderar o movimento dos escravizados. Os combates prosseguiram e culminaram na expulsão do exército francês da região. Em 31 de dezembro de 1803, a Declaração de Independência do novo país foi aprovada e a colônia de São Domingo foi proclamada independente, recebendo o nome de Haiti. Dessalines tornou-se o primeiro chefe de Estado do país, sendo coroado imperador em outubro de 1804 (FERNANDES, 2018, p. 86).*

Outro movimento diferente realizado pelo Manual da/o Professor/a da coleção Araribá Mais, que podemos ler como uma potência decolonial, é o exercício de não apenas apresentar o Haiti como um país que vive atualmente em situação de miséria, mas explicar, historicamente, como se deu a constituição do mesmo, desde

o processo de colonização até a reação do resto do mundo colonial à independência e à proclamação de uma República negra na América<sup>52</sup>:

*A seção propõe a leitura de alguns textos historiográficos que analisam o processo revolucionário de independência do Haiti e a situação do país na atualidade, procurando estabelecer algumas conexões com a sua trajetória no século XIX e o seu posterior isolamento e pauperização. Comente com os estudantes que, apesar de o movimento revolucionário ter decretado a independência do Haiti em 1804, a França só a reconheceu de fato muitos anos depois, em 1825, sob a condição de receber o pagamento de pesadas indenizações. O Haiti teve de indenizar os franceses que possuíam escravizados no montante de 150 milhões de francos suíços, dívida reduzida em 1838 para 60 milhões de francos. Essa indenização faliu o Tesouro do Haiti. Peça aos estudantes que observem novamente a litogravura reproduzida na página anterior. Eles devem atentar para a data em que a obra foi produzida e perceber a visão francesa na representação da independência de São Domingo. É interessante destacar ainda que Thomas Jefferson, então presidente dos Estados Unidos, país que recentemente havia conquistado sua independência e proclamava a defesa de princípios iluministas, também se negou a reconhecer a independência do Haiti. Os Estados Unidos uniram-se à lista de países que impunham o bloqueio econômico ao Haiti, proibindo as relações comerciais entre os dois países. Esses são aspectos importantes, que levaram o Haiti ao isolamento e a enfrentar sérias dificuldades de desenvolvimento econômico (FERNANDES, 2018, p. 87).*

Nas atividades do capítulo, é trazida uma questão sobre a relação entre a Revolução Francesa e a Revolução Haitiana. Em rosa, estão as respostas sugeridas no Manual da/o Professor/a:

Figura 11 – Atividades sobre Revolução do Haiti

<p><b>5</b> O texto a seguir fala sobre as questões relacionadas a São Domingo no período do governo jacobino, na França. Leia o texto e, com base nele e no que você estudou neste Capítulo, responda às questões.</p>	<p>a) Que relação é possível estabelecer entre os ideais da Revolução Francesa e a agitação social e política que ocorria em São Domingo no início da década de 1790?</p> <p>b) Quais eram os grupos sociais e étnicos envolvidos nas lutas internas em São Domingo, de acordo com o texto?</p> <p>c) Converse com um colega: seria correto dizer que a independência de São Domingo ocorreu como uma espécie de continuação da rebelião dos escravizados? Justifiquem.</p>	<p>5. a) A luta contra o Antigo Regime na França e a defesa do princípio da igualdade de direitos encontrou um certo ponto de convergência com a luta organizada pelos negros contra a dominação colonial da metrópole francesa.</p> <p>b) Havia uma luta interna entre brancos independentistas e brancos fiéis à metrópole e entre brancos e negros livres, que se manifestou na maior revolta de escravizados da era moderna.</p> <p>c) Sim, a luta pela independência de São Domingo foi deflagrada com a revolta dos escravizados que propunham o rompimento com o sistema colonial, com a metrópole, o fim da escravidão, além da defesa da igualdade.</p>
---	---	--

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 88.

<sup>52</sup> Aqui é importante ressaltar que pensar a potência de uma discussão decolonial acerca da Revolução Haitiana está para além do Ensino de História. Ela pode ser alargada englobando conteúdos de Sociologia e Filosofia, além de ajudar a compreender a situação de dependência e negação econômica e cultural, bem como do racismo, questões vivenciadas pela América Latina até os dias de hoje, todas uma consequência do processo de colonização, espoliação e desumanização empregados em nome da Modernidade.

Na coleção, um texto complementar, de autoria da historiadora Maria Lígia Prado, presente apenas no Manual da/o Professor/a, problematiza o conceito e o significado de liberdade nesse contexto das independências da América:

*Liberdade, no entanto, não é um conceito entendido de forma única; tem significados diversos, apropriados também de formas particulares pelos diversos segmentos da sociedade. Para um representante da classe dominante venezuelana, Simón Bolívar, liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha para a formação de fulgurantes nações livres que seriam exemplos para o resto do Universo. Mas, principalmente, nações livres para comerciar com todos os países, livres para produzir, única possibilidade, segundo essa visão, do desabrochar do Novo Mundo. [...] Para outros dominados e oprimidos como os índios mexicanos, a liberdade passava distante da Espanha e muito próxima da questão da terra. Na década de 1810, os líderes da rebelião camponesa mexicana, os curas pobres de pequenas aldeias, Hidalgo e Morelos, clamavam por terra para os deserdados. [...] Hidalgo, em dezembro de 1810, decretava, nas terras livres do jugo espanhol, a abolição da escravidão e do tributo indígena e determinava que essa disposição fosse cumprida em dez dias, sob pena de morte para os infratores (PRADO, 1986, p. 12-16 apud FERNANDES, 2018, p. 94).*

Novamente, complexificar o conceito de liberdade representa, para nós, uma estratégia oriunda da crítica decolonial através da qual torna-se possível questionar a ideia universal de liberdade que preenche as narrativas históricas tradicionais quando fazem menção à Revolução Francesa e ao Iluminismo.

Nas atividades, a coleção retoma a questão da liberdade, principalmente na segunda pergunta do exercício:

Figura 12 – Atividades no capítulo das independências da América Espanhola

<p><b>1</b> Leia o texto da historiadora Maria Lígia Coelho Prado sobre o significado da liberdade para os diferentes grupos sociais na América espanhola.</p> <p>Para os escravos, a liberdade se traduzia pelo rompimento das cadeias que os ligavam a seus senhores; para mestiços e indígenas indicava a possibilidade da abolição das discriminações das chamadas castas. Para os liberais (comerciantes, funcionários, proprietários de terra etc.), a liberdade significava o fim dos laços com a metrópole. Além disso, os despossuídos queriam terra, enquanto os proprietários e comerciantes desejavam liberdade para produzir e comerciar.</p> <p>PRADO, Maria Lígia Coelho. Bolívar, Bolívia. <i>Folha de S.Paulo</i>, São Paulo, 24 jul. 1983, Folhetim, p. 10.</p> <p>a) Quais grupos sociais são citados no texto?  b) A liberdade tinha o mesmo significado para esses grupos? Justifique.  c) Qual desses projetos foi vitorioso com a independência? Justifique.  d) Sobre a divergência de interesses e projetos políticos, há semelhanças entre as independências hispano-americanas e o processo revolucionário francês de 1789? Por quê?</p>	<p><b>Respostas</b></p> <p>1. a) Escravos; mestiços e indígenas; comerciantes, funcionários e proprietários de terras; e os despossuídos.</p> <p>b) Não, para os mais ricos (liberais) a liberdade significava o fim do sistema colonial; para os pobres significava o acesso à terra; para os escravos, significava a abolição da escravidão; e para os mestiços e indígenas, o fim da divisão social em castas.</p> <p>c) O projeto dos liberais foi vitorioso. O objetivo era pôr fim aos vínculos que subtraíam sua autonomia e mantinham seus interesses sociais, políticos e econômicos sob o domínio metropolitano.</p> <p>d) Sim. As independências hispano-americanas aglutinaram diferentes projetos políticos, assim como ocorreu no processo revolucionário francês. Alguns grupos defendiam a formação de unidades autônomas e outros de uma confederação americana; havia os que vislumbravam a monarquia e outros, a república.</p>
---	--

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 99.

O capítulo é finalizado com uma seção intitulada “Ser no mundo”. Nela, os/as estudantes são convidadas/os a refletirem sobre questões da atualidade partindo dos processos históricos estudados. A atualidade do Haiti é trazida à tona novamente:

*O número de imigrantes haitianos que chegam ao Brasil é bastante significativo. É fundamental que os estudantes reflitam sobre as dificuldades que atingem a população desse país e estabeleçam relações com sua história. O Haiti representou uma grande ameaça para as metrópoles europeias nos séculos XVIII e XIX, quando foi iniciada a primeira insurreição de escravizados em massa e a primeira revolução liderada por negros em um mundo dominado por brancos. Oriente os estudantes a fazer algumas indagações sobre o que o processo revolucionário no Haiti representa ainda hoje para a população do país (FERNANDES, 2018, p. 100).*

Nessa parte, as/os estudantes são incentivados a retomarem elementos estudados no capítulo e é solicitado que realizem o seguinte exercício:

*Reúna-se com um colega e escrevam um pequeno texto relacionando a Revolta de São Domingo, a independência do Haiti, a criação da bandeira e o fato de o Dia da Bandeira, hoje, ser celebrado até mesmo por haitianos que vivem em outros países. Pensem nas questões da memória, da identidade haitiana e na história daquele país. Finalize o texto respondendo à seguinte questão: Se vivessem em outro país, vocês celebrariam alguma data comemorativa brasileira? Por quê? (FERNANDES, 2018, p. 101).*

Uma resposta satisfatória/problematizadora encontra-se no Manual da/o Professor/a:

*2. Incentive a conversa entre as duplas de estudantes, promovendo a reflexão e a discussão na sala de aula. No texto, eles podem enfatizar que a Revolução de São Domingo apresentou, em certa medida, um caráter “popular”. Essa revolta e todo o processo de independência do Haiti tornaram-se referência para os estudos sobre a América Latina e até mesmo um “modelo” a ser temido pelas outras metrópoles da época (Portugal e Espanha), pois esses processos mobilizaram a população de modo jamais visto entre as colônias da América. Portanto, a independência do Haiti configura-se como um evento marcante na história daquele país. Quanto à questão final, os estudantes podem responder livremente. O importante é que eles justifiquem a escolha com propriedade e com base em seus conhecimentos de História (FERNANDES, 2018, p. 101).*

Como já mencionado na introdução deste capítulo, a coleção “Vontade de Saber”, de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini (2018) – grupo Quinteto Editorial, não conta como um capítulo específico sobre a história da Revolução Haitiana. A única referência ao Haiti acontece através de um *box*, uma caixa explicativa, no capítulo a respeito da Revolução Francesa e do Império Napoleônico. Essa caixa explicativa exibe uma representação do século

XIX, uma imagem de Toussaint L'Ouverture, e um breve texto contextualizando acerca da importância econômica da ilha. Ele expõe a narrativa de que os escravizados haitianos foram influenciados por ideais iluministas e, então, “passaram a defender ideias de liberdade e discutir a abolição da escravidão” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 127, p. 83). Embora mencione que o feito da Revolução Haitiana é um evento ímpar na história, por ter sido a primeira colônia a se tornar independente na América Latina e a primeira a abolir a escravidão, a explicação termina por aí.

No Manual da/o Professora, no entanto, é possível encontrar maiores informações e orientações sobre a história do levante no Haiti. Nestas, as/os professoras/es são incentivadas/os a pensar junto às/aos estudantes acerca do impacto da Revolução do Haiti nas demais colônias da América, no Brasil colonial, por exemplo.

*Sobre a independência do Haiti, tratada na página 83, comente com os alunos que, enquanto os franceses passavam pelo chamado período do Terror, os africanos escravizados da colônia francesa de Santo Domingo lutavam por sua liberdade. Desde o final do século XVIII, essa colônia era uma grande produtora de açúcar. Sua economia era baseada no sistema escravista de plantation, gerando muitos lucros para as elites. Os africanos escravizados sofriam maus-tratos, o que acabou criando um forte sentimento de revolta contra a elite local. Aproveitando-se da crise política na França, provocada pela Revolução Francesa, os africanos escravizados de Santo Domingo organizaram levantes em toda a colônia. Em 1793, o governo revolucionário francês declarou o fim da escravidão, exaltando os ânimos em Santo Domingo. Em 1794, o ex-escravizado Toussaint L'Ouverture organizou um amplo movimento pela reivindicação da independência da colônia. Além de divulgar ideais iluministas, ele preparou militarmente os insurgentes, comandando-os em uma série de guerras contra os latifundiários locais e o exército francês. Vitorioso, Toussaint L'Ouverture se tornou governador da colônia. Porém, acabou sendo preso em 1803 pelo exército francês. Com isso, seu aliado, Jean-Jacques Dessalines, assumiu o poder e, em janeiro de 1804, a colônia conquistou sua independência. A partir de então, a colônia francesa de Santo Domingo passou a se chamar Haiti. A notícia da independência da ex-colônia francesa logo se espalhou pela América. No Brasil, virou assunto conhecido pelos africanos escravizados e por seus proprietários, que temiam que as premissas da revolução haitiana fossem difundidas entre os cativos (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 82).*

Outra abordagem que aparece no Manual da/o Professor/a diz respeito ao Haiti atual e às migrações de haitianos para o Brasil. Incentiva-se que se reflita acerca da atualidade do país Haiti, ressaltando o aspecto da fragilidade econômica e a vulnerabilidade social de seus habitantes, porém, sem que se tenha trabalhado anteriormente como se deu essa constituição no processo histórico. Ao mesmo tempo, descontextualiza as condições históricas de dependência de toda a América

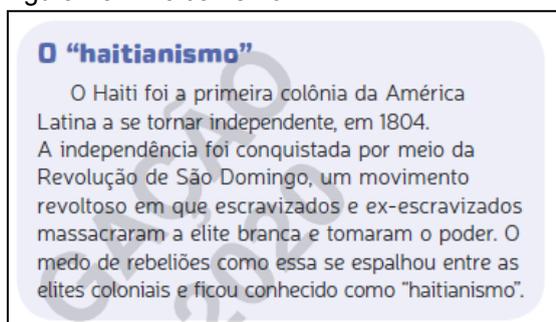
Latina, como se essas fragilidades e vulnerabilidades fossem única e exclusivamente do Haiti e não o resultado dos processos de colonialidade do poder, do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2018).

*Segundo alguns historiadores, muito desse temor relacionado aos haitianos provém do Brasil do século XIX, momento em que a influência do Haiti com seus ideais de liberdade provocavam preocupação e medo na elite formada pelos senhores dos africanos escravizados. Do mesmo modo, mitificou-se a ideia de que o Haiti só produz pobreza. [...] Converse com os alunos sobre a repercussão da Revolução de São Domingo e o fim da escravidão em um levante liderado pelos afrodescendentes. Pergunte se os alunos acreditam que esse acontecimento tenha servido de exemplo para outros africanos e seus descendentes resistirem à escravidão em outros lugares da América. Questione como a independência de Santo Domingo ecoou entre as elites escravistas no Brasil. Esse conteúdo aborda a habilidade EF08HI10 e contribui para o desenvolvimento da competência específica de Ciências Humanas 5. No entanto, a partir de novas pesquisas, alguns historiadores afirmam que, logo após a sua independência, o Haiti desenvolveu um sistema de pequenas propriedades rurais e que a economia foi descentralizada, formando uma espécie de agricultura sustentável, com o cultivo alternado de frutos e raízes. Esse sistema tornou-se uma alternativa ao sistema de plantation, no qual muitos escravizados trabalharam. Essas alternativas propiciaram uma melhor condição de vida aos habitantes do Haiti, se comparada com a situação dos africanos e afrodescendentes que viviam em outros países da América (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 83).*

Nas reflexões finais sobre o capítulo, o texto-base do Livro da/o Estudante resume: “A Revolução de São Domingo, protagonizada por escravizados e ex-escravizados, culminou na independência do Haiti e foi um dos desdobramentos da Revolução Francesa” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 95).

Embora não possua uma parte específica sobre o movimento ocorrido no Haiti, o livro traz um *box* explicando o termo “haitianismo”.

Figura 13 – Haitianismo



Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 127.

E, em outro momento, nas orientações do Manual da/o Professor/a acrescenta o seguinte comentário:

*Aproveite o momento para avaliar a compreensão dos alunos sobre o conceito de haitianismo citado no texto, questionando-os sobre seu significado. Espera-se que eles comentem que o haitianismo se refere ao medo de uma insurreição liderada por escravizados e ex-escravizados, tal como aconteceu no Haiti, e que resultou na independência desse país (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 134).*

É muito interessante observar que a coleção deixa, no Manual da/o Professor/a, elementos que incentivam trabalhar a história do processo revolucionário haitiano e questionar as/os estudantes acerca de sua compreensão histórica do mesmo, e, simultaneamente, não reserva um espaço no capítulo principal do Livro da/o Estudante para abordá-lo. Esse parece ser o caso a que Catherine Walsh (2009) se refere quando menciona a atual política multicultural funcional, aquela que “pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20), uma política que não procura efetivamente transformar a forma como a narrativa histórica tradicional aborda a Revolução do Haiti, ou mesmo romper com o silêncio existente sobre ela. Conforme aparece no Guia do Livro Didático (2019):

Constata-se [...] que as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Ademais do que já foi contemplado nas coleções didáticas de História, faz-se necessário tratar, durante a elaboração dos textos didáticos, de questões como valorizar autores africanos, afrodescendentes e indígenas e abordar os saberes indígenas, africanos e afrodescendentes em suas especificidades, não os retratando como exóticos ou inferiores [ou apêndices] à racionalidade científica (BRASIL, 2019, p. 23).

Na coleção “Inspire História”, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi – editora FTD, a referência à Revolução do Haiti aparece na Unidade 2 intitulada “Liberdade”, cujo trecho inicial do Livro da/o Estudante segue abaixo:

*Se lhe perguntassem o que significa ser livre, certamente você teria a resposta na ponta da língua. De uma forma ou de outra, todos nós sabemos o que é ser livre e que a liberdade tem determinados limites por se viver em comunidade. Além disso, sabemos como a liberdade é importante para nossa vida. Mas será que ela tem sempre o mesmo significado? Será que a liberdade é resultado apenas de atitudes individuais?  
[...] Em termos políticos, a liberdade tem a ver com a possibilidade de se manifestar e participar das decisões políticas. O direito de discordar, a livre expressão, os debates, as demonstrações de insatisfação, tudo isso revela o grau de liberdade alcançado por uma sociedade. A liberdade se manifesta também na configuração das relações entre o governo de um país e seu*

*povo, assim como na das relações entre os países. Nesta unidade estudaremos, entre outros assuntos, de que modo o ideal de liberdade esteve na origem dos movimentos anticoloniais observados no continente americano entre os séculos XVIII e XIX e na Revolução Francesa, de 1789 (SERIACOPI e SERIACOPI, 2018, p. 56-57).*

No Manual da/o Professor/a, aparece a sugestão para que as/os professoras consultem a sequência didática que faz parte do Manual da/o Professor/a Digital, intitulada “Os ideais de liberdade da Revolução Francesa e a Revolução Haitiana”. Na sequência, há um trecho de “Era das Revoluções” do historiador Eric Hobsbawm, que faz referência apenas à Revolução Francesa e afirma que *“ela foi, diferente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável”*. E o autor complementa: *“Resultaram das revoluções americanas, grosseiramente falando, países que continuaram a ser o que eram, apenas sem o controle político dos britânicos, espanhóis e portugueses”* (HOBSBAWM, 1996, p. 8-9 *apud* SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 58-59).

A coleção didática reforça o lugar histórico da Revolução Francesa de inaugurar a Idade Contemporânea, sem questionar ou problematizar a radicalidade desse movimento, mesmo que a unidade tenha iniciado com reflexões acerca do significado da ideia de liberdade. Tal conceito que, como já constatamos, se problematizado, pode apresentar um potencial de crítica decolonial interessante.

Após todo um amplo espaço reservado à Revolução Francesa e às transformações que esta teria provocado na forma de conceber os conceitos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, os autores trazem uma seção “Enquanto isso...”. Nesta é apresentado um texto intitulado “Ideais iluministas revolucionaram o Haiti” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 85).

Em razão do espaço de exposição sobre a Revolução Haitiana no Livro da/o Estudante estar restrito a uma página, a maior parte do conteúdo sobre a revolução encontra-se nas orientações do Manual da/o Professor/a. Neste, aparecem trechos que reforçam as narrativas históricas tradicionais sobre o processo revolucionário:

*Os princípios iluministas de liberdade e igualdade espalharam-se para outros lugares do mundo. Um dos exemplos mais significativos foi o de São Domingos, parte de uma ilha localizada no Mar do Caribe, e que, desde 1697, encontrava-se sob o domínio da França. [...] O movimento que expulsou os franceses de São Domingos durou mais de dez anos e foi inspirado pelos ideais iluministas, pela independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa. Começou em 1791 com uma rebelião liderada pelo ex-escravizado Toussaint L'Ouverture (1743-1803) contra a*

*escravização dos negros e contra o colonialismo francês (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 85).*

Porém, também aparece o trecho ao qual já nos referimos na introdução deste capítulo. Neste, os autores abordam a questão do silenciamento historiográfico e filosófico sobre a Revolução Haitiana, problematizam as pretensões universalistas dos ideais da Revolução Francesa e definem o processo histórico ocorrido no Haiti como uma chave metodológica. A partir dele, é possível compreender e refutar a negação colonial a respeito dele, negação que pode ser entendida como expressão da colonialidade que a crítica decolonial trabalha para identificar, desvelar e subverter.

*Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) [...]. Não obstante, essas pretensões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana (DUARTE e QUEIROZ, 2016, p. 10-42 apud SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. 84-85).*

A última coleção analisada, “História Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018) – editora FTD, diferente das demais, traz o contexto anterior à Revolução, pontuando as ações de resistência que a antecederam:

*Naquela época, os colonos brancos constituíam 7% da população, enquanto os negros compunham 87% do total. A elite da ilha vivia luxuosamente, enquanto os trabalhadores escravizados eram vítimas de maus-tratos, doenças e/ou fome, sendo alto o índice de mortalidade entre eles. Reagindo a essa situação opressiva, os escravizados promoviam fugas e a formação de quilombos. Em 1791, os trabalhadores dos canaviais do norte de São Domingos promoveram um levante escravo de grandes proporções. Os rebeldes exigiam melhores condições de trabalho e mais tempo para cultivar a própria roça (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 104).*

A preocupação em atentar para as condições históricas anteriores à Revolução é reiterada no encaminhamento sugerido no Manual da/o Professor/a:

*Comentar que a dominação da minoria de senhores de origem europeia sobre os milhares de trabalhadores negros se fazia por meio da violência cotidiana e de doses elevadas de perversidade. A resistência negra na ilha, por sua vez, se manifestava de diversas formas, inclusive por meio de fugas coletivas e da formação de quilombos.*

*Evidenciar que, nesse ambiente tenso, em que os quilombos se multiplicavam, explodiu, em 1791, nas fazendas açucareiras do norte da ilha, um grande levante escravo liderado por Toussaint L'Ouverture ("abertura" em francês). Os rebeldes exigiam melhores condições de trabalho nas plantações e mais tempo para cultivar gêneros agrícolas necessários à sobrevivência (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 104).*

O Livro da/o Estudante dá um enfoque à figura e ao protagonismo histórico do líder Toussaint L'Ouverture, apresentando os nomes de outros revolucionários e uma perspectiva essencialmente política do movimento. É apenas no Manual da/o Professor/a, em um texto de apoio, que é destacado o protagonismo da população negra em diáspora e no qual é ressaltada a luta pela liberdade como sinônimo para o fim da escravidão, movimento que, inclusive, era anterior à Revolução Francesa:

*A escravidão não esteve no centro dos debates de São Domingos até 1791, quando uma grande revolta escrava fez a classe proprietária perceber que os ideais de liberdade foram compreendidos também pelo setor escravo. Embora a sociedade Amis des Noirs discutisse o abolicionismo nas colônias francesas desde 1788, a primeira grande revolta contra a escravidão surgida na esteira da Revolução Francesa só ocorreria de fato no verão de 1791, quase no fim da colheita. Foi, na avaliação de muitos autores, a mais notável rebelião escrava jamais vista no Caribe francês. Segundo a tradição oral, a revolta foi planejada em uma reunião de escravos presidida pelo cocheiro Boukman Dutty, na qual se decidiu a deflagração de revoltas simultâneas em várias das grandes plantations da região. Em cerimônias de vodu, os conspiradores faziam juramentos de vitória sobre os brancos que demonstravam um clima de vingança iminente. De acordo com o historiador C.L.R. James, a "canção predileta" dos negros em tais cerimônias continha os seguintes versos: "Juramos destruir os brancos e tudo que possuem; que morramos se falharmos nesta promessa". Estima-se que 100 000 escravos envolveram-se na revolta, causando enorme destruição e um saldo de 20 000 cativos que deixaram as plantations e formaram acampamentos, sobretudo nas áreas ao norte da ilha. Embora um aparente retorno da ordem tenha se seguido à insurreição, hoje sabemos que o levante foi o início do fim da escravidão em São Domingos: os líderes das colunas revolucionárias negras (Biassou, Jean-François, Toussaint Bréda, entre outros) surgiram ali como promessas militares com grande capacidade de liderança. Mas estas promessas só se revelariam integralmente mais tarde, quando os rumos da Revolução Francesa se radicalizaram e as ideias de igualdade civil e liberdade atingiram o ápice (VIANA, s/d, apud BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 106)<sup>53</sup>.*

<sup>53</sup> Continuação da citação: "No desfecho da revolta, as lideranças negras negociaram sua própria liberdade e a de seus seguidores mais imediatos, sem se comprometerem com a defesa geral da abolição da escravidão. A radicalização do processo revolucionário foi crescente após 1792, quando a República foi declarada na França. Ainda em abril deste ano, o ministério jacobino aprovou um decreto que concedia amplos direitos civis e políticos a todos os adultos livres das colônias, sem restrição de cor. [...] [...] Um apelo público atribuído a Toussaint, [...] em 1793, mostra que a maré revolucionária estava prestes a [...] incluir a luta pela abolição imediata. O apelo dizia: "Irmãos e amigos, sou Toussaint L'Ouverture, talvez conheçais meu nome. Eu dei início à vingança. Quero que a liberdade e a igualdade reinem em São Domingos. Trabalho para que isso aconteça. Uni-vos a nós, irmãos, e lutai conosco pela mesma causa. Toussaint L'Ouverture, general dos exércitos do rei, pelo bem público". Repare que o antigo nome Bréda, que na verdade era o nome da plantation onde Toussaint foi escravo, já estava aqui substituído por aquele que o imortalizaria: L'Ouverture, ou, literalmente, "aquele que abre". Não demorou muito para que L'Ouverture rompesse com os espanhóis e com a defesa da monarquia para aderir aos princípios da República e da emancipação".

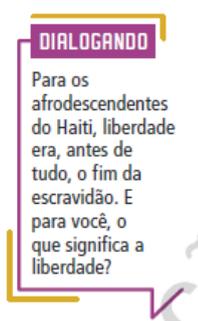
Neste trecho do texto de apoio, é feita menção ao vodu. Mais uma vez, resgatamos excertos do romance “O reino deste mundo” em que Carpentier (2009) expressa a importância e a dimensão revolucionária que essa cosmovisão exercia na ilha de São Domingos:

Os escravos tinham, pois, uma religião secreta que os alentava e unia em suas rebeldias. Era possível que, durante anos e anos, tivesse cultivado as práticas dessa religião debaixo de seus narizes, comunicando-se por meio dos tambores usados para as danças, sem que ele o suspeitasse. Mas por acaso uma pessoa culta haveria de se preocupar com as crenças selvagens daqueles que adoravam uma serpente? (CARPENTIER, 2009, p. 63).

[...] nesse momento, a noite se encheu de tambores. Chamando-se uns aos outros, respondendo-se de montanha a montanha, subindo das praias, saindo das cavernas, correndo debaixo das árvores, descendo pelas quebradas e leitos, retumbavam os tambores radás, os tambores congoleses, os tambores de Bouckman, os tambores dos grandes pactos, todos os tambores do vodu. Era uma vasta percussão em círculo, que dançava sobre Sans-Souci, apertando o cerco. Um horizonte de trovões que se estreitava. Uma tormenta, cujo vórtice era, naquele instante, o trono sem arautos nem maceiros. O rei voltou para seu quarto e para sua janela. Já começara o incêndio de suas granjas, de suas alcarias, de seus canaviais. Agora, diante dos tambores, corria o fogo, saltando de casa a casa, de semeado a semeado (CARPENTIER, 2009, p. 106-107).

O já mencionado debate crítico sobre o conceito de liberdade volta a aparecer, como podemos perceber na imagem abaixo, em um recorte do Livro da/o Estudante:

Figura 14 – Dialogando sobre o significado da liberdade



Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 106.

E é também retomado no exercício proposto já no final do capítulo, no Manual da/o Professor/a:

Figura 15 – Atividade comparativa dos movimentos populares da América

<b>+ATIVIDADES</b>		<b>Haiti</b>	<b>Peru</b>	<b>México</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabore uma tabela comparando as lutas populares no Haiti, no Peru e no México. A tabela deve conter:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Participantes do movimento;</li> <li>– Objetivos;</li> <li>– Principais líderes;</li> <li>– Modo como o movimento terminou.</li> </ul> </li> </ul>	<b>Participantes</b>	Negros escravizados.	Indígenas, mestiços e uns poucos <i>criollos</i> .	Camponeses.
	<b>Objetivos</b>	Libertação dos escravos, cerca de 80% da população, e independência.	Fim do trabalho forçado ( <i>mita</i> e <i>encomienda</i> ), dos impostos abusivos e da discriminação racial.	Independência com divisão de terras entre os pobres.
	<b>Principais líderes</b>	Toussaint L'Ouverture e Jean Jacques Dessalines, líderes populares negros.	José Gabriel Condorcanqui (o Túpac Amaru), mestiço descendente e de família inca.	Os padres Miguel Hidalgo e José Maria Morelos.
	<b>Modo como o movimento terminou</b>	Vitória dos rebeldes e independência do Haiti (1804).	O movimento foi derrotado e Túpac Amaru, seu principal líder, foi degolado.	O movimento foi derrotado e o padre Hidalgo foi fuzilado.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 113.

Nesta coleção, como em quatro (4) delas, identificamos um potencial decolonial bastante evidente nos textos de apoio e nas orientações presentes no Manual da/o Professor/a. Em um desses textos é destacada a dimensão e a importância do evento para a América Latina, visto que o Haiti foi a primeira das colônias a tornar-se independente. Além disso, é ressaltado o significado que a rebelião assumiu para o mundo colonial, América “Espanhola” e “Portuguesa”, uma vez que a Revolução de São Domingos representou o sucesso e a radicalidade dos preceitos da Revolução Francesa contra a própria França (VIANA, s/d).

*A independência do Haiti é um dos episódios mais importantes para a História do continente americano. Seu caráter insurrecional e o fato de ter contado com a participação maciça de escravos despertaram as atenções de amplos setores da sociedade política na América. Para alguns autores, este evento foi decisivo para os destinos emancipatórios da região hispano-americana. [...] o temor de que um levante “plebeu” ocorresse em outros cantos do continente teria antecipado os movimentos independentistas por parte da classe colonial governante, os criollos. Assim, mais do que uma inspiração, a independência do Haiti servira como uma advertência. Ao mesmo tempo, ficaria impregnada como uma lembrança de que, para o desespero dos senhores de escravos, os cativos eram aptos a comandar uma insurreição capaz de transformar o status quo social, dando liberdade aos cativos e aniquilando os seus donos. A este sentimento de insegurança e temor, deu-se o nome de haitianismo, fenômeno muito comum, principalmente entre parte da elite brasileira do século XIX. [...] foi a primeira independência a ocorrer na América Latina e a segunda em todo o mundo, segundo os preceitos modernos de nação. Antes de Santo Domingo, apenas os Estados Unidos haviam encarado o desafio de proclamar a autonomia política e administrativa de seu território (PINHEIRO, 2017, p. 63-64 apud BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 116).*

A partir desta investigação aprofundada do componente curricular da Revolução do Haiti nas coleções selecionadas, pretendemos identificar situações e exemplos que podem servir de alternativas à narrativa histórica universal, que se limita às explicações que têm como pano de fundo apenas a racionalidade moderna

e eurocêntrica. Nosso empenho em reconhecer potencialidades decoloniais nesses materiais revela um esforço de apontar possibilidades que colaborem para a construção de narrativas outras da História, ou no simples reconhecimento desses “Ainda-Não”, tendo a crítica decolonial como aporte metodológico e uma alternativa decolonial como horizonte de possibilidade.

Em muitos casos, conforme Cinthia Araujo (2014) prevê, nosso movimento se resume em “ampliar simbolicamente esses sinais no intuito de valorizar o que neles existe como potência”, procurando identificar “grupos culturais indígenas e grupos culturais africanos como constituintes e constituídos por outras totalidades; atores sociais historicamente subordinados ocupando novos papéis em novas totalidades”. No caso da Revolução Haitiana, complexificar a narrativa histórica significa compreender, inclusive, que a população negra do Haiti não se resumia a um todo homogêneo, ou seja, reconhecer que há “interesses não homogêneos no interior de um mesmo grupo social” (ARAUJO, 2014, p. 235). Um exemplo dessa complexificação e heterogeneidade aparece também em “O reino deste mundo”:

Christophe se mantivera sempre à margem da mística africanista dos primeiros caudilhos da independência haitiana, procurando, de todo modo, dar à sua corte uma aparência europeia. [...] Christophe, o Reformador, quisera ignorar o vodu, formando, a chibatadas, uma casta de senhores católicos. Agora compreendia que os verdadeiros traidores de sua causa, aquela noite, eram São Pedro com sua chave, os capuchinhos de São Francisco e o negro São Benedito, com a Virgem de semblante obscuro e manto azul, e os Evangelistas, cujos livros tinha feito beijar em cada juramento de fidelidade, os mártires todos, aos quais mandava acender círios que continham treze moedas de ouro. Depois de lançar um olhar de ira à cúpula branca da capela, cheia de imagens que lhe viravam as costas, de signos que se bandearam para o inimigo, o rei pediu roupa limpa e perfumes. Fez saírem as princesas e vestiu seu mais rico traje de cerimônias. Cruzou no peito a larga faixa bicolor, emblema de sua investidura, prendendo-a à empunhadura da espada. Os tambores já estavam tão perto que pareciam bater ali, atrás das grades da esplanada de honra, ao pé da grande escadaria de pedra. Nesse momento, incendiaram-se os espelhos do palácio, as vidraças, as molduras de cristal, o cristal das taças, o cristal das luminárias, os vidros, os nácares dos consoles. As chamas estavam em toda parte, sem que se soubesse quais eram reflexos das outras. Todos os espelhos de Sans Souci ardiam ao mesmo tempo. O edifício inteiro desaparecera nesse fogo frio, que se aprofundava na noite, fazendo de cada parede uma cisterna de fogueiras encrespadas (CARPENTIER, 2009, p. 105-107).

Sendo assim, as reflexões e as provocações que fomos realizando ao longo das análises vão ao encontro de nossa defesa-tensionamento pela possibilidade de inaugurarmos a História Contemporânea na Educação a partir da Revolução Haitiana. Tal abordagem possibilitaria que, desde a periodização quadripartite da

história, fosse possível demarcar um evento histórico ocorrido na América, protagonizado por africanos em diáspora, como marco da contemporaneidade e, portanto, tornasse real a ideia de uma Escrita-Ensino Amefricana da História. E, através das análises aqui realizadas, constatamos que os Manuais das/os Professoras/es do PNLD de 2020-2024 disponibilizados na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS apresentam tal potencial.

## 5 Considerações finais

No dia 24 de maio de 2023, no Portal Perifacon de notícias, foi publicada uma denúncia acerca de um jogo disponível no *Google Play*. Neste, jogadores e jogadoras simulavam a experiência de serem “proprietários de escravos”. Além da possibilidade de comprar e vender indivíduos escravizados, o mesmo oferecia a opção das/os jogadoras/es experimentarem diversas formas de tortura em personagens negros<sup>54</sup>. O jogo foi lançado dia 20 de abril e contava com mais de 1000 *downloads*, além de comentários que o avaliavam positivamente. Entre um dos comentários, a seguinte observação: “ótimo jogo para passar o tempo, mas acho que faltava mais opções de tortura”<sup>55</sup>.

Situações como esta citada acima reforçam a necessidade de uma virada epistemológica capaz de romper com manifestações que perpetuam a desumanização e a classificação social e racial criadas e empregadas pela colonização e mantidas pela colonialidade. O diálogo com a crítica decolonial, e os problemas que ela coloca, é fundamental para que identifiquemos os modelos de conhecimento, racionalidade e existências criados pelo projeto Moderno. Neste, escravizados e indivíduos não-brancos não têm suas existências e cosmovisões reconhecidas e sofrem na pele – e na alma – a violência dessa negação.

Toda forma de saber herdeira do mito da Modernidade é resultante de violências provocadas pelo colonizador/dominador em relação ao colonizado/dominado. O epistemicídio e o não reconhecimento dos saberes outros que não pertencem à racionalidade moderna eurocêntrica é uma expressão dessa violência.

No entanto, faz parte do processo de desobediência epistêmica investigar e reconhecer que “as sociedades latino-americanas sempre estiveram engajadas [...] na busca de alternativas para enfrentar a exclusão, a desigualdade social que lhes atravessa” nem que para isso tenham precisado empregar um grande “esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal” (CASTRO, 2019, p. 43). Mais do que isso, é preciso reconhecer (e o exemplo que

---

<sup>54</sup> Denúncia: Jogo que simula a escravidão está disponível para celular. Disponível em: <https://portalperifacon.com/denuncia-jogo-que-simula-a-escravidao-esta-disponivel-para-celular/>. Acesso: 24 maio 2023.

<sup>55</sup> Após a repercussão da denúncia e da matéria veiculada no Portal Perifacon, a desenvolvedora do jogo, MagnusGames, retirou-o do ar, sem divulgar nenhum pronunciamento acerca do assunto.

inicia esta seção não nos deixa esquecer) que o enfrentamento precisa ser constante.

Ao longo da análise a que nos propomos nesta dissertação, respondemos a pergunta-problema desta pesquisa e atingimos nosso objetivo geral, que era: compreender como a presença do componente curricular da Revolução Haitiana expressa uma potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino da História. A partir da materialidade da documentação analisada, os Manuais de Professoras/es presentes na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, constatamos a presença de uma narrativa histórica hegemônica acerca da Revolução Haitiana, que reitera uma perspectiva explicativa de que os acontecimentos históricos na ilha de São Domingos se deram a partir de processos históricos que tiveram origem na Europa: a Revolução Francesa e os ideais iluministas e liberais europeus.

Percebemos que as coleções didáticas, como produtos de uma sociedade capitalista, encaixam-se às exigências dos editais do Plano Nacional do Livro Didático e, apesar de trazerem no Livro da/o Estudante o componente curricular analisado, não o fazem a partir de outras chaves interpretativas ou visões de ciência. Os Manuais das/os Professoras/es de História apresentam, majoritariamente, a história a partir da perspectiva do ponto-zero: um “ponto de vista [é] colocado com referência válida para pensar qualquer experiência social porque se declara como ponto de partida”. Esse é o local ocupado pela Europa e pela racionalidade europeia na história, um lugar sobre o qual se cria “universalismo abstrato e hierarquizador” (SILVA, Filipe; SILVA, Janssen, 2014, p. 165-166).

Apesar disso, em quatro (4) dos Manuais da/o Professor/a das coleções analisadas nesta dissertação, identificamos elementos e brechas que podem ser lidos e trabalhados como potenciais decoloniais, basta que a leitor/a esteja atenta/o às críticas trazidas por essa perspectiva. A identificação desses inúmeros exemplos, em que uma crítica mais contundente e problematizadora aparece apenas nos Manuais da/o Professor/a, fortalece ainda mais a perspectiva de uma Escrita-Ensino da História, uma vez que o/a professor/a de história assume, de vez, a dupla identidade de professor/a-pesquisador/a. O fato dessas discussões e reflexões não estarem presentes no Livro da/o Estudante reforça a importância que a/o educador/a possui no processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que nos permite reconhecer e valorizar o âmbito escolar e do ensino como espaços de relevância na “produção e distribuição do conhecimento histórico” (MONTEIRO et al,

2014, p. 8). Essa diferenciação que fazemos entre Manual da/o Professor/a e Livro da/o Estudante possui apenas um caráter de sistematização dos resultados da pesquisa. Afinal, uma vez que, como o Livro da/o Estudante está contido no Manual da/o Professor, tais materiais têm a mesma natureza e são, por si só, indissociáveis.

Nesse sentido, a operação que defendemos ser possível a partir da perspectiva de uma Escrita-Ensino da História apresenta a potencialidade de oferecer instrumentos para que as/os estudantes possam exercitar a crítica decolonial em situações cotidianas do presente – por exemplo, quando se depararem com um jogo como o apresentado no início destas considerações, mas também na sua compreensão do passado e do reconhecimento das heranças da colonialidade que perduram até hoje nas estruturas de nossas sociedades latino-americanas.

O exercício de pesquisa que realizamos nesta dissertação e o desejo de fortalecer a ideia da Escrita-Ensino da História nos desafia a vislumbrar um projeto decolonial possível. Para tanto, o diálogo com a ideia de pedagogia decolonial e o campo de formação de professoras/es aparecem como horizontes próximos-necessários.

Entre as posturas de descolonização pedagógica que realizamos nesta dissertação, encontram-se: analisar práticas que podem desenvolver uma potência decolonial; questionar os enfoques epistêmicos hegemônicos, eurocêtricos e coloniais; bem como à falsa pretensão de inclusão multicultural dos excluídos (GUELMAN e PALUMBO, 2018). No mesmo sentido de análise que implementamos nas coleções didáticas e no componente curricular da Revolução Haitiana, pode-se pensar os currículos dos cursos de formação de professores, seja licenciaturas, seja formações pedagógicas complementares. Uma vez que identificamos que a parte essencial no processo de operacionalizar a crítica decolonial por meio dos Manuais de Professor/a é a própria figura da/o professor/a, investigações que tenham a formação de professores e as marcas da colonialidade como foco e objetivo de pesquisa se tornam relevantes e oportunas.

Por fim, para trabalhos futuros, visualizamos a expansão dessa relação com as discussões do campo das pedagogias decoloniais, bem como o alargamento das discussões referentes à Revolução Haitiana com as rebeliões, sobretudo escravistas, ocorridas no Brasil, como potenciais problemas de pesquisa e análise,

capazes de contribuir ainda mais com a proposição de uma abordagem amefricana da Escrita-Ensino da História.

## Referências

- ADAMS, Telmo. Sulear. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 635-637.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 227-242.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In.: PINSKY, Carla. **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, n. 11, maio-ago 2013, p. 89–117. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/i/2013.n11/>>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 176f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Prefácio. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 15-19.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**, Ensino Fundamental anos finais, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: FTD, 4. ed., 2018, p. 103-119.
- BRASIL. **Editais de convocação 01/2019**: Plano Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pogramas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>>. Acesso: 26 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso: 12 jul. 2023.
- BRASIL. **PNLD 2020**: História – guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-historia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf). Acesso 12 jul. 2023.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. Tradução de Sebastião Nascimento. **Novos Estudos**, edição 90, v. 30, n. 2, jul. 2011, p. 131-171. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/edicao-90/>. Acesso: 12 jul. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. **Anais SemeAd**, XX Seminário em Administração, 2017. Disponível em: <[https://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=2018](https://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2018)>. Acesso: 27 maio 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARPENTIER, Alejo. **O reino deste mundo**. Tradução de Marcelo Tápia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 83-100.

CASTRO, Edna. Introdução. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: CASTRO, Edna (Org.). **Pensamento crítico latino-americano**. São Paulo: Annablume: 2019, p. 23-62.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CIGALES, Marcelo; BARBOSA, Inaê label; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Educação, Crítica Decolonial e Ensino de Ciências Sociais. **Revista da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, 2018, v. 2, n. 2, p. 146-156. Disponível em: [https://www.academia.edu/38162991/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Cr%C3%ADtica\\_Decolonial\\_e\\_Ensino\\_de\\_Sociologia\\_Entrevista\\_com\\_Adelia\\_Miglievich\\_Ribeiro](https://www.academia.edu/38162991/Educa%C3%A7%C3%A3o_Cr%C3%ADtica_Decolonial_e_Ensino_de_Sociologia_Entrevista_com_Adelia_Miglievich_Ribeiro). Acesso: 02 jul. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 105-131.

COSTA, Antonio Carlos. A Ciência da História, as Escolas Históricas e o Ensino de História nos Anos Iniciais: Alguns excertos na formação de professores generalistas. **Revista Horizontes Históricos**. São Cristóvão, vol. 3, n. 1, jan-jun 2021. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/HORIZONTES/article/view/16226>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 36-61.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, Ensino Fundamental anos finais, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: Saraiva Educação, 3.ed., 2018, p. 94-111. Disponível em: <[https://api.plurall.net/media\\_viewer/documents/2596116](https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2596116)>. Acesso: 02 jun. 2023.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história**, Ensino Fundamental anos finais, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: Quinteto Editorial, 1.ed., 2018, p. 82-141.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio; LIMA, Marcos; ALMEIDA, Carolina. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 7, n. 13, p. 61-79, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10633>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jul./dez. 2011, p. 30-42. Disponível em: <<http://revistatopoi.org/site/topoi23/>>. Acesso: 01 jun. 2023.

FERNANDES, Ana Claudia (Org.). **Araribá mais: história**, Ensino Fundamental anos finais, 8º ano, Manual do professor. São Paulo: Moderna, 1.ed., 2018, p. 76-101.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 173-187.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 23-40.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012, 2. ed.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 251-279.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, jan./jun. 1988, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-d-e-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan-abr 2016, p. 25-50. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/i/2016.v31n1/>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

GUELMAN, Anahí; PALUMBO, María Mercedes. Hacia una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado. In: GUELMAN, Anahí (Org.); PALUMBO, María Mercedes (Org.). **Pedagogías descolonizadoras**: formación en el trabajo en los movimientos sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO, 2018, p. 91-118.

GUELMAN, Anahí; PALUMBO, María Mercedes. Apuntes para la construcción de la categoría pedagogías descolonizadoras.. In: GUELMAN, Anahí (Org.); PALUMBO, María Mercedes (Org.). **Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO, 2018, p. 193-206.

HOBBSAWM, Eric. Prefácio. Introdução. **Era das Revoluções (1789-1848).** São Paulo: Paz e Terra, 2015, posição 33-131.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2017, 2 ed.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JAMES, Cyril L. R. **Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos.** Tradução de Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo, 2010.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **Entre narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Médio.** 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

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

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005, p. 21-53.

LOUREIRO, Camila Wolpato. **Paulo Freire, autor de práxis decolonial?** 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-168.

MBEMBE, Achille. A universalidade de Frantz Fanon. **ArtAfrica**, Cidade do Cabo, set. 2011. Disponível em: <http://artafrica.lettras.ulisboa.pt/pt/articles.html>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizador precedido de Retrato do colonizado**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana Soares; CICARINO, Vicente. “Brasil: uma história dinâmica”: desafios didáticos no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 189-208.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo; MORAES, Wallace dos Santos. A revolta dos malês nos livros didáticos de história e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social Escolar”. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 189-208.

MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. Jundiaí: Paco, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 55-75.

NASCIMENTO, Washington Santos. Além do medo: a construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista (1791-1840). **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 10, n. 18, jul./dez. 2007, p. 469-488. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/771>. Acesso 12 jun. 2023.

OLIVEIRA, Gabriela Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Livro didático no Brasil: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático. **Revista Communitas**, v. 5, n. 9, jan./mar. 2021, p. 393-401. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5511>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma Educação Decolonial? **Nuevamérica**. Buenos Aires, v. 149, jan./mar. 2016, p. 35-39. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 68 jan./mar. 2017, p. 11-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/abstract/?lang=pt>. Acesso 12 jul. 2023.

OUVIÑA, Hernán. Prólogo. Una brújula para descolonizar(nos). In: GUELMAN, Anahí (Org.); PALUMBO, María Mercedes (Org.). **Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO, 2018, p. 7-18.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 23-45.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, abr/jun. 2018, p. 88-114. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310242018088>>. Acesso 04 jul. 2023.

PENNA, Fernando de Araujo. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 41-52.

PRADO, Maria. L. C. Repensando a história comparada da América Latina. **Revista de História**, [S. l.], n. 153, 2005, p. 11-33. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19004>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

PRATES, Fábila. O que significam Abya Yala e Pindorama? **C& América Latina**, abr. 2023. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/what-do-abya-yala-and-pindorama-mean/>. Acesso 22 jun. 2023.

QUEIROZ, Marcos; JUPY, Lucas. “O Haiti é aqui? A Revolução Haitiana no Ensino do Direito no Brasil”. **Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 20, Niterói, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/44626>>. Acesso em 14 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, Luis Gustavo. Uma história pouco conhecida do Haiti. **Geledés**, dez. 2021. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/uma-historia-pouco-conhecida-do-haiti/>>. Acesso 22 jun. 2023.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In.: REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a renovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIOS, Ana Lugão. MATTOS, Hebe Maria. “O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas”. **Topoi**, v. 5, n. 8, Rio de Janeiro, jan-jun 2004, p. 170-198. Disponível em: <<http://revistatopoi.org/site/topoi8/>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

RIOS, Ana Lugão. MATTOS, Hebe Maria. Experiência e Narrativa – o “pós-abolição” como problema histórico. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 12-34.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-30.

SANTELLI, Ricardo Leme. Castas Ilustradas: Representação de Mestiços no México do Século XVIII. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo, julho 2011 Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares#R>>. Acesso 12 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARTZ, Stuart. Prefácio. In: Ana Lugão Rios, Hebe Mattos. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 7-11.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História**, Ensino Fundamental anos finais, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: FTD, 1.ed., 2018, p. 85; 104; 109-131.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica decolonial das Epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-Campo/2013. **REALIS**, v.4, n. 02, jul./dez. 2014, p. 149-174.

SILVA, Guilherme. H. da; LUCINI, Marizete. Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o currículo de história . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 49, 2022. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10499>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, n. 3, v. 30, set./dez. 2007, p. 489-506. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3.ed. 13. reimpressão, 2021.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, set./dez. 2012, p. 8-24. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v12\\_n3.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v12_n3.htm). Acesso: 12 jul. 2023.

TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] (Org.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 83-97.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Bueno. **História.doc**, Ensino Fundamental anos finais, 8º ano, Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2.ed., 2018, p. 62-79. Disponível em: <[https://api.plurall.net/media\\_viewer/documents/2596128](https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2596128)>. Acesso 02 jun. 2023.

VIANA, Larissa. A independência do Haiti na Era das Revoluções. **Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas**. Disponível em: <<http://antigo.anphlac.org/indep-haiti-apresentacao>>. Acesso: 11 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009, p. 12-42

WERMELINGER, Vitória Marinho. A decolonialidade nos livros didáticos de sociologia: entre legislação e os materiais didáticos. **Revista Discente Planície Científica**, v. 4, n. 1, jan./jul. 2022, p. 227-233. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/planiciecientifica/article/view/54047>. Acesso 12 jul. 2023.

## **Apêndices**

**Apêndice A – Trabalhos com as palavras-chave “Revolução do Haiti” ou “Revolução Haitiana”**

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano</b>	<b>Curso</b>	<b>Link para acesso</b>
Direitos humanos da alteridade: quando a pedagogia do outro subverte o direito do mesmo	Felipe Bley Folly	2011	Mestrado em Direito	Anterior à Plataforma Sucupira
O Haiti como locus ficcional da identidade caribenha: olhares transnacionais em Carpentier, Césaire e Glissant	Maria Helena Valentim Duca Oyama	2009	Doutorado em Letras	Anterior à Plataforma Sucupira
Nas entrelinhas da Revolução: o dito e o não dito nas páginas do Correio Braziliense e na Gazeta do Rio de Janeiro sobre a Revolução Haitiana (1808-1817)	Soraya Matos de Freitas	2010	Mestrado em História Social	Anterior à Plataforma Sucupira
Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro: A experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana	Marcos Vinicius Lustosa Queiroz	2017	Mestrado em Direito	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4992257">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4992257</a>
Entre Soberanos Negros e Senhores de Escravos: O Processo de Inserção Internacional do Haiti e sua Coexistência com os Estados Unidos de 1825 a 1850	Nelson Veras de Sousa Junior	2019	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8193727">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8193727</a>
Revolução Haitiana: da História às perspectivas ficcionais	Tatiana Pereira Tonet	2018	Mestrado em Letras	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6414220">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6414220</a>
O Haiti e a Bahia: as representações da primeira nação negra da América nos jornais baianos do século XIX (1831-1853)	Lua Pedro Rocha Carvalho	2021	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11236445">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11236445</a>

## Apêndice B – Trabalhos com a palavra-chave “Decolonialidade na Educação”

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano</b>	<b>Curso</b>	<b>Link para acesso</b>
Colonialidade e decolonialidade na Educação Profissional	Wagner Gomes Sebastião	2021	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10964794">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10964794</a>
Estudo da decolonialidade na Educação do Campo: abordagens da temática étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ	Alyne Fonseca Bessa	2020	Doutorado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9503116">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9503116</a>
Ensino de História e decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ	Thays Leal Silva	2021	Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11311526">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11311526</a>

### Apêndice C – Trabalhos com a palavra-chave “Currículo decolonial”

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano</b>	<b>Curso</b>	<b>Link para acesso</b>
Entre negros, caboclos e gentios: os usos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá	João Moraes da Costa Junior	2020	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9378919">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9378919</a>
Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades	Oscar Ferreira Barros	2021	Doutorado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10961494">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10961494</a>
O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma Escola de Uruará, Pará, Brasil	Claudene Licínio Oliveira	2018	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7158155">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7158155</a>
Educação e Racismo Ambiental: as percepções dos sujeitos da EJA da Escola Estadual do Campo São José	Elisangela Maria de Amorim	2021	Mestrado em Ensino	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11252348">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11252348</a>

### Apêndice D – Trabalhos com a palavra-chave “currículo de História”

Título	Autor/a	Ano	Curso	Link para acesso
As abordagens da história ibérica medieval nos livros didáticos da educação básica	Maria Aparecida Avelino	2017	Mestrado Profissional em História Ibérica	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5012796">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5012796</a>
De quem é esse currículo: hegemonia e contra-hegemonia no Ensino de História	Rossano Rafaelle Sczip	2020	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10143285">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10143285</a>
A história do Ensino de História no Brasil (1987-2017): o estado do conhecimento na pós-graduação Stricto Sensu	Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes	2021	Mestrado em História Social	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11036785">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11036785</a>
Ensino de História e decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ	Thays Leal Silva	2021	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11311526">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11311526</a>
A lei 10.639/2003: Estratégias docentes de promoção da igualdade racial através do Ensino de História	Amanda Aragão Barreto	2016	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7627169">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7627169</a>
A Política Curricular para o Ensino de História em Escolas Públicas da Rede Estadual de Educação de MT: A voz dos professores	Adriadna Lispector Rodrigues Pereira	2019	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7701097">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7701097</a>
O Senhor Culto: Racismo nos Materiais Didáticos de História no Ensino Médio	Neide Cristina da Silva	2017	Doutorado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5046603">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5046603</a>
Repensando a Aula de História: decolonialidade, resistência e protagonismo	Sheila Lima Nogueira	2020	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10096096">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10096096</a>
A História que queremos: Ensino de História, protagonismo e passado prático nas redes sociais	Bruno Belloc Nunes Schlatte	2020	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10005989">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10005989</a>
“Esquece tudo que você aprendeu na escola”: Um estudo curricular sobre a relação com o Saber	Isabella Cavallo da Silva	2019	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7657396">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7657396</a>

estabelecida nos cursos de Licenciatura em História				
História, Educação e Crise Estrutural do capital: crítica ao currículo pós-moderno	Antonio Marcondes dos Santos Pereira	2015	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2254697">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2254697</a>
Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira da EAUFPA: uma didática da História em interface com a Pedagogia Decolonial.	Antonia Maria Rodrigues Brisolo	2018	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7100169">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7100169</a>
Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ	Vitor Andrade Barcellos	2018	Doutorado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5937918">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5937918</a>
Quem é o “Povo Brasileiro” que Habita os Livros Didáticos de História? – Um estudo a partir do campo do currículo	Erika Elizabeth Vieira Frazao	2014	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2201546">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2201546</a>
O uso de fontes como estratégia didática para Aprendizagem Histórica na Educação Básica	Quincas Rodriguez de Souza	2016	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4251251">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4251251</a>
Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública	Cristiane Alves de Lemos	2016	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3950424">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3950424</a>
O Ensino de História da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo do Estado de São Paulo	André Santos Luigi	2015	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2844837">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2844837</a>
Percursos do Ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC São Gonçalo 2018	Acacia Regina Pereira	2018	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6492295">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6492295</a>
Entre o “não poder” e o “não saber” há caminhos?: Narrativas docentes sobre o ensino de gênero no currículo de história	Anna paula Campos da Silva	2018	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6308065">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6308065</a>
Interculturalidade e Decolonialidade no Currículo de História: Olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do	Adinaly Pereira Barboza	2021	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11306517">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11306517</a>

Ensino Fundamental				
A Base Nacional Comum Curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Análise do tema “Povos e Civilizações”	Rita de Cassia da Silva Kneib	2020	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10839280">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10839280</a>
O Currículo de História e a Lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO	Elyneide Campos de Souza	2016	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4224364">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4224364</a>
Currículo de História Organizado por Competências: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco -- Acre	Lucia Torres de Oliveira	2017	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6080839">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6080839</a>
Educação para as Relações Étnico-Raciais no Currículo de História do Estado de São Paulo no Ensino Fundamental II: espaços de disputa e resistência	Juliana de Almeida Martins Goiz	2017	Mestrado em Ciências Humanas	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5168591">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5168591</a>
O Currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental	José Walmilson do Rego Barros	2018	Mestrado em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6946205">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6946205</a>
Entre o Visível e o Invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de Ensino de História	Cleber Teixeira Leão	2020	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10009366">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10009366</a>
Entre Negros, Caboclos e Gentios: os usos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para Amapá	João Moraes da Costa Júnior	2020	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9378919">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9378919</a>
Os Currículos de História para o Ensino Fundamental em Goiás e a Consciência Histórica dos Alunos (2004-2016)	Natalia Candida dos Santos Personi	2017	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5926344">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5926344</a>
A Formação dos Docentes de História e a Lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no Ensino de História (2008-2018)	Marcus Vinicius Valente Bararua	2020	Mestrado profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10360347">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10360347</a>

Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História	Carine de Oliveira Vieira	2016	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3762637">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3762637</a>
Crítica ao esvaziamento do currículo: a BNCC e a pedagogia das competências	Vinicius Oliveira Machado	2019	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8069720">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8069720</a>
O Ensino de História como possibilidade de ou instrumento para a construção de uma educação transformadora	Aurimar de Freitas Figueiredo	2015	Mestrado em Serviço Social	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2906422">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2906422</a>
Representatividade no currículo do Ensino de História: uma experiência pelo Projeto Raul Vidal Convida (PRVC)	Jane Lobo da Silva Malheiros	2021	Mestrado Profissional em Ensino de História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11248389">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=11248389</a>
Currículos básicos para a escola pública do Paraná (1990) e Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental 3° e 4° ciclos (1998): mudanças e permanências no currículo escolar de história pós-regime militar	Arthur Henrique Lux Lobo	2017	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5476829">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5476829</a>
A construção do currículo de História em tempos de reforma: fundamentos epistemológicos e dispositivos políticos pedagógicos	José Edinardo de Sousa	2006	Mestrado em Educação	Anterior à Plataforma Sucupira
Referências para a construção de um currículo de História, no espaço da escola pública, objetivando a cidadania emancipatória	José Mauro Marinheiro Fernandes	1997	Mestrado em Educação	Anterior à Plataforma Sucupira
Políticas públicas para o Ensino de História: legislação e o currículo na cidade de São Paulo	Alcir Vanderlei Ferreira	2016	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3634138">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3634138</a>
A educação parou: As orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática	Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes	2014	Mestrado em Educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=482608">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=482608</a>

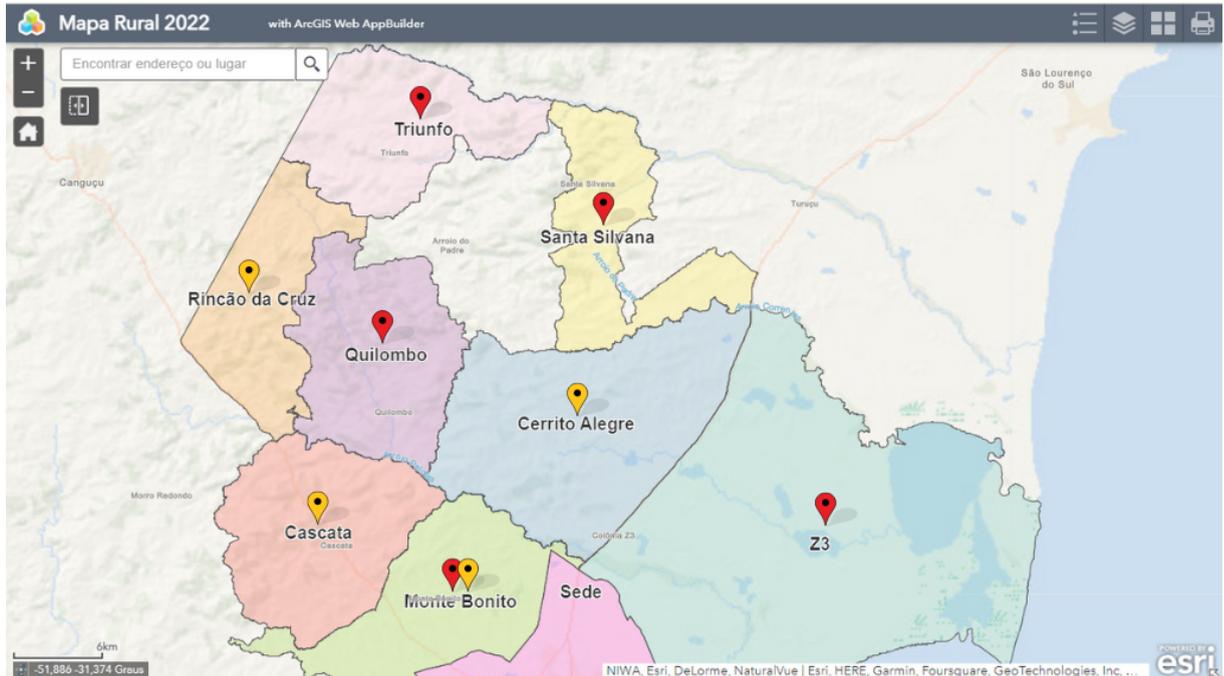
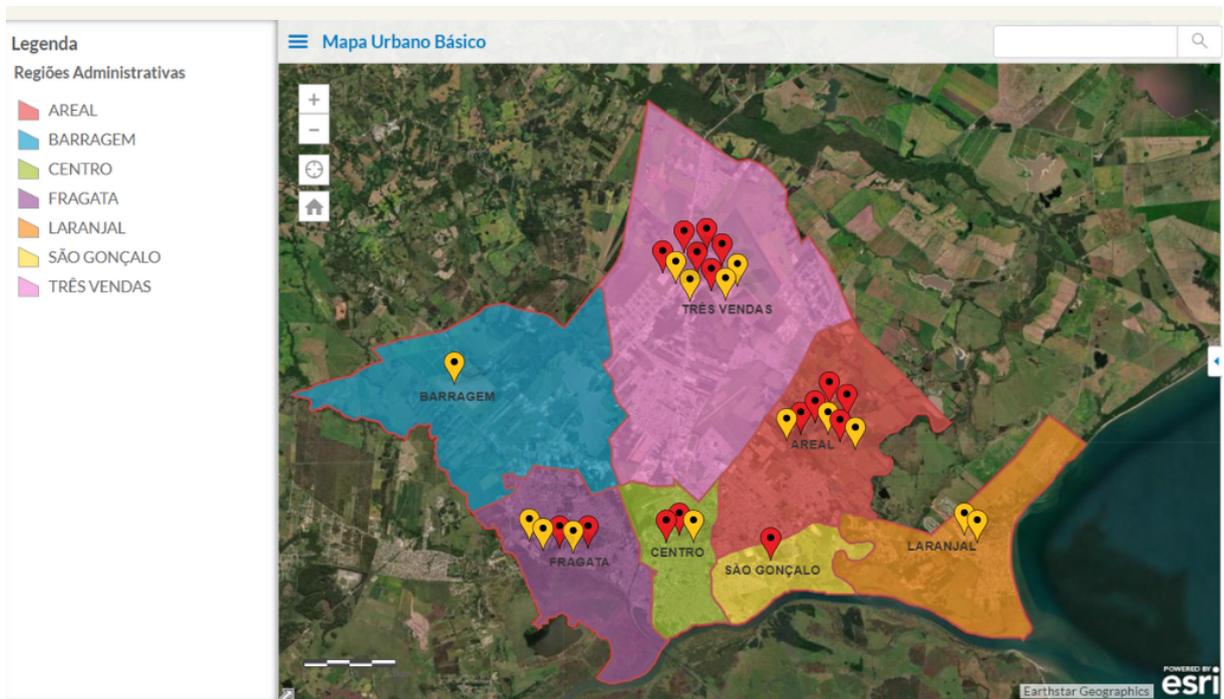
O uso social do currículo: relações entre o sucesso escolar de alunos de uma escola pública e o Ensino de História	Thalita Coelho Dantes	2012	Mestrado em Educação: História, política e sociedade	Anterior à Plataforma Sucupira
A Política Curricular de História no Mercosul Educacional: investigando os discursos sobre "identidade regional"	Thalita Maria Cristina Rosa Oliveira	2010	Mestrado em Educação	Anterior à Plataforma Sucupira

### Apêndice E – Trabalhos com a Palavra-chave “10.639”

Título	Autor/a	Ano	Curso	Link para acesso
Representações sobre escravidão nos livros didáticos: o que mudou transcorridos dez anos da Lei 10.639/03?	Caio Pinheiro Oliveira	2019	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8590098">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8590098</a>
O Ensino de História africana e afro-brasileira à luz do debate pós-colonial: estado da arte da produção final dos discentes nos Programas de Pós-Graduação em História da região norte e centro-oeste (1998-2012)	Amauri Junior da Silva Santos	2017	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5327260">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5327260</a>
O Ensino de História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos utilizados na região da AMESC (1980-2018)	Edilene dos Santos Copetti	2019	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7999809">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7999809</a>
Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação na mudança dos livros didáticos de história	Humberto Rafael de Andrade Silva	2019	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7645153">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7645153</a>
Cultura, educação e Ensino de História. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03	João Heitor Silva Macedo	2018	Doutorado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7646043">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7646043</a>
O ensino da história e a cultura afro-brasileira: a aplicação da lei n.º 10.639/2003	Simeia de Oliveira Vaz Silva	2015	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2357067">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2357067</a>
Ferramentas da história local para a aplicação da lei 10.639/03: o jornal Alvorada e a Frente Negra Pelotense como provocadores da consciência histórica antirracista	Natiele Gonçalves Mesquita	2014	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2296034">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2296034</a>
História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2013	Segismunda Sampaio da Silva Neta	2015	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3527702">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3527702</a>

Representação da história e da cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do Ensino Médio (Campina Grande – PB)	Thiago Silveira de Melo	2014	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2254729">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2254729</a>
Afrodscendentes na sociedade brasileira: (in)visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de Goiânia-2017)	Rita de Cassia Rafael Gonçalves	2018	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6354102">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6354102</a>
Representações da população negra na Coleção História, Sociedade e Cidadania, para o Ensino Fundamental maior (2017-2019)	Iva Dutra Lima	2020	Mestrado em História	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10299690">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=10299690</a>

**Apêndice F – Localização das Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS por macrorregião do município. Em amarelo as escolas que tiveram os Manuais de Professoras/es identificados nesta pesquisa.**



**Apêndice G – Sistematização das principais informações sobre as coleções didáticas acessadas e analisadas na pesquisa.**

<b>Coleção didática</b>	<b>Editora</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano da edição</b>	<b>Onde a Revolução Haitiana aparece no material</b>
Araribá Mais História	Moderna	Ana Claudia Fernandes (Org.)	2018, 1ª ed.	Revolução Haitiana e as demais independências da América Latina fazem parte do capítulo “A era de Napoleão e as independências na América”.
Historiar	Saraiva Educação	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	2018, 3ª ed.	o processo revolucionário haitiano aparece junto aos processos de independência da “América Espanhola”.
História Sociedade & Cidadania	FTD	Alfredo Boulos Júnior	2018, 4ª ed.	Revolução Haitiana junto à história da independência da América Espanhola, estabelecendo paralelo da mesma com as revoltas populares ameríndias, como a Rebelião de Tupac Amaru.
História.doc	Saraiva Educação	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho	2018, 2ª ed.	Coloca o projeto de independência do Haiti diretamente em relação com os projetos vencedores no processo de independência da “América Espanhola”.
Inspire História	FTD	Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi	2018, 1ª ed.	A Revolução Haitiana aparece em <i>box</i> explicativo, após explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico (“Enquanto isso... Ideais iluministas revolucionam o Haiti”). No entanto possui uma unidade intitulada “liberdade”.

Vontade de Saber História	Quinteto Editorial	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini	2018, 1ª ed.	A Revolução Haitiana aparece em <i>box</i> explicativo, após explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico (“Enquanto isso... no Haiti”).
------------------------------	--------------------	---	--------------	--