



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MAYCON JORDAN PORTUGAL FAVACHO DA LUZ

ECOS DE SÃO DOMINGOS

As contribuições decoloniais para uma revolução contra a colonialidade epistêmica no Ensino de História.

ANANINDEUA-PA

2024

MAYCON JORDAN PORTUGAL FAVACHO DA LUZ

ECOS DE SÃO DOMINGOS

As contribuições decoloniais para uma revolução contra a colonialidade epistêmica no Ensino de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* de Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves.

ANANINDEUA-PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L979e Luz, Maycon Jordan Portugal Favacho da.
Ecos de São Domingos: : As contribuições decoloniais para
uma revolução contra a colonialidade epistêmica no Ensino de
História. / Maycon Jordan Portugal Favacho da Luz. — 2024.
151 f. : il. color.


Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2024.

1. Ensino de História. 2. Revolução Haitiana. 3.
Decolonialidade. 4. Colonização epistêmica.. I. Título.

CDD 980.031


**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE
MAYCON JORDAN PORTUGAL FAVACHO DA LUZ**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Edilson Mateus Costa da Silva e Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Jr., reuniu-se no dia 31 de agosto de 2024, às 16:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **MAYCON JORDAN PORTUGAL FAVACHO DA LUZ** intitulada: "ECOS DE SÃO DOMINGOS: AS CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS PARA UMA REVOLUÇÃO CONTRA A COLONIALIDADE EPISTÊMICA NO ENSINO DE HISTÓRIA". Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.


Documento assinado digitalmente
 **CARLOS LEANDRO DA SILVA ESTEVES**
Data: 09/09/2024 09:16:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves

Orientador

Documento assinado digitalmente
 **EDILSON MATEUS COSTA DA SILVA**
Data: 17/10/2024 12:44:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edilson Mateus Costa da Silva
Membro Externo da Banca / UEPA/SEDUC

Documento assinado digitalmente
 **JOSE DO ESPIRITO SANTO DIAS JUNIOR**
Data: 12/09/2024 09:58:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior
Membro da Banca / PROFHIST/UFPA

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado foi, sem sombra de dúvidas, uma tarefa laboriosa e solitária, exigiu uma dedicação noturna frequente, haja vista as manhãs dedicadas ao exercício do magistério. No entanto, algumas pessoas tornam essa jornada um pouco mais branda e, às vezes, até cômica. Gostaria de dedicar os agradecimentos àqueles que estavam desde o início da jornada e aos que fui encontrando pelo caminho, peço licença para citar em *ipsis litteris* as palavras de Sheldon Cooper: “Essa honra não pertence só a mim. Eu não estaria aqui se não fossem algumas pessoas muito importantes na minha vida.”

Primeiro, agradecer à minha mãe, que sempre esteve presente nos melhores e piores momentos da minha vida e me apoiou desde o começo, 7 de agosto de 2017, data em que entrei para o curso de História, sem dúvidas, a melhor decisão que tomei na vida.

Durante o curso de História, encontrei aqueles que possibilitaram a minha construção como um intelectual, isto é, a todos que fizeram parte do corpo docente do Centro Universitário Fibra durante os anos 2017-2021. Agradeço especialmente à Professora Alik Araújo, minha orientadora de TCC, a qual me ensinou e me formou como um historiador defensor das causas indígenas; ao professor Aldo Sampaio, simplesmente “O Hobsbawm da Fibra”, pelas fantásticas aulas de América e História Contemporânea; e por último ao Professor Edilson Mateus, aquele que mais me inspirou na área de Teoria da História e me incentivou a seguir nessa pesquisa de mestrado.

Agradeço ao Profhistória e aos professores do programa que contribuíram para a minha formação intelectual, em especial aos professores: José Dias Júnior, carinhosamente chamado de JJ, “o cara” que fazia valer a pena assistir aula aos sábados pela manhã, era a certeza de ter uma aula marcante sobre os debates de tempo e temporalidade; Siméia Lopes, com quem tenho uma eterna dívida de gratidão por ter me conduzido pelos debates étnico-raciais, me ensinando como devemos combater esse sistema pútrido do racismo; escrevo, neste exato momento, com aquilo que é “clara e salgada, cabe em um olho e pesa uma tonelada” por lembrar daquela aula magnífica, onde “caiu a ficha” do que passei desde a minha infância à adolescência sendo um menino negro; Augusto Leal, um dos maiores intelectuais que eu já tive o prazer de ser aluno, àquele que fazia questão de abordar os clássicos a fim de “nutrir os espírito com a teoria”, sensacional, nem consigo descrever pormenorizadamente a sua importância; e por último ao meu orientador, Carlos Leandro, carinhosamente chamado por toda a turma de CL, o

responsável pelas aulas de teoria da história, às sextas-feiras à tarde, durante um semestre foram as 4 horas mais felizes de 2022.

Aos amigos, dedico um espaço especial ao Nery, que está comigo nessa jornada desde o início da graduação onde nos conhecemos por meio de um seminário em dupla na disciplina de História Antiga, ao apresentarmos o livro “o Egito Antigo”, de Ciro Flamarion Cardoso; agradeço aos amigos das disciplinas de Mestrado, que estiveram presente e sempre me deram forças para continuar no programa em um momento extremamente difícil da minha vida, em questões financeiras, sobretudo para um jovem professor no início de carreira; um tributo especial aos meus amigos do “diretório” - Helder, Maria, Sidney, Kalil e Eymar - que fiz durante a minha especialização em História Moderna e Contemporânea, na Fibra, conciliado com o último semestre de disciplina no mestrado, uma das melhores escolhas que fiz, pois com estes tive os melhores diálogos historiográficos entre meus pares. Citando, novamente, o meu personagem favorito de seriado: “Eu peço desculpas se não fui o amigo que vocês merecem, mas quero que saibam que, do meu jeito, eu amo todos vocês.”

Dedico também este trabalho aos meus filhos, Luma e Pedro, as minhas maiores razões de viver, dos quais privei de minha presença por inúmeras noites e fins de semanas, mas saibam que o “papaizinho” ama-os “mil milhões”; e por último, ao amor da minha vida, à menina da turma B, do curso de História, turno da noite, do primeiro semestre de 2018, aquela que sempre esteve ao meu lado e me apoiando em todas as minhas lutas, que me ensinou que a vida poderia ser mais leve e bela, à Juliana Lima, minha esposa, gostaria de dizer:

“E cada verso meu será
Pra te dizer
Que eu sei que vou te amar
Por toda minha vida.”

Tom Jobim.

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar e explicar a problemática do porquê a Revolução Haitiana ser trabalhada no 8º ano do Ensino Fundamental como apêndice da Revolução Francesa. Nosso principal aporte teórico foi a perspectiva decolonial, tomando como ponto de partida o conceito de “colonialidade”, objetivando apresentar os percursos da “colonização epistêmica” no ensino de História, tendo como metodologia de pesquisa análises das discussões bibliográficas referentes às formações de professores, direcionadas ao quadripartismo francês, extremamente eurocêntricas; averiguamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir das habilidades e competências; realizamos uma análise referente a nossa problemática nos livros didáticos do PNLD 2020-2024; já no espaço de pesquisa, na escola Barão de Igarapé Miri, coletamos dados por meio da “etnografia em sala de aula” e da aplicação de questionários na turma 803. Como produto da dissertação, propusemos a construção de narrativas históricas mediante oficinas, que analisaram fontes históricas dos Ecos da Revolução Haitiana no Brasil, objetivando confeccionar, ao final das produções, uma pequena história em quadrinhos.

Palavras-chave: Ensino de História; Revolução Haitiana; Decolonialidade; Colonização epistêmica

ABSTRACT

This work sought to analyze and explain the problem of why the Haitian Revolution is worked on in the 8th grade of elementary school as an appendix to the French Revolution. Our main theoretical contribution was the decolonial perspective using the concept of “coloniality” as the starting point, aiming to present the paths of “epistemic colonization” in the teaching of history, using as a research methodology analyses of bibliographic discussions regarding teacher training directed at French quadripartism, which is extremely Eurocentric; we investigated the Common Core National Curriculum based on skills and competencies; we carried out an analysis regarding our problem in the textbooks of the PNLD 2020-2024; in the research space, the Barão de Igarapé Miri school, we collected data through “classroom ethnography” and the application of questionnaires in class 803. As a product of the dissertation, we proposed the construction of historical narratives through workshops that analyzed historical sources of Echoes of the Haitian Revolution in Brazil, aiming to create a short comic book at the end of the productions.

Keywords: history teaching; Haitian Revolution; Decoloniality; Epistemic colonization.

Lista de Ilustrações

Figura 1. Membros do grupo de estudos sobre Decolonialidade	6
Figura 2.: Divisão territorial das colônias francesa e espanhola da Ilha	30
Figura 3. Gráfico cronológico linear	43
Figura 4. Gráfico 2 - Divisão temática dos conteúdos da disciplina	44
Figura 5. Gráfico 3 - Formação Docente - Licenciaturas em História	45
Figura 6. : Gráfico 4 - Conteúdos de Brasil e América no currículo.....	52
Figura 7. : Plano de Estudo do Colégio D. Pedro II	62
Figura 8, lano de Estudo do Colégio D. Pedro II	63
Figura 9. Livro 1: Capa do Livro “História.Doc”, Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila De Castro Faria, Daniela Buono Calainho. Saraiva, 2018	64
Figura 10. Livro 2: Capa Do Livro “Estudar História Das Origens Do Homem À Era Digital”, Patrícia Ramos Braick E Anna Barreto. Moderna, 2018.....	66
Figura 11. Independência Haitiana no livro de Braick e Barreto	68
Figura 12. Revolução Francesa no livro de Braick e Barreto.....	69
Figura 13. Livro 3: Capa Do Livro “História Sociedade & Cidadania”, Alfredo Boulos Júnior. Tfd, 2018.	70
Figura 14. ivro 4: Capa Do Livro “História: Escola E Democracia”, Flavio De Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. Moderna, 2018.	72
Figura 15. Livro 5: “Geração Alpha História”, Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti Dos Reis, Débora Yumi Motooka. Sm Educação, 2018.....	76
Figura 16. Figura 16: Livro 6: “Teláris História”, Cláudio Vicentino E José Bruno Vicentino. Editora Ática, 2018.....	79
Figura 17. Infográfico Referente A Revolução Haitiana No Livro Didático	79
Figura 18. Ilustração De Toussaint E Dessalines No Livro Didático.....	80
Figura 19. Livro 7: - “Araribá Mais: História”, Ana Claudia Fernandes. Editora Moderna, 2018.	81
Figura 20. Gráfico 5: Referente a Autodeclaração dos Participantes da Pesquisa	83
Figura 21. Gráfico 6: Sobre A Faixa Etária Dos Participantes.....	84
Figura 22. Gráfico 7: Sobre Conteúdo De Revolução Francesa.....	85
Figura 23. Gráfico 8: Sobre O Conteúdo De Revolução Haitiana	
Figura 24. Gráfico 9: De autodeclaração dos participantes do 9º ano.....	95
Figura 25. Gráfico 10: Referente A Revolução Francesa.....	95
Figura 26. Gráfico 11 referente ao conteúdo da Revolução Haitiana 9º ano.	96

Figura 27. Desenhos feitos pelos discentes após leitura de fonte	107
Figura 28. Desenhos feitos pelos alunos após leitura de fonte	108
Figura 29. Produção textual após leitura de fonte	110
Figura 30. Roteiro de atividade apresentada aos discentes.....	111
Figura 31. Desenhos produzido pelos discentes a partir da leitura das fontes.....	114
Figura 32. Produção textual dos discentes a partir das leituras de fonte.	115
Figura 33. : Roteiro de atividade apresentada as discentes.....	116
Figura 34. Desenho produzido pelos discentes.....	117
Figura 35. Produção textual dos discentes pós leitura de fonte	120

Lista de Tabela

Tabela 1. Habilidades da Base Nacional Comum Curricular	50
Tabela 2. Questionário de Pesquisa	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO6

CAPÍTULO 1 - DO ESPAÇO ESCOLAR À TEORIA: EM BUSCA DE DIÁLOGOS SIMÉTRICOS ENTRE A DECOLONIALIDADE E A NARRATIVA HISTÓRICA. 13

1.1 A TEORIA DECOLONIAL..... 17

1.2 A REVOLUÇÃO DE SAINT-DOMINGUE: OS JACOBINOS NEGROS EM UMA ANÁLISE DECOLONIAL..... 28

1.3 DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA 38

CAPÍTULO 2: COLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 42

2.1. VIOLÊNCIA EPISTÊMICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 46

2.2 UMA ANÁLISE DA COLONIZAÇÃO EPISTÊMICA NO GUIA DO PNLD E LIVROS DIDÁTICOS 55

2.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE: A REVOLUÇÃO HAITIANA NO PNLD 2020-2024..... 59

2.4 COLONIALISMO EPISTÊMICO: UMA ANÁLISE DE FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS. 82

2.5 ETNOGRAFIA EM SALA DE AULA 91

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O ENSINO DE HISTÓRIA..... 103

3.1 ECOS DE SÃO DOMINGOS..... 105

3.2 “DESSALINES ERA UM SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA NEGRA” 109

3.3 “TRÊS GAROTOS NEGROS” 113

3.3 “NEGROS REVOLTOSOS” 117

3.4 PENSAMENTO HISTÓRICO, TEMPO, NARRATIVA, DIALOGISMO E HISTÓRIA. 122

CONSIDERAÇÕES FINAIS 133

REFERÊNCIAS 134

INTRODUÇÃO

O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo.

O problema é muito importante. Pretendemos nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. Avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro.

Tenazmente e, questionaremos as duas metafísicas e veremos que elas são frequentemente muito destrutivas.

Não sentiremos nenhuma piedade dos antigos governantes, dos antigos missionários. Para nós, aquele que adora o preto é tão “doente” quanto àquele que o execra.

Inversamente, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco (Fanon, 2008, p.26).

Iniciamos o presente trabalho evidenciando as reflexões de Frantz Fanon acerca do binômio negro e branco, da necessidade de libertação de si mesmo e do universo que fora criado pelo homem branco no processo de colonização, o qual tinha como finalidade negar as nossas identidades de homens e mulheres negras ao nos embranquecer. O embranquecimento como arma do mundo branco também me afetou durante o meu processo de educação familiar quando me foi negada qualquer ligação com os valores da negritude ao sempre ouvir de meu pai termos negativos referentes ao mundo negro: “roupa de bandido, música de bandido, andar de vagabundo, coisa de vagabundo, preto quando não suja na entrada suja na saída, o negro que se casar com uma branca vai escurecer a família”. Foram essas as referências que tive que ouvir durante os anos de minha infância à minha adolescência e, infelizmente, eu não sabia o que dizer sobre aquelas falas, mas o tempo passou e depois de muitas experiências eu finalmente entrei para o curso de História, em agosto de 2017.

Em 2018, já no terceiro semestre, começo a me encontrar como um jovem que se apaixonou pelos estudos, sobretudo pela leitura – descobri que eu gostava de ler os clássicos, tudo que fosse extremamente teórico me chamava atenção. No mesmo ano, tive a disciplina “Comunidades Tradicionais e Educação” com a Professora Mestra Alik Araújo, a qual eu posso afirmar que é a minha maior influência nos debates étnicos raciais, com aulas repletas de referências bibliográficas acerca dos debates de História Indígena e Indigenismo. Outra importante intelectual foi a Professora Doutora Patrícia Cavalcante nos debates raciais de Brasil Colônia, os quais me despertaram profundo interesse em pesquisar e estudar mais sobre tudo o que se conectava com as leis 10.639 e 11.645. Por fim, outra grande influência foi a professora Doutora Luana Guedes na disciplina, inesquecível, de “História da África dos Séculos XV ao XX”, onde ratifiquei a vontade e a necessidade não só de pesquisar, mas de fazer presente a aplicabilidade daqueles debates no ensino de História.

Mesmo com todas essas referências, sempre me questionei em três pontos: o porquê e para quem ensinar História na Educação Básica; o porquê de os assuntos no ensino de História serem tão embranquecidos e eurocêntricos se comparados entre si; e o porquê de sempre utilizarmos como marcos periodizadores os eventos e estruturas europeias.

Percebe-se que nossas principais referências no ensino de História sempre levam em consideração, desde o currículo até a sala de aula, as experiências da matriz europeia. Conforme Caimi e Oliveira (2021), ao apresentarem um complexo estudo e levantamento de análises do quanto o currículo vigente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular, possui ainda uma forte relação com uma historiografia tradicional, pautada em uma abordagem cronológica, linear, que parte sempre de um passado para o presente e quadripartite tendo a Europa como epicentro. Esta perspectiva pode ser melhor compreendida ao observarmos que o tema da “diversidade cultural”, prescrito na BNCC e que deveria estar em consonância com as leis 10.639 e 11.645, ainda se apresenta como apêndice de uma História totalmente europeia, conforme o trecho abaixo da própria BNCC:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017b, p. 401).

Ainda segundo as autoras citadas (2021) neste trecho, é amplamente visível a sobreposição da História Europeia, pois se há uma necessidade de perceber a existência de “outros referenciais”, isso significa que há uma interlocução em que uma das falas é o epicentro histórico não indígena, africana ou asiática, mas é europeia.

Essas considerações nos incitam a pensarmos se a europeização do currículo do ensino de História é apenas um vínculo estreito com a tradição francesa ou se há algo para além disto. Será apenas um embate meramente político dentro do campo curricular ou há estruturas condicionantes para além do debate educacional que necessitam de uma análise acurada? Mesmo com a legislação que torna obrigatória no ensino de História a História Afro-Brasileira, será que os professores possuem formação para mobilizar o passado e analisar sobre esse prisma?

Será que os materiais didáticos conseguem ofertar alternativas às narrativas históricas e colocar o negro como e com referências positivas no curso da história? Será o ensino de História no currículo de ação também uma ferramenta embranquecedora por meio de seus silêncios

sobre os grandes feitos dos negros? Estas perguntas serviram como norteadoras para a pesquisa da presente dissertação, que foi realizada na escola Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá, município de Belém, intitulada de “ECOS DE SÃO DOMINGOS: as contribuições decoloniais para uma revolução contra a colonialidade epistêmica no ensino de história.”

Para melhor compreensão dos sujeitos históricos da Escola Barão de Igarapé Miri, precisamos analisar o espaço da pesquisa, o bairro do Guamá, como um espaço que apresenta uma tríade Cidadão-Identidade-Lugar, conforme Fani (2007). Por conseguinte, é necessário pensar sobre o uso do corpo – o que significa para nós historiadores a noção de sujeitos históricos – como meio pelo qual agimos de maneira material, ou seja, o corpo é a conexão entre o sujeito e o lugar, contudo, o lugar precisa ser pensado a partir do bairro como sendo o espaço imediato da vida cotidiana onde tudo acontece, isto é, o espaço onde os sujeitos históricos se locomovem, trabalham, passeiam e frequentam a escola. No nosso exemplo, a vida e o modo de vida que se desenrolam no bairro do Guamá constroem o significado; são das ruas, das praças, do bairro que os corpos dos sujeitos históricos se apropriam e se conectam a fim de darem um significado para as ações no tempo.

As múltiplas realidades das vidas que constituem o bairro do Guamá estão inseridas em uma dupla organização espacial: o global e o local. Estas duas categorias se formam a partir da dinâmica ambivalente de vida dos sujeitos históricos, os alunos, que ao estabelecerem uma relação com o seu lugar por meio dos corpos, precisam também serem elencados na análise de sujeitos globais e sujeitos locais.

Contudo, a história oficial sempre visou e privilegiou os elementos globais como parâmetros, como centro de importância, logo, pensar e refletir o bairro do Guamá como elemento constituinte da realidade dos alunos é um ato de combate à história oficial que conta as histórias dos sujeitos globais, o centro, em detrimento do local ou periférico. Segundo Ramos (2002), durante muito tempo a Historiografia privilegiou as histórias dos centros urbanos e os pontos turísticos de Belém como o Forte do Castelo, a Igreja do Carmo, o Ver-o-Peso, a Catedral da Sé, a Praça da República, o Teatro da Paz e muitos outros.

O autor supracitado tece uma dura crítica ao denunciar a existência da perspectiva elitista de relacionar o Lugar e a História, ela partir da qual se forma uma distinção socioeconômica, silenciando aqueles que não se encontram nos lugares considerados centrais e, por isso, não possuiriam uma história digna de ser narrada. Portanto, falar de um aluno Guamaense é também um ato de resistência, uma resistência contra os elementos globais, contra

os subsídios do capitalismo que tentam homogeneizar as identidades, essa resistência já foi demonstrada em trabalhos como a dissertação de José Dias Júnior (2009, p.49), ao afirmar que o Guamá possui:

Uma tendência muito grande a um estilo de vida às avessas do sistema capitalista, um modelo capaz de reproduzir os usos do tempo em consonância com a natureza e com as condições culturais criadas por muitos de seus moradores.

São os moradores, neste caso os alunos, agentes históricos que precisam serem levados em consideração na escrita da história, precisam estar presentes na Historiografia. Cabe aos historiadores compreenderem a necessidade de decolonizar a história de centro/branca. A busca dessa decolonização histórica se inicia pela quebra dessa história dos centros. A história do bairro do Guamá, segundo Ramos (2002, p.22), se iniciou no período colonial na área do Tucunduba, tendo uma fazenda como a primeira forma de ocupação da história do bairro, localizada próximo ao Igarapé do Tucunduba, no ano de 1728; no ano de 1755, a fazenda foi comprada pela ordem religiosa dos Mercedários, contudo, a ordem religiosa foi expulsa em 1794 e a fazenda foi confiscada pelo governo e doada como “esmola” para a Santa Casa de Misericórdia Paraense. Já no século XIX, foi construído no lugar da Olaria o Leprosário do Tucunduba, o que demonstrava uma nova fase de ocupação da área do Guamá. O Leprosário estava localizado na rua Barão de Igarapé Miri (antiga Estrada do Tucunduba).

Ramos (2002, p.33) destaca que o Leprosário só foi desativado em 1938, tendo em vista que o bairro já estava inserido no contexto da cidade de Belém e por inserção podemos averiguar que durante muito tempo o bairro do Guamá foi um local de exclusão, aquilo que se encontraria à margem do centro. O autor ressalta que o leprosário, lugar onde habitavam pessoas com hanseníase, era “um espaço que abrigaria pessoas consideradas indesejáveis, maléficas e inúteis à sociedade”.

Conforme Dias Junior (2009, p.50), a desativação do Leprosário e a transferência dos internos para “a Colônia do Prata, no Município de Igarapé Açu, nordeste do Pará” estão vinculadas ao aumento demográfico que o próprio “centro” vinha vivenciando, “um dos motivos para a transferência dos internos foi a pressão populacional de Belém que deixava o bairro, e conseqüentemente, o leprosário cada vez mais integrados à cidade.”

A desativação do Leprosário marcou um rápido avanço demográfico no bairro do Guamá “por moradores de baixo poder aquisitivo que se acomodaram ao local de forma

improvisada, aproveitando telhas, madeira e até mesmo as ruínas dos pavilhões do antigo Lazareto”.

A história de imigração de nordestinos também se faz presente na história de ocupação do bairro, o que levou posteriormente a uma superpopulação, segundo Dias Júnior (2009, p.51), mediante a coleta de entrevistas, uma das moradoras mais antigas do bairro lembrou as:

[...] Histórias dos “Arigós”, retirantes nordestinos vindos do Ceará que chegaram ao Guamá em caminhões “pau de arara” cheios, desembarcados em frente ao cemitério de Santa Izabel, último ponto trafegável. Segundo o relato da entrevistada, esses retirantes seguiam em grupos de famílias que se dividiram loteando as matas próximas ao Cemitério, roçando e capinando.

Ramos (2002) também confirma essa história de ocupação, porém, já nas décadas de 1960 e 1970, período em que pessoas de outros bairros se deslocaram para o Guamá, o que demonstra um evidente processo de Gentrificação – resumidamente, é o processo de urbanização que expulsa os moradores pobres ao transformar o espaço em habitações para os detentores do poder aquisitivo - que encareceu “[...]os terrenos do centro da cidade, levou a população de baixa renda a ocupar áreas periféricas, como o Guamá, em terrenos geralmente alagados e sem títulos de propriedades.”

O bairro do Guamá, com o passar do tempo, foi ganhando adjetivações, por meio da imprensa, de cunho “depreciativo” ou “romântico” que, segundo Dias Junior (2009, p.59), se destacavam como “‘popular’, ‘festeiro’, ‘violento’, ‘pobre’ e outras classificações presentes no imaginário belenense”. No que se refere à percepção romântica, devido a presença da Universidade Federal do Pará, a imprensa passou a promover discursos generalizantes sobre a relação dos moradores com a UFPA ao assinalar que “teriam neste lugar mais um espaço de entretenimento, haja vista o bairro não dispor de muitos locais de lazer.”

Ao caracterizar o Guamá como um bairro que não possuía “muitos locais de lazer”, a imprensa local desconsiderava a riqueza cultural do espaço e dos moradores do bairro. Nesse sentido, as matérias dos jornais instigaram Dias Junior (2009, p. 59) a escovar a história à contrapelo, isto é, a analisar uma “construção de um estilo de vida, presente em parte dos moradores, afeiçoado ao tempo livre, um tempo quase que totalmente associado ao descanso e ao lazer”. O descanso e o lazer ressaltados pelo autor concentram-se na dinâmica de festas e crenças populares.

As festas e crenças populares na realidade amazônica precisam ser pensadas como múltiplas facetas de um espaço, ou seja, conectadas à historicidade do lugar. As festas e crenças

populares são, para o historiador da cultura popular, vestígios de um passado e de um presente que revelam, mesmo que de maneira parcial, alguns elementos que compõem as inúmeras identidades dos diversos sujeitos históricos.

Os elementos culturais das festas e crenças ressaltados por Dias Júnior (2009), a exemplo do estudo da manifestação cultural do Boi Bumbá no bairro do Guamá, são evidentemente componentes de um passado de miscigenação entre brancos, negros e indígenas materializados na recriação, segundo Sarraf-Pacheco (2012, p.2), de novas culturas materiais e imateriais, “revelada em linguagens históricas e artísticas que interagiram com os modos de vida indígena.”.

Sarraf-Pacheco (2012) trabalha com o conceito de “identidades afroindígenas”, que nos auxilia a defendermos o porquê um aluno da periferia de Belém necessita também aprender sobre referências positivas da história negra e não somente a lembrança da história unívoca da escravidão – trataremos sobre esta temática no segundo capítulo.

O historiador Agenor Sarraf Pacheco (2012, p.3), por meio de suas contribuições historiográficas, nos ensina que em meio ao processo de globalização constituiu-se uma expansão e difusão da lógica unívoca do capitalismo, que tenta a todo custo obliterar os modos de vidas diferentes desta lógica, no entanto

[...] as culturas locais desafiaram silenciamentos e levantaram suas vozes, mostraram suas forças e rostos, reafirmaram suas identidades e exigiram revisões nas posturas das antigas, modernas e pós-modernas instituições sociais no que tange ao princípio de sua autodeterminação.

Os múltiplos estilos de vidas que se opõem à lógica do capitalismo são oriundos historicamente do trânsito cultural entre brancos, negros e indígenas, que se construíram por meio de “trocas, empréstimos, enfrentamentos, resistências, negociações, sociabilidades, perdas e ganhos,” e realizaram “traduções de códigos culturais”, isto é, reinventaram-se econômica e culturalmente durante e após os processos de colonização. A nossa argumentação para a presente dissertação é a de que uma revolução ecumênica negra não pode ser destituída do ensino decolonial para indivíduos afroindígenas; não podemos tolerar que indivíduos afroindígenas estudem de maneira exponencialmente maior, no sentido quantitativo, as histórias brancas que se sobrepõem drasticamente às histórias negras e indígenas.

Lidar com um ensino de História que considere as identidades forjadas nos contatos da colonização, colonialismo e colonialidade africanas e indígenas requer, na perspectiva do presente trabalho, uma pedagogia decolonial que considera, segundo Walsh (2009,p.27), a

atitude decolonial, isto é, a práxis como um meio de visibilizar “[...] tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser”, uma pedagogia decolonial é uma atitude, uma práxis, uma ação em sala de aula em que o historiador, com orientação decolonial, ciente das engrenagens da colonialidade dentro do ensino de História, decide ir em direção ao combate contra o racismo.

Portanto, o objetivo de trabalhar a Revolução Haitiana e seus ecos se fundamenta para além da aplicação da lei 10.639 de 2003, busca, na verdade, ampliar os referenciais das representações positivas do negro a partir de um ensino de História que visa demonstrar a força e o poder da história da negritude, demonstrar como e quanto a Revolução Haitiana foi símbolo de liberdade e ideia-força para o despertar da negritude. Sendo a Revolução Haitiana um marco de uma contemporaneidade da negritude, visamos fixar um elo entre o passado da história negra e as realidades do presente que se modificaram e adaptaram às estruturas de opressão contra o povo negro das periferias do mundo capitalista. Apresentemos de maneira breve a Revolução Haitiana ou a Revolução de São Domingos.

No primeiro capítulo procurei apresentar de maneira breve a minha observação em sala de aula, isto é, a falta de sentido para os alunos; busquei estabelecer um diálogo teórico entre a teoria decolonial, pontuando seus limites dentro da ciência da História, e a proposta de narrativa histórica, extremamente utilizada nas dissertações do Profhistória; esquadrinhei de maneira panorâmica o que foi a Revolução Haitiana e, por fim, uma conexão com o ensino de História e temporalidade.

Para o segundo capítulo, objetivei discutir os dados coletados na pesquisa desde a formação de professores mediante a discussões bibliográficas, a observação da BNCC em suas habilidades e competências, a análise de livros didáticos procurando demonstrar o espaço que a revolução ocupa nas páginas; e, por fim, finalizei a averiguação com os dados coletados dentro e fora da sala de aula mediante a questionários.

O último capítulo ficou reservado para demonstrar a trajetória da construção de nosso produto, isto é, como colocamos em prática as teorias desenvolvidas na dissertação que se materializaram na construção de narrativas a serem utilizadas em uma história em quadrinhos que contou sobre os ecos de São Domingos.

CAPÍTULO 1 - DO ESPAÇO ESCOLAR À TEORIA: EM BUSCA DE DIÁLOGOS SIMÉTRICOS ENTRE A DECOLONIALIDADE E A NARRATIVA HISTÓRICA.

É a partir da realidade dos alunos que nossa metodologia de pesquisa visa levantar dados com a aplicação de questionários e da etnografia escolar por meio da observação participante em sala de aula. A observação participante, segundo Rocha e Cintra (2021), nos permite capturar os detalhes da sala de aula em que, muitas vezes, o professor não consegue enxergar. Isso acontece porque, no exercício da docência, o professor é responsável por várias demandas como preparar aula, seguir o cronograma ou até mesmo copiar no quadro. Por outro lado, já no papel de observador do cotidiano, amplia-se a possibilidade de ler os fenômenos, registrar, refletir pensar e posteriormente estudá-los. É exatamente deste ponto de partida, ou seja, a observação participante da sala 803 do turno da tarde, com o Professor Pedro¹, que encontramos as primeiras contradições ao observar os fenômenos sociais em sala de aula.

Apenas como uma introdução à temática da dissertação, farei uma breve descrição do registro de uma observação do dia 30 de março de 2023, turma 803, na aula de introdução à colonização portuguesa na América. A Análise tem como finalidade argumentar e defender o corpo teórico escolhido.

Minhas primeiras observações foram as ausências de sentido e sua aplicabilidade no cotidiano dos alunos em relação à aula citada. Desse modo, questionei-me diversas vezes se os alunos estavam compreendendo, mas percebi que a prática da escrita era a maior preocupação em sala de aula. Uma aula inteiramente fundamentada em apenas copiar e colar o que estava no quadro, explicações que seguiam à risca o que se encontrava no livro didático, alunos que deixavam transparecer que não possuíam a menor noção das organizações das ideias. Ao analisar os seus escritos nos cadernos, não havia nenhum rastro de sentido, somente palavras soltas sem conexões e diferentes do que estava no quadro. Perguntamo-nos: qual o sentido de aulas nessa configuração? Ao término da aula, perguntei ao docente se os alunos possuíam livro didático e a resposta fora uma negativa e que o 7º e o 8º anos estavam sem livros, e a maneira que o professor encontrou de contornar o problema foi utilizar um livro didático: “Araribá mais História”, 8º ano do fundamental.

¹ Ao longo dessa dissertação foram utilizados nomes fictícios para nos referirmos ao corpo docente e discente a fim preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Encontramos nessa experiência uma evidente amostra da falta de recursos, ou seja, de um problema relacionado às condições materiais. Julgamos que as problemáticas do capitalismo precisam também ser discutidas ao lado dos problemas curriculares, a partir do prisma étnico racial. Sob esse viés, para iniciarmos nossa breve discussão sobre as perspectivas e desafios de um ensino de história que pense as relações étnico-raciais considerando as estruturas do capitalismo e a colonialidade do poder, necessitamos partir dos três elementos substanciais do universo que compõem a sala de aula: o ensino de história, a ciência da história e o aluno, isto é, o professor de história, conforme Caimi (2015, p.111), “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.”

Primeiro falemos de História, ou seja, da ciência da história como subsídio para a sala de aula, com o adicional da inserção da importância de decolonizar a própria ciência da história sem retirar-lhe o rigor e a condição científica.

No texto clássico de Flavia Caimi (2015), intitulado “O que precisa saber um professor de história?”, a autora defende primariamente que não se pode ensinar aquilo que não se tem ou não se sabe, isto é, para ensinar um saber histórico escolar, o professor necessita do conhecimento histórico produzido por meio dos métodos científicos, caso contrário corre-se o risco de ensinar forma sem conteúdo. As decisões tomadas pelo professor, antes e durante as aulas, precisam ter um embasamento sólido em sua concepção de história e das correntes historiográficas que são utilizadas, ou seja, é imprescindível que o professor domine aspectos básicos e estruturantes da ciência da história como: o que é fonte; quais os tipos de fonte e sua relação com o ofício do historiador; ter noção do debate sobre o que é tempo e temporalidade, conjunturas e estruturas. É a partir do átomo da ciência da história, isto é, do conceito de tempo histórico que o professor de história deve iniciar para articular o ensino de história. O conceito de tempo histórico funciona como conceito-chave que funciona articulado a outros dois conceitos: a consciência histórica - conceito-chave do historiador alemão Jorn Rüsen - e os conceitos de segunda ordem do historiador britânico Peter Lee.

O ensino de História na escola não pode ser, conforme Lee (2016), um aprendizado de agrupamentos ou amontoados de informações; os alunos necessitam desenvolver saberes para além de habilidades e competências. Portanto, se pensarmos conjuntamente com os nossos alunos que a História é uma forma de reorientação cognitiva para aplicação no cotidiano e interpretação do mundo, veremos que a aprendizagem histórica transforma a visão de mundo.

Peter Lee (2006) chama a atenção para os chamados conceitos de “segunda ordem”, que funcionam como um aparato, uma estrutura histórica utilizável que possa auxiliar os alunos a entenderem que existe uma relação entre o passado e o presente, e que essa conexão pode ser percebida a partir de mudanças ou continuidades na vida humana.

Essa estrutura histórica utilizável deve ser um fundamento muito bem consolidado para que possa florescer uma aprendizagem histórica. Conforme Rüsen (2001, p.57), a consciência histórica entende que o indivíduo possui cognitivamente um conjunto de operações mentais que possibilitam a interpretação da experiência no tempo a fim de orientá-lo na vida prática, ou seja, a consciência histórica é uma ferramenta de interpretação que o ser humano possui para analisar e compreender cognitivamente a si mesmo, seu passado e o mundo. Entretanto, a consciência histórica, como ferramenta cognoscível, só pode ser utilizada por meio da categoria tempo.

Não podemos compreender a consciência histórica se não entendermos quais são os três pilares básicos da consciência histórica. Conforme Rüsen (2015), o que forma a consciência histórica como um elemento de orientação é a possibilidade intelectual do ser humano de se assenhorar das dimensões: passado, presente e futuro.

O aluno necessita desenvolver ferramentas cognitivas que lhe possibilite ler as três dimensões com a finalidade de aprender a história também como lição - mas não como moral -, relacionando com o seu presente, enxergando as mudanças e permanências das estruturas e se orientando em direção ao futuro. Ou seja, a consciência histórica tem uma função prática que fornece ao aluno uma orientação acerca de suas condutas de forma intencional, mediando passado e presente por meio da memória histórica. Contudo, como pensar um passado de referências europeias que giram em torno de um modelo histórico eurocêntrico a partir de uma realidade latino-americana ou especificamente brasileira? Qual o valor significativo e contribuinte para um aluno de uma escola periférica mobilizar uma memória histórica que em nada lembra ou se vincula a sua realidade?

O desafio de pensar uma teoria para contribuir com a aprendizagem histórica não é aprender meios ou formas da transposição didática, mas compreender que a consciência histórica que transita nas três dimensões deve auxiliar o aluno a enxergar-se naquela experiência, interpretar e se orientar de forma que faça e tenha sentido em sua vida.

A aprendizagem histórica necessita partir do conceito de tempo, haja vista que só é possível se locomover nas três dimensões citadas se o conceito de tempo for mobilizado. Contudo, é a partir da mobilização de ferramentas da ciência da história que podemos refletir

uma particularidade do pensamento histórico de maneira racionalizada, por métodos científicos. Portanto, o tempo deve ser pensado nesta modalidade como tempo histórico, um tempo que pode ser lido pelos indivíduos por meio da consciência histórica.

Para Rüsen (2001), as experiências - ou seja, o passado – são interpretadas pelo ser humano por meio da consciência histórica, por conseguinte o passado ganha um sentido para que o indivíduo possa orientar-se no tempo e no espaço para realizar as práticas da vida cotidiana.

Rüsen divide o tempo em dois: o tempo natural, sendo um obstáculo, vivenciado por todos como uma mudança do mundo e de si mesmo; e o tempo humano, oposto ao natural, pois é aqui que os humanos organizam suas representações culturais com as intenções de ultrapassar os limites sua própria vida, isto é, o superávit de intencionalidade.

Diante dessa breve articulação de argumentos embasados em aportes teóricos, que levam em consideração a teoria da história tradicional e a teoria da história voltada para o ensino de história, defendemos a indissociabilidade entre a teoria aprendida nos cursos de formação de professores e as necessidades em sala de aula, no entanto, são teorias escritas em ambientes destoantes da realidade latino-americana, especificamente o Brasil.

A teoria de Marc Bloch e Jorn Rüsen parte da análise das múltiplas realidades de uma escola de bairro periférico? Com realidades semelhantes ao Brasil? É um questionamento meramente retórico, mas que nos apresenta dois pontos de reflexão: primeiro, toda teoria possui limites históricos na observação dos fenômenos; segundo, mesmo com limites históricos, a teoria não pode ser descartada quando o meio observado está inserido em um universo que funciona como ponto de intersecção das múltiplas realidades, ou seja, um universo chamado de dinâmica capitalista.

Contudo, antes do presente trabalho observar o âmbito do ensino de história e a decolonialidade, façamos a apresentação da teoria decolonial e, posteriormente, dissertarmos sobre a presença da colonialidade do saber no currículo escolar, averiguando se e como aparecem as referências negras no âmbito do ensino de história, sempre levando como epicentro o enfoque de uma revolução negra com o objetivos de analisar as relações e diálogo entre a legislação 10.639 e a formação dos professores, bem como entre a Base Nacional Comum Curricular e o Livro didático.

1.1 A TEORIA DECOLONIAL

Ao escolhermos a teoria decolonial também teremos que analisar certas perspectivas que o presente trabalho se dispõe a defender, iniciemos pela defesa da articulação dos teóricos decoloniais somados aos teóricos da ciência da história, mas antes façamos um breve e apenas introdutório “giro decolonial” pela trajetória teórica do movimento intelectual da decolonialidade.

Os autores e a teoria decolonial são herdeiros de uma tradição da segunda metade do século XX que passou a questionar a produção acadêmica à época. Podemos dizer que estão ligados aos chamados pós-colonialistas, estudos culturais e aos estudos subalternos; estes últimos, segundo Ballestrin (2013), formados na década de 1970 no sul Asiático a partir da liderança de Ranajit Guha – um dissidente do marxismo indiano – e tinha o objetivo de criticar a historiografia nacionalista indiana e marxista ortodoxa. Posteriormente, as críticas se difundiram em meio aos estudos literários e nos estudos culturais, sendo Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, os principais nomes desse movimento.

Ballestrin (2013) aponta que os estudos decoloniais tem sua origem na década de 1990, nos Estados Unidos, a partir do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, ou seja, uma evidente inspiração do grupo de Guha. O grupo inseriu a realidade da América Latina nos debates teóricos, que até então não era contemplado:

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 70 *apud* Ballestrin 2013).

Mesmo com a inspiração no Grupo sul-asiático, não faltaram as vozes críticas, a exemplo de Walter Mignolo, que foi contundente ao apresentar seu descontentamento com o grupo de Guha ao sustentar que a América Latina não deve simplesmente importar modelos. Ou seja, uma realidade tipicamente latino-americana necessita ser pensada a partir de seus problemas e de sua historicidade – a situação se agravou ainda mais com a permanência de Gramsci e Foucault no corpo teórico do grupo Latino-americano. O grupo latino se desintegrou em 1998. No mesmo ano, alguns antigos membros formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Apresentado brevemente a trajetória do grupo de intelectuais que contribuíram para a construção e consolidação teórica, vejamos o cerne, o íntimo e a essência do que é uma teoria decolonial, suas principais argumentações e críticas e, para isso, nosso ponto de partida se estabelece sobre a compreensão do conceito de “colonialidade”.

Um texto central que pode ser analisado de maneira extenuante, a fim de compreender a riqueza de reflexões que atravessam a decolonialidade como aporte teórico, é o “Colonialidade e Modernidade/Racionalidade”, do pensador Aníbal Quijano. A primeira contribuição que precisamos extrair desse escrito é demonstrar a diferença entre o “colonialismo” e “colonialidade”.

Segundo Quijano (1992, p.437), colonialismo foi uma relação de dominação direta, política, social e cultural sobre os continentes conquistados pelos europeus, tendo a África e América Latina como as suas principais vítimas, nas palavras de Quijano, o colonialismo foi “uma dominação política formal de algumas sociedades sobre outras”. No entanto, o autor entende que o colonialismo político foi eliminado e derrotado, sobretudo de maneira formal e explícita, sendo a América o primeiro cenário desta derrota, já a África e a Ásia conseguiram no pós Segunda Guerra; Já o termo “colonialidade” refere-se a uma categoria analítica que permite ao intelectual decolonialista compreender as estruturas de dominação do passado e do presente que se estabeleceram a partir da diferença e da sobreposição dos saberes europeus aos da América Latina. Em outras palavras, o período de moderno na Europa coincide com o colonialismo que, ao se fixar na América, produziu uma relação social entre os sujeitos do velho e novo mundo totalmente assimétrica, baseada na concepção da racionalidade/modernidade em que os sujeitos e saberes da América não se ajustavam.

Conforme Quijano (1992, p. 439) o centro da diferença entre esses sujeitos

[...] recaiu sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual.

O fundamento, o marco zero da colonialidade originou-se na produção de conhecimento, na produção do saber. Portanto, a colonialidade do saber e do poder é o ponto de partida para se compreender contra o que uma teoria decolonial se contrapõe. Compreender o que é colonialidade do saber e como ela se conserva na longa duração é o principal e primeiro “dever de casa” de um historiador orientado pela perspectiva decolonial.

Estudar e avançar no conceito de colonialidade do saber requer adentrar em um segundo escrito importantíssimo, “Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar”, do autor Walter D. Mignolo, que ampliou de maneira extenuante os caminhos e sinuosidades projetados pelo conceito de Quijano. Mignolo, ao expandir o conceito de colonialidade do saber e do poder, contribui de maneira basilar para os intelectuais de orientação decolonial.

Gostaríamos de destacar duas contribuições do autor. Primeiramente, a noção de “Diferença Colonial”, entendendo por ser uma classificação que o europeu realizou em seu imaginário colonial/moderno sobre o não europeu, transformando diferenças em valores. Mediante a esta definição de Mignolo, gostaríamos de ressaltar que essa diferença não se resume ao conceito “racismo”, entendemos que a diferença colonial foi basilar na distinção dos saberes e não na concepção de cor da pele, pois cairíamos no pecado mortal do historiador, o anacronismo.

Esta classificação que o europeu realizou de si sobre o outro se materializou no eurocentrismo como medida, como juízo de valor para com os diferentes. A classificação que se fez presente foi estabelecida sobre os saberes locais, a forma de conceber o mundo, a visão de mundo, a cosmovisão estritamente europeia ocidental, o local, se tornou um projeto global.

Partido do conceito de Quijano, Walter D. Mignolo chama a atenção para aquilo que atravessa as noções de colonialidade e modernidade, a saber: o sistema mundial moderno, também chamado de Sistema Mundo. É um sistema de organização de comércio pelo atlântico que criou um circuito que permitiu a relação assimétrica entre a Europa e América. No entanto, o autor realiza a leitura desse sistema mundo adicionando a noção de colonialidade, nas palavras do autor, o sistema mundo moderno iniciado no século XVI criou “condições para um novo imaginário global” que não introduziu a América em uma economia capitalista mundial, na verdade não existiria economia capitalista sem as Américas; por último o conceito de “Ocidentalismo”, que é entendido como uma metáfora que condensa e expressa o imaginário europeu sobre si e os outros. O autor utiliza aqui o conceito de “Imaginário” a partir Édouard Glissant, como sendo a construção simbólica que uma comunidade realiza de si mesma levando em consideração múltiplos fatores como raça, nacionalidade, império, sexualidade e outros.

Tendo em mente todos estes conceitos vinculados ao conceito de Quijano e desenvolvido por Mignolo, podemos resumir, mais didaticamente, utilizando Boaventura Santos (2022), a colonialidade como uma ideia ou um discurso que hierarquiza lugares e

pessoas a partir da Europa como centro de referência, isto é, a idealização de que aquilo que difere da visão europeia é inferior e à margem do padrão branco-universal. O colonialismo moderno precisa ser compreendido como um componente, um item, da modernidade eurocêntrica que está diretamente ligado a três modos de dominação: Patriarcado, Colonialismo e o Capitalismo, ou seja, os três modos se combinam em uma estreita articulação com a finalidade de dominação dos indivíduos e espaço que ocupam um lugar inferior a partir de seus marcadores sociais.

Mediante esta breve apresentação da trajetória de fundação do Grupo Modernidade/Decolonialidade e apresentação do significado central do que é a Colonialidade, responderemos a seguinte questão: o que é decolonialidade? Iremos recorrer novamente a Walter D. Mignolo, por intermédio do texto “colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade”, para responder a este questionamento.

Segundo Mignolo (2016, p. 6), o pensamento decolonial ou a reflexão descolonial é um esforço analítico, um conjunto de capacidades para refletir sobre a forma com que se estabeleceu a modernidade, tendo sempre como objetivo superar “a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade”, seguindo os rumos dos movimentos sociais; o autor destaca que

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste.

Mignolo demonstra de maneira indubitável que nossa tarefa, enquanto intelectuais descoloniais, é combater a lógica da colonialidade dentro da produção de saberes acadêmicos, sendo ainda um espaço hegemônico na produção do conhecimento histórico. Assim, gostaríamos de acrescentar que o objetivo de um intelectual decolonial, em nosso caso, um historiador com orientações descoloniais, necessita pensar a decolonização do ensino de história/saber escolar e não somente da produção acadêmica.

É na esteira do pensamento decolonial que o presente trabalho se contrapõe à lógica da colonialidade - que ensina privilegiadamente os ecos da Marselhesa - ao propormos o trabalho em sala de aula de uma história que durante muito tempo fora silenciada, a Revolução Haitiana e seus ecos, debate este que foi desenvolvido no segundo e terceiro capítulo da presente dissertação. Antes de abordarmos o aporte teórico de uma educação histórica antirracista, consideramos a necessidade de defender a junção da orientação decolonial e a perspectiva

teórica de narrativa na aprendizagem histórica. Compreendemos essa parte da dissertação como a mais sensível às críticas dos leitores do presente trabalho. Expliquemos tal sensibilidade a partir do questionamento sobre a possibilidade teórica de trabalhar uma perspectiva decolonial somada à narrativa histórica de Rüsen, em outras palavras, o questionamento recai sobre a possibilidade de trabalhar com uma teoria denominada de “pós-moderna” em consonância a uma teoria “moderna”. Não iremos realizar uma genealogia da modernidade ou da pós-modernidade, o que iremos fazer é responder a apenas duas perguntas: primeira, a decolonialidade se encaixa no que Rüsen entende como “pós-moderno”? Segunda, a teoria decolonial é relativista e nega uma objetividade histórica?

Para respondermos ao primeiro questionamento, utilizaremos dois textos basilares: “A Teoria da História de Jorn. Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história”, de autoria de Wilian Carlos Cipriani Barom e Luis Fernando Cerri; e o texto original de Rüsen, que fora analisado por Barom e Cerri, “A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade”.

Para Jorn Rüsen (1997, p.4) o processo de modernização no pensamento histórico seguiu “três ondas ou surtos evolutivos” representados pelo Iluminismo, Historicismo e por último nos paradigmas Marxismo/Annales. O autor cita essa linha evolutiva para argumentar que mesmo em diferentes tempos e em diferentes etapas o que se destaca como novo elemento da história destes três paradigmas “é a utilização de construções teóricas como meios da interpretação histórica”

O autor compreende que há dois componentes que fundamentam o pensamento histórico, vinculados à concepção de ciência moderna: a totalidade do tempo e o método. Rüsen entende, como primeiro componente, que o pensamento histórico na premissa de modernidade só se constitui em meados do século XVIII, porque a forma do pensamento histórico dos iluministas permitiu ao homem a percepção de “evolução no tempo” somado à capacidade cognitiva de uma “a representação mental [Vorstellung] de um fenômeno denominado ‘a história’”; o segundo componente, explicitado por Rüsen, que se encontra na história é o método racional utilizado pelos historiadores a fim de lhes permitirem “constatar por via da pesquisa ‘como as coisas efetivamente se deram’ (“wie es eigentlich gewesen”) - para citar as célebres palavras de Ranke”, ou seja, o método permitiu a estes intelectuais interpretar a história.

Mediante a estas pontuações, Rüsen (1997, p. 2) compreende que a modernização do pensamento histórico, de uma história que denota a evolução do tempo “é sinônimo de racionalização”, a modernidade está vinculada ao processo de desenvolvimento de “organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica”. Podemos concluir que, para o autor, ser um historiador moderno é contribuir para a historiografia a partir de métodos baseados na racionalidade que possibilite este intelectual realizar uma leitura da totalidade da evolução temporal na tríade dimensional de passado-presente-futuro, e somente por meio dessa leitura que se faz a compreensão do que “realmente” é a história, em suas palavras: “A história refere-se a uma entidade efetiva da mudança histórica, que se compõe no passado, no presente e no futuro em uma totalidade abrangente.” Expresso o que é modernidade para Rüsen, vejamos o que o autor compreende como “pós-moderno”.

Para Rüsen (1997) o pensamento pós-moderno se configura no ataque radical aos dois componentes basilares que citamos acima: a uma história que abrange a totalidade da evolução no tempo e o método racional, nas palavras do autor, a pós-modernidade tece críticas radicais àqueles “dois elementos básicos que determinam o pensamento histórico moderno: a concepção da história e a concepção do método.”.

O autor utiliza como exemplo de uma história pós-moderna a micro-história – o que gostaríamos de deixar bem evidente nossa discordância teórica em relação a concepção de Rüsen – seria a micro-história “uma forma mais moderna de representar a história” é totalmente contraposta à macro-história. Em linhas curtas, mas direto ao ponto Rüsen destaca o que é o objeto da micro-história e o da macro-história, esta última, em sua concepção, a história digna, já a micro-história:

Apresenta-se um indivíduo isolado como Menóquio, ao invés de uma sociedade ou classe; fala-se de um segmento biográfico ou apenas de alguns dias ao invés de uma época ou de uma longa evolução; analisa-se um dia ao invés de um século, uma pequena aldeia no lugar de um país ou reino. Esses são os objetos da historiografia pós-moderna.

Não iremos adentrar nas definições do que é a micro-história, seus objetivos, sua genealogia, ou algo semelhante, porque não é a finalidade do presente trabalho, mas o que interessa para nós são estes detalhes descritos por Rüsen do que é a macro-história, para o autor o que importa é o estudo de uma sociedade ou de uma classe, de uma longa evolução no tempo de um país ou reino.

Feito este breve mapeamento do que é uma história moderna e o que é uma história pós-moderna a partir das palavras de Rüsén, lembremos da primeira pergunta: a decolonialidade se encaixa no que Rüsén entende como “pós-moderno”? direto ao ponto a resposta é um não bem enfático, entretanto, é necessário destacar que estamos estabelecendo como concepção de “pós-modernidade” a forma literal, textual e palavras por palavras expressas por Jorn Rüsén, de maneira mais técnica, estamos analisando em *ipsis litteris* o que é pós-moderno para o autor, tudo isto para evitar interpretações à margem do que está escrito no presente trabalho.

A teoria decolonial não é anti-totalidade e muito menos anti-método, no entanto, é importante ressaltar que quando um historiador utiliza orientações, direções e inspirações decoloniais deve ter em mente que tal teoria não deve ser considerada como dogma ou um axioma, pois a teoria decolonial precisa ser analisada à luz da ciência da história, tendo em vista que os principais intelectuais fundadores contribuintes para o corpo teórico da decolonialidade não são historiadores. Vejamos o perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade no quadro abaixo:

Figura 1. Membros do grupo de estudos sobre Decolonialidade

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Anibal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

*Falecido em 2011.

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa de dados institucionais e pessoais disponíveis na internet

Fonte: Artigo “América Latina e o giro decolonial”. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7380/America_Latina_

Apresentar esse quadro demonstra que a presente dissertação reconhece que as reflexões decoloniais não possuem as mesmas perspectivas do historiador. São inúmeros intelectuais e

de formações diferentes, suas contribuições devem ser analisadas e ponderadas mediante as diretrizes do ofício do historiador. Realizada tal ponderação, vamos aos detalhes do porquê a decolonialidade não se enquadrar na crítica de Rüsen.

A teoria decolonial não contrasta com a noção de tempo em uma totalidade que se apresentou como progresso, a crítica é justamente ao reconhecimento de uma determinada estrutura de progresso, isto é, a colonialidade que está vinculada à modernidade, a crítica é contra a existência da colonialidade, que nasceu em 1492. Consiste em uma crítica, segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 3), ao eurocentrismo e “à sua episteme e à sua lógica que opera por separações sucessivas e reducionismos [...]”, pode uma teoria que tem um início de um recorte muito bem estabelecido desconsiderar a totalidade da história? evidentemente, não. Para Edgardo Lander (2005, p.10), a conquista da América “é o momento inaugural dos dois processos” históricos: “a modernidade e a organização colonial do mundo” iniciando um longo processo histórico que culminou “nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal”.

Essa narrativa universal nada tem a ver com aquela concepção grotesca, insensata e irrefletida de Hayden White sobre a história/historiografia ser, segundo Barros (2018), uma espécie de literatura em que o historiador seria um escritor que enfrenta problemas como os literatos; o termo narrativa para os decolonialistas refere-se a forma de se contar a história, a existência de uma forma que narra e conta a história dos vencedores, nas palavras de Fernando Coronil (2005, p.51,52), “as narrativas dominantes da modernidade” que se estabelecem em uma história de longa duração anterior ao capitalismo, tendo em vista que o objeto central dos decolonialistas antecede o capital – e não negam e nem deixam de criticar o capitalismo – por meio da análise do conceito de colonialidade a América é estudada a partir de seu lócus, pois a inclusão de

distintos agentes mundiais envolvidos no desenvolvimento do capitalismo ajudam a desenvolver uma narrativa descentralizada da história. Desde tempos coloniais, a ‘periferia’ tem sido uma fonte principal tanto de riquezas naturais como de trabalho barato. A questão agora é ver se esta situação deixou de existir como tal, ou se se manifesta através de condições distintas.

Se a teoria decolonial não considerasse a existência de uma totalidade do tempo seria impossível o estudo do conceito nucleico, a colonialidade, conceito este que também só é possível de analisar por meio de uma metodologia. Segundo Barros (2020, p.20), a definição

de metodologia é “um modo de fazer”, modo este que só pode ser compreendido mediante um campo disciplinar, sendo que todo o campo disciplinar é histórico, pois se define e redefine com o passar do tempo por meios de seus embates internos. O que queremos deixar evidente é que a teoria decolonial recorre drasticamente à ciência da história, tendo em vista que o conceito de colonialidade é extraído do estudo histórico da longa duração dos dois processos históricos, já citados acima: a modernidade e a organização colonial do mundo. O conhecimento histórico é utilizado do início ao fim nos textos decoloniais havendo um evidente empréstimo dos métodos históricos mesmo por sociólogos, em sua maioria.

O segundo questionamento, para finalizar essa reflexão, refere-se à crítica de que a teoria decolonial é relativista e nega uma objetividade histórica. O que queremos destacar aqui com a resposta é demonstrar como a teoria decolonial, segundo Ballestrin (2013), possui um conjunto de “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI.”

A principal argumentação contra a teoria decolonial seria a do “relativismo científico”, ou seja, os decoloniais seriam relativistas que jogam a teoria e o método na lata de lixo; os principais relativistas, chamados de pós-modernos, responsáveis por estabelecerem críticas pessimistas, sem futuro, sem perspectiva e de uma total negação da história, não são os decoloniais.

Utilizaremos aqui o livro “História e pós-modernidade”, de José D’Assunção Barros, para realizarmos um breve panorama acerca daqueles que constituíram críticas relativistas. Conforme Barros (2018), existe uma diferença entre Pós-Modernidade e Pós-Modernismo: a primeira seria um período que se contrapõe ao moderno, por período moderno entende-se um momento de “produção”, já na pós-modernidade seria um período da “reprodução”; o autor apresenta François Lyotard como um dos primeiros a introduzir a concepção de que estaríamos vivendo, no período pós guerra, uma época em que as grandes metanarrativas não mais valiam para explicar o mundo, as metanarrativas, para Lyotard, estariam descredibilizadas, incluindo o marxismo. Em contrapartida, D’assunção Barros destaca a crítica de Frederic Jamenson, no texto “Pós-modernismo como lógica cultural do capitalismo tardio”, ao assinalar que a cultura passou a ser, por meio da grande mídia, um produto, a cultura como um objeto altamente vendável e que os pós-modernos estariam a serviço do capitalismo, o qual vende um passado sem memórias e um futuro sem esperança.

A teoria decolonial não é relativista, não “vende” uma crítica sem passado e muito menos um futuro sem esperança, mas possui uma objetividade ao apresentar os percursos da colonialidade do saber, o que permite ao historiador com uma orientação decolonial traçar planos e métodos para decolonizar o ensino de história. Conforme o leitor perceberá, apresentamos em todo o corpo do presente trabalho todos os subsídios que foram possíveis sobre a decolonialidade. Por outro lado, entendemos os limites de uma análise mais acurada sobre a utilização da produção de narrativa histórica como método de aprendizagem para uma educação história antirracista mediante a uma orientação decolonial.

Podemos usar a noção de narrativa histórica como uma possibilidade de aprendizagem mesmo com uma orientação decolonial? Defendemos que sim, a partir das próprias argumentações encontradas em Rüsen (2001, p.149), ao assinalar que “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma História.” Então somente o homem branco tem a capacidade de pensar historicamente? Somente o europeu interpreta a si mesmo e a seu mundo? Se a teoria de Rüsen afirma que o ato de “Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal.” Então, tanto o colonizador, físico e epistemicamente, quanto o colonizado não dependem da comprovação científica de um “paradigma narrativista”. Na realidade, o que a presente dissertação utiliza do corpo teórico ou matriz de Rüsen é a apenas o que diz respeito à concepção de que narrar é a materialização da consciência histórica, a menos que o negro não seja dotado de consciência histórica e que Fanon (2008) estivesse totalmente equivocado em assinalar que a desalienação – para nosso trabalho decolonização – do negro

implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

- Inicialmente econômico;
- em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

O negro não cria consciência, mas toma consciência, decide, delibera ou - nas palavras do teórico alemão – se orienta, e tendo em vista que a orientação requer a organização do tempo em passado, presente e futuro, tal orientação é uma evidência que a narrativa pode ser orientada por qualquer teoria que tenha um rigor metodológico.

Narrar é um ato racional e tal racionalidade não tem cor ou espaço geográfico como um ponto de partida. Para finalizarmos, vamos usar a explicação do próprio Rüsen para assinalarmos que o que estamos extraindo da teoria do autor alemão é apenas a concepção de

narrativa histórica - o resto é incompatível para uma orientação decolonial. Em outras palavras, vamos demonstrar como orientação decolonial simplesmente extrai a noção da narrativa sem se contradizer teoricamente.

Rüsen (2001, p.156) se propõe a concretizar, efetivar e corporificar as suas reflexões, isto é, demonstrar a partir de dois exemplos como funciona a narrativa e como ela constitui sentido: na primeira demonstração o autor exemplifica por meio da história de um zulu, indivíduo pertencente a um grupo étnico na África do sul, que tenta defender a cultura de seu povo em contraposição à predominância das histórias brancas, o personagem acredita que a narrativa das histórias de seu povo são “ as únicas a poder contar aos zulus quem eles são.”

O que é extremamente importante para a defesa de nossa argumentação é que Rüsen, guardadas as devidas proporções em nossa comparação, realiza um ato semelhante ao que estamos fazendo com a sua teoria, estamos extraindo somente a forma, a narrativa para justificar aquela demonstração: “o que interessa nesses exemplos não é o conteúdo da narrativa, mas sua forma, o tratamento linguístico na comunicação da narrativa histórica.” O ato de narrar a história dos Zulus possui uma finalidade muito delimitada, pois

Mostra como, ao longo da cadeia das gerações, as experiências e as interpretações são conservadas e consolidadas, para o fim da preservação e da estabilização da comunidade e do pertencimento a ela, de sua especificidade e da autopercepção positiva

Esse trecho nos permite compreender o que é a concepção de evolução temporal para Rüsen e neste caso em específico: é o acúmulo de experiências de um povo que podem ser narradas que foram preservadas e que permite ao indivíduo saber quem ele é ao local que pertence, uma autopercepção positiva.

Na segunda demonstração Rüsen (2001, p.157) utiliza uma história em quadrinhos para exemplificar a narrativa histórica, intitulada “vusi goes back a comic book about the history of south africa”. A história em quadrinhos “começa com um resumo de todo o percurso da história sul-africana em seis quadrinhos, que apresentam uma determinada sequência temporal.” O autor demonstra que as noções de racionalidade, evolução temporal, sentido e narrativa encontram-se em qualquer sociedade, no caso sul-africano o “ancião conta uma história a um jovem, a fim de fazê-lo compreender sua situação presente”.

Mediante a essa breve argumentação entendemos que respondemos a ambas as perguntas propostas com o objetivo de defender a nossa perspectiva no que se refere a utilização da orientação decolonial no corpo teórico e a construção de uma narrativa – história em

quadrinhos - como um método que possui também suas bases teóricas, ofertando um produto que visasse uma educação histórica antirracistas.

Realizada uma breve apresentação do grupo modernidade/colonialidade, dos conceitos nucleicos da decolonialidade e da justificativa da utilização da narrativa histórica de Rüsen em trabalho de orientação decolonial, façamos uma breve apresentação do que foi a Revolução Haitiana, assunto ministrado para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC, habilidade: “(EF08HI10)Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações” dentro da unidade temática: “A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti.”

1.2 A REVOLUÇÃO DE SAINT-DOMINGUE: os jacobinos negros em uma análise decolonial.

Estava cansado de ler e de ouvir a respeito da perseguição e da opressão aos africanos na África, na rota do meio, nos Estados Unidos e em todo o caribe. convenci-me da necessidade de escrever um livro no qual assinalaria que os africanos ou os seus descendentes, em vez de serem constantemente o objeto da exploração e da feridade de outros povos, estariam eles mesmos agindo em larga escala e moldando outras gentes de acordo com as suas próprias necessidades (James, 2010, p.11)

O trecho acima pertence a C.L.R James, que é, indubitavelmente, o autor mais conhecido quando se trata da Revolução Haitiana. James destaca que a obra é primariamente o fruto de um descontentamento, insatisfação e questionamento de seu tempo; o autor estava disposto a contribuir para a historiografia com uma obra em que os negros apresentassem a personificação de agência, indivíduos que moldaram a sua própria história e que inspiraram outras histórias; James cansou de ouvir as mesmas histórias sobre o negro: a exploração e as feridades. É na esteira do pensamento de James e na perspectiva decolonial que escrevemos o presente trabalho, a mesma angústia que pairava sobre James também nos ocorreu.

Como uma revolução poderia ser tão desprezada a ponto de ser um apêndice histórico nos livros didáticos ou nem sequer ser mencionada nas aulas de história? a resposta: existe uma colonização epistêmica, uma colonização das mentes e da linguagem – discussão abordada no segundo capítulo – que já foi largamente discutida por Fanon, por pós-colonialistas e por decolonialistas. Um trabalho que busca explicitar a importância de se estudar os Ecos de São Domingos precisa explicitar o que foi a Revolução de São Domingos, isto é, a Revolução

Haitiana. A partir de agora, discutiremos sobre o trajeto da Revolução de São Domingos mediante alguns autores e obras já conhecidas dentro da historiografia.

Hispaniola, o nome dado por Cristovão Colombo em 1492 para uma ilha localizada no mar do caribe, tomada pelos espanhóis no século XV foi palco de inúmeros massacres de povos indígenas que ali viviam, conforme James (2010), os espanhóis introduziram o cristianismo, doenças desconhecidas para os nativos, trabalho forçado nas minas, assassinatos, estupro seguido de uma drástica queda populacional; a ilha não fora somente lugar de domínio espanhol, mas também de franceses e ingleses.

No século XVII, segundo James (2010), acontecera o tratado de Ryswick, em 1695, entre a França e a Espanha, no qual fica estabelecido que a parte ocidental da ilha seria de domínio Frances e a oriental de Espanhol, em contrapartida, o historiador Marco Morel (2017), destaca que é somente no século XVIII que se determina uma fronteira real por meio do Tratado de Aranjuez, em 1777, o que seria de posse francesa e espanhola, o autor acrescenta que a partir deste século acontece uma “africanização” da sociedade que ali se formava, pois no século anterior, isto é, no XVII, a ilha se estabeleceu mediante a um tripé: Agricultura, Exportação e Escravidão; o cultivo da Cana de Açúcar e Café direcionados para a exportação eram extremamente dependentes da mão de obra importada da África.

Segundo o historiador dominicano, Frank Moya Pons (1985), a base da economia da colônia francesa era o açúcar, ainda que houvesse a produção de algodão e café; o processo de “africanização” citado por Morel é corroborado nos dados de Moya Pons: os colonos brancos importavam mais ou menos 30.000 mil escravizados por ano; Morel (2017, p.82) apresenta uma cifra anual um pouco maior ao enfatizar que “para manter a engrenagem funcionando a todo vapor, em média 40 mil cativos (o equivalente da população considerada branca) vindos da África desembarcaram a cada ano na década de 1780[...]”. Apesar da margem do cálculo ser de 10 mil escravizados, para mais ou menos, ambos os historiadores destacam que a ilha passou por um processo importação do corpo negro, ou seja, uma africanização.

É necessário a partir daqui sermos criteriosos na análise espacial, sendo a ilha dividida entre o lado oeste francês e o lado leste espanhol, o trajeto da revolução precisa ser apresentado com as suas determinadas diferenças. Vejamos a imagem abaixo.

Figura 2.: Divisão territorial das colônias francesa e espanhola da Ilha



Território ocupado por Toussaint, 1794-1801

Fonte: Livro “História de América Latina”

O lado esquerdo do Mapa, território francês, era chamado de Saint-Domingue, o lado direito, território Espanhol, chamado de Santo Domingo. Destacamos esta diferença para que fique lúcido que a Revolução destacada no presente tópico é somente da parte francesa, Saint-Domingue, mesmo que nas traduções dos livros que estamos utilizando a parte francesa seja descrita como São Domingos, portanto, apenas como forma de organizar e evitar confusões espaciais iremos utilizar os termos devidos, somente neste tópico do primeiro capítulo: Saint-Domingue e Santo Domingo, território francês e espanhol, respectivamente.

Precisamos, inicialmente, considerarmos dois pontos sobre a Revolução Haitiana: inicia-se pelo território colonial Francês, isto é, Saint-Domingue, sendo o seu estopim um levante, uma rebelião, uma insurreição, ou seja, o que chamamos de Revolução Haitiana, na prática, é a obra completa e finalizada, porém, sua origem foi uma insurreição iniciada em Le Cap, segundo James (2010), o primeiro passo da insurreição de Saint-Domingue foi dado por Bouckman, um alto sacerdote ou papaloi do Vodou, que liderou os ataques em 22 de agosto de 1791, os revolucionários se organizaram mediante a uma cerimônia de vodou; Morel (2017, p.90) também descreve sobre a importância desta cerimônia que aconteceu no Bosque Caiman ao citar o trecho da oração proferida:

O Bom Deus que fez o sol
que nos ilumina lá do alto
que levanta o mar
e faz rugir o trovão
Escutem bem vocês

O Bom Deus escondido numa nuvem
 nos olha
 Ele vê o que fazem os Brancos
 O Deus dos Brancos pede o crime
 O vosso quer o Bem.
 Mas se o Deus que está tão longe
 lhes ordena a vingança
 Ele dirigirá nossos passos
 Ele nos assistirá
 Desprezem a imagem do Deus dos Brancos
 que tem sede de nossas lágrimas
 Escutem a liberdade que fala a nosso coração

Morel enfatiza que a prece realizada por Bouckman é na verdade uma convocação simbólica e afetivamente de todos os escravizados para a luta, uma convocação para a insurreição, ou seja, a cerimônia de vodu foi o ponto de partida e um suporte afetivo que lhes deu forças “para valorizarem sua condição humana e romperem os mecanismos básicos de opressão.” Entendemos também o vodu como um suporte teórico que foi capaz de fornecer uma orientação ao analisar o passado conforme o trecho da conclamação de Bouckman “Desprezem a imagem do Deus dos Brancos que tem sede de nossas lágrimas Escutem a liberdade que fala a nosso coração”, isto é, o elemento central da opressão contra o negro era o binômio branco-não branco; um mundo branco que dependia das lágrimas dos escravizados, escravizados estes que sonhavam com a liberdade, contudo, qual seria a liberdade buscada pelos escravizados? Seria somente a alforria? Definitivamente, não, pois se a opressão contra o negro – o termo negro aqui é entendido como qualquer indivíduo de ascendência africana, sendo um não branco - em Saint-Domingue fosse somente pela condição de escravizado os mulatos também não sofreriam repressão; para entendermos melhor essa discussão de liberdade e seus agentes sociais é necessário compreendermos o quadro social de Saint-Domingue.

O quadro social que se digladiou ao longo de 12 anos de guerra civil, a grosso modo, era constituído, conforme Morel (2017), por brancos ricos e pobres, (Grands Blancs e Petit Blancs, respectivamente); os mulatos, (Mulâtres ou Gens de Couleur) e por último os negros livres e escravizados (podiam ser chamados de *negrillon*). O quadro destacado pelo autor é um excelente ponto de partida para entendermos que o cenário de conflitos em Saint-Domingue não pode ser comparado à experiência proletária europeia, conforme James (2010, p.91) destacou que

Os escravos trabalhavam na terra e, como os camponeses revolucionários de qualquer lugar, desejavam o extermínio de seus opressores. Mas, trabalhando e vivendo juntos em grupos de centenas nos enormes engenhos de açúcar que cobriam a Planície do Norte, eles estavam mais próximos de um proletariado moderno do que de qualquer

outro grupo de trabalhadores daquela época, e o levante foi, por essa razão, um movimento de massas inteiramente preparado e organizado.

É perceptível como C.L.R James tenta enquadrar a Revolução Haitiana em uma experiência a partir das condições de trabalho, entretanto, os conflitos de Saint-Domingue estavam fundamentados no elemento racial, isto é, qualquer indivíduo não branco estava à margem de uma sociedade colonial branca, por conseguinte negros eram escravizados e mulatos eram excluídos do exercício da cidadania. Nossa argumentação é muito simples: a experiência haitiana se desenrolou na realidade colonial e não camponesa pré-industrial, a realidade haitiana precisa de aporte teórico que analise as tramas do cotidiano de um sistema colonial fundamentado no componente racial, vejamos abaixo a crítica de Fanon sobre as análises marxistas.

Em condenados da terra, Frantz Fanon (1961,p.35), escreve a partir da experiência da Guerra na Argélia contra a França, destaca o elemento fulcral de um contexto colonial da realidade do negro, a realidade que Fanon descreve é sobre como o tecido social colonial é dividido e regido pelas crenças de superioridade e inferioridade de raças, nas palavras de Fanon, “o que divide o mundo é sobretudo o facto de se pertencer ou não a tal espécie, a tal raça”, o mundo a que Fanon se refere é o mundo colonial; para o autor a noção de infra e superestrutura são iguais, tendo em vista que na colônia “a causa é efeito: se é rico porque é branco, se é branco porque é rico.”, o autor tece uma segunda crítica ao modelo interpretativo marxiano no que se refere a concepção de “sociedade pré-capitalista” ao afirmar que “Mesmo o conceito da sociedade pré-capitalista, bem estudado por Marx, teria que ser de novo formulado”. As críticas que Fanon realiza são importantes para explicar o porquê o branco odeia o negro, mas quais seriam as explicações do desprezo dos mulatos contra os negros? Segundo James (2010, p. 95)

Os mulatos odiavam os escravos negros: primeiro, porque eram escravos, e segundo, porque eram negros. Mas quando viram que de fato os escravos estavam entrando em ação em tão larga escala, contingentes de jovens mulatos de Le Cap e arrabaldes se apressaram a unir-se aos até então desprezados e lutar contra o inimigo em comum.

C.L.R James demonstra tão explicitamente que os mulatos se sentiam superiores aos escravizados pelo fatores: liberdade e raça, em outras palavras, o mulato entendendo o fator racial como uma distinção no tecido social, se colocava muito mais próximo aos brancos do que dos negros; Já os brancos odiavam tanto os negros quanto os mulatos, segundo Morel (2017), a situação dos “homens de cor” livres era tensa e apreensiva, pois ao reivindicarem

pelos direitos de cidadania extremamente difundida pela Revolução francesa foram alvos de ataques de fúria dos colonos brancos em 1790 por meio de linchamentos.

A descrição dessa complexidade na malha social de Saint-Domingue tem a finalidade de desmistificar o senso comum de que simplesmente negros e mulatos se aliaram em um tom de solidariedade contra os brancos, definitivamente, não foi tão simples, Moya Pons (1985, p. 126,127), demonstra que inicialmente, em agosto, tanto brancos quanto mulatos proprietários de terras se sentiram “Amenazados em sus intereses por la revuelta de sus esclavos”, o que expressa que os mulatos não ficaram do lado dos negros tão rapidamente, ao contrário, “blancos y mulatos formaron un frente común, a fin de defender sus propiedades”. Ao final de 1791 a aliança entre Brancos e mulatos se desfez, dado o ódio mútuo entre os grupos; já os negros aliaram-se aos espanhóis na tentativa de combater os brancos, sendo auxiliados pelos mulatos, e somente em março de 1792 houve uma restauração da aliança entre brancos e mulatos após o governo francês promulgar um “decreto que reconocía la igualdad de los mulatos com los blancos.”. Alternava-se os momentos de aliança e conflitos entre negros e mulatos, contudo, o conflito entre os diferentes também se apresentava no grupo de brancos, segundo Morel (2017, p.93), “a partir de 1792, ocorrem combates entre brancos da colônia e brancos da metrópole, bem como entre monarquistas contrarrevolucionários e republicanos.”

A partir de agora temos uma noção da complexidade dos interesses em disputa em Saint-Domingue, entretanto, certamente seria impensável narrar a história da revolução negra sem comentar sobre seus dois principais líderes, Toussaint Louverture e Jean-Jacques Dessalines. A importância dessas duas lideranças encontra-se na dualidade da organização e suas finalidades, ambos os líderes deram um caráter de movimento organizado e com objetivos bem destacados, o primeiro buscou a libertação dos escravizados, o segundo buscou a independência do Haiti em forma de nação.

Toussaint Louverture, aderiu a insurreição um mês depois do início, ganhando o sobrenome de Louverture somente durante a revolução, conforme James (2010, p.99), antes de Toussaint houve um intenso conflito entre as lideranças anteriores, Jeannot, Biassou e Jean François, o primeiro “era um monstro cruel que costumava beber o sangue das suas vítimas brancas e cometer crueldades abomináveis”, foi preso e fuzilado por ordem de Jean François; o segundo, “era um brigão, sempre embriagado, sempre pronto para a mais violenta e mais perigosa façanha”; o terceiro, era “de boa aparência, muito inteligente e de um espírito orgulhoso que o fizera fugir de seus senhores e tornar-se um quilombola muito antes da

revolução.” É no meio destas lideranças que Toussaint Louverture se destaca, aos 45 anos de idade, ingressando no grupo de Biassou, primeiramente, como médico devido aos seus conhecimentos com ervas medicinais, e posteriormente como comandante.

Uma crítica importante ao livro de C.L.R James é a respeito da apresentação de um Toussaint Louverture como o grande líder negro, um negro iluminado de saberes capazes de conduzir os outros negros “degradados” e “estúpidos”, James (2010, p.96) faz questão de destacar estas duas características de escravizados, em contrapartida Toussaint:

[...] Havia tido oportunidades excepcionais, e tanto em mente como em corpo estava muito além do escravo médio, embora a escravidão embote o intelecto e degrade o caráter do escravo, não havia nada daquela estupidez e degradação em Toussaint.

É indispensável reconhecer que o clássico Jacobinos negros tem um papel crucial na historiografia, mas não podemos deixar de compreender que é uma obra que como qualquer outra possui suas limitações, o clássico de James é a escrita da “história do grande homem negro”.

O outro destacado líder, Jacques Dessalines, segundo Morel (2017), foi o responsável por proclamar a independência do Haiti em 1804 consagrando-se Imperador, mas antes de se tornar o primeiro imperador da América Dessalines foi comandado de Toussaint e seu sucessor direto, participou de inúmeras batalhas com a patente de general combatendo brancos e mulatos; destaca-se, sobretudo após a captura de Toussaint em 1802 pelas tropas francesas comandadas pelo general Charles-Emmanuel Leclerc que havia sido mandado pessoalmente por Napoleão Bonaparte para retomar a ilha e reativar a escravidão por meio de um decreto em 20 de maio de 1802, contudo, tal ato acabou unificando as forças entre negros e mulatos que viam Bonaparte como um inimigo em comum, sendo Dessalines o responsável pelo comando supremo do movimento revolucionário que derrotou os franceses em 19 de novembro de 1803, e no ano seguinte em 1º de janeiro de 1804 Dessalines proclamou a independência do Haiti.

O destaque de Dessalines encontra-se na ruptura total com os franceses o que representou a conclusão da trajetória que se iniciou em 1791, ou seja, Dessalines foi o responsável por realizar o marco que fundamentou a Revolução Haitiana, declarou a Independência, a mensagem da Declaração Haitiana de Independência, segundo Armitage (2011,p.141), era nítida, explícita e direta: Dessalines ressaltava que não era “[...] o bastante ter expulsado de seu país os bárbaros que por gerações o mancharam com sangue[...]” – sobretudo após os acontecimentos durante a última batalha da revolução contra o General Rochambeau,

sucessor de Leclerc, que representara evidentemente uma guerra racial, ou seja, Rochambeau tinha como objetivo em 1803 exterminar todos os negros de Saint-Domingue - Dessalines destacou que era necessário “[...]assegurar para sempre o império de liberdade no país que nos deu à luz[...]”, isto é, a garantia dessa liberdade só seria possível se os cidadãos haitianos privassem de uma vez por todas um “[...]governo desumano, que até então conservou nossa mente em um estado de torpeza dos mais humilhantes, de toda e qualquer esperança de ser capaz de nos escravizar[...]”, Dessalines propusera uma ruptura total ao deixar claro que os franceses não eram seus “[...]irmãos; que nunca o serão; e se encontrarem asilo em nós, serão ainda os incitadores de nossos problemas e de nossas divisões[...]”. “[...]amaldiçoado seja o nome francês. Ódio eterno à França – tais são os nossos princípios.”

A Declaração Haitiana de Independência foi totalmente diferente de sua vizinha, as treze colônias, segundo Armitage (2011,p.86), os estadunidenses fizeram questão de evidenciar em sua declaração uma referência aos ingleses como “irmãos britânicos”, já na declaração haitiana, Louis Boisrond-Tonnerre, autor e redator da declaração, evidenciava o questionamento “O que temos em comum com aquele povo cruel?”, em outras palavras, a ruptura se construiu mediante ao ódio ao branco, muito bem manifestada nas palavras do redator da declaração ao afirmar: “precisamos da pele de um homem branco como pergaminho, de seu crânio como tinteiro, de seu sangue como tinta, e de uma baioneta como caneta!”. O homem branco, francês, que fora o responsável pelas atrocidades era agora mais do que nunca o inimigo mortal da nação haitiana, sendo assim necessário, aos cidadãos, que jurassem:

[...] viver livres e independentes, e preferir a morte a tudo aquilo que os levaria a recolocá-los sob a opressão; jurem perseguir para todo o sempre os traidores e inimigos de sua independência.

J.J Dessalines

Quartel-General, Gonaïves,

1º de janeiro de 1804, 1º Ano da Independência.

A Revolução Haitiana estava agora completa e inscrita definitivamente na conjuntura de uma Era das Revoluções 1780-1848, seria impossível sufocar os ecos da maior revolução negra da história da América, ou seja, agora que os negros de toda América possuíam um modelo revolucionário próprio para se inspirarem seria impossível que os Ecos de São Domingos não fossem ouvidos no Brasil, no entanto, a história oficial que marcou os Ecos da Revolução negra foi resumida no conceito de Haitianismo, o medo branco de uma possível reedição dos acontecimentos do Haiti no Brasil, de acordo com Soares e Gomes (2022), no final do século XVIII e início do XIX o fantasma do Haitianismo preocupou a sociedade do Brasil

escravista, sobretudo com o fluxo de navios vindos do Haiti que levavam consigo as histórias caribenhas por meio dos marinheiros que cruzavam o atlântico; além da cultura oral, circulavam jornais, livros, cartas oficiais e privadas contando sobre os acontecimentos no Haiti.

A concepção de haitianismo era apenas uma visão, uma faceta, a respeito dos acontecimentos no Haiti, e é sobre a outra, ou as outras, percepções da experiência haitiana que a presente dissertação trabalha como contribuição para um ensino e aprendizagem de uma história antirracista, contudo, é extremamente importante ressaltar que a dissertação está plenamente ancorada no majestoso trabalho do Professor Doutor Marco Morel, na obra “A Revolução do Haiti e o Brasil Escravista: o que não deve ser dito”, Morel (2017) analisou “[...]os ecos da Revolução do Haiti nas transformações dos espaços públicos (políticos e culturais) do Brasil nos anos 1820-1830”, desta maneira a leitura que fizemos desta obra e sobre o que foi a Revolução Haitiana, a qual utilizaremos em nosso trabalho, é de que se trata de uma “História Social das relações raciais no Haiti e seus ecos no Brasil”, em outras palavras, a dissertação foca no elemento racial, e entende que uma história social que analisa um processo de colonização/descolonização precisa partir das desigualdades sociais que foram estabelecidas por diferenças raciais; nossa argumentação aqui é estritamente metodológico, e em hipótese alguma discorda de Morel, ao contrário, é sobre seu trabalho de 15 anos de elaboração que erigimos uma análise na perspectiva decolonial, isto é, extraindo os dados e as argumentações de Morel e enfatizamos metodologicamente o elemento racial. Vejamos o método.

A perspectiva metodológica de Morel (2017, p.20), sobre as repercussões da revolução haitiana no Brasil foi uma análise histórica das:

relações políticas e culturais, envolvendo, está claro, interesses econômicos, hierarquias sociais e o contexto em que se deram. Ou seja, reconhecendo a perspectiva enunciada por Marx (os seres humanos são protagonistas, mas em determinados limites socioeconômicos e ideológicos) e buscando situar os conflitos sociais, porém, privilegiando dimensões e nuances (como as práticas políticas, o exercício do poder, conceitos, ideias, identidades, representações culturais e simbólicas) que o exclusivo determinante econômico estrutural, ou uma historiografia sociocultural sem interligação política efetiva não poderiam captar com amplitude em suas dinâmicas e importância, também, determinantes.

Morel observou as relações dos grupos sociais considerando os conflitos entre os grupos privilegiando o exercício do poder de uns sobre os outros sem desconsiderar que os sujeitos históricos possuíam limites socioeconômicos e ideológicos.

Uma observação a partir dos subsídios teóricos de autores decoloniais traça um caminho semelhante ao de Morel quando se trata de amplitude de análise, em outras palavras, se para

Morel era necessário escrever uma obra para além da infraestrutura, privilegiando a “superestrutura” porque em seu entendimento a infraestrutura não permite “captar com amplitude em suas dinâmicas e importância”; para nós é impraticável tratar metodologicamente de uma dinâmica social vivida em uma realidade colonial sem enfatizar, ressaltar e destacar que é uma História Social das relações raciais no Haiti e seus ecos no Brasil; nossa argumentação não se contrapõe aos argumentos de Morel, apenas amplia e expande a observação tendo as diferenças raciais como a raízes do exame.

Sendo a observação a partir do elemento raça, compreendemos que nosso estudo é uma História Social das relações raciais no Haiti e seus ecos no Brasil, apresentemos a nossa linha de raciocínio. Segundo D’Assunção Barros (2008), a história social possui seus próprios objetos e dentre estes destacamos apenas três objetos citados pelo historiador para a defesa de nossa argumentação na utilização da teoria decolonial: diferenças sociais, posições sociais e processos; um primeiro destaque, a partir das premissas do autor, é a possibilidade de se estudar uma sociedade averiguando as suas diferenças e desigualdades sociais como subconjuntos e em nosso caso o foco é no elemento raça; um segundo destaque refere-se sobre observar uma sociedade por intermédio da leitura das posições sociais dos agentes históricos que compõem aquela sociedade, contudo, ao falarmos de uma sociedade colonial – já realizamos uma discussão a partir de Fanon – o lugar dos sujeitos que compõem uma sociedade colonial é estabelecida pela noção de raça, segundo Fanon (2008, p.35,36), “Não são as fábricas, as propriedades nem a conta no banco que caracterizam principalmente a ‘classe dirigente’. A espécie dirigente é, antes de mais, a que vem de fora, a que não se parece aos autóctones, ‘aos outros’”; e por último, retomando o nosso argumento utilizando D’Assunção Barros (2008, p.112), o estudo dos processos “é uma categoria que é obviamente uma das mais importantes[...], o autor chega a citar na mesma linha o conceito de colonização como um processo, logo compreendemos que a colonização e descolonização é um processo irremediável para analisar por intermédio de uma teoria decolonial, tendo em vista que colonização como um processo está vinculada ao conceito de colonialidade, conceitos este que desenvolveremos no tópico referente a apresentação da teoria decolonial, seus autores e nossas críticas a partir da perspectiva do ofício do historiador.

1.3 DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

Na esteira da orientação decolonial a dissertação propôs estabelecer o estudo da Revolução Haitiana e seus ecos como ideia-força para resistência cotidiana contra as estruturas do poder e do saber; como um símbolo da história negra para decolonizar o saber mediante os padrões importados como a Revolução Francesa. Queremos demonstrar que é inconcebível um aluno negro de experiência periférica aprender somente histórias brancas de modelos importados enquanto uma revolução negra de grande proporção ser silenciada pelas estruturas do poder e saber em torno desse aluno.

A articulação de nossos argumentos tem por objetivo demonstrar a necessidade de mobilizar um passado em comum da história do negro que ultrapassam a tradicional história do escravismo, mas que retomam as experiências do passado como referências positivas de condutas, ideias e valores da identidade negra na luta anticolonialista que ao nosso ver necessita estar presente no cotidiano escolar, pois o racismo no Brasil se locomove em uma profundidade estrutural quase que imperceptível – Racismo estrutural – ao contrário de um racismo evidenciado pelo individualismo como a história do afro-americano.

Essa estrutura pelo qual o racismo se locomove no Brasil não se encontra presente somente no cotidiano das ruas, encontra-se também em sala de aula e especificamente no ensino de história desde o momento em que o currículo focaliza a história europeia, passando pela formação lacunar dos professores em relação à instrumentalização acerca dos debates étnicos raciais, até o silenciamento das referências positivas do negro na história.

Sustentamos a argumentação de que a ausência de sentido para o aluno entre o cotidiano e a história ensinada na escola, na verdade, cumpre a sua finalidade: a colonização epistêmica. Pois o silêncio curricular limita e agride simbolicamente as realidades e corpos negros acerca da possibilidade de se conhecer e conhecer o mundo ao seu redor.

O ensino de história necessita de reflexões e contribuições com ações decoloniais na luta contra a permanência de estruturas colonizadoras dentro da própria matriz do ensino de história, que fortalecem a estrutura global da contemporaneidade, isto é, temos que propor alternativas para o ensino de história que se oponham ao capitalismo, o qual forma indivíduos para o mercado de trabalho a partir de uma tecnização do ensino que pouco visa, na prática, uma formação do aluno para o exercício da cidadania no prisma da luta antirracista.

Queremos aqui demonstrar aplicabilidade das diversas contribuições que os autores decolonialistas descrevem a partir de suas análises de cunho racial, econômico, social e

geográfico, queremos evidenciar que as garras da colonialidade não estão desvinculadas do ensino de história, ao contrário, o ensino de história no Brasil acompanhou esta atmosfera temporal teórico-científica e instaurou marcos que ainda não foram rompidos dentro do espaço escolar.

Dois conceitos históricos importantíssimos nos auxiliam a compreendermos como a colonialidade se perpetua no ensino de história, como a matriz colonial do poder atravessa o Ensino de História: “cultura escolar” e o “código disciplinar da história”, conceitos fulcrais para o professor-pesquisador compreender como o tempo, temporalidade, as ideias, os projetos políticos e o ensino de história estão totalmente conectados à colonialidade.

A definição de cultura escolar é o conjunto de práticas sociais que culminam sempre para objetivos estreitos à escola e é percebida por meio dos princípios, rituais, hábitos, formas de fazer e pensar que se estabeleceram ao longo do tempo, isto é, em uma relação diacrônica na forma de tradições que são transmitidas de geração em geração com a finalidade cumprir as tarefas esperadas em sala de aula, ou seja, o que se estabelece em sala de aula é fruto direto da continuidade de uma cultura que se criou ao longo do tempo (Viñao Frago, 1998, p. 169, *apud* Schmidt).

Já a definição de código disciplinar da história, segundo Martinez (1998) – foi proposto por Fernandez Cuesta em 1998 –, é um conjunto sistemático, uma construção social de ideias, valores, premissas e rotinas a partir do movimento dialético de mudanças e continuidades. Schimdt (2012) destaca que o código disciplinar da história está diretamente relacionado à construção da dinâmica de escolarização e da formação de toda cultura escolar, contudo, o grande diferencial entre cultura escolar e o código disciplinar da história é a recontextualização que os agentes sociais envolvidos com a escola convertem os saberes do mundo acadêmico em saberes escolares, ou seja, há uma transmutação que verticaliza os saberes da história acadêmica para a história escolar o que, por conseguinte, cria os “textos visíveis do código disciplinar” como os currículos e manuais didáticos; somado aos “textos invisíveis do código” que são as práticas dos professores e alunos em sala de aula, isto é, o código disciplinar é um conceito heurístico que engloba a cultura escolar, mas não se resume a cultura escolar, pois é mais amplo do que práticas entre professor e aluno, se estendendo a análise documental fruto da relação sincrônica e diacrônica.

O que isso tem a ver com a colonialidade e debate decolonial? Pensar a decolonialidade no ensino de história requer do professor-pesquisador um domínio de como se construiu o

processo de escolarização no ensino de história, requer analisar o que no ensino de história do século XXI é herança da colonialidade do saber, ou seja, a teoria decolonial é uma ferramenta temporal que analisa os resquícios da colonialidade do saber. O foco decolonial não separa, não desvincula e não desconsidera as reflexões sobre o capitalismo e o processo de globalização, mas permite enfatizar pormenorizado como o capitalismo se utiliza das estruturas anteriores ao capital. Logo, pensar a história do ensino de história é compreender como a colonialidade do saber opera dentro do ensino de história.

Para compreendermos a trajetória do ensino de história como agente colonizador da episteme, necessitamos percorrer o trajeto da disciplina de história desde o final do século XIX e analisarmos a atmosfera da época. Conforme Nilza Nadai (1993), a história como disciplina escolar autônoma surgiu na França oitocentista que, ao mesmo tempo, viu a concepção positivista dominar a época, sendo a história uma espécie de evidenciação do progresso da humanidade a partir de um patrimônio de textos, de fontes e monumentos que permitiriam o historiador reconstituir exatamente o passado. Sendo assim, a história teria a finalidade de ser uma amostra da árvore genealógica das nações europeias e do trajeto da civilização²

O modelo de civilização referente ao ensino de história era o francês, haja vista a importação dos compêndios e suas traduções de História Universal, História antiga e História Romana; o modelo Francês foi tão importante para o império que o Ministro e Secretário do Estado e da Justiça, em 1838 deixou explícito em discurso da inauguração do Colégio Pedro II que “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês.”³

A tradição francófona no ensino de história passou a sedimentar um código disciplinar da história no século XX, embasada no progresso da humanidade que explicava a partir de uma genealogia humana pautada em dois conceitos importantíssimos o de “civilização” e de “progresso” que teriam como característica a demonstração da evolução humana desde a antiguidade até os Contemporâneos, entretanto, o que se viabiliza com o modelo francês aplicado diretamente ao ensino de história é o estabelecimento da diferença colonial, isto é, o povo que tem história é o europeu, já o restante está à margem. E como se estabeleceu esta diferença colonial? Para responder utilizaremos dois conceitos de Boaventura Santos (2022)

² François Furet *apud* Nadai p.145

³ Discurso de Bernardo Vasconcelos *apud* Nadai p. 146

“Tempo Linear” e “Linha Abissal”. O tempo Linear se construiu a partir da concepção etnocêntrica dos colonizadores em detrimento de qualquer perspectiva de tempo dos colonizados, foi e ainda é a concepção particularizada da Europa em traduzir o tempo em espaço, isto é, os territórios, povos, saberes, e experiências estavam distantes não somente em espaço, mas em tempo, um tempo que não era da Europa, um espaço de experiências que não lembravam a Europa.

O tempo Linear que fora traduzido em espaço, estabelecendo uma diferença entre colonizador e colonizado, é visto pelo colonizador, segundo Santos (2021), como uma tradição que deve ser mantida, um tesouro inestimável que precisa ser protegido, logo o que nos leva a compreendermos que a tradição opressora é percebida pelo colonizador como uma condição natural.

Sendo o Tempo Linear uma tradição europeia, pode-se entender como uma ferramenta da colonialidade do poder e do saber que visa perpetuar-se por meio de instituições ocidentais como a escola, sendo aqui a nossa argumentação específica a de que a “cultura histórica” não está desvinculada do processo civilizatório do colonizador, mas há um vínculo evidente entre uma história como centro do mundo e as histórias que se desdobram em torno desta primeira, ou seja, a existência de um tempo linear, uma linha temporal unívoca e que progride é na verdade o tempo europeu sendo a referência para todas as outras histórias, podendo o tempo ser traduzido como espaço, haja vista ser uma leitura de via dupla, percebe-se que a divisão entre uma história-tempo-referência e uma história-tempo-margem também é a referenciação de um povo como modelo a ser copiado pelos outros indivíduos marginalizados. Em outras palavras, segundo Santos (2022), com um grupo sendo evidenciado e tomado como ponto de importância em detrimento de outros podemos dizer que há uma linha abissal entre estes indivíduos.

A linha abissal é uma linha radical que separa os seres plenamente humanos, possuidores de direitos de uma cidadania plena, daqueles que sendo excluídos do tempo linear também são excluídos do espaço devidamente humano, sendo então sub-humanos em uma afirmação clara de uma hierarquia social moderna que sobrevive em nossos dias atuais por meio do colonialismo, racismo e o sexismo ao criar, recriar e manter as estruturas que permitem a continuidade do tempo linear e da linha abissal. Esse Tempo Linear e a Linha Abissal se mantêm presentes a partir de um movimento de recolonialidade que pode ser percebido no ensino de história por meio da análise da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, antes de analisarmos a BNCC, faremos uma breve análise na formação dos professores em busca de

compreendermos a distância entre a formação e aplicabilidade das lei 10.639 de 2003 e seus debates étnico raciais.

CAPÍTULO 2: COLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo está dividido em duas seções, tendo a primeira seção uma breve discussão bibliográfica sobre uma determinada colonização epistêmica na formação dos professores; e uma apresentação dos dados coletados durante a pesquisa realizada a partir da análise da BNCC e de Livros Didáticos da série específica, isto é, oitavo ano; na segunda seção analisamos, por meio de questionários internos e externos à turma e de observação em sala de aula, como a colonização epistêmica se apresenta no cotidiano do ensino de História.

No ano de 2023, a Lei 10.639 completou 20 anos de vigência na República Federativa Brasileira, tendo sido sancionada no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003. A letra da lei (Brasil, 2003) informa que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

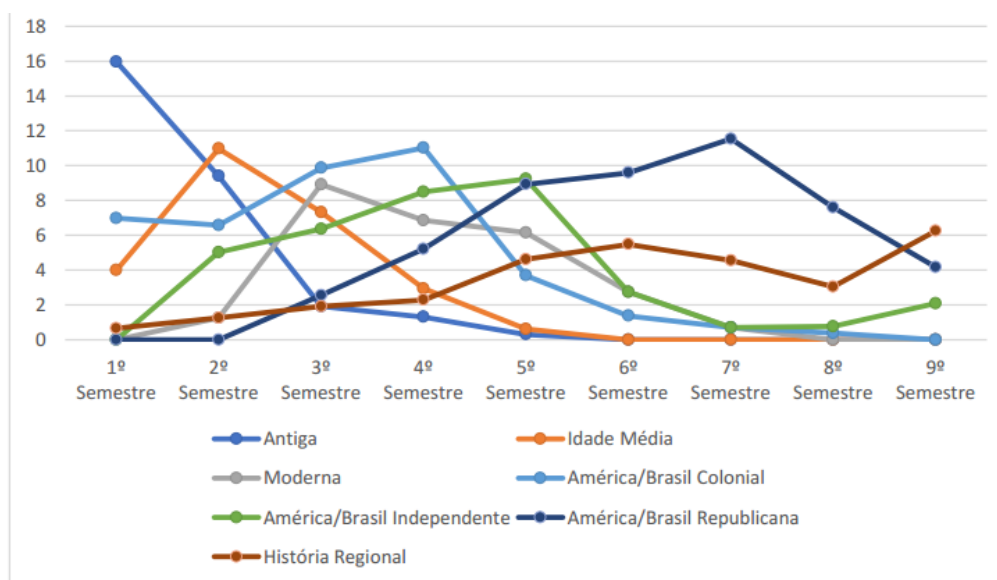
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

A problemática central que podemos perceber é a ausência de referência para obrigatoriedade da formação étnico-racial dentro do “currículo” no ensino superior, ou seja, como formar cidadãos críticos para uma sociedade antirracista com professores que não tiveram uma formação antirracista nas licenciaturas? Podemos transformar esta pergunta retórica em uma afirmação categórica graças a um fabuloso estudo dos Professores Doutores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021), que analisaram 47 percursos curriculares de cursos de formação de professores de História de várias universidades do país, o que nos dá uma noção mais ampla e mais próxima da realidade sobre a formação de professores no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nosso objetivo é analisar os dados e as inferências dos autores a partir das reflexões e críticas de autores culturalistas, pós-colonialistas e decolonialistas em três dados: Gráfico 1 – Modelo cronológico – Linear; gráfico 2 – Distribuição das disciplinas por temática; e Gráfico 3 - Formação Docente Licenciaturas em História. Vejamos o primeiro Gráfico.

Figura 3. Gráfico cronológico linear



FONTE: Elaboração dos autores.

Fonte: Artigo “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt>

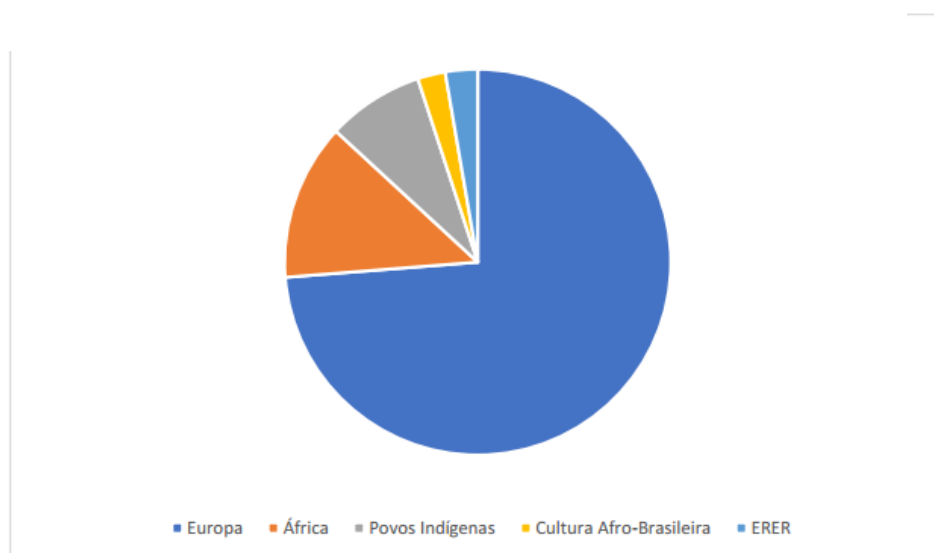
Conforme (Coelho, W.; Coelho, M., 2021), o primeiro gráfico nos apresenta um índice altíssimo da presença da disciplina - estritamente europeia – Antiguidade Clássica nos cursos de formação de professores; seguido de idade média, moderna e contemporânea, isto é, seguem a tradição quadripartite da história. Sobre a história do Brasil os autores constataam que os cursos seguem a abordagem temporal – História Colonial, Independência e República.

É uma tradição inserir o graduando na historiografia começando na antiguidade, porém, por quê estudar história antiga? Conforme Bittencourt (1996) o ato de iniciar estudando pela famosa história geral na escola é para compreensão de como o edifício do capitalismo se construiu desde suas bases organizacionais na antiguidade pelos Impérios da Mesopotâmia e Egito até chegarmos no “mundo ocidental” - Gregos e Romanos, estes últimos considerados berços da civilização ocidental, os quais ficaram encarregados de organizar a estrutura e a vida econômica e política dos ocidentais, em outros termos, iniciar pela antiguidade apresenta a

origem, o marco fundante de uma sociedade ocidental que seguiu em uma linha de progresso desde os seus primórdios já com grandes contribuições como a cidadania limitada dos atenienses, porém, “democráticas”; uma República romana que deixa seu legado para o ocidente com suas legislações escritas, portanto, Circe Bittencourt tece contribuições importantíssimas e responde o questionamento do porquê estudar Antiguidade.

Sabendo que as afirmações de Circe Bittencourt desvelam que o estudo da Antiguidade é projeto de uma educação que enclausura o pensamento em uma perspectiva evolucionista e linear, a serviço da instrução neoliberal de um mundo que visa pouco ou nenhuma criticidade, devemos aprofundar mais e perguntarmos se essa educação que na verdade conta a história do capitalismo visa apenas atender a um projeto do capitalismo ou há uma estrutura anterior? Vejamos o segundo gráfico

Figura 4. Gráfico 2 - Divisão temática dos conteúdos da disciplina



FONTE: Elaboração dos autores.

Fonte: Artigo “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores”. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt>

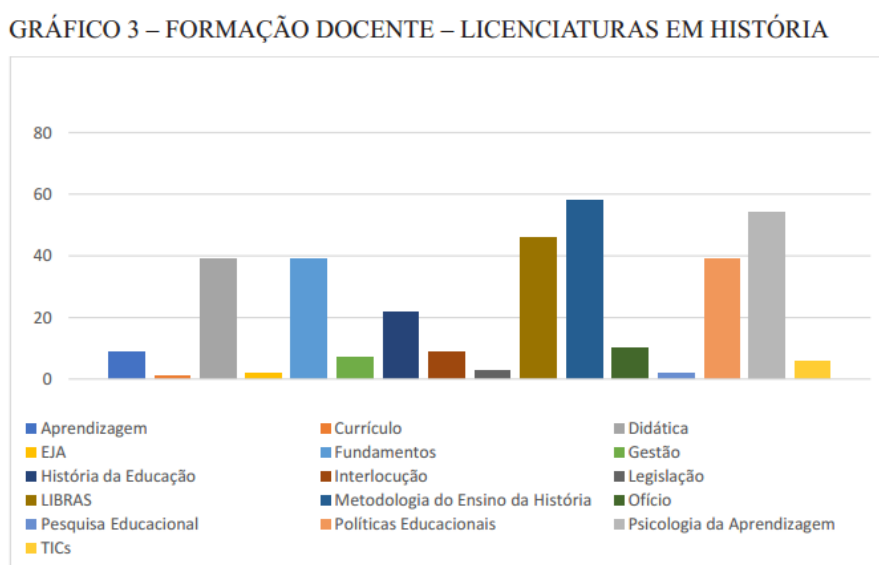
No gráfico acima, os autores (ibidem. 2017) analisaram a proporção da distribuição de disciplinas por temática. A percepção do volume de disciplinas que abordam a Europa, ou a partir da Europa, é extremamente desproporcional se comparada com a história da África ou com a povos indígenas; em números, a desproporcionalidade fica mais evidente quando apresentam apenas 14 disciplinas referentes às questões étnico-raciais, enquanto sobre Idade

Média, o número é de 60 disciplinas em um universo de 47 currículos, como apresentamos acima.

A formação do professor de História é eurocêntrica e isto significa dizer: epistemologicamente colonizada. Ou seja, essa desproporcionalidade não é descabida de sentido, não é mero fruto de relações de poder dentro das linhas de pesquisas e nos departamentos de História, mas é um vestígio indubitável de uma estrutura muito mais antiga que a estrutura do capitalismo. Estamos diante de uma evidência, conforme Mignolo (2017), de um complexo discurso da modernidade que apresenta a Europa como a origem ou o epicentro da civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas, mas que esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais obscuro, a colonialidade.

Conforme Dussel (2005), essa colonialidade utilizou-se da narrativa histórica próximo ao nascimento da ciência da História, ao final do século XVIII, para criar a diacronia linear de um estudo da Grécia-Roma-Europa e inventar ideologicamente uma perspectiva de legado direto de um passado heroico. Por exemplo, Hitler manipulou a história alemã para elaborar a crença do modelo ariano, racista. Em síntese, a história da Europa é uma tradição inventada. Dessa maneira, manter currículos do ensino superior com os números apresentados referentes a disciplinas temáticas na formação do professor, majoritariamente europeia, é manter o edifício da colonialidade do poder e sobretudo do saber.

Figura 5. Gráfico 3 - Formação Docente - Licenciaturas em História



FONTE: Elaboração dos autores.

Fonte: Artigo “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt>

Neste último gráfico, para finalizarmos nossa reflexão sobre a formação dos professores e sua relação com a Educação para Relações Étnico-Raciais, os dados apontam que as disciplinas comuns nos cursos de Licenciatura em História não estão voltadas para atender a demanda da legislação, mas são as disciplinas voltadas para a metodologia do ensino de história e psicologias da aprendizagem.

As disciplinas que são ministradas possuem, conforme (Coelho, W.; Coelho, M., 2021), uma total desconsideração sobre as condições materiais dos estudantes, isto é, não há disciplinas que auxiliem o professor de história a levar em consideração nas suas aulas as múltiplas realidades da juventude brasileira.

2.1. VIOLÊNCIA EPISTÊMICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para falarmos de currículo e explicitarmos o seu conceito e significado, devemos averiguar como a disciplina de história se constituiu ao longo do tempo.

A história como disciplina escolar no Brasil possui uma trajetória, conforme Bittencourt (2018), que pode ser analisada a partir do século XIX, sendo o colégio Dom Pedro II, em 1837, um marco da inclusão da história como disciplina obrigatória no nível secundário com a finalidade de construir uma identidade nacional e desempenhar um papel civilizatório. Ao passar para o século XX, o ensino de história deu ênfase em uma formação que visava um fortalecimento do “espírito de povo” a fim de romper com a história sagrada. Contudo, é somente nas décadas de 1930 e 1940 que programas e currículos foram elaborados e efetivados, deixando evidente os conteúdos concretos, prioridades nos procedimentos didáticos e um aumento em livros e manuais didáticos. (Fonseca, 2012, p.52). A década de 1940 foi extremamente importante com a reforma do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no período da Era Vargas, pois a História do Brasil retornava aos currículos escolares baseada nas características das humanidades modernas. (ibidem, p.139).

Os desdobramentos históricos a nível global de um mundo pós-Segunda Guerra também desencadearam uma pressão para a retirada de governos que fossem autoritários, o que levou, posteriormente, à queda de Getúlio Vargas, configurando-se no Brasil de 1945 até 1961 que, segundo Schmidt (2012), vivenciou uma valorização do campo educacional, por meio de

investimentos na expansão e modernização da escola secundária. O país latino-americano deveria seguir os reflexos de modernização dos outros países.

Nos anos 50 e 60, a história ainda preservava o caráter propedêutico, isto é, de curso introdutório para a formação nas escolas secundárias a fim de preparo de seus discentes para a realização dos vestibulares, fato que limitava drasticamente qualquer mudança e avanço nos debates teórico-metodológicos no ensino de história. Os objetivos da época da “República populista” eram, de acordo com Bittencourt (2018), a disseminação dos compassos da democracia racial brasileira, contar uma história pacífica da abolição da escravidão, reafirmar a importância dos jesuítas em consonância com indígenas e negros, sendo mantido todos os ideários de uma ligação com a civilização europeia. Mesmo sendo o ensino de história pautado no positivismo ainda possuía sua autonomia em relação a outras disciplinas, porém, na década seguinte haveria um retrocesso.

Em 1971, já instalada uma ditadura militar no Brasil, Emilio Garrastazu Médici, presidente em exercício, decretou a lei n. 5.692 que instituiu o ensino dos “Estudos Sociais”. A História e a Geografia foram substituídas pelo chamado Estudos Sociais, acarretando um retrocesso para a disciplina história.

A década de 80 foi marcada por uma série de reflexões e mudanças sobre o ensino de história. As discussões, as pesquisas, as reformas que irão se desenvolver posteriormente. O contexto de lutas sociais travadas durante os últimos anos do regime civil militar, o fortalecimento de movimentos sociais, a chamada “nova história” na historiografia, tudo isso contribuiu para se pensar questões relacionadas ao currículo, à formação de professores, à escola e aos alunos.

É perceptível que a própria trajetória da história do ensino de história esteja carregada de elementos e perspectivas eurocêntricas desde sua fundação no século XIX até os dias atuais. Por isso, devemos nos questionar como e por que esse eurocentrismo se mantém vivo. Já analisamos que a formação dos professores auxilia na manutenção do edifício colonial, agora é o momento de analisarmos o currículo nacional conhecido como BNCC.

A Base nacional comum curricular – BNCC – funciona como um currículo, pois conforme Oliveira e Caimi (Sacristan, apud,2013)

Anuncia uma visão processual de currículo que contempla três planos principais: os fins, objetivos ou motivos; as ações e atividades; e os resultados ou efeitos reais do projeto educacional. Tais planos se desdobram em diversas dimensões, como currículo oficial/prescrito, currículo interpretado, currículo realizado, currículo

recepcionado, currículo avaliado. Ainda se pode falar em currículo editado (BENITO, 2016), currículo nulo (MEZA; CEPEDA, 2001), currículo oculto (SILVA, 2010).

Uma das finalidades da BNCC é formar um currículo que, na teoria, o país inteiro tenha acesso. Seus objetivos baseiam-se no desenvolvimento de habilidades que trabalham identificação, classificação, organização e comparação dos contextos históricos do local para o global; ações e atividades, isto é, as metodologias que devem ser trabalhadas no ensino fundamental, portanto, vamos trabalhar com a BNCC como um currículo prescrito.

Segundo Oliveira e Caimi (2021), a BNCC visa atender a todo país para ser um projeto educacional da nação brasileira com função normativa e reguladora, sendo um texto curricular visível, portanto, uma prescrição pública dos códigos sobre o que deve ser entendido como cultura escolar. Diante disso, vamos ao que nos interessa para analisar: o quanto de passado eurocêntrico tem na BNCC? Qual o vínculo deste sistema de representação com o colonialismo epistemológico?

A Base Nacional Comum Curricular, mesmo com o seu propósito de oferecer um elemento de coesão entre as múltiplas realidades do Brasil, enquadra-se na problemática que Catherine Walsh (2009) descreve como Interculturalidade Funcional: todas as propostas que conduzem a uma tentativa de incluir nos planejamentos políticos do Estado os excluídos e silenciados da história não com a finalidade de resolução e inclusão das minorias, mas com a inclusão destes com objetivos de atender a um mercado; não se busca transformar uma sociedade racista, machista, misógina, burguesa, entre outros, mas administrar a diversidade pelo discurso do multiculturalismo. A partir do momento em que a BNCC inclui a diversidade pelo viés do multiculturalismo sem as condições materiais, como a formação do professor para os debates étnico-raciais, o objetivo é manter as estruturas coloniais do poder em contato com os excluídos a fim de diminuir e gerir os conflitos no mundo neoliberal.

Podemos analisar como o conceito de interculturalidade funcional possui a finalidade de promover o diálogo entre os mais variados grupos sociais e extratos econômicos por meio das competências específicas de história para o ensino fundamental, conforme competência de número 4

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um **mesmo contexto histórico**, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, p.402, Grifo nosso)

A partir desta citação podemos averiguar duas argumentações: a BNCC possui discursos puramente retóricos para cumprir a agenda neoliberal; e o mesmo contexto histórico é eufemismo para eurocentrismo, isto é, o modelo explicativo tomado como referência é linear unidirecional.

A matriz colonial do poder que se apresenta nos cursos de formação de professores dificulta essa identificação de interpretações históricas de sujeitos que possuem experiências distintas, pois o elo entre os diferentes grupos é a dinâmica capitalista na qual o profissional da história também está inserido, mas com pouca ou nenhuma instrumentalização que dê conta de relacionar a teoria do ensino de história com as questões étnico-raciais quando a sua formação foi inteiramente eurocêntrica.

Por último, ainda conforme a citação, a ideia de analisar “um mesmo contexto histórico” pressupõe a demarcação do que é um contexto e esta baliza ou marco ainda é a perspectiva quadripartite que possuem uma função política ideológica bem definida (Fonseca, 2012). Sobre esta função, segundo Bittencourt (1996), a lógica do quadripartismo é contar as diversas etapas de progresso até se chegar ao capitalismo, ou seja, é a narrativa evolucionista da história dos vencedores, o contexto é, na verdade, a Europa como núcleo do átomo histórico e o que há em torno está visivelmente explícito como complemento histórico ou como matéria paralela, distante, intocável em relação ao núcleo.

Essa matriz colonial do poder se apresenta, como já demonstramos, na formação dos professores e na Base Nacional Comum Curricular, porém, é importante finalizarmos essa análise do currículo averiguando os conflitos na construção de um currículo a serviço da manutenção dessas estruturas do colonialismo. Para isto, analisemos o artigo “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental”, de Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa. Pretendemos fechar nossa argumentação analisando como o circuito de cultura colonizadora se sobrepôs ao ato anticolonialista na primeira versão da BNCC, de 2016.

A primeira versão da BNCC, Segundo Cerri e Costa (2021, p.10), possuía a característica de mudar o enfoque linear europeu e partir de uma ancestralidade negra e indígena sem excluir a história europeia. Tal perspectiva foi extremamente criticada pelos intelectuais à época, sendo taxada de “brasilcentrista” por sociólogos e historiadores renomados, que alegavam que a temporalidade teria sido assassinada, ao se esvaziar a história ocidental e substituir um etnocentrismo por outro.

Os ataques contra a BNCC podem ser compreendidos como uma reação a favor do quadripartismo, pois a proposta considerou os anseios do cotidiano dos professores referente ao gigantesco volume de conteúdo a ser ministrado em pouquíssimo tempo, sem mencionar o rol de conteúdos pouco significativos.

Os autores Cerri e Costa analisaram um artigo do Jornal Folha de São Paulo intitulado “Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade”. Uma série de críticas realizadas pelos acadêmicos Demétrio Magnoli e Elaine Barbosa que ignoraram completamente a quantidade de conteúdos europeus que restaram e que os conceitos que giram em torno da democracia foram mobilizados pelos homens modernos que constituíram a solidez e significado como conhecemos nos dias atuais, ou seja, a acusação dos dois autores de que a proposta teria assassinado a temporalidade é completamente injusta, haja vista que o que mudou foi uma história quadripartite, porém, a temporalidade fora mantida intacta, pois é impossível falarmos de ciência da história sem o conceito nucleico: o tempo.

Conforme Barros (2013), o tempo é visceral para a ciência da história, pois sem a necessidade da leitura do e no tempo a ciência da história deixa simplesmente de ser história, transforma-se em qualquer outra ciência, mas não em história, pois sendo o tempo histórico um tempo coletivo formado pelos humanos e que engasta os humanos na temporalidade, isto é, qualquer coisa que os humanos tocaram transformaram, criaram ou destruíram é uma evidência da ação humana.

Portanto, a partir da tabela abaixo, compreendemos que a história ensinada em sala de aula, que segue as orientações e ditames da BNCC sem nenhuma criticidade e adaptação, é na verdade um elemento da colonização epistêmica que se materializa por meio dos conteúdos eurocêntricos organizados mediante ao tempo quadripartite, cronológico e linear da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Para analisarmos em uma perspectiva quantitativa o quanto deste quadripartismo se faz presente, fizemos um levantamento das habilidades e competências da versão final da BNCC (TABELA 1) com o intuito de analisar a quantidade de conteúdos europeus que permaneceram em detrimento aos conteúdos propostos na primeira versão:

Tabela 1. Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

ANO	BRASIL	EUROPA	ÁSIA/ÁFRICA	AMÉRICA	OUTROS
6º	0	11	1	2	5

7º	0	9	1	3	4
8º	9	10	0	8	0
9º	21	11	1	3	1
TOTAL	30	41	3	15	10

Fonte: Base Nacional Comum Curricular

Podemos perceber a desigualdade e o desequilíbrio de habilidades se compararmos de maneira brevemente panorâmica as habilidades de cunho europeu em detrimento de qualquer habilidade não europeia, ou seja, há uma óbvia construção de um cidadão universal por meio da assimetria de conhecimentos que devem ser construídos em relação ao centro-periferia acerca da dominação global.

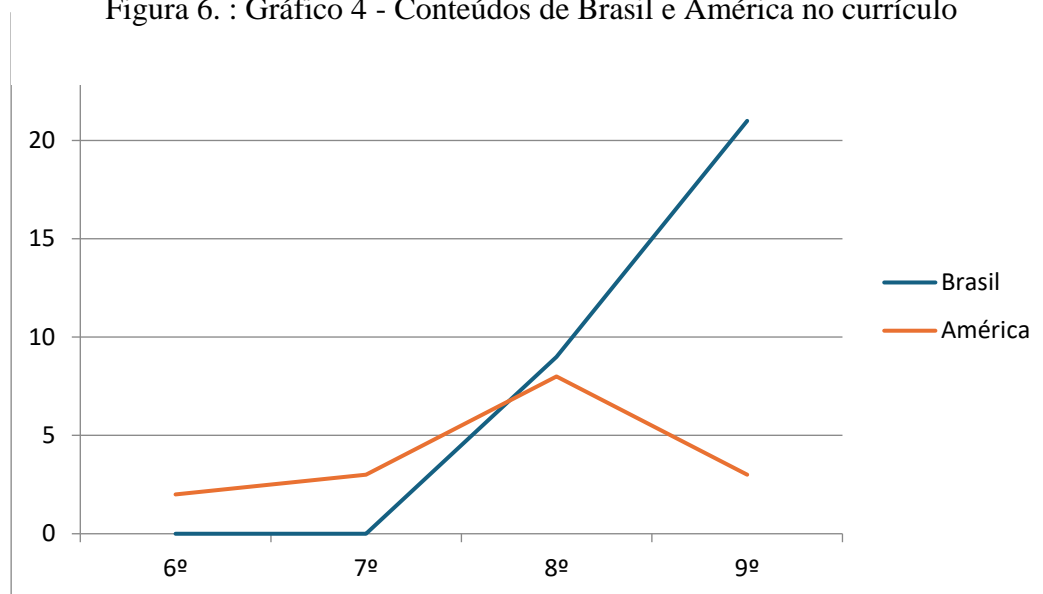
Se atentarmos aos dados acima de uma maneira geral, sem nos determos às especificidades dos anos escolares, perceberemos padrões de interesses, o que nos permite tecermos duas afirmações sobre a formulação das habilidades a serem ensinadas: o conhecimento do passado europeu se estabelece como linguagem universal e há uma evidente manutenção da colonialidade do saber, um colonialismo epistêmico.

A BNCC, além de apresentar as habilidades e competências a serem construídas, também aponta os métodos de ensino, isto é, os procedimentos básicos a serem desenvolvidos em sala de aula, contudo, percebemos algumas contradições que corroboram com as nossas proposições.

O primeiro procedimento pressupõe que o aluno identifique os “eventos considerados importantes na história do ocidente” (Brasil, 2017, p. 416) de forma que ordene cronologicamente África, Europa, América e Brasil; eis uma contradição: a ordem cronológica não significa importância, mas a quantidade de habilidades expõe a drástica diferença no que é considerado importante: 41 habilidades que envolvam história Europeia em detrimento de 3 habilidades sobre África.

O primeiro procedimento requer uma análise global, ou nas palavras da BNCC, “[...]os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos[...]”, contudo, levando em consideração a busca de uma visão global, percebemos mais uma contradição: há uma escalada, uma progressão de habilidades referente à história do Brasil, o que torna a dita visão global a referência central e, sendo uma referência a possibilidade de entrecruzar as visões históricas, pode-se perceber a globalização como o ponto central de uma intersecção histórica. Vejamos o gráfico abaixo:

Figura 6. : Gráfico 4 - Conteúdos de Brasil e América no currículo



Fonte: produção do autor, 2023.

O fato de o aluno estudar a “História do Brasil” apenas a partir do oitavo ano não está relacionado somente ao período histórico, isto é, a partir de 1500 com a Era dos descobrimentos, mas relaciona-se de uma forma mais profunda com a formulação de Brasil ainda fundada em concepções europeias, mediante a escalada e progressão temporal da história do capitalismo e não partindo da formação espacial. Em outras palavras, o que vem antes de 1500 não é um evento importante a ser considerado no sexto e sétimo ano; ainda que se considere que não havia a concepção de Brasil como um Estado-Nação antes de 1822, estuda-se o período colonial e por que não estuda-se o período anterior a 1500?

Nossa argumentação apenas expõe a linguagem da colonialidade do saber codificada na BNCC que desconsidera uma história antes da colonização, ou seja, o ato da colonização é o evento-marco que deve ser lido como importante a partir do oitavo ano, porém, no que se refere à Europa, há uma simetria e regularidade de habilidades trabalhadas do sexto ao nono ano, as quais giram em torno de categorias e conceitos eurocêntricos, evidenciando assim, conforme Lander (2005), uma conversão de parâmetros universais para proposições normativas que definem o *dever ser* para os povos não europeus. Em outros termos, a história do Brasil contada do oitavo ao nono se entrecruza com a história europeia mediante ao encontro do colonizador e o colonizado para apresentar a progressão civilizacional do colonizado. Há, assim, uma

indubitável narração progressiva da história nacional que segue os moldes e ditames da Europa, um *dever ser* inevitável.

A subida drástica na linha azul que representa a História do Brasil demonstra como há disparidade até mesmo com o conteúdo de “América Latina”, isto é, o espaço geográfico do que é considerado Brasil é lido separadamente do espaço denominado América e se há uma enorme diferença entre conteúdo do mesmo continente podemos afirmar que nada antes da colonização é relevante para o estudo de história a partir da BNCC, contudo, o que queremos destacar dentro destas habilidades do sexto ao nono é a agressividade numérica de conteúdos que visam à formação do cidadão universal.

Cidadania, eis a primeira palavra-chave que rege o quê, como e o porquê da história no ensino fundamental. As habilidades do 6º ano estão concentradas em possibilitar uma leitura de registro das primeiras sociedades, porém, ficam evidentes que as sociedades que recebem atenção central são os Gregos e os Romanos com 11 habilidades como Discutir, Explicar, Associar, Diferenciar e Analisar; são habilidades que visam apresentar os fundamentos da sociedade liberal e quais as relações entre passado e presente, segundo (Brasil, 2017, p. 421), o aluno deve saber “Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.”. Sendo os gregos a sociedade mais importante a ser estudada a partir da BNCC, fica óbvio que o conceito de cidadania é o ponto de partida para a história da construção de uma sociedade liberal, são os gregos os exportadores de um conceito nucleico, isto é, fundamental para a formação de um cidadão universal.

Modernidade, a segunda palavra-chave que rege o ensino de história no 7º ano; é a modernidade que estabelece a conexão entre a Europa e os “outros”, é por meio desta que se deve “(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.” (Brasil, 2017, p. 421). É a partir do conceito de modernidade que a história do Estado- Nação Brasil se desenrola, ou seja, recorre-se a conceitos e categorias eurocêntricas para explicar a história do Brasil como se fosse um mero reflexo da Europa com o objetivo de se tornar moderna e para ser moderna necessita possuir uma história, um metarrelato de seu progresso que antes de qualquer coisa, segundo Lander (2005), é uma construção narrativa estritamente eurocêntrica, que analisa e estrutura o tempo e o espaço para toda a humanidade a partir da perspectiva de sua própria experiência, colocando-se ao centro da reflexão humana por meio de suas especificidades histórico-culturais,

generalizando, homogeneizando e formulando padrões de referência superior e universal. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo da colonialidade do poder e do saber que subalterniza tanto o tempo e o espaço de povos não europeus.

Revolução, a terceira palavra chave que rege a primeira parte do ensino de história no 8^a ano, tendo em vista que se inicia a história do Brasil neste ano escolar, porém, os fundamentos para o metarrelato de um Brasil independente encontram-se em uma primeira parte contendo 6 habilidades ao apresentar 4 pontos basilares: Iluminismo, Revolução Inglesa, Revolução Industrial e Revolução Francesa; fica nítido que a fundamentação de uma história do Brasil é uma extensão de um arsenal de conceitos e categorias: Cidadania, Modernidade e Revolução.

O 9^o ano tem uma característica muito peculiar se comparado com os outros anos escolares: existe uma continuidade dos assuntos europeus como as grandes guerras, contudo, há uma inundação de assuntos de história do Brasil com o objetivo de explicitar sobre a história republicana, uma história que apresenta como fora o desenvolvimento da aplicação dos conceitos de Cidadania e República, isto é, eis a apresentação de uma linha do tempo linear, uma história que contém no seu mais puro protagonismo a perspectiva de progresso em detrimento de uma contemplação da história problema a partir das contradições da história, das lutas de classes, dos racismos, do patriarcado e das desigualdades sociais.

Façamos agora uma análise acerca do descompasso entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir das críticas de Fanon e dos decolonialistas.

Cidadania, Modernidade e Revolução; os conceitos regentes na BNCC não são meras palavras que narram a história eurocêntrica descabida de finalidades, porém carregam consigo uma complexa estrutura histórica com finalidades de colonizar o cognitivo, uma colonização não física mas simbólica e cultural, uma colonização assentada na narração da história europeia utilizando-se da linguagem como construtor cultural, conforme Fanon (2008, p.50) “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura.”, a língua aqui analisada por Fanon é o Francês em detrimento da língua geral utilizada pelos martinicanos, o francês-crioulo; a cultura analisada por Fanon é a cultura do mundo branco, portanto, o negro das Antilhas que quer ser branco necessita assim assumir o instrumental cultural, a língua, em outras palavras, Fanon está demonstrando que a colonização também se desenvolveu pela via epistêmica, a linguagem como um fator preponderante para o embranquecimento.

Cidadania, Modernidade e Revolução são conceitos históricos que se materializam por meio da linguagem carregando consigo um instrumental cultural ao qual Fanon se referia, são instrumentais culturais que possibilitam a criação, a construção, de uma identidade em comum para espaços-tempo tão distintos, a identidade de um cidadão universal possuidor de um passado moderno diferente dos primitivos que fora conquistado por meio das Revoluções, isto é, há um ensino de história que na BNCC que privilegia como se construiu um modelo de cidadania que possibilitou a evolução para o homem moderno ao quebrar as barreiras de atrasos a partir das revoluções e que, por conseguinte se tornou um movimento geral do mundo para sociedades – como a América – que entraram na em rota do desenvolvimento do capital. A forma como é trabalhado os conceitos de Cidadania, Modernidade e Revolução na BNCC tendem a construir identidades a serviço do capitalismo, pois possuem, conforme Quijano (2005), os elementos basilares do eurocentrismo: o dualismo como a apresentação do passado negativo e o presente positivo, a exemplo, pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno que se materializa com o evolucionismo linear em uma só direção ao sair do estado de natureza para o progresso da modernidade; a normalização da hierarquização das diferenças culturais gerando o racismo; e por último a relocalização temporal ao depreciar tudo o que é não europeu, isto é, o não europeu representa o passado morto. Adentremos agora nas camadas mais próximas da realidade dos alunos, para isto analisaremos como fontes o Guia do PNLD e os Livros Didáticos selecionados para a pesquisa.

2.2 UMA ANÁLISE DA COLONIZAÇÃO EPISTÊMICA NO GUIA DO PNLD E LIVROS DIDÁTICOS

Como continuidade de nossa análise acerca de um colonialismo do Saber, isto é, uma colonização epistêmica, observaremos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e algumas das obras do ano de 2020 disponibilizadas pelo programa.

O PNLD (Brasil, 2021) é um programa do Governo Federal coordenado pelo Ministério da Educação com a finalidade de avaliar e disponibilizar livros didáticos, obras literárias e materiais de apoio à prática educativa, de maneira sistemática, regular e gratuita, destinado às escolas públicas da educação básica no âmbito das redes federais, estaduais e municipais. O PNLD distribui os livros e materiais didáticos em ciclos quadrienais organizando-se em segmentos da seguinte forma: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Observaremos o ano de 2020 que corresponde ao segmento dos anos finais do ensino fundamental, em outras palavras, a coleção didática de História de 6º a 9º ano, contudo, daremos uma maior atenção ao 8º ano referente ao assunto temático do presente trabalho, a Revolução Haitiana; no primeiro momento examinaremos o Guia do PNL D de 2020 com o objetivo de averiguar o balanço realizado pela equipe técnica mediante a escolhas das obras; no segundo momento analisaremos apenas uma parte dos livros didáticos.

O Guia do PNL D inicia o documento com a seguinte pergunta: Por que ler o guia? O excerto abaixo extraído do documento responde à pergunta acima ao demonstrar que

Aqui você encontrará informações de diferenciadas coleções didáticas sobre as obras aprovadas no PNL D 2020 e, agora, disponíveis para chegar até a sua instituição. Para ajudar nessa escolha, diversas resenhas foram escritas, com o intuito de apresentar não apenas as estruturas que formam cada coleção, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliações.

O guia é um excelente ponto de partida para analisarmos os elementos do currículo prescrito, isto é, apresenta as características reguladoras e normativas que aparecerão nos livros didáticos, a partir do guia é possível averiguar não somente os conteúdos, mas os princípios e os fundamentos teóricos utilizados na construção dos textos visíveis.

O guia apresenta para os professores as obras didáticas que foram aprovadas a partir dos princípios e critérios expostos em edital, sendo levados em consideração dois pontos: o conjunto de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos. O que mais nos importa na análise dos critérios comuns é a obrigatoriedade dos debates decorrentes das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), ou seja, os conteúdos dos livros didáticos necessitam estarem de acordo com uma legislação que busca uma promoção de igualdade racial.

O guia ainda apresenta a “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (Brasil, 2020, p. 19). Estes princípios éticos corroboram também com os critérios comuns referentes às questões ético-raciais com o objetivo de “[...] Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” (Brasil, 2020, p. 20). Os princípios éticos referenciados já demonstram que essas histórias subalternas não possuem centralidade alguma na forma que é

apresentada a história, mas considerar como uma somatória das forças de “participação” no que concerne a construção da história nacional brasileira.

É o tópico “Coleções Aprovadas” que iremos analisar um pouco mais pormenorizado - para assim chegarmos às análises dos livros didáticos. O tópico em questão inicia indicando que foram analisadas 13 obras didáticas e que somente 11 foram aprovadas para os anos escolares do 6º ao 9º ano para as escolas públicas no quadriênio do ano de 2020 até 2024, sendo assim as obras aprovadas seguiram todos os parâmetros estabelecidos em edital.

Relembremos que o presente trabalho considera BNCC como um currículo prescrito, normativo e regulador a partir das considerações já realizadas na introdução deste capítulo, por conseguinte gostaríamos de enfatizar em nossa primeira análise o principal documento utilizado para a elaboração dos livros didáticos, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular: “Todas as obras aprovadas organizam suas unidades e capítulos conforme a estrutura curricular preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História.” (Brasil, 2020, p. 22). A BNCC é considerada como ponto basilar para a confecção dos livros didáticos, ou seja, a forma organizacional e os dispositivos coloniais epistêmicos presentes na linguagem da BNCC guiam e normatizam a forma e o conteúdo nas obras didáticas. Ao seguir apresentando já deixa nítida a forma linear e cronológica trabalhando “[...]os conteúdos da História da Europa, do Brasil, da América, da África e, com menor destaque, da Ásia.” (Brasil, 2020, p.22)

O guia tendo uma característica de observação e balanço da composição das obras oferece traços e sinais suficientes para corroborar com o pressuposto de que a BNCC exerce papel de currículo prescrito ao demonstrar a total europeização e ao normatizar tal conduta, sobretudo ao afirmar que (Brasil, 2020, p.22)

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 estudados.

O trecho acima demonstra como os livros didáticos do PNL D estão completamente alinhados à linguagem da colonialidade do poder e do saber sem nenhum poder de criticidade em relação ao eurocentrismo o que por conseguinte confirma os pressupostos de que os assuntos referentes às temáticas embasadas na lei 11.645 de 2008 são apenas elementos que orbitam em torno de um “astro maior”, isto é, o eurocentrismo a serviço da colonialidade do saber.

Um ponto interessante a se questionar é a ênfase do guia em afirmar que as obras analisadas reforçaram o interesse pelo tema da “escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas” (Brasil, 2020, p.23). Tornando-se assim um avanço na concepção do guia a partir das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, entretanto, o que podemos inferir – sem pretensão de fechar o debate – a partir da crítica do próprio Guia sobre o eurocentrismo ser o maior destaque na organização é que ainda temos uma história dos homens brancos sobre negros e indígenas, ou seja, houve uma introdução das temáticas acerca da Leis nº 10.639 e nº 11.645 sem nenhuma modificação estrutural e organizacional, não houve nenhuma preocupação com o desmantelamentos da linguagem colonial do saber no ensino de história.

Na sua continuidade de análise o guia adentra os detalhes das habilidades e competências e já demonstra uma grande lacuna nas obras relativas ao déficit da habilidade de comparação, vista como uma habilidade difícil, pois seria necessário que o investigador – neste caso o aluno – tenha um determinado conhecimento de informações sobre os assuntos comparados a ponto de possuir a possibilidade de elaborar hipóteses ou argumentações sólidas; o guia ainda levanta um ponto considerável sobre a habilidade comparação e seus riscos das “reflexões binárias” que empobreceriam a observação do aluno na aula de história, haja vista que “Esse tipo de visão binária e maniqueísta de mundo pode limitar as possibilidades de compreensão de si e do outro, assim como criar hierarquizações, estigmas e preconceitos, naturalizando desigualdades, injustiças e violências físicas e simbólicas.” (Brasil, 2020, p.25). Podemos adicionar mais uma ressalva nefasta referente à habilidade de comparar, ou seja, a universalização do mundo a partir de medidas estritamente europeias, fala-se de uma revolução Francesa e seus desdobramentos, escreve-se sobre a cidadania Ateniense e suas reverberações no presente, lembra-se da Revolução Industrial e sua expansão tecnológica pelo mundo, o que afinal de contas o aluno acaba comparando a partir de um currículo eurocêntrico é um mundo do colonizador que se estabeleceu sobre a o colonizado mediante a seu triunfo civilizacional a ponto de o colonizador exportar seus valores universais de maneira natural, uma espécie de marcha para o progresso em que todo o planeta está destinado.

Retomemos agora o exame acerca do objeto da dissertação: A Revolução Haitiana no Ensino de História. O presente capítulo iniciou com a análise da BNCC e posteriormente com o Guia dos Livros Didáticos do PNLD com o objetivo apresentarmos a argumentação da

existência de uma colonização epistêmica desde a Base Nacional Comum Curricular até a sala de aula. Agora analisemos como a Revolução Haitiana é trabalhada nos livros didáticos.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE: A REVOLUÇÃO HAITIANA NO PNLD 2020-2024

A História do livro didático no Brasil está diretamente relacionada, respectivamente, com a formação do Estado Brasileiro – a vinda da família real – com a Independência do Brasil e o Colégio D. Pedro II fundado em 1837, sempre baseado à época no modelo francês, conforme Bittencourt (2008), os primeiros livros didáticos do Brasil eram traduções de livros franceses e em certos casos alemães, contendo evidentemente o discurso da época, o projeto civilizatório, entretanto, para haver a efetivação de tal projeto seria necessário a laicização da história, isto é, uma separação da história sagrada e o surgimento da história profana.

A história profana (ou história civil), uma explícita herança iluminista, enxergava nos manuais didáticos uma transmissão dos valores civilizatórios, sobretudo francês, tendo em vista que, segundo Bittencourt (2008) “um livro lido é um livro apropriado que induz aos novos hábitos”. A partir dessa frase e do contexto da época, Circe Bittencourt compreende que a primeira metade do século XIX é a fase do livro didático traduzido do estrangeiro. Com base em um relatório de Gonçalves Dias, em 1852, que critica a preferência do Conselho de Instrução do Império, a autora argumenta a existência de uma segunda fase do livro didático no Brasil, a fase nacionalista, em que intelectuais brasileiros começam a defender a necessidade de que livros didáticos deveriam ser brasileiros contendo assuntos brasileiros e de sentimento nacional. Estas duas fases demonstram o percurso que os livros didáticos percorreram durante o século XIX, ou seja, de uma simples importação de modelo francês para uma fase nacionalista.

Contudo, é somente no século XX, especificamente no Governo de Getúlio Vargas, que o livro didático aparece como fruto de Reformas Educacionais com objetivos atrelados à construção de uma identidade nacional. Segundo Guimarães (2012), o Programa Nacional do Livro didático teve seu início relacionado com o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929. Mas foi em 1938, na Era Vargas, que surgiram as primeiras políticas voltadas para o controle e produção de Livros Didáticos no Brasil, a partir da Comissão Nacional do Livro (CNLD). Em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, foi criada uma legislação sólida que discriminasse os detalhes das condições de produção, importação e utilização do livro didático, deixando a cargo

do professor a escolha do livro, desde que constasse na relação oficial das obras de uso autorizado.

Na década de 1960, segundo Brasil (2023), foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criando-se assim a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Em 1976 por meio do Decreto nº 77.107. O governo assume a organização e coordenação referente às compras e distribuições de livros didáticos em todo país, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criado na mesma década mediante a contribuição financeira de cada estado para o Fundo do Livro Didático.

O Programa Nacional do Livro Didático, como conhecemos hoje, é fruto da década de 1980, instituído pelo Decreto nº 91.542. na passagem da ditadura militar para a redemocratização do Brasil, efetivando algumas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Mediante este breve histórico, podemos perceber como o livro didático sempre esteve ligado às políticas de estado e governamentais à época, entretanto, qual ou quais os motivos para tanta importância para o Livro Didático? Segundo Guimarães (2012), o Livro Didático é o segundo gênero de leitura mais lido pelos brasileiros, perdendo o primeiro lugar somente para a bíblia.

Outro ponto essencial para entendermos a importância do Livro Didático para o Estado e os Governos seria, segundo Munakata (2012), a necessidade de refletirmos que em uma sociedade capitalista não podemos conceber o Livro Didático desvinculado de sua materialidade, isto é, o Livro Didático, antes de tudo, uma mercadoria, mas nem por isso deixa de cumprir sua função crítica contra o capitalismo, pois é um bem destinado a um mercado específico: a escola.

Segundo Choppin *apud* Munakata (2012), o livro didático possui ao menos 4 funções essenciais:

- a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553);
- d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553).

As funções “Referencial”, “Instrumental” e “Documental” citadas acima demonstram evidentemente que o livro didático do PNLD também pode ser considerado como um currículo prescrito, haja vista que, obrigatoriamente, todas as obras produzidas pelas editoras devem seguir a BNCC. Para o presente trabalho, a função que mais nos interessa é a função “Ideológica e Cultural”, pois o Livro Didático é vetor, condutor e portador de todo o arcabouço ou arsenal das ideias e valores eurocêntricos – já demonstramos acima o descabido desequilíbrio de habilidades e competências que privilegiam a história eurocêntrica (Ver a Tabela 1).

Sendo a decolonialidade o principal aporte teórico da presente dissertação, e levando em consideração a função Ideológica e Cultural já descrita acima, façamos uma relação entre os conceitos de “Código Disciplinar da História” e “Matriz Colonial do Poder”.

O conceito de Código Disciplinar da História, pertence ao autor Fernandez Cuesta (1998) pesquisador sobre a história do ensino de história na Espanha, define-se como:

[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos. [...] el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9 apud URBAN, 2009, p.29).

O Código Disciplinar da História é um conjunto de ideias, valores, costumes e tradições que se apresentam no espaço escolar nas aulas de história tendo o professor e os alunos como os agentes que articulam essas configurações. Entretanto, se o livro também possui a função “Ideológica e Cultural”, veiculando os valores das classes dirigentes, entendemos - a partir da contribuição do conceito de Código Disciplinar da História - que os valores eurocêntricos representados e materializados pelos conteúdos europeizantes encontrados no livro didático são

discursos, regulações e práticas que circulam nos espaços escolares, em outras palavras, compreendemos o Livro Didático como um dos instrumentos do Código Disciplinar da História, possuindo a função de materializar, em termos de conteúdos curriculares, os valores, as ideias e as rotinas na prática do ensino de história, a qual está relacionada diretamente aos agentes históricos em sala: professores e alunos.

O Livro Didático, dentre as várias funções, também cumpre a função de apresentar os valores da Matriz Colonial do Poder, sendo esta Matriz definida, segundo Mignolo (2016), como uma narrativa da modernidade, uma história complexa, tendo o ponto de origem a Europa, essa narrativa – a história - constrói a noção de civilização ocidental, também celebra as suas conquistas e esconde o seu lado funesto, o colonialismo. A Matriz Colonial do Poder que encontra-se nos currículos de história e nos livros didáticos se consuma e efetiva pelo preferência e priorização de uma história europeia em detrimento das outras histórias, tal preferência pode ser vista no quadripartismo Francês que já se encontrava nos programas escolares do século XIX. Vejamos um plano de Estudo do Colégio D. Pedro II, datado a partir da segunda metade do século XIX:

Figura 7. Plano de Estudo do Colégio D. Pedro II

Em 1855:

- Geografia e História Moderna (3º ano).
- Geografia e História Moderna e Corografia Brasileira e História Nacional (4º ano).
- Geografia e História Antiga (5º ano).
- Geografia e História da Idade Média (6º ano).

Em 1857:

- História sagrada (1º ano).
- História da Idade Média (3º ano).
- História Moderna e Contemporânea e Corografia e História do Brasil (4º ano).
- Corografia e História do Brasil (5º ano).
- História Antiga (6º ano).

Em 1862:

- História Antiga (2º ano).
- História Antiga (3º ano).
- História da Idade Média (4º ano).
- História da Idade Média (5º ano).
- História Moderna (6º ano).
- Corografia e História do Brasil (7º ano).

Fonte: Livro “Livro didático e saber escolar – 1810-1910”

Figura 8, Plano de Estudo do Colégio D. Pedro II

Em 1870:

- História Sagrada (1º ano).
- História Antiga (4º ano).
- História Moderna (6º ano).
- História e Corografia do Brasil (7º ano).

Em 1876:

- Religião e História Sagrada (1º ano).
- História Antiga e Média (4º ano).
- História Moderna e Contemporânea (5º ano).
- História do Brasil (7º ano).

Em 1878:

- História Antiga e Média (4º ano).
- História Moderna e Contemporânea (4º ano).
- História e Corografia do Brasil (7º ano).

Fonte: Livro “Livro didático e saber escolar – 1810-1910”

Os dados acima foram extraídos do clássico “Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910”, da Professora Doutora Circe Bitencourt, publicado em 2008, demonstram que esse quadripartismo - aqui entendemos como elemento da Matriz Colonial do Poder - já estava inserido nos Planos de Estudo do Ensino Secundário, equivalente ao ensino fundamental II atualmente. Assim, ao utilizarmos o livro didático como fonte, devemos compreender que ele também é um vestígio do passado da colonialidade do poder; precisamos empreender sobre o livro didático o rigor no método de análise e distinção dos testemunhos citados por Marc Bloch (2001) no que se refere à existência de duas classificações de fontes: as voluntárias e as involuntárias; quanto a primeira, o historiador francês dirá que possui a intencionalidade da posterioridade, relatar deliberadamente, isto é, criada com a intenção de informar; já a segunda, seriam indícios que o passado, não premeditado, sem intenção, teria deixado cair ao longo de sua estrada.

Para a análise do Livro Didático, operemos com ambas as classificações, sendo o livro didático um vestígio do passado que conta com os testemunhos voluntários – o quadripartismo e a história eurocêntrica - e com os testemunhos involuntários – em nossa leitura conta como exclusão, o silenciamento, a obliteração e a supressão da história da negritude. Compreendemos, então, que é na intencionalidade da posterioridade que reside a matéria prima do historiador inclinado à perspectiva decolonial, tendo como princípio o ato de denunciar os elementos da Matriz Colonial de Poder, é o ato de questionar os porquês de estudos das histórias locais eurocêntricas como projetos globais. Contudo, não pode o historiador, com a intenção de decolonizar a escrita da história, se embasar somente na intencionalidade do testemunho, ou seja, é necessário buscar nos textos – testemunhos – ou apegarmos, buscarmos, procurarmos “com muito mais ardor ao que ele nos deixa entender, sem haver pretendido dizê-lo.” (Bloch, 2001, p.78). É a busca pelas histórias excluídas, pela subalternização e pela marginalização da história negra que a perspectiva decolonial necessita explorar.

Figura 9. Livro 1: Capa do Livro “História.Doc”, Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila De Castro Faria, Daniela Buono Calainho. Saraiva, 2018



Fonte: PNLD 2020 "HISTÓRIA.DOC"

A obra “HISTÓRIA.DOC” (figura 9), ao abordar a “Revolução do Haiti” na página 68, já inicia com uma linha do tempo apresentando três eventos: primeiro, em 1789 é o início da Revolução Francesa; segundo, no mesmo ano, George Washington foi eleito presidente dos Estados Unidos; e terceiro, em 1794, a Convenção Jacobina, na França, abole a Escravidão nas colônias francesas. Após a breve apresentação da linha do tempo, tenta-se realizar uma contextualização de dois parágrafos para citar que São Domingos era uma Colônia Francesa,

sendo a maior produtora de Açúcar do século XVIII por meio da mão de obra escravizada. No segundo parágrafo, podemos observar uma simplificação do quadro:

Saint-Domingue vivia em permanente estado de tensão. As rebeliões e as fugas de escravos eram frequentes. **Os mulatos e libertos**, que controlavam um terço dos negócios da ilha, **desejavam igualdade política com os franceses**. E os poucos franceses ali residentes viviam espremidos entre esses dois grupos. A colônia era um verdadeiro barril de pólvora. Bastava acender o pavio para explodi-lo. (GRIFO NOSSO)

A afirmação de que os mulatos e os libertos desejavam a igualdade política como os franceses pode ser perigosa e obliterar a principal força motriz, os escravizados, o que pode simplificar ainda mais é obliterar os múltiplos objetivos de camadas sociais diferentes que se diferenciam primeiramente por raça e capital. Os escravizados, segundo James (2010), queriam ser livres, os mulatos não queriam ser tratados iguais aos negros alforriados que ficaram ricos, os brancos pobres possuíam um ódio feroz tanto dos mulatos quanto dos negros, ou seja, São Domingos era realmente um barril de pólvora já contendo o pavio em seu território.

O tópico seguinte “Impacto da Revolução Francesa” tem o objetivo não de apresentar a conexão entre os acontecimentos de São Domingos e França, mas demonstrar a dependência, ou melhor dizendo, nas palavras da BNCC, o desdobramento da Revolução Francesa daria origem ao evento Singular: “A Revolução Francesa, iniciada em 1789, ‘acendeu o pavio’”, isto é, São Domingos”.

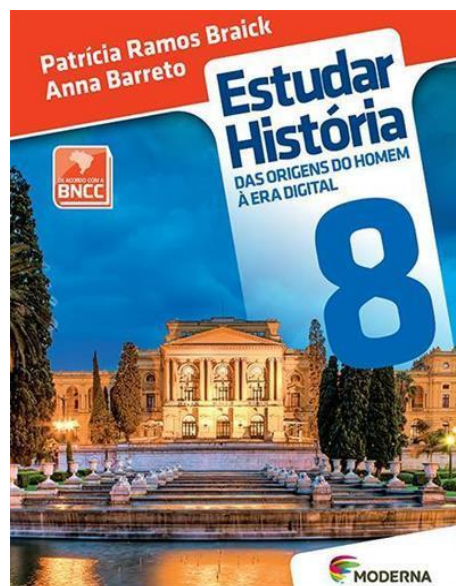
A explicação da obra além de traçar uma linha posterior à Revolução Francesa - o que reforça a ideia da linearidade e cronologia - silencia totalmente como se construiu o tal “barril de pólvora” a partir de 1745, com o envenenamento em massa de Mackandal, omite toda a experiência de revoltas muito antes da construção atmosférica revolucionária francesa, o que nos leva a um questionamento já levantando por Marcos Morel. Será que sem as luzes da metrópole os escravizados poderiam tomar o destino com suas próprias mãos? Tanto Morel quanto nós entendemos esse questionamento como apenas um elemento retórico e de escárnio relativo às afirmações absurdas de um eurocentrismo presunçoso que se coloca como medida e modelo universal.

A página a seguir, número 69, reduz, simplifica e personifica mais ainda a explicação sobre a Revolução em São Domingos na figura de Toussaint Louverture, mas haveria algum problema nesta forma de explicar? Sim, colocar Toussaint como ponto de partida ou de explicação central de uma Revolução é cair novamente no equívoco da ilustração, o líder que teria guiado a revolução, a exemplo, o próprio C.L.R James (2010, p. 96) cometeu o tal

equivoco ao citar que o líder “[...] havia tido oportunidades excepcionais, e tanto em mente como em corpo estava muito além do escravo médio. Embora a escravidão embote o intelecto e degrade o caráter do escravo, não havia nada daquela estupidez e degradação em Toussaint.”. Observa-se que James também contribui para a historiografia a percepção da “história dos grandes homens negros”, ou seja, há uma indubitável ofuscação do coletivo do que fora São Domingos e uma simplificação do grande emaranhado de complexidade da única Revolução de Escravizados que deu certo

O livro didático faz uma citação do Discurso de Toussaint chamando os escravizados para se juntarem ao exército negro contra o exército francês de Napoleão Bonaparte, após a citação do discurso o livro explicita que “Quilombolas, libertos e escravos da ilha ouviram seu chamado e se lançaram à guerra contra o exército francês” (Historiar.Doc, 2018, p.69). Entretanto, a obra didática, apresentando a Revolução na personificação de Toussaint a partir de 1793 dá margem para uma interpretação cronológica desvinculada de sua realidade anterior à 1789 ou 1791, ou seja, a obra didática inicia sem contextualização de recorte temporal, espacial e uma abordagem de uma história vista de cima vinculada com a história europeia sendo um “desdobramento” da Revolução Francesa. A página 69 é tão paupérrima na explicação do que fora a Revolução de São Domingos que fica praticamente impossível realizar um debate analítico sobre o material a fim de se comparar com debates historiográficos.

Figura 10. Livro 2: Capa Do Livro “Estudar História Das Origens Do Homem À Era Digital”, Patrícia Ramos Braick E Anna Barreto. Moderna, 2018.



Fonte: PNLD 2018 “Estudar História Das Origens Do Homem À Era Digital”

A obra em destaque (figura 10) “Estudar História Das Origens Do Homem À Era Digital” das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, é voltado para o 8º ano do ensino fundamental II, ano escolar que estamos analisando.

A página 96 e 97 foram destinadas a retratarem a Revolução de São Domingos, a primeira página já inicia demonstrando evidentemente que a Revolução Negra seria um desdobramento, um apêndice, da Revolução Francesa ao destacar dois elementos: primeiro, no título da página o termo “Enquanto isso...”, ou seja, a revolução francesa é o principal elemento mesmo sendo uma página destinada a um assunto latino-americano, o que nos possibilita a percepção uma colonialidade do saber; segundo, há um grande destaque para os episódios de batalhas que os escravizados entoaram o hino Francês a marsehesa:

Um dos momentos mais dramáticos das batalhas entre os escravos e as tropas de Bonaparte ficou marcado pela entoação de uma música: o hino nacional francês, mais conhecido como A Marselhesa. A canção, composta durante a revolução na França, foi cantada pelos próprios negros insurretos, prestes a serem atacados pelos franceses, que, perplexos, acabaram recuando.

É evidente que a historicidade deve sempre ser levada em consideração e que os sujeitos históricos são produtos de seu tempo, conforme Marc Bloch (2001, p.55), “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”, isto é, os escravizados de São Domingos realmente utilizaram como referência o que de melhor havia em sua época como arsenal teórico para a luta contra a opressão colonialista, entretanto, não se pode reduzir a experiência haitiana a um simples desdobramento da Revolução Francesa.

A obra didática também coloca ao centro como explicação essencial a **Figura** de Toussaint Louverture que teria liderado a Revolução:

Em 1791, François-Dominique Toussaint L’Ouverture, filho de um chefe tribal africano levado como escravo para São Domingos, liderou uma rebelião que executou proprietários brancos e confiscou suas terras para distribuí-las entre os negros.

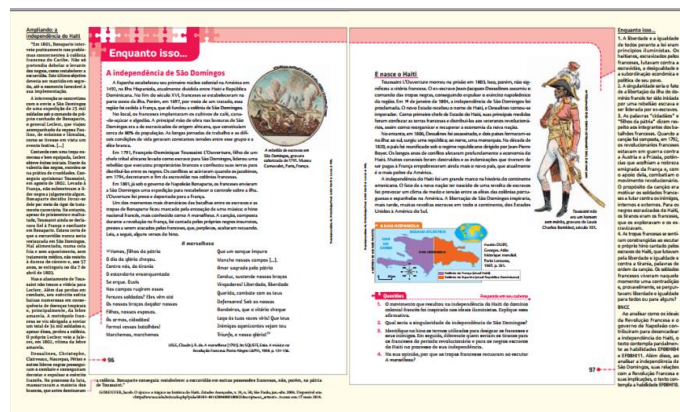
A apresentação da **Figura** de Toussaint, além de ser muito breve, coloca-o como o líder da Revolução a partir de 1791, contudo, Segundo C.L.R James (2010), não organizou, não planejou, Toussaint se juntou à Revolução que fora deflagrada primeiramente como uma insurreição em Le Cap.

Mesmo com essa razoabilidade textual apresentada em texto e imagens pelo livro didático em questão, algo nos chamou atenção nesta obra: a comparação entre Revolução Francesa e Haitiana. Vejamos o trecho de abertura:

O objetivo dessa abertura é provocar uma reflexão inicial sobre o significado simbólico da Revolução Francesa como exemplo de grande transformação social, que ressignificou as discussões sobre liberdade, igualdade e direitos, cujos princípios (presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948) ainda são desrespeitados.

O livro didático em questão deixa claro que há um significado simbólico como exemplo de grande transformação social que leva em consideração a ressignificação das discussões que na verdade são valores acerca de liberdade, igualdade e direitos. A primeira característica que analisamos é a narrativa da revolução francesa como ponto central da história, isto é, além de a Revolução Francesa ter destaque nas próprias páginas destinadas a Revolução de São Domingos com o exemplo da Marselhesa já citado acima, ainda temos uma do valor simbólico da Revolução Francesa em relação a Revolução Haitiana e sua importância dada na sociedade, sendo evidenciado pela dedicação de 14 páginas para a Francesa e 2 “seções” que ocupam 2 laudas para a Haitiana conforme a **Figura** abaixo:

Figura 11. Independência Haitiana no livro de Braick e Barreto



Fonte: Livro Didático.

As seções representam bem, conforme Chakrabarty (2000), que há uma sobreposição do pensamento e da história europeia perante os outros, isto é, existe a Europa e tudo aquilo que está à margem. Como destacado no título da seção “enquanto isso” percebe-se na expressão uma centralidade da revolução francesa, uma universalização sincrônica, pois enquanto a revolução europeia em uma narrativa eurocêntrica se desenrola, a haitiana seria um apêndice, um desdobramento da primeira.

O livro sempre descreve os desdobramentos dos acontecimentos franceses em “processo revolucionário” e relata que a agência da revolução teve como motor “o povo” ou a “população”

que se despertou perante as injustiças do primeiro e segundo estado em um conflito típico de classes sociais distintas que levava em consideração os privilégios como legados de um feudalismo, contudo, o que mais se sobressai na narrativa é a simbologia de um povo que lutou e deixou um legado que deve ser estudado por ser um importante marco histórico universal.

Figura 12. Revolução Francesa no livro de Braick e Barreto

• Compare essa imagem com a charge da página 70. Qual foi a mudança de atitude do homem deitado no chão? O que isso representa?

pela **população**. Com a crise de desabastecimento, o custo de vida tornou-se muito alto e os saques a mercados e armazéns cresceram, sendo difícil para as tropas reais conterem os famintos. Multiplicou-se a quantidade de mendigos que vagavam pelas cidades e amedrontavam o restante da **população**, que temia roubos e furtos. Para agravar a situação, muitas manufaturas francesas, prejudicadas pela concorrência dos produtos britânicos, foram à falência, elevando o desemprego a índices alarmantes.



Fonte: Livro Didático.

No dia 14 de julho de 1789, em busca de armas e munição para combater as tropas reais, uma multidão invadiu a Bastilha, fortaleza utilizada como prisão real em Paris e símbolo do absolutismo na França. Com a **tomada da Bastilha**, a força popular deu início à revolução. Paris sofreu uma onda de violência que as autoridades não conseguiam conter: funcionários do governo e aristocratas foram assassinados e tiveram suas casas saqueadas. Rapidamente o movimento se espalhou pelo campo e pelas províncias vizinhas.

Enquanto alguns nobres ainda mantinham tropas para enfrentar a **população** enfurecida, outros optaram por buscar abrigo em países vizinhos, como Áustria e Prússia, onde passaram a conspirar contra a revolução.

MUSEU CARNAVALET, PARIS

O despertar do terceiro estado, charge de 1789. Museu Carnavalet, Paris, França.

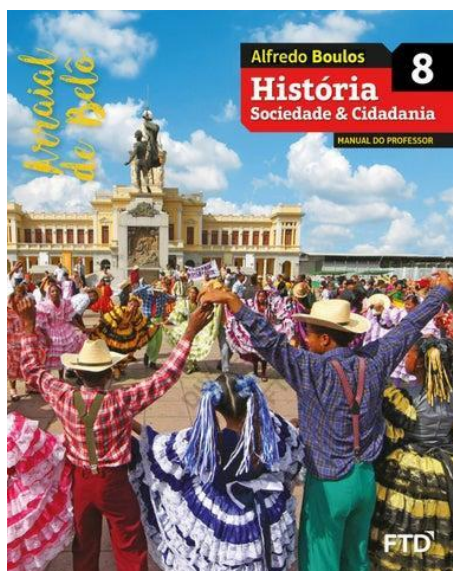
Foto: Reprodução/Arquivo Nacional

72

A partir da **Figura 12** podemos analisar um discurso velado pela narrativa, o que chamaremos aqui de “diferentes, mas iguais”. Qualquer menção a revolução francesa e seus valores são analisados à luz dos conceitos básicos: nação e nacionalismo, pois foi o povo ou a população francesa que lutou e provocou uma cisão temporal, contudo, quando fala-se na independência de São domingos o termo modifica-se completamente, pois fora uma “rebelião de escravos” que se inspiraram nos ideais iluministas e na revolução francesa, para isso colocam o hino “a marselhesa” que fora entoado pelos escravizados em batalha contra as tropas napoleônicas – não estamos de forma alguma questionando ou negando a influência da revolução francesa na revolução haitiana, mas problematizando a narrativa unívoca da temporalidade de ambas.

A narrativa da revolução modelo se constitui como um marco, dado que fora realizado por um povo que compartilha de uma mesma origem histórica com um diferencial apenas nos estratos sociais, já a revolução haitiana é marcada como uma rebelião de diferentes e desiguais em que um binômio é considerado disfarçadamente: a revolução branca e a rebelião negra.

Figura 13. Livro 3: Capa Do Livro “História Sociedade & Cidadania”, Alfredo Boulos Júnior. Tfd, 2018.



Fonte: PNLD 2018 "HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA”

A obra que iremos analisar é o livro didático “História Sociedade & Cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, é voltada para o 8º ano do ensino fundamental II.

O livro inicia de maneira muito semelhante às duas obras já analisadas acima, ou seja, a partir de uma tentativa de contextualização superficial, na página 104, com a ocupação no século XV até apresentar São Domingos como a colônia mais importante para os franceses no século XVIII, contudo, diferente das obras 1 e 2, o livro inicia de maneira muito coerente com a historiografia:

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.

No primeiro momento o texto apresenta a Revolução de maneira coesa ao demonstrar que o estopim fora um levante, uma insurreição, tendo como elemento em comum entre negros e mulatos o ódio contra o colono branco. Contudo, não demora muito para que a revolução comece a ser reduzida e personificada na figura de Toussaint Louverture:

Liderado por Toussaint L’Ouverture, o levante ganhou força no mesmo período em que os jacobinos assumiam o poder na França e aboliam a escravidão nas colônias

francesas (1794). Com isso, os escravizados de São Domingos passavam à condição de libertos.

A página 104, além de simplificar o processo, limita a explicação de toda a revolução a uma única página, haja vista que as páginas 105 e 106, são de um “Saiba Mais” e de um tópico “a Formação do Haiti”, respectivamente. Ainda na página 104 temos um texto de apoio do historiador Jacob Gorender que realiza uma síntese precisa e cirúrgica.

Na página 105, Saiba Mais, também foi utilizado um texto de apoio das historiadoras Maria Lígia Prado e Gabriela Pellegrino para apresentar um pouco mais sobre Toussaint L’Ouverture. Ainda na página 105 o texto de Jacob Gorender continua sua análise.

Podemos perceber que tanto nas páginas 104 e 105 há uma terceirização daquilo que deveria ser um texto didático, não há uma evidente explicação do que fora a Revolução Haitiana e sim um compilado de textos historiográficos tomando a maior parte das páginas.

A página 106 é destinada para descrever sobre “A formação do Haiti” em como Napoleão tentou reverter o processo de liberdade de São Domingos que continuou com outro líder negro, Jean-Jacques Dessalines. É importante notar que o deveria contar a formação do Haiti na verdade conta a história da formação do Estado Haitiano e a continuação da história dos grandes homens negros baseado no texto de apoio a seguir:

[...] 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”

O foco em como se retrata a história da Revolução de São Domingos recai novamente sobre a personificação na maioria das vezes sobre Toussaint ou de Dessalines.

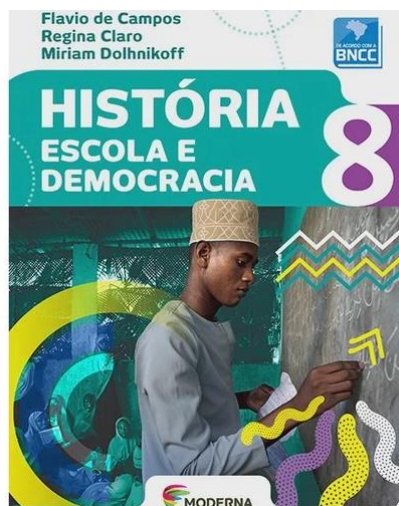
Em nossas análises, podemos elencar duas grandes características das representações da Revolução de São Domingos nos livros didáticos: a personificação da revolução sobre a imagem de Toussaint e a simplificação da revolução a um simples desdobramento na ilha do que fora a revolução francesa do outro lado do atlântico, vejamos o texto a seguir:

ENCAMINHAMENTO

- Frisar que, no início de 1794, um fato novo ocorrido na França acelerou o curso dos acontecimentos: os jacobinos decretaram o fim da escravidão nas colônias francesas; essa importante decisão da França revolucionária atingiu em cheio a escravidão centro-americana. Potencializando a lei abolicionista, os libertos de São Domingos se mobilizaram para apoiar a ascensão de L’Ouverture ao poder na parte ocidental da ilha.

Novamente, mesmo se tratando de uma história negra e de grande valor para a construção de referenciais, temos a revolução francesa tomando o lugar referencial quando deveria ser a revolução de São Domingos de maneira independente a ser destacada com detalhes extremamente singulares dentro da historiografia.

Figura 14. Livro 4: Capa Do Livro “História: Escola E Democracia”, Flavio De Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. Moderna, 2018.



Fonte: PNLD 2018 " HISTÓRIA: ESCOLA E DEMOCRACIA"

A obra a ser analisada a seguir é “História, Escola e Democracia” dos autores Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, referente ao 8º ano do ensino fundamental II.

O livro inicia contextualizando, na página 118, os movimentos de emancipações do final do século XVIII, a exemplo, as independências das treze colônias e a de São Domingos, esta última o livro descreve-a como “sem dúvida, a principal revolução de escravizados da História Contemporânea. Uma verdadeira revolução negra no continente americano” (2018, p.118). Uma excelente introdução para os leitores demonstrando a Revolução em seu tom de singularidade.

O livro didático em questão realiza uma excelente apresentação do que era São Domingos, há um cuidado maior com o âmbito geral da até então colônia francesa antes da Revolução, a exemplo, da apresentação da composição dos extratos sociais de São Domingos, o que nos auxilia a entendermos com melhores detalhes a construção do tecido social:

No topo, uma pequena elite branca proprietária de terras e escravizados e composta pelos funcionários e autoridades administrativas. A seguir, brancos pobres que nas fazendas eram feitores, administradores e capatazes. Nas cidades eram escriturários, artesãos, alfaiates, soldados rasos. Muitos deles não cumpriam função alguma na economia: eram fugitivos, devedores, criminosos. Na base da sociedade, havia uma massa imensa de africanos e seus descendentes escravizados.

De forma coerente, a obra apresenta que, no topo dessa sociedade, estavam os brancos possuidores de terras, representando um pequeno número demográfico, a seguir viriam os brancos pobres, mas que mesmo sendo pobres tinham a cor de pele como moeda social entre negros e mestiços, e por último refere-se aos negros escravizados, a maioria esmagadora da colônia. É interessante notar que há, na página seguinte, um tópico específico para apresentação do estrato social dos mestiços.

A página seguinte, 119, realiza uma breve apresentação do famoso código de Negro, que possuía como objetivo de estabelecer regras no trato com o escravo, contudo o código foi completamente ignorado pelos brancos escravistas e as torturas e maus-tratos ultrapassavam demasiadamente os limites estabelecidos pelo código como:

- Deveriam ser dados aos cativos, todas as semanas, dois potes e meio de mandioca, três de farinha, um quilo de carne salgada ou um quilo e meio de peixe.
- Era permitida a punição do cativo com cem chicotadas, utilizando--se para isso a cana ou corda tecida.
- Era permitido o casamento entre o branco e a escrava que tinha filhos dele. A cerimônia libertava a mãe e os filhos.
- Mestiços e negros libertos tinham os mesmos direitos que os colonos brancos.

O livro realiza uma boa contrastação do código negro com a realidade em São Domingos a fim de demonstrar para os alunos os altos índices de desumanidade a que os escravizados eram submetidos diariamente. Em seguida, realiza uma análise destinada para o subtópico “Mestiços e Negros” que inicia com um apontamento do conflito racial entre ambos, pois “Em relação aos negros livres, os mestiços tendiam a reproduzir preconceitos semelhantes àqueles com os quais eram tratados pela elite branca” (p.119), o quadro social era extremamente complexo e dependendo do momento negros, mestiços e brancos estavam juntos ou separados a partir de seus interesses nas diversas fases da Revolução.

O trecho abaixo demonstra o grau de discriminação racial com os mestiços

A partir de 1758, diversas proibições foram legisladas na colônia a fim de retirar dos mestiços os mesmos direitos dos colonos franceses: foram proibidos de usar armas e roupas europeias, de se reunirem sob pena de multa e utilizar os títulos de Senhor ou Senhora. Se um branco comesse na casa de um mestiço, este não poderia sentar-se à mesa com ele.

Os mestiços sofriam discriminação racial pelos brancos e ao mesmo tempo discriminavam os negros escravizados ou livres, entretanto, mesmo estes dois estratos sociais se discriminando racialmente de maneira mútua, possuíam um problema em comum: o colono branco escravista, sendo da elite econômica ou um simples branco pobre.

A página seguinte, 120, também destaca a figura de Toussaint Louverture como o principal personagem em que novamente a justificativa para tal destaque é sua ilustração, o negro instruído entre os não instruídos, conforme o trecho abaixo:

Pierre Baptiste, um velho instruído, alfabetizou-o e orientou seus estudos de geometria, desenho, latim e francês. Até então Toussaint falava o creóle, uma simplificação do francês desenvolvida pelos escravizados no Haiti. Durante esse período, Toussaint teve contato com escritos de dois autores que iriam influenciá-lo profundamente: o padre francês Guilherme Raynal, crítico feroz da escravidão, que afirmava faltar apenas uma liderança para ter início uma rebelião contra um regime tão desumano; e os escritos do imperador romano Júlio César sobre a guerra contra os gauleses. Com os comentários do imperador sobre operações militares, Toussaint aprendeu técnicas de manobras e confrontos militares

Analisemos em detalhes a citação acima. Primeiramente, o livro didático apresenta Pierre Baptiste como o tutor intelectual de Toussaint, isso explicaria as habilidades do líder negro com Latim, francês, geometria e até desenhos, mas o que se sobressai na explicação é a explicitação da simplicidade de Toussaint possuir apenas o Francês Creóle como subsídio intelectual. O livro didático também afirma que Toussaint teria tido contato com as obras do padre Raynal, porém, independentemente da veracidade desse apontamento, o que podemos perceber é a nítida continuação de história dos grandes homens negros com Toussaint o qual teria também lido os escritos do imperador romano Júlio Cesar, tendo por meio destas leituras a construção de habilidades táticas empregadas na guerra anticolonial. A página 120 também apresenta materiais escritos e audiovisuais que realizam referências sobre Toussaint, ou seja, há uma indicação do livro didático de materiais não didáticos referentes ao líder negro, novamente um reforço da imagem de Toussaint e uma secundarização do coletivo. Formulando um breve ensaio de conclusões parciais acerca das imagens de Toussaint e em como é citado, pode-se averiguar uma forte explicação da Revolução de São Domingos centralizada na imagem de um único indivíduo.

A página seguinte, 121, apresenta muito brevemente a “A REVOLUÇÃO” e logo na introdução já temos uma exposição afirmando que era muito comum as revoltas fugas dos escravizados e que se refugiavam em quilombos e que destes dispositivos teria surgido a

primeira revolta organizada e liderada por François Mackandal, conforme a citação abaixo (Campos, Claro, Dolhnikoff. 2020, p.121).

As revoltas e resistências entre os escravizados eram cotidianas. Muitos acabavam fugindo para as florestas e montanhas onde organizavam quilombos. Desses quilombos emergiu a primeira revolta organizada contra os brancos antes da Revolução Francesa (1789), conduzida por François Mackandal, cujas forças rebeldes aterrorizaram os fazendeiros brancos durante seis anos.

A apresentação retoma novamente o nome de Toussaint L'Ouverture como o grande nome, o responsável pela organização da luta em contraste com a revolta, pois “a organização da luta ocorreria apenas três anos depois, em 1794, sob a liderança de Toussaint L'Ouverture e seus companheiros.” (Campos, Claro, Dolhnikoff. 2020, p.121).

Entretanto, apesar da sempre retomada de explicação personificada, o livro didático apresenta no final da página 121 um tópico sobre o “Canto de Guerra: a participação popular na luta” em que apresenta para além das lideranças ditas ilustradas e letradas, ou seja, a obra trouxe ao final da exposição sobre a Revolução de São Domingos os elementos que colocam o povo como o motor do movimento a partir da demonstração de dois elementos: o vodu e o creóle.

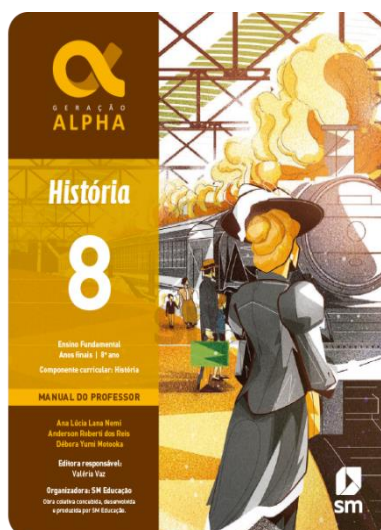
O vodu, como religião, uniu e reuniu os negros africanos de diferentes etnias. No vodu os negros escravizados integraram crenças, ritos, músicas, danças de diferentes origens africanas com o catolicismo. Pela religião mantiveram acesas suas heranças ancestrais.

O mesmo aconteceu com o creóle, língua falada pelos escravizados, a partir da simplificação do francês e da influência de línguas africanas e de outros idiomas como o português e o espanhol. O creóle não se limitou a uma forma de creóle não se limitou a uma forma de creóle comunicação comum, mas funcionava como uma espécie de código entre os negros, muitas vezes inacessível à compreensão do colonizador branco.

Podemos analisar a partir da citação acima uma exposição novamente muito superficial do assunto que deveria ser o tópico de introdução, ou seja, a explicação do que e como se desenvolveu a Revolução Negra e sobretudo qual fora o papel da participação popular neste evento singular, contudo, os dois elementos levantados em questão foi o Vodu como uma religião que teria unido os escravizados por meio de crenças, ritos e músicas a fim de manterem sua heranças vivas em solo americano; o segundo elemento teria sido o creóle, uma língua falada entre os escravizados que teria servido como uma espécie de código entre os revolucionários. Temos novamente uma razoabilidade no que concerne a uma explicação da

Revolução de São Domingos somado a uma personificação da história dos grandes homens, nesse caso, o grande homem negro, Toussaint L'Ouverture.

Figura 15. Livro 5: “Geração Alpha História”, Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti Dos Reis, Débora Yumi Motooka. Sm Educação, 2018



Fonte: PNLD 2018 "GERAÇÃO ALPHA HISTÓRIA"

A obra a ser analisada a seguir é “Geração Alpha História” dos autores Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti Dos Reis, Débora Yumi Motooka., referente ao 8º ano do ensino fundamental II.

Nesta obra a análise referente a Revolução de São Domingos está vinculada ao período Napoleônico como sugere o título do capítulo 2 “O Império Napoleônico E A Revolução De São Domingo” com 4 páginas dedicadas ao General Francês, da página 72 a 75, expondo cronologicamente como Napoleão teria subido ao poder.

É somente a partir da página 76 no tópico “A Revolução De São Domingo” que se inicia a análise da Revolução Negra. O livro começa com uma gravura, ao lado esquerdo do retrato de Toussaint Louverture; já ao lado direito, inicia-se uma breve apresentação histórica do espaço geográfico de São Domingos a partir do século XV com a chegada de Cristóvão Colombo à ilha; o texto destaca a importância da colônia francesa no século XVIII a partir dos lucros com o cultivo da cana-de-açúcar, o que por conseguinte introduz o assunto da escravidão em São Domingos ao lembrar que o evento se passa no mesmo período histórico da

Revolução Francesa. O livro didático em questão preocupa-se em explicar o processo da Revolução Negra, conforme o trecho abaixo:

Naquele mesmo período, a Revolução Francesa provocava mudanças na França e em suas colônias. Em São Domingo, houve inicialmente duas consequências diretas. Por um lado, devido aos conflitos internos, a Metrópole enfraqueceu o controle sobre a Colônia. Por outro, estabeleceu-se um debate entre os colonos proprietários de terras em torno dos ideais que passaram a nortear as ações dos revolucionários, principalmente o de direito à autonomia e à representação política. No entanto, a elite de São Domingo foi surpreendida por outro grupo, que também se apropriava dos ideais de liberdade da Revolução, interpretando-os a seu modo. Esse grupo reivindicava o direito de ser livre do jugo da escravidão. Em 1791, dezenas de milhares de escravizados organizaram um movimento contra a escravidão, destruindo e incendiando fazendas e matando os latifundiários.

O livro apresenta, mesmo que de maneira muito breve, a complexidade do tecido social e os interesses que se entrecruzaram na Revolução de São Domingos, dentre estes interesses, os negros escravizados se estabeleceram como um grupo que realizou uma releitura das ideias de liberdade relativas à Revolução Francesa e iniciaram uma luta pela sua liberdade ao deflagrar um movimento contra a escravidão. O texto didático também elenca os destaques dos líderes negros, como Toussaint Louverture.

A página 77 inicia com o título “Do Combate À Escravidão À Luta Pela Independência”, destacando que a partir de 1792, a França revolucionária estaria passando pelo seu período mais radical e que teria chegado ao ápice de abolir a escravidão nas colônias, entretanto, percebe-se uma explicação de São Domingos sempre dependente dos desdobramentos da Revolução Francesa, como descrito no sumário “A revolução Francesa e seus desdobramentos”, ou seja, o livro didático, mesmo sendo cuidadoso em ressaltar os detalhes da Revolução Negra, retoma os ideais de que o evento em São Domingos foi uma espécie de continuação daquilo que teria surgido na França, um evento que seria dependente dos ideais revolucionários. O livro, ao expressar-se na lógica de desdobramento, privilegia a narrativa eurocêntrica em um espaço dedicado a uma explicação que não deveria ser eurocêntrica, conforme abaixo:

Em 1796, Toussaint foi nomeado pelo governo republicano francês para o cargo de governador da colônia. A ascensão de Napoleão ao poder em 1799, na França, contudo, colocou uma nova questão para os colonos de São Domingo: tudo indicava que o novo imperador não pretendia manter a participação política e a liberdade dos ex-escravizados. Para assegurar as conquistas obtidas até então, em 1801, L’Ouverture se autoproclamou governador vitalício da colônia. Como resposta, Napoleão enviou uma expedição para restaurar a ordem e a escravidão em São Domingo. Com isso, a luta dos ex-escravizados passou a ser a luta pela independência

O que deveria ser uma explicação da Revolução de São Domingos a partir de suas peripécias singulares torna-se novamente o retorno de uma explicação do que teria sido um apêndice da Revolução branca; somado a explicação eurocêntrica, entende-se que o texto realiza muito mais uma leitura de como fundou-se o estado haitiano e não como se desenvolveu a Revolução de São Domingos. O texto didático após explicitar que Toussaint teria sido capturado e posteriormente falecido em uma prisão na França, apresenta outro líder negro, Jean-Jacques Dessalines, que teria sido o responsável pela Proclamação da Independência no ano de 1804.

Na página seguinte, 78, finaliza o espaço dedicado a Revolução Negra com o tópico “A Repercussão Da Independência Haitiana” a fim de demonstrar como o evento de São Domingo foi compreendido e interpretado pelos brancos, ou seja, o haitianismo, o medo que os colonos brancos possuíam de acontecer em outros lugares da América ondas revolucionárias negras, contudo, o livro realiza citações que focam e priorizam a história da onda do medo branco, o pavor das elites, mas pouco cita a revolução de São Domingos como fonte de Inspiração, conforme o trecho abaixo:

A revolta dos escravizados e a independência do Haiti causaram grande repercussão em todo o mundo. A notícia de que uma rebelião de escravizados tinha dado origem à libertação colonial deixou as metrópoles e os escravocratas alertas. Havia o medo de que outras colônias seguissem o exemplo dos haitianos, já que a economia da América portuguesa e de várias colônias da América hispânica tinha a mão de obra escrava como base. Esse temor era explicado por um termo muito utilizado na época, o haitianismo, e o Haiti passou a ficar isolado nas relações internacionais, inclusive no comércio.

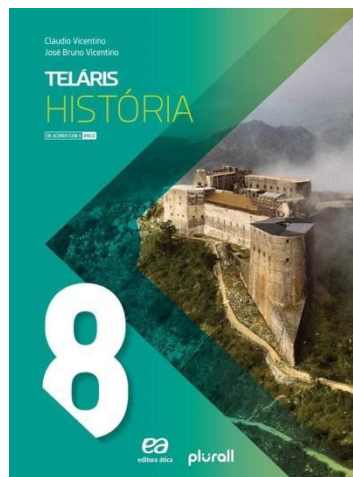
O pavor das elites ao relembrar o ocorrido nesse país endurecia a repressão sempre que um movimento articulado por escravizados se organizava. Por todas as colônias onde havia escravidão, as notícias sobre o Haiti alimentavam a esperança de mudança para os escravizados e inspiravam novas revoltas.

Podemos analisar como a história da repercussão foca e prioriza o Haitianismo, deixa de lado as inúmeras histórias de inspiração sobre a Revolução Negra, ou seja, falta para os materiais pedagógicos relembrarem de fato os Ecos de São Domingos como fonte de inspiração negra, como ponto de referências positivas e não somente como o medo branco, mas como onda negra de inspiração.

O foco no pavor das elites desvia qualquer priorização de construção de referenciais positivos da história negra e pauperiza o debate em sala de aula no que se refere à aplicação da lei 10.639, pois cria-se uma determinada limitação destes referenciais. Quando se trata da sala de aula, os alunos sentem uma certa dificuldade em lembrar de referenciais positivos da história

negra e quando lembram-se geralmente estão relacionados à escravidão moderna na América. Não basta somente ter referências negras se o que os alunos conseguem mencionar ou são histórias brancas europeias ou somente escravidão (ver a parte dois).

Figura 16. Figura 16: Livro 6: “Teláris História”, Cláudio Vicentino E José Bruno Vicentino. Editora Ática, 2018.



A obra a ser analisada a seguir é “Teláris História” dos autores Cláudio Vicentino E José Bruno Vicentino, referente ao 8º ano do ensino fundamental II.

O referente livro se diferencia drasticamente das obras anteriores analisadas, se destaca de maneira extremamente negativa em relação ao debate da Revolução Haitiana, pois aborda o assunto em espaço de Infográfico, um espaço mais de ilustrações do que explicações textuais com suas devidas contextualizações históricas, conforme a imagem abaixo:

Figura 17. Infográfico Referente A Revolução Haitiana No Livro Didático



Ao lado esquerdo da página, encontram-se as “Orientações Didáticas”, apresentando recomendações ao professor que estabeleça uma relação entre Revolução Francesa e o processo de “Independência do Haiti”, ou seja, a noção de “Revolução” em São Domingo não é citada ao menos como recomendação para o professor. Ao lado direito, no tópico “Reflexos da Revolução no Haiti”, o que toma novamente o centro das atenções é a Revolução Francesa como ponto de referência, como modelo, padrão para a “outra revolução”. Abaixo e a esquerda, temos trechos de explicações sobre as características da economia e uma explicação do que seria Plantation a fim de apresentar os trabalhadores da colônia, ou seja, os escravizados, o motor da Revolução Negra.

A página seguinte, 47, resume ainda mais a Revolução de São Domingos a duas personificações: Toussaint e Dessalines, conforme a **Figura 18**:

Figura 18. Ilustração De Toussaint E Dessalines No Livro Didático



As figuras de Toussaint e Dessalines aparecem como os líderes negros ilustrados, os negros influenciados pelo iluminismo, o primeiro teria conduzido uma série de “revoltosos” contra o domínio de uma pequena elite branca em busca de suas liberdades; o segundo, foi o responsável oficialmente pela Proclamação da Independência do País chamado Haiti, entretanto, a França só reconheceria tal condição apenas em 1825. Ao lado direito, há uma

“orientação pedagógica” como atividade complementar com o objetivo de comparar a discussão do infográfico com a música “Haiti” de Gilberto Gil e Caetano Veloso, a atividade proposta teria a finalidade de levar os discentes a analisarem a realidade brasileira e suas semelhanças com o Haiti pré-revolucionário.

Figura 19. Livro 7: - “Araribá Mais: História”, Ana Claudia Fernandes. Editora Moderna, 2018.



Fonte: PNLD 2018. Captura de tela

A obra a ser analisada a seguir é “Araribá Mais História” da editora responsável Ana Claudia Fernandes, referente ao 8º ano do ensino fundamental II.

Deixamos esta obra para ser analisada por último, tendo em conta que fora o livro didático utilizado durante o ano de 2023 em nosso espaço de pesquisa, isto é, no 8º ano tarde da Escola Barão de Igarapé Miri, turma 804, com o professor de história Rosivaldo.

O livro didático inicia na página 85 com a explicação tradicional do espaço geográfico do Haiti desde a chegada de Cristóvão Colombo em 1492, na Ilha Hispaniola, após o período de predomínio espanhol, a França se estabeleceu na ilha a partir do século XVII e na segunda metade do XVIII a ilha se tornou a maior exportadora de açúcar das américas.

A página 86 a partir do tópico “O levante dos jacobinos negros” dispôs-se a relatar, mesmo que de maneira superficial, o processo Revolucionário Negro em São Domingos, conforme o trecho abaixo:

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.

É altamente importante, nesta última análise de livro didático, enfatizarmos a partir de nossa amostra que a abordagem explicativa para a Revolução em São Domingos prioriza amplamente a interpretação dos grandes líderes. Novamente, a explicitação recai sobre Toussaint Louverture e Jaques Dessalines, somado a esta interpretação há uma evidente narrativa que destaca a Revolução Francesa e a Revolução de São Domingos em caráter secundário ou como um desdobramento da primeira.

Os livros didáticos aqui analisados, de maneira geral, teceram explicitações semelhantes ao Araribá Mais História, em que prioriza-se o indivíduo e não o coletivo, empreendendo o trabalho do colonialismo epistêmico ao preservarem as estruturas de poder e supremacia branca/eurocêntrica em detrimento das ideia-forças da história negra e Revolucionária do Haiti.

Antes de iniciarmos o debate teórico acerca do Colonialismo Epistêmico, bem como as suas estratégias de manutenção no ensino de história, vamos analisar uma sequência de dados levantados durante a pesquisa de campo, destacando-se uma curta entrevista e uma aplicação de um formulário público com a finalidade de pesquisar sobre as referências brancas e negras dos alunos e do público externo, nosso objetivo foi cruzar os dados para fornecer a máxima solidez para as análises extraídas de nossas amostras.

2.4 COLONIALISMO EPISTÊMICO: UMA ANÁLISE DE FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS.

Iniciemos nossa análise de dados coletados em campo a partir da explicação das técnicas de pesquisa que utilizamos no percurso da investigação. Para tanto, servimo-nos dos textos das autoras Marconi e Lakatos para elucidar e orientar as técnicas aqui desenvolvidas com o objetivo de sustentar a argumentação a partir do corpo teórico e das fontes que o ensino de história também deve ser visto como espaço da preservação do colonialismo epistêmico. Nossa primeira técnica foi a utilização de um questionário online para coletar dados que visavam obter

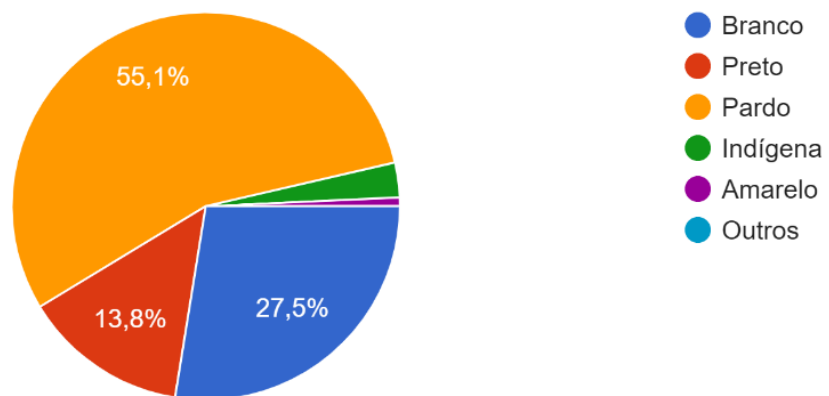
respostas objetivas relativas à comparação entre o assunto da Revolução Haitiana e a Revolução Francesa, conforme Marconi e Lakato (2002), um questionário é instrumento de coleta de dados que ordena uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador.

Nosso questionário foi constituído de 6 perguntas, sendo 4 delas perguntas fechadas, isto é, o participante escolheria uma única opção dentre um conjunto de alternativas e 2 perguntas abertas, isto é, o participante opinava com suas próprias palavras. Este questionário foi aplicado ao público geral e externo de maneira totalmente digital mediante ao acesso a um link, no total foram 139 participantes⁴ que preencheram o questionário, na primeira pergunta fechada analisamos a identificação racial dos participantes e obtivemos os seguintes resultados:

Figura 20. Gráfico 5: Referente a Autodeclaração dos Participantes da Pesquisa

como você se identifica em relação a sua raça/cor?

138 respostas



Fonte: Questionário aplicado

Podemos averiguar que a maioria dos participantes se declara pretos ou pardos, ou seja, 68,9 % se identificariam como indivíduos do grupo racial Negro, pois conforme Santos citado

⁴ Apenas na primeira e segunda pergunta apresentaram-se 138 respostas, pois um participante não as respondeu.

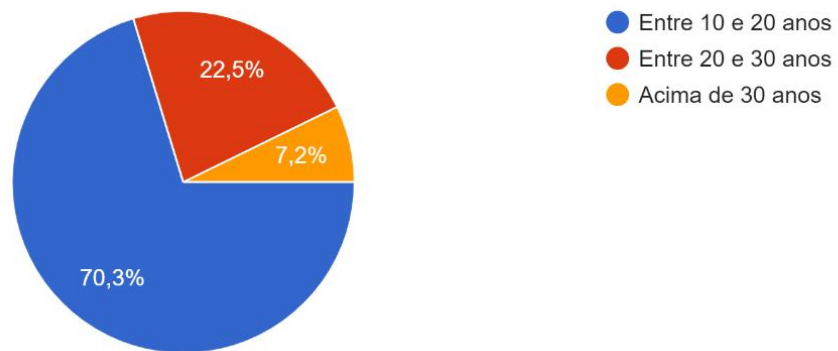
por Gomes (2005) pretos e pardos possuem realidades semelhantes de desvantagens sociais referentes a dados estatísticos, logo podemos agregá-los em uma só categoria, Negros.

Em nosso segundo questionamento, perguntamos sobre a faixa etária de nossos participantes:

Figura 21. Gráfico 6: Sobre A Faixa Etária Dos Participantes

Qual a sua faixa etária?

138 respostas



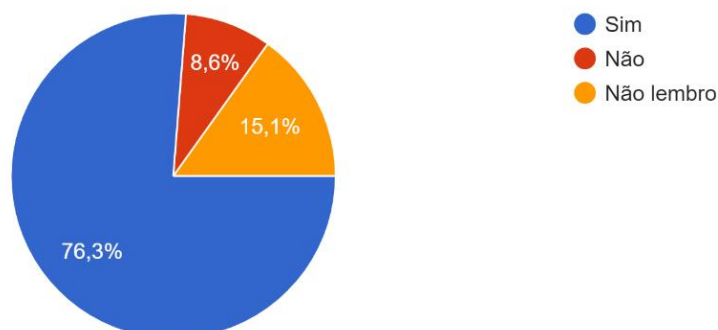
Fonte: Questionário de pesquisa

Mais de 70% de nossos entrevistados possuem idade inferior a 20 anos, ou seja, estão na faixa etária de formação do ensino fundamental ou médio em andamento ou são recém-formados. São alunos ou ex-alunos que recentemente, se comparados com as outras faixas etárias, estudaram os assuntos do questionário, portanto nosso objetivo é analisar como esses participantes entraram em contato com a temática da Revolução de São Domingos durante sua trajetória escolar.

Figura 22. Gráfico 7: Sobre Conteúdo De Revolução Francesa

Você já ouviu falar de Revolução Francesa durante suas aulas de história?

139 respostas



Fonte: Questionário De Pesquisa

É indubitável a majoritariedade da Revolução Francesa mediante ao ensino de história no que concerne a sua popularidade entre os alunos e ex-alunos. Vejamos que de 100% dos participantes 76,3% lembram-se da aula de Revolução Francesa; 15,1% não lembram e apenas 8,6% afirmam que não viram esse conteúdo em aula.

Faremos uma breve análise a partir destes dados assenhorando-se do método comparativo para traçarmos um diálogo sobre o ensino de história da Revolução Francesa e da Revolução de São Domingos a partir de nossos dados coletados, portanto, o uso da história comparada, segundo D'Assunção Barros (2007), é definido como um método ou uma modalidade historiográfica com a finalidade observar as semelhanças e diferenças de objetos simultaneamente, isto é, objetos que estão em universos diferenciados, porém, postos em comparação e iluminação recíproca. A partir do método comparativo traçaremos uma análise contendo um pouco do debate decolonial discorrendo sobre a colonização epistêmica da Revolução Francesa a partir do ensino de História em detrimento da Revolução de São Domingos.

Nossos dados, mesmo sendo apenas uma singela amostra que buscou um público para além da sala de aula, nos demonstram - por meio de um questionário lançado na internet sem um espaço e tempo definidos, onde qualquer pessoa poderia responder a tais perguntas - que os alunos possuem mais facilidade de lembrar dos ecos da Revolução Francesa, levando em consideração os dados temos uma resposta positiva referente a lembrar do assunto acima de 50% do total de participantes. O que nos leva ao questionamento do porquê desta facilidade

com a Revolução Francesa, para isto vejamos o que diz uma das maiores referências da historiografia em Revolução Francesa, Segundo Eric Hobsbawm:

A Revolução Francesa dominou a história, a própria linguagem e o simbolismo da política ocidental desde sua interrupção até o período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial - incluindo a política daquelas elites no que hoje é chamado de terceiro mundo, que viram que as esperanças de seus povos estavam em algum tipo de modernização, ou seja, em seguir o exemplo dos mais avançados estados europeus.

Quando Hobsbawm cita que a Revolução Francesa dominou a história é possível realizarmos um breve questionamento sobre esta assertiva: a Revolução Francesa dominou a história ou as Representações – Ecos - da Revolução Francesa ao longo da história estabeleceram-se como padrão universal? Nosso questionamento se faz presente a partir das reflexões decoloniais acerca da construção da modernidade.

Entendemos que o estudo da Revolução Francesa, acima citado, e seus ecos fazem parte um projeto colonial chamado modernidade que alcançou no século XVIII ares de modelo universal para o restante dos países de terceiro mundo que buscaram obter um certo grau de civilizados, ou seja, seguindo a lógica de Hobsbawm, a Revolução Francesa teria se construído como referencial positivo para aqueles que desejassem alcançar algum tipo de modernização a fim de seguir os exemplos dos estados europeus mais avançados. A análise dos ecos da Marselhesa levam em consideração a história europeia por dois motivos, conforme Hobsbawm (1996), primeiro, os reformadores ou revolucionários na Europa enxergavam-se muito mais próximos da Revolução Francesa do que da Independência dos Estados Unidos porque na França o que fora derrubado pela revolução foi o Antigo Regime, contudo, nos Estados Unidos a realidade era de colonos livres e senhores de escravos, isto é, os vizinhos da revolução francesa enxergavam-se prontamente na realidade europeia; segundo, a própria Revolução Francesa construiu instantaneamente uma imagem de si como a pioneira do destino do mundo. Mas afinal, o que isso tem a ver com o ensino de História?

Bittencourt (2018, p.143), já citada acima, destaca que a concepção da história quadripartite tem como definição real: estuda-se a história da Idade Antiga para contrapor a noção de sociedade atrasada versus uma sociedade moderna; estuda-se História Medieval, a partir das configurações do que é feudalismo concentrando-se em seu declínio para permitir um foco no ensino do advento da burguesia e do capitalismo mercantil; estuda-se as Idades moderna e contemporânea para demonstrar o triunfo e a consolidação do capitalismo por meio de sua

expansão mundial, sua era das revoluções industriais e suas guerras mundiais; enquanto que história do Brasil continuam sem importância como conteúdos relevantes.

Os dados levantados em nossa pequena amostra a partir da pergunta “Você já ouviu falar da Revolução Francesa nas suas aulas de história?”, as críticas de Bittencourt sobre o quadripartismo, nossas análises das habilidades realizadas acima a partir da BNCC demonstram uma evidente relação assimétrica entre uma relevância, destaque e visibilidade de uma história europeia em detrimento de uma história não europeia, contudo, essa continuidade de elementos do eurocentrismo não aparece desvinculada de uma relação de poder, mas demonstram a pertinência do colonialismo em sua máxima plenitude na construção das noções binomiais de incivilizado versus civilizado, centro versus periferia/marginalizados, branco versus não brancos, conforme Fanon (2008)

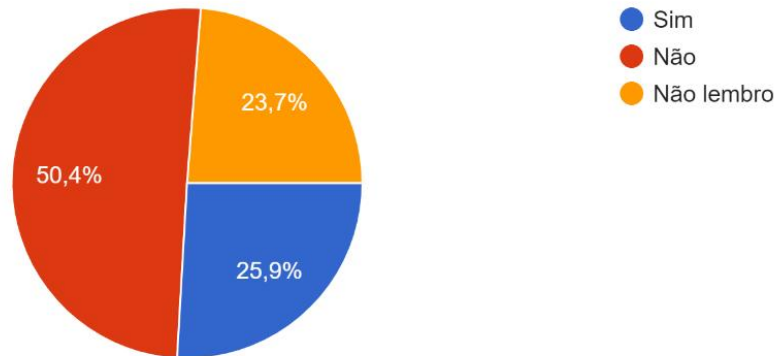
Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será.

A articulação e aplicação da análise Fanoniana possibilita uma melhor ponderação acerca de como a Revolução Francesa não é apenas um conteúdo, mas uma linguagem da cultura metropolitana, isto é, o estudo da Revolução Francesa não é apenas um cumprimento da BNCC em “Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.”. (Brasil, 2017, P.425), é a busca da construção de uma identidade universal por meio de um passado em comum, ou ao menos, a noção/representação daquilo que seria um passado comum a todos os povos com objetivos de se alcançar a civilização. Estamos falando de um projeto colonial, o estudo da Revolução Francesa nas escolas públicas ou privadas também possui - parafraseando aqui Walter Mignolo - O lado mais funesto da modernidade, a busca pela construção de um cidadão universal, entretanto, um cidadão universal é um não local, um não “regional”, - parafraseando Fanon -um indivíduo que rejeita a sua negritão, o seu mato, mais branco será, mais francófono será, mais cidadão do mundo. Analisemos agora os dados que coletamos sobre a Revolução de São Domingos.

Figura 23. Gráfico 8: Sobre O Conteúdo De Revolução Haitiana

Você já ouviu falar de Revolução Haitiana/Revolta de São Domingos durante história?

139 respostas



Fonte: Questionário de pesquisa

É impressionante como há uma enorme discrepância dos dados sobre a Revolução Francesa e os dados sobre a Revolução de São Domingos, apenas 25,9% dos entrevistados afirmam lembrar-se do conteúdo ministrado em sala de aula; 50,4% afirmam não terem visto nas aulas e 23,7% afirmam não lembrar. A partir destes dados lancemos uma questão: Por que a maioria dos entrevistados lembra-se mais da Revolução Francesa do que a Revolução Haitiana? Vamos construir uma linha de raciocínio para respondermos.

Quando Hobsbawm cita que a Revolução Francesa enxerga-se a si mesma com dimensão ecumênica, universal, padronizante, o autor está também contribuindo historiograficamente na manutenção do conhecimento hegemônico e na manutenção do silenciamento da Revolução de São Domingos, contudo, para sairmos da razoabilidade dos conceitos Hegemonia e Silenciamento necessitamos seguir a trajetória e a lógica de como a modernidade foi parturiente de subsídios intelectuais e dos arsenais de ideias que construíram os marcadores destas histórias universais e padronizantes.

Colonialidade, Modernidade e Racionalidade – Conceitos usados por Quijano - eis as três palavras-chave para entendermos a trajetória e o percurso da linguagem universal eurocêntrica, para isto, utilizaremos as concepções de Stuart Hall (2010) que compreende a linguagem como um meio, um mediador, um sistema representacional que assenhora-se de

símbolos e signos - sonoros, escritos, imagens físicas, imagens eletrônicas, notas musicais, objetos e entre outros – para traduzir, significar e representar para outros indivíduos, outras pessoas, os conceitos, as ideias, os conhecimentos e até emoções; a partir desta definição entenderemos a linguagem universal eurocêntrica no ensino de história como um sistema que representa símbolos e signos de grupos hegemônicos, ou seja, um ensino de história puramente eurocentrado, entretanto, o que nos leva a entendermos esta linguagem universal eurocêntrica no ensino de história como hegemônica? ponderemos a partir dos três conceitos citados no início do parágrafo, vejamos algumas reflexões sobre como a linguagem universal eurocêntrica em sua hegemonia exclui os indivíduos não europeus do ensino de história.

Primeiro, a colonialidade consiste em um projeto de dominação, controle e exploração que se estruturou sobre dois tipos de violências: a física e a simbólica, ou seja, a partir de 1492, conforme Dussel (1993) Espanha e Portugal que já não são mais feudais no final do século XV e sim renascentistas são as potências responsáveis pela experiência de constituir a noção do Outro como dominado pelo conquistador, o domínio do centro sobre a periferia. O ato de colonizar não apenas existiu pela forma física como é amplamente apresentado nos livros didáticos, mas realizou-se pelos meios epistêmicos a partir de uma criação de um auto imaginário europeu, isto é, houve uma construção de um auto imaginário europeu mediante as diferenças com os habitantes da América por meio de um estabelecimento da lógica do Sistema Mundo Moderno/Colonialidade que domina, controla e explora por entender que o Outro não possui a religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia. Uma lógica que parte acima de qualquer coisa de seu Sistema Representacional linguístico eurocêntrico, ou seja, a Europa se estabelece como padrão universal ao depreciar e destituir o Outro da capacidade de se representar com um sistema linguístico, a linguagem europeia invalida qualquer possibilidade de equiparação ou comparação e, portanto a colonialidade só se constitui pela diferença, mediante a isto, um ensino de história que evidentemente privilegia os elementos constitutivos do Sistema Representacional Linguístico Europeu faz na verdade um papel de colonizador das mentes nas mais diversas realidades.

Segundo, os dados que apresentamos sobre a comparação entre os participantes que se lembravam da Revolução Francesa - 76,3% - e os da Revolução de São Domingos – 25,9% - demonstram como a modernidade é também um elemento fundamental do projeto da colonialidade epistêmica que ao estudarmos a Revolução Francesa em destaque em detrimento de uma explicação paupérrima ou a um silenciamento total da Revolução de São Domingos

promove-se em sua máxima natureza uma manutenção da Matriz Colonial do Poder que compreende, segundo Dussel (2005, p.27), que a modernização da humanidade, isto é, a saída da imaturidade por meio da razão, se deu por um processo crítico no tempo e espaço europeu a partir dos “[...] acontecimentos históricos essenciais para a implantação do princípio da subjetividade [moderna] são a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa.”. O estudo da Revolução Francesa é peça importante na lógica do Colonialismo epistêmico, pois marca uma queda do Antigo Regime em benefício do ápice da razão ilustrada. A modernidade é o conjunto e arcabouço de ideias construídas a partir da razão.

Por último, a razão, conforme Quijano (1992) foi estabelecida sobre a noção cartesiana de que o conhecimento é produzido pela relação sujeito-objeto, sendo o sujeito o indivíduo isolado do externo que se constitui como um agente dotado da capacidade de refletir, pensar e, portanto definindo-o como um ser, *cogito, ergo sum*, penso, portanto sou; o objeto seria o externo ao sujeito por sua própria natureza, o objeto seria constituído de propriedades que delimita-o entre outros objetos que podem ser analisados pelo sujeito. A razão do indivíduo seria necessária para estabelecer a relação sujeito-objeto o que, por conseguinte produziria o conhecimento, ou seja, a modernidade europeia também é a razão estritamente europeia que produziu um conhecimento especificamente eurocêntrico por meio das relações entre os sujeitos dotados de razão e os objetos de estudos, uma relação hierárquica entre o Europeu e o não-europeu, entre “Nós” e o “Outro”, em outras palavras, o outro não sendo dotado de razão seria então somente um objeto, portanto, seria a história negra na perspectiva da Matriz Colonial do Poder apenas um objeto a ser estudado sem referências positivas? Podemos certamente afirmar a partir dos dados já analisados acima que os elementos mais marcantes acerca da Revolução de São Domingos são o Haitianismo e o reducionismo da Revolução a uma história dos grandes líderes negros. Escrever uma história dos grandes homens negros, quase biografias, não significa escrever uma história crítica e lembrar a Revolução Negra apenas pela onda negra e medo branco é estabelecer mais ainda as raízes da colonização epistêmica por meio de referências negativas.

Até aqui o nosso segundo capítulo girou em torno de articular a teoria decolonial com a análise dos dados coletados com a finalidade de demonstrar o que é de fato uma colonização epistêmica e como ela se materializa desde os principais documentos que regem a educação como a BNCC até aos livros didáticos, portanto, nosso questionamento daqui em diante será dentro da sala de aula por meio de questionários organizados da seguinte maneira: um

questionário aplicado no 8º ano e o outro apenas no 9º ano. O questionário do 8º ano foi realizado em busca de levantar dados sobre o que os alunos conseguiam lembrar “personagens históricos” negros e brancos; já o questionário aplicado no 9º ano serviu especificamente para levantar dados sobre o que lembravam das aulas de Revolução de São Domingos e da Francesa, ou seja, o questionário anteriormente analisado que foi aplicado publicamente também aplicamos em uma turma que teoricamente teria visto a Revolução de São Domingos no conteúdo já estudado.

2.5 ETNOGRAFIA EM SALA DE AULA

Analisaremos, a partir de agora, os dados coletados em nossa pesquisa dentro da sala de aula a partir de nossas observações e aplicações de questionários. Nossas observações em sala de aula foram pautadas no texto “Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? ‘etnográfica em sala de aula’”, dos autores Rocha e Cintra (2021), que apresentam as possibilidades de fazer um trabalho etnográfico em sala de aula, definindo-o como um ato de pensar sobre o espaço escolar, de refletir sobre os sujeitos históricos que a frequentam e sobre as práticas que ali ocorrem. Todavia, o trabalho etnográfico não se restringe à escola ou a sala de aula, mas exige que o pesquisador durante a pesquisa observe e registre e, após a pesquisa, reveja, compare, leia e estude os dados para, assim, produzir sua etnografia.

Quanto às nossas observações, percebemos inúmeros fatores que afetavam diretamente o cotidiano dos alunos da turma 803, 8º ano do turno da tarde, dentre os quais elencamos dois: a alta evasão da sala de aula e a falta de sentido no cotidiano dos alunos. Consideramos que esses fatores estão extremamente conectados e, como resposta interpretativa desse quadro, defendemos a argumentação da existência de um distanciamento entre a realidade dos alunos e os conteúdos.

Durante a nossa pesquisa na turma 803, percebemos que os alunos possuíam certa dificuldade em achar um sentido entre a aula e a vida, os assuntos pareciam estar desconectados da realidade, os assuntos de História seguiam fielmente o conteúdo do livro didático, porém, como já citado, os alunos não possuíam o livro didático, tendo em vista que estava em falta para aquela turma. Assim, o professor copiava um resumo no quadro, isto é, o único material de estudos dos alunos durante o ano letivo foram os resumos feitos no caderno.

Conforme Caimi (2007), é possível inferir que o processo de aprendizagem decai drasticamente em relação à qualidade se o professor desconsiderar as conjecturas e contextos

sociais que o aluno utiliza para fazer uma relação entre o conteúdo e o cotidiano. Contudo, obviamente, levaremos em consideração o momento atípico da pesquisa, em que os alunos estavam sem o material didático, somado ao fato de que a Escola Barão de Igarapé Miri demonstra muita força na resistência contra o sistema que desvaloriza a educação. Observamos que a escola analisada é um lugar de professores comprometidos com a causa educacional e altamente empenhada com a pauta racial. Foi extremamente notável como os alunos pareciam compreender melhor o sentido da educação e da história fora da sala de aula, mas ainda dentro do ambiente da escola.

O nosso ponto de questionamento é exclusivamente dentro da sala de aula. Verificamos que seguir as normativas curriculares desvinculadas da realidade do aluno causa um distanciamento entre o aluno e a História. Caimi (2007, p.32) apresenta um relato que corrobora com nossa observação. A autora cita um relato de uma aluna de Licenciatura em História, ao cumprir a disciplina de estágio por meio do acompanhamento de aulas no ensino fundamental: “Em uma das aulas a que assisti no semestre, sentada na extremidade da sala, Amanda ouve uma aluna de 16 anos dizer baixinho para sua colega: ‘preferia estar faxinando três casas e não presa aqui, nessa aula chata!’. Caimi demonstra, a partir de um exemplo, que os cursos de formação de professores também precisam ter contribuído para que o profissional tenha condições técnicas e intelectuais de realizar a leitura do contexto social em que estes alunos estão inseridos e, sobretudo, o professor precisa se questionar que tipo de história ensinar neste lugar.

Lugar, eis o elemento central para explicarmos como uma história baseada no pacto da branquitude diminui a potencialidade explicativa para o aluno no que se refere ao sentido da história. Mas o que vem a ser o lugar? Qual História ensinar no Barão de Igarapé Miri? Qual História ensinar no Guamá? Segundo Ana Fani (2007), o lugar é uma porção - uma pequena parte do todo – em que a partir das relações entre os indivíduos e o espaço cria-se, constrói-se sentido por meio do compartilhamento de culturas, tradições, língua, hábitos que são próprios àquela porção, ou seja, são as relações interpessoais e espaciais que criam o sentido do lugar.

A partir da concepção de lugar, o contexto social, torna-se indispensável para pensar um ensino de História que leve em consideração as múltiplas realidades de uma escola pública no Guamá, haja vista, conforme Dias Junior (2009), que o bairro do Guamá é, na perspectiva antropológica, um “caldeirão cultural” possuidor de vastas manifestações artísticas como folclóricas, religiosas e carnavalescas realizadas ao longo do ano; o autor ainda cita – e podemos

confirmar o cenário descrito a partir de nosso trajeto para chegar a escola – que a partir de um simples passeio pelo bairro é possível notar as múltiplas cenas de diversas vidas e cotidianos, como as crianças utilizando a rua para jogar futebol na tarde ensolarada, as pessoas sentadas nas portas das casas compartilhando conversas amigáveis. Estes detalhes elencados por José Dias Júnior materializam e demonstram a aplicação do conceito de lugar no bairro do Guamá, no qual os alunos da pesquisa estão inseridos.

A presente pesquisa que denuncia, a partir de dados empíricos e suportes teóricos, a existência e os mecanismos da Colonização Epistêmica. Desse modo, a Escola se configura como uma instituição ambivalente, isto é, carrega consigo valores simultaneamente contrários, sendo um lugar repleto do discurso colonial e, ao mesmo tempo, é *locus* social e epistêmico contra o colonialismo.

Por que a Escola é um lugar ambivalente? Para respondermos a tal questionamento, utilizaremos as reflexões de um autor pós-colonial, Homi Bhabha, que escreveu o clássico livro “O local da cultura”. Tendo demonstrado, apresentado, ilustrado, debatido e argumentado exaustivamente que o ensino de história ainda é repleto de uma alta carga curricular colonizadora, de assuntos extremamente eurocêntricos, argumentaremos que o ensino de história também é um espaço de luta, um entre-lugar, Conforme Bhabha (1998), o entre-lugar é uma fronteira, entre o discurso colonial e a resistência do colonizado, é no entre-lugar que se fornece o terreno propício para construir estratégias anticoloniais a partir da formação das subjetividades singulares e coletivas, ou seja, o entre-lugar também é espaço de resistência. O entre-lugar considera as diferenças de classe e raça, e na escola não é diferente, ela se insere como um entre-lugar, portanto, a escola deve, ao ser espaço de resistência, ensinar uma história que leve em consideração as diferenças de classe e de raça do lugar, ou seja, um ensino de história que desconsidera o lugar, que se desconecta da realidade do aluno, que segue a risca um ensino baseado na BNCC, escolhe deliberadamente o lado do colonizador – exatamente, nossa argumentação é que existem dois lados – decide estar do lado hegemônico tendo em vista que, conforme Grosfoguel (2008, p.4)

todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental.

Ensinar uma história de referenciais positivos do negro é levar em consideração a geopolítica e a corpo-política de um lugar, escola e bairro, majoritariamente negro. O que

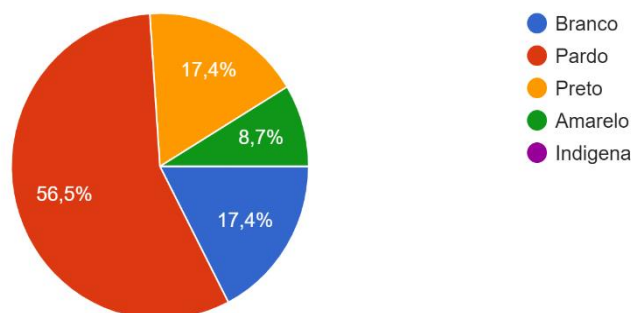
defendemos aqui é que um ensino de história baseado na lei 10.639 reforça a importância da representatividade negra, constrói referenciais positivos da história negra, combate um eurocentrismo com fins colonizadores da episteme dos jovens que vivem em uma realidade diferente dos conteúdos eurocentrados, haja vista que o simples fato de morar em um bairro de classe e raça no lado subalterno nas relações de poder não significa que os sujeitos se enxerguem como oprimidos ou desprivilegiados socialmente, pois existe uma diferença entre o “lugar social” e o “lugar epistêmico”, segundo Grosfoguel (2008) o primeiro refere-se a um indivíduo que se situa espacialmente no lado oprimido das relações de poder, porém, não pensa epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno, o segundo refere-se a um indivíduo que reflete criticamente a partir das perspectivas epistêmicas subalternas formando um conhecimento que, vindo de baixo, projeta no pensar e no agir uma ação anticolonialista – uma atitude decolonial – ao reprovar e repreender o conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas, em outras palavras, ser negro – preto ou pardo - não significa de maneira determinista se enxergar do lado oprimido nas relações de poder, uma vez que, o maior êxito do sistema-mundo colonial/moderno capitalista encontra-se em levar sujeitos desfavorecidos, preteridos, esquecidos, excluídos, silenciados e subalternizados socialmente a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram nas posições dominante-hegemônicas.

Para analisarmos o quão profundo é este debate acerca do “Lugar epistêmico” e do “Lugar social” trouxemos as nossas duas últimas análises de dados coletados durante nossa pesquisa por meio de duas aplicações de questionários, Primeiro, aplicamos um questionário para uma turma do 9º ano a fim de sabermos se os alunos lembravam algo sobre Revolução Haitiana, teoricamente estudada no ano anterior, 8º ano; Segundo, aplicamos um questionário na sala pesquisada, a turma 803, 8º ano, a fim de coletarmos informações sobre duas perguntas: O que você lembra dos “personagens” negros na história? e o que você lembra dos “personagens” brancos na história?

Na pesquisa do 9º ano 23 alunos responderam ao mesmo questionário que foi aberto ao público com as perguntas sobre o que se lembravam da Revolução Francesa e da Revolução Haitiana, iniciamos com a análise Autoidentificação racial, constando os seguinte resultados

Figura 24. Gráfico 9: De autodeclaração dos participantes do 9º ano

23 respostas



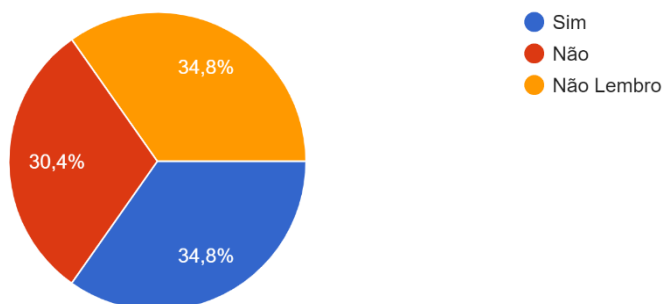
Fonte: Questionário de pesquisa

É inevitável a percepção de que 73,9% são a soma dos alunos que se consideram Pretos ou Pardos, isto é, não brancos. É importante ressaltar que individualmente declararam-se como pardos mais de 50% dos participantes e quase 20% autodeclarados pretos. Apresenta-se uma turma majoritariamente, conforme Santos apud Gomes (2012, p.40), pretos e pardos formam juntos “[...] o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco”.

Figura 25. Gráfico 10: Referente A Revolução Francesa

Você já ouviu falar de Revolução Francesa durante suas aulas de história?

23 respostas

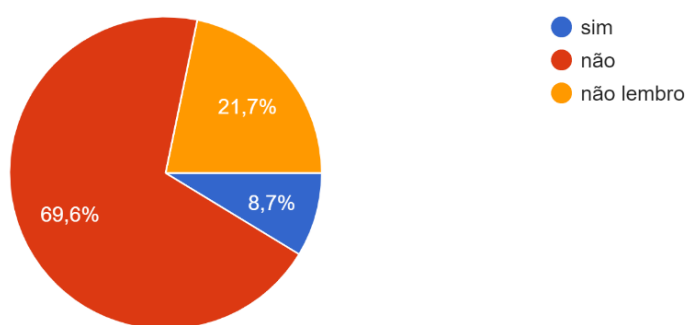


Fonte: questionário de pesquisa aplicado ao 9º ano

Se comparado com o mesmo questionário já analisado acima, direcionado ao público externo, a pesquisa interna, em sala de aula, decaiu drasticamente no que se refere ao ato “lembrar” o conteúdo apenas 30,8% afirmam recordarem-se, 34,8% dizem não lembrarem e 30,4% afirmam de maneira negativa a recordação do conteúdo; comparemos logo com Revolução Haitiana.

Figura 26. Gráfico 11 referente ao conteúdo da Revolução Haitiana 9º ano.

Você já ouviu falar de Revolução Haitiana/Revolta de São Domingos durante suas aulas de história?
23 respostas



Fonte: questionário de pesquisa aplicado ao 9º ano

A diferença entre aqueles que se recordam da Revolução Branca e da Revolução Negra é explícita e uma evidência que a modernidade, Conforme Gomez (2005), é um projeto, um projeto da governamentalidade, isso mesmo, é um plano com objetivos muito consistentes a fim de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem por meio da razão/conhecimento. Um projeto necessariamente precisa de um centro, uma instância central, um lugar onde são arquitetados os mecanismos de aplicação, esta instância é o Estado, sendo este aquele que trabalharia com metas coletivas válidas para todos, tais metas são elaboradas por intermédio de critérios racionais, largamente encontrados nas ciências sociais - entretanto, gostaríamos de adicionar como crítica que a ciência da história também se encaixa como projeto da modernidade – sem as metas estabelecidas pelo estado que assenhora da razão não haveria a possibilidade e capacidade de “[...] exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas

coletivas de largo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural”(P.81).

Santiago Castro Gomez (2005, 81) ainda cita que Estado também se encarrega de construir “inclusive a identificação do caráter e dos valores peculiares de cada nação” por meio da razão estabelecida nas ciências sociais e humanas postas em práticas mediante a instituições estatais como a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões; em nosso caso o que nos importa destas é a instituição escola. Por que a escola é tão importante para o Estado e o que ela tem a ver com a Revolução Francesa padrão de ensino e a Revolução de São Domingos ser esquecida ou silenciada? Respondendo de maneira direta - e desenvolvendo melhor o raciocínio no próximo parágrafo – compreendemos a partir dos dados coletado que quando um aluno não possui nenhuma recordação de referenciais da história negra, mas consegue recordar mesmo de maneira simples uma história eurocêntrica há uma colonização epistêmica ou na linha de raciocínio de Santiago Castro Gomez, a invenção do outro.

A escola sendo uma instituição do Estado também equivale como um dispositivo de saber/poder que serve como ponto de partida para a construção de certas representações, ou seja, o que está no currículo prático ou o que é excluído é também o ocultamento ou silenciamento de uma identidade cultural preexistente, contudo, o que há de evidente no currículo prático, nas aulas de história, é uma parte significativa que expressa um processo de produção material e simbólico de uma colonização epistêmica.

O ensino de história precisa ser analisado como condição elementar na formação para o exercício da cidadania, como argumentação retomemos o debate decolonial, ainda com Santiago Castro Gomez (2005), o autor cita uma intelectual venezuelana, Beatriz González Stephan, para explicar os mecanismos da “invenção do outro” em sua análise dos dispositivos disciplinares de poder na América Latina; A autora cita três elementos diferentes para a formação da noção de cidadania no século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. Os três elementos possuem um denominador comum: a legitimidade na escrita. Segundo Stephan (apud Gomez)

A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária.

Um ensino de história que dentro da sala de aula segue à risca o livro didático, os conteúdos eurocêntricos da BNCC, opera como manuais que buscam a formação de uma civilização universal em detrimento das múltiplas identidades. Atuam como idealizadores de identidades homogêneas a fim de tornar viável o projeto moderno de governamentalidade. O ensino de história nesses moldes transforma-se num espaço de internamento, o que se busca é formar um cidadão útil à pátria, por intermédio de uma ferrenha regulamentação do comportamento do aluno que é constantemente submetido a aquisição de conhecimentos, hábitos, valores e modelos culturais da modernidade, entretanto, acreditamos ser importantíssimo reafirmar nas linhas dessa dissertação que a crítica e oposição deste trabalho não é contra a escola, não é contra o professor, não é nem mesmo contra os conteúdos, mas nos opomos contra a descabida Matriz Colonial de Poder evidente durante em toda nossa análise do presente capítulo, Conforme Mignolo (2017), a modernidade ao se estabelecer como projeto também possui um lado funesto, a colonialidade, que surge no contexto da América Latina a partir das invasões europeias contra os povos indígenas que se deu por meio da edificação de uma Matriz Colonial do Poder embasada pelo controle de quatro domínios: 1) Economia; 2) Autoridade; 3) Gênero e Sexualidade e 4) Conhecimento e Subjetividade.

Nosso trabalho foca no quarto domínio, isto é, no Colonialismo do Conhecimento/Saber e nas subjetivações, ou seja, na existência de um processo colonialista formativo das subjetividades. Mignolo ainda refere-se que estes quatro domínios encontram-se sustentados por duas “pernas” que são o fundamento racial e patriarcal do conhecimento.

Uma epistemologia eurocêntrica se estabeleceu como padrão universal com finalidades universais dentro de um currículo universal para formar um cidadão universal, um cidadão do mundo em detrimento das histórias locais, o que de certa maneira suprimiu e silenciou os saberes de inúmeros sujeitos históricos, no caso em questão, o negro na história fora silenciado e quando lembrado, quase sempre é feito de maneira negativa. Para demonstração desta afirmação trouxemos nosso último dado coletado da turma 803 por meio de um questionário aberto com as seguintes perguntas e respostas:

Tabela 2. Questionário de Pesquisa⁵

Alunos	O que você se lembra das aulas de história sobre os personagens históricos brancos?	O que você se lembra das aulas de história sobre os personagens históricos negros?
Aluno 1	“de brancos D. Pedro I e outros que já esqueci”	“eu me lembro do Magalhães Barata eu me lembro só dele praticamente”

⁵ Nos dados acima coletados, só participaram 9 alunos dos 13 alunos que se encontravam em sala, pois havia uma certa evasão da sala de aula; e somente 9 alunos se dispuseram a preencher os questionários.

Aluno 2	“Getúlio Vargas, D. Pedro I...eu acho que só”	“O único que eu lembro é do Magalhães Barata”
Aluno 3	“que eles maltratavam os pretos”	“sofrimento, dor, escravidão (risos)”
Aluna 4	“acho que os personagens brancos escravizam os negros...essas coisas”	“racismo, sofrimento, dor, escravidão do tempo antigo”
Aluno 5	Afirmou não lembrar de nada	Afirmou não lembrar de nada
Aluno 6	Afirmou não lembrar de nada	Afirmou não lembrar de nada
Aluno 7	“que eles maltratavam os... por conta de... eles serem maiores que os negros”	“eu só me lembro que eles eram escravos... só isso”
Aluno 8	“bom... que eles não gostavam muito dos personagens negros”	“que ele sofriam muito bullying”
Aluno 9	Afirmou não lembrar de nada	“maltratados, tio... escravos”

A partir de nossos dados podemos perceber que os alunos entrevistados ou não se lembram do passado da história negra ou se lembram de uma maneira negativa e depreciativa. Uma boa parte de nossos participantes denotou os personagens negros na história com um sentido sempre relacionado à escravidão, dor, sofrimento e maus-tratos.

Os alunos 1 e 2 destacaram como recordação de personagem negro, o interventor Magalhães Barata, contudo, não encontramos nenhuma referência bibliográfica, dissertação ou tese que dispusesse a informação sobre a cor de Magalhães Barata, mesmo assim estes alunos afirmaram lembrar dos personagens históricos como Vargas e D. Pedro I como brancos; dos alunos do número 3 ao 9 a representação e a referência que eles possuem da história negra é totalmente negativa. Eis uma prova cabal da máxima importância de erigirmos referenciais negros dentro do ensino de história que vise, conforme Cesaire (2010) construir uma comunidade de resistência contínua, de luta tenaz em busca da liberdade e incontestável esperança. Para esta comunidade e seus objetivos, Cesaire, utiliza o conceito de Negritude, que seria a tomada de consciência da diferença, por meio da memória, fidelidade e solidariedade; A negritude é o conjunto de ideais combativos ao colonialismo, é um despertar da dignidade negra, uma rejeição da opressão, uma luta tenaz contra a desigualdade racial.

É necessário combater o ensino eurocêntrico que visa a formação de um cidadão universal, esse combate precisa ser realizado mediante os valores de nossa comunidade, a Negritude, é preciso destituir essa visão de que o discurso do civilizado é o das Revoluções Universais brancas e de que a história de nossa comunidade é a escravidão, dor, sofrimento e de que a única Revolução Negra, a de São Domingos, legou ao Haiti à miséria. Cesaire (2010) nos ensina a reabilitarmos os valores negros por nós mesmos, de aprofundarmos em nosso passado, não o passado pelo passado, mas por conta do distanciamento, do silenciamento que fora feito para com a nossa história.

Não queremos relegar para a Revolução Francesa um espaço menor, porém, queremos para a Revolução Haitiana aquilo que é seu por direito, o espaço de maior Revolução da América Latina e se, sendo a definição de Revolução, segundo Bobbio (1998), a introdução de profundas mudanças no sistema político, social e econômico. Não teria sido a Revolução Haitiana a maior da América latina? Nossa resposta é um sim ressoante, porque entendemos que o Haitianismo na historiografia é a sobreposição da colonização epistêmica mediante uma História de Inspiração, em outras palavras, estudar o Haitianismo como o medo branco é estudar uma história pela perspectiva branca eurocêntrica, logo devemos estudar o que foi o Haitianismo para o negro, uma história de inspiração nos valores da Negritude sendo assim extremamente importante entender que a Revolução Haitiana teve sem sombra de dúvidas como elemento principal o fator racial ou aquilo que os decolonialistas chamam de Diferença Colonial, ou seja, não estamos negando que a Revolução Francesa fez seus ecos na história do Brasil tanto para os agentes históricos negros quanto para os brancos, a Revolução Francesa fez seus ecos e nós a estudamos e não queremos extirpá-la dos livros didáticos, Porém, a nossa argumentação e proposição da dissertação tanto como teoria quanto produto é apresentar os Ecos da Revolução Haitiana que encontramos a partir de um simples levantamento bibliográfico o qual utilizamos para criar uma história em quadrinhos que narrasse a história de resistências em território brasileiro de negros que assenhoraram diretamente do exemplo de São Domingos, uma história negra que ouviu os ecos de São Domingos mesmo com o esforço do colonialismo em sufocar o maior exemplo de Negritude na América; Queremos propor minimamente um ponto de partida que se oponha a narrativa eurocêntrica que relegou e reduziu à experiência haitiana apenas como um eco de medo e horror de que os negros seriam capazes, o chamado Haitianismo. Um ensino de história decolonial precisa ter uma atitude decolonial, uma atitude combativa perante a essa história unilateral, Fanon (1961, p.214) nos ensina que “Cada geração, dentro de uma relativa opacidade, tem de descobrir a sua missão, cumpri-la ou atraí-la.” Não, não podemos mais trair a gnose Afro-brasileira, mas o que vem a ser a Gnose Afro-brasileira? O autor decolonialista Walter D. Mignolo(1998) utiliza o termo Gnose inspirado na obra de Valentin-Yves Mudimbe, o termo Gnose é *Knosko* em grego e significa “saber”, “procurar saber” ou “indagar”, contudo, Mudimbe deixa explícito que Gnose e Epistemologia são conceitos distintos, resumidamente, a epistemologia seria um conceito moderno, cartesiano, com características científicas de um conhecimento que pode ser sistematizado, desta maneira, epistemologia teria suplantado a Gnose, portanto, na obra de Mignolo e na presente dissertação

o termo Gnose possui uma conotação de oposição, usamos como um conceito combativo ao conceito de Epistemologia que representa um instrumento do colonizador.

Pesquisar e propor o estudo no Ensino de História sobre os Ecos de São Domingos a partir da Gnose Afro-Brasileira é combater a Colonização Epistêmica, é combater ao desmistificar uma história local como projeto global, melhor dizendo, a Revolução Francesa é uma história local que foi construída como um projeto global, segundo Mignolo (1998), essa epistemologia eurocêntrica estabeleceu e erigiu as histórias locais europeias como projetos globais, à ideia de história universal. Portanto, é objetivo deste trabalho demonstrar, apresentar e defender que tanto na sala de aula na dinâmica professor-aluno quanto nos conteúdos abordados no ensino de história deve-se ter uma atitude decolonial por intermédio da Gnosiologia Liminar, sendo está, segundo Mignolo (1998), uma reflexão crítica acerca da produção de conhecimento que aconteceu nas margens internas do Sistema Colonial/Moderno, um conhecimento produzido nos conflitos e contradições entre os europeus; como também uma reflexão crítica nas margens externas do Sistema Colonial/Moderno, isto é, estudar de maneira refletida como se produziu um conhecimento a partir dos conflitos e contradições entre colonizador e colonizado, sendo aqui o ponto zero do movimento da atitude decolonial: a gnose liminar parte dos saberes que foram subalternizados, negados, excluídos e silenciados, sempre por meio do diálogo com a epistemologia – não é uma sobreposição da Revolução Haitiana sobre a Francesa, é contar o contar os Ecos de São Domingos, é deslocar o global para o local.

Finalizando o presente capítulo, um último questionamento, como deslocar o global para o local? A proposta de produto na presente dissertação objetiva estabelecer a Revolução Haitiana como um marco histórico da Negritude Latino-americana que provocou Ecos no Brasil, isto é, os Ecos de São Domingos. A nossa proposta objetiva demonstrar que podemos através da atitude decolonial e da pedagogia decolonial produzir novos conhecimentos a partir da gnose liminar, um conhecimento produzido a partir da fronteira, do entre-lugar, situado nas margens externas dos conteúdos baseados na BNCC e nas margens internas da experiência na sala de aula. Os estudos dos Ecos de São Domingos apresentam para os alunos novas experiências de Revolução, Liberdade, Equidade, Negritude, Poder Negro, ou seja, referenciais positivos da História do Negro.

Portanto a proposta decolonial não pode em hipótese alguma se vender à história neoliberal de inclusão como uma mera narrativa retórica e estratégica para fins da construção de identidades compradas pelo capital (Hall, 2005). O que a perspectiva decolonial necessita

fazer é derrubar as estruturas da colonialidade do saber e subverter a ordem branca e eurocêntrica por meio da revolução na cultura escolar, derrubar o monopólio dos circuitos das culturas dos colonizadores que violentam a Gnose de indivíduos durante todo o percurso educacional ao não encontrarem sentido entre a experiência fora da escola e o ensino de história na sala de aula.

É a partir desta realidade desvinculada da história em sala de aula que os alunos não conseguem encontrar-se como sujeitos histórico de sua própria história, pois estão em frente a prateleiras de identidade de um mundo globalizado que necessita das assimetrias sociais, raciais e econômicas.

É chegado o momento da constituição de uma revolução que tome a cultura como ponto de partida, segundo Cesaire (2010, p.111) “a revolução silenciosa é a melhor forma de revolução”, sem evidentemente inviabilizar as condições materiais, mas é por meio dos circuitos da cultura e suas representações que a cultura negra deve subverter a ordem por intermédio de uma nova história com a representação de marcos históricos que busquem a ruptura total do modelo quadripartite, sem jogar a água e o bebê fora, isto é, sem esquecer ou esconder a história europeia, mas utilizá-la em uma dimensão comparativa a fim de abordar uma Representação negra como um ato de utilizar a linguagem que expresse de modo inteligível algo sobre um mundo novo para pessoas novas, um mundo em que se formem referências positivas sobre as histórias de homens, mulheres e crianças pretas do passado e do presente a fim de – conforme Fanon (2008) construir um novo humanismo ensinado nas aulas de história para subverter a ordem. Mesmo em uma perspectiva decolonial temos que retomar os ensinamentos de Frantz Fanon se quisermos tomar como ponto de partida o ensino de história como um lócus revolucionário, isto é, combater o colonialismo epistemológico de dentro para fora do sistema capitalista ao atacarmos suas estruturas que reutilizaram, conforme Santos (2022) as estruturas mais antigas: o colonialismo e patriarcado, ou seja, queremos que fique evidente que nossa proposição é radical a ponto de subverter a ordem no ensino de história e racional a ponto de manter a legitimidade da ciência da história como instrumento de combate às matrizes coloniais do poder. Nossa proposta, nosso fundamento e o coração deste trabalho é criar uma alternativa de marco histórico de referência positiva negra como a maior revolução na América-Latina e que realmente subverteu a ordem de uma sociedade: A revolução Haitiana. Queremos propor a revolução Haitiana como marco da contemporaneidade de uma história latino-americana.

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

O terceiro capítulo divide-se em duas partes. A primeira visa apresentar os Ecos de São Domingos, ou seja, um conjunto de revoltas e rebeliões que aconteceram no Brasil e que se inspiraram diretamente na Revolução de São Domingos, traçou-se planos muito semelhantes ao da Revolução Negra, o que compreendemos como uma leitura de modelo alternativo de inspiração sem a necessidade de elencar os valores da Revolução Francesa. Já na segunda parte deste capítulo, relataremos como se desenvolveu a construção do produto da dissertação, ou seja, a história em quadrinhos. Antes, é necessário respondermos a um questionamento: o que são histórias em quadrinhos?

Antes de adentrarmos na apresentação dos Ecos de São Domingos e na demonstração do processo de construção do produto da presente dissertação, vamos contextualizar brevemente um pouco da história em Quadrinhos, as suas vantagens de trabalhar em sala de aula e sua definição conceitual.

O surgimento das histórias em quadrinhos, segundo Wergueiro (2006), data do final do século XIX, possivelmente, nos Estados Unidos, tendo em vista que todos os elementos tecnológicos e sociais se encontravam consolidados para a época possibilitando que os quadrinhos se transformassem paulatinamente em um produto de consumo massivo. O autor argumenta que o surgimento das histórias em quadrinhos aparece em um primeiro momento nas páginas dominicais de jornais estadunidenses tendo primariamente as características satíricas e de personagens caricaturais. É no século XX que os quadrinhos ganham uma forma mais consolidada, conforme Campos (2013, p.29), “durante a adesão dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, a obra de Rudolph Dicks foi publicada originalmente no American Humorist, um suplemento dominical do New York Journal, com o título alterado para The Captain and the Kids. Conforme Lovetro (2011, p.13), nas décadas de 20, 30 e 40 os quadrinhos acabaram se tornando uma febre nos EUA e no mundo em razão da “criação de suplementos infantis dos jornais e revistas.”. o sucesso dos suplementos infantis não demoraram a chegar ao Brasil, e em 1934, “Adolfo Aizen, da Editora Ebal, traz dos EUA esses personagens para serem publicados no Brasil. Surge, então, o ‘Suplemento Juvenil’, que faria o mesmo sucesso dos suplementos americanos.”

Mesmo com o sucesso de Adolfo Aizen, segundo Wergueiro (2011), o nome de Angelo Agostini não pode ser esquecido quando se trata da introdução dos Quadrinhos no Brasil - mesmo que haja a crítica de que o autor não utilizava os balões - com a Revista Tico-Teco,

publicada de 1905 até a década de 1960. Wergueiro também corrobora com Lovetro no que se refere a invasão dos quadrinhos Estadunidenses no Brasil por meio do Jornal a Gazeta que passou a publicar um suplemento infantil a partir de 1919, denominado de “A Gazetinha”, tendo as histórias do Super Homem e o Fantasma nas páginas do jornal. Tendo sido um sucesso o Suplemento Juvenil, o mercado passou a crescer com outros Suplementos, a exemplo, da Globo Juvenil, publicada pelo O Globo.

Na década de 1950 fora criada, em São Paulo, conforme Wergueiro (2011), a Editora Abril, a principal responsável pela publicação dos Quadrinhos da Disney no Brasil, com os quadrinhos de O Pato Donald, publicou também outros personagens como Zé Carioca, Mickey e Tio Patinhas. Já na década de 1970 temos o surgimento da Turma da Mônica, também pela Editora Abril, do quadrinista Mauricio de Sousa. No final da mesma década, 1979, a Editora Abril assumiu uma expansão do mercado em direção aos quadrinhos de Super-heróis, publicando os quadrinhos Marvel Comics e na década de 1980 tornou-se responsável pelas publicações do Universo da DC Comisc.

Evidentemente, há uma gama de quadrinhos e editoras que foram responsáveis pela expansão do mercado, mas que não cabe neste trabalho fazermos uma genealogia. Nosso objetivo foi demonstrar que a cultura dos quadrinhos é totalmente consolidada no mundo e no Brasil, mesmo que por certo tempo os quadrinhos tenham sido vistos com uma determinada desconfiança, segundo Wergueiro (2006), de que pudessem afastar as crianças e os jovens de leituras mais profundas, o que impactaria em um certo amadurecimento deste leitor. Um pensamento, sem sombra de dúvidas, extremamente equivocado, tendo em vista as múltiplas vantagens da utilização dos quadrinhos em sala de aula a fim de auxiliar a formação dos alunos, com o comprometimento da construção das habilidades e competências previstas em nos documentos que regem a educação. Para Wergueiro (2006), o primeiro ponto de o porquê conciliar os quadrinhos com o ensino em sala de aula é que os estudantes querem ler os quadrinhos, pois fazem parte do trajeto da infância a adolescência o que apresentaria uma certa facilidade nas aulas de história por ter elencado um elemento da cultura de massas; um segundo ponto defendido pelo autor é que são lúdicos, uma vez que, os quadrinhos são a junção das palavras e imagens e que possibilitam uma compreensão mais acessível de reflexões mais profundas acerca de conceitos, a exemplo históricos ou filosóficos, que se fossem trabalhados separadamente – imagens e palavras – os alunos teriam mais dificuldade na compreensão; um terceiro ponto é a versatilidade, os quadrinhos abordam temas muito amplos o que facilitaria

uma aplicabilidade muito maior; um quarto ponto seria a vantagem de auxiliar e incentivar os alunos ao hábito da leitura, pois possibilita ao aluno uma familiaridade com a leitura ao facilitar a concentração; como quinto e último ponto, Wergueiro defende que o “caráter elíptico” dos quadrinhos obriga os leitores a pensar e imaginar, tendo em vista que a sua principal constituição é uma narrativa fixa que mobiliza um conjunto de recursos linguísticos, os quadrinhos possuem o caráter de forçar a imaginação do leitor exercitando a articulação de seu pensamento. Este último ponto é de extrema importância para a compreensão da dissertação, tendo em vista que nosso objetivo é construir com os alunos uma narrativa que conte três histórias dos ecos da Revolução Haitiana.

Entretanto, o que são as histórias em quadrinhos? Qual ou quais suas principais definições conceituais? Segundo Will Eisner (1989), os quadrinhos ao empregarem dois dispositivos de comunicação, imagens e textos, tornam-se uma linguagem – resumida pelo autor como “arte sequencial”. Contudo o conceito de arte sequencial para os quadrinhos seria pouco criterioso para a operação historiográfica, vejamos uma definição mais específica, segundo Paulo Ramos (2012) os quadrinhos seriam um hipergênero que agregaria diferentes outros gêneros como os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas. Paulo Ramos ainda define que para ser quadrinho precisa compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico internacional. Como última definição, conforme Maccloud (1995, p.09) quadrinhos são “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinada a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador”. A definição de Maccloud é excelente para uma análise a partir da teoria do ensino de história.

3.1 ECOS DE SÃO DOMINGOS

No primeiro capítulo, apresentamos e dissertamos sobre a Revolução de São Domingos. Neste tópico do presente capítulo, vamos analisar como se desenrolou o trânsito das ideias e notícias da Revolução Negra em algumas partes do Brasil e quais foram estas revoltas e rebeliões que se inspiraram na Revolução de São Domingos, atentaremos aos detalhes de como houve duas leituras da Revolução de São Domingo em solo brasileiro: uma negativa, o haitianismo; e uma positiva, Ecos de São Domingos, o mundo atlântico negro.

Para pensarmos os Ecos de São Domingos é necessário analisarmos a circulação das ideias-força, para isto sigamos o percurso da viagem intelectual pelo atlântico negro, utilizamos assim a concepção de Paul Gilroy na obra “O Atlântico Negro” que pensa o atlântico como um espaço circulação multilateral de ideias, sendo o navio o principal intermediário destas ideias-

força, segundo Gilroy (2001), o navio precisa ser visto como um sistema vivo, microcultural, micropolítico, isto é, microssistemas de hibridez linguística e política em movimento. O navio foi um ponto de intersecção, um elo de comunicação que permitiu que as ideias transitassem pelo Atlântico.

Carlos Soares e Flavio Gomes (2002) são autores importantíssimos para pensarmos de maneira concreta o trânsito das ideias revolucionárias dentro do Brasil, segundo os autores, é possível seguirmos pistas e indícios de que escravizados e libertos estavam atentos à conjuntura internacional, a exemplo, a partir da década de 1790 o fluxo de relatos de fugas de escravizados e o medo de “ondas negras” de revoltas aumentou consideravelmente, as autoridades demonstravam por meio de cartas oficiais trocadas entre a coroa e as províncias sobre a iminência das ideias perigosas.

O que seriam estas ideias perigosas e quais seriam suas origens? As ideias perigosas seriam ideias de liberdade e igualdade absorvidas e interpretadas por indivíduos privados de liberdade que entraram em contato com as ideias-força originadas de duas revoluções distintas: A Revolução Francesa e a de São Domingos, segundo Soares e Gomes (2002), encontravam-se nas fronteiras entre a capitania do Grão-Pará e a Guiana Francesa vários mocambos que serviam de abrigos para escravizados que ao empreenderem fuga criavam uma rede de conexões e compartilhamento de ideias, um campo de contatos na troca de experiências e saberes que giravam em torno da liberdade.

As ideias de liberdade vindas da experiência haitiana ganharam força e concretização no Brasil do Século XIX, podendo ser demonstradas a partir das revoltas e rebeliões que na primeira metade do século explodiram provocando uma onda negra e medo branco. O presente capítulo se disporá a apresentar revoltas e rebeliões que aconteceram no Brasil e que se inspiraram diretamente nos acontecimentos da Revolução de São Domingos, para isto fizemos um levantamento dessas inspirações a partir de referências bibliográficas de pesquisadores conhecidos como Marco Morel, Luiz Mott e Pierre Vergê.

Nossa primeira história de inspiração na Revolução Haitiana foi retirada da obra “Escravidão, homossexualidade e demonologia”, capítulo 1, intitulado “A revolução dos negros do Haiti e o Brasil” do autor Luiz Mott (1988). No capítulo mencionado, o autor trabalhou com um conjunto de fontes de documentos oficiais do governo da Bahia. Luiz Mott destaca a partir de uma comparação que a história do Quilombo dos Palmares só perde em importância para a Revolução de São Domingos, tendo em vista que ambos os exemplos são os maiores da história

da resistência negra nas Américas, entretanto, o autor ressalta que não se sabe se os acontecimentos de Palmares ecoou para outras colônias das américas, já a Revolução de São Domingos Ecoou demasiadamente no Brasil, pois os negros estavam muito mais informados das notícias vindas do exterior do se supunha - na verdade inicialmente se subestimava acerca do trânsito das ideias - o que corrobora com os escritos de Soares e Gomes já citados acima. Mott destaca que em 1º de janeiro de 1804, Jacques Dessalines proclamou a independência do Haiti e que este acontecimento já seria amplamente conhecido em 1805 pelos negros no Brasil oitocentista. Nosso primeiro exemplo foi o caso dos negros que participavam das tropas das milícias do Rio de Janeiro e que utilizavam espécies de cordões com a imagem de Jacques Dessalines, vejamos a transcrição abaixo:

o Ouvidor do Crime mandara arrancar dos peitos de alguns cabras e crioulos forros, o retrato de Desalinas, Imperador dos Negros da Ilha de São Domingos. E o que é mais notável era que estes mesmos negros estavam empregados nas tropas da Milícia do Rio de Janeiro, onde manobravam habilmente a artilharia.

Foi a partir desta primeira fonte que iniciamos a nossa oficina que consistia em: analisar a imagem construída pelo desenhista; leitura da fonte e por último construir uma narrativa que explicasse a imagem e a fonte na perspectiva de uma história em quadrinhos. Vejamos as imagens abaixo:

Figura 27. Desenho produzido para o projeto



FONTE Acervo pessoal

Figura 28. Desenhos para o projeto



FONTE: Acervo pessoal

Os desenhos foram criados a partir de uma leitura das fontes. O autor desta dissertação e o desenhista debateram as fontes e construíram em conjunto o que mais se aproximaria das imagens. A primeira imagem demonstra os negros que se inspiraram nas história da independência do Haiti; a segunda imagem ilustraria o cordão com a caricatura do rosto de Dessalines. Luiz Mott levanta alguns questionamento como: onde e como teriam sido feitos tais retratos de Dessalines? No Haiti ou no Brasil? Se na própria ilha de São Domingos, quem os teria trazido para o Brasil? responder a tais questionamentos com precisão demandaria uma pesquisa com fontes suficientes para elucubrar respostas, contudo, podemos afirmar que havia um trânsito dessas ideias-força e de elementos materiais por meio do microssistemas de hibridez linguística e política em movimento, isto é, o navio. Uma excelente demonstração de material de como as ideias revolucionárias transitavam foi demonstrada pelo historiador Sudhir Hazareesingh (2021) ao apresentar as memórias de um colono branco em Saint-Domingue, lado francês, que [...]

descreveu as cidades costeiras de Saint-Domingue naquela época como uma “escola fumegante de insurreição”; além disso, ele viu com os próprios olhos escravizados

comprarem imagens revolucionárias e andarem com exemplares de obras subversivas, como a *Histoire philosophique* de Raynal e Diderot.

Podemos analisar a partir desta informação que no período revolucionário em São Domingos não somente as ideias-força circulavam e transitavam pelo espaço, mas materiais como livros e “imagens revolucionárias” eram carregadas na colônia. Sobre o Brasil as afirmações que podemos realizar sobre como essas informações e materiais chegavam até os escravizados foi pensado por Soares e Gomes (2002) ao demonstrarem os navios não carregavam somente mercadorias e produtos, mas levavam consigo experiências de marinheiros das mais variadas origens, negros livres ou escravizados, indivíduos que constituíam um microsistema de comunicação, de gestação de cultura e que criavam linguisticamente as suas percepções políticas de maneiras originais.

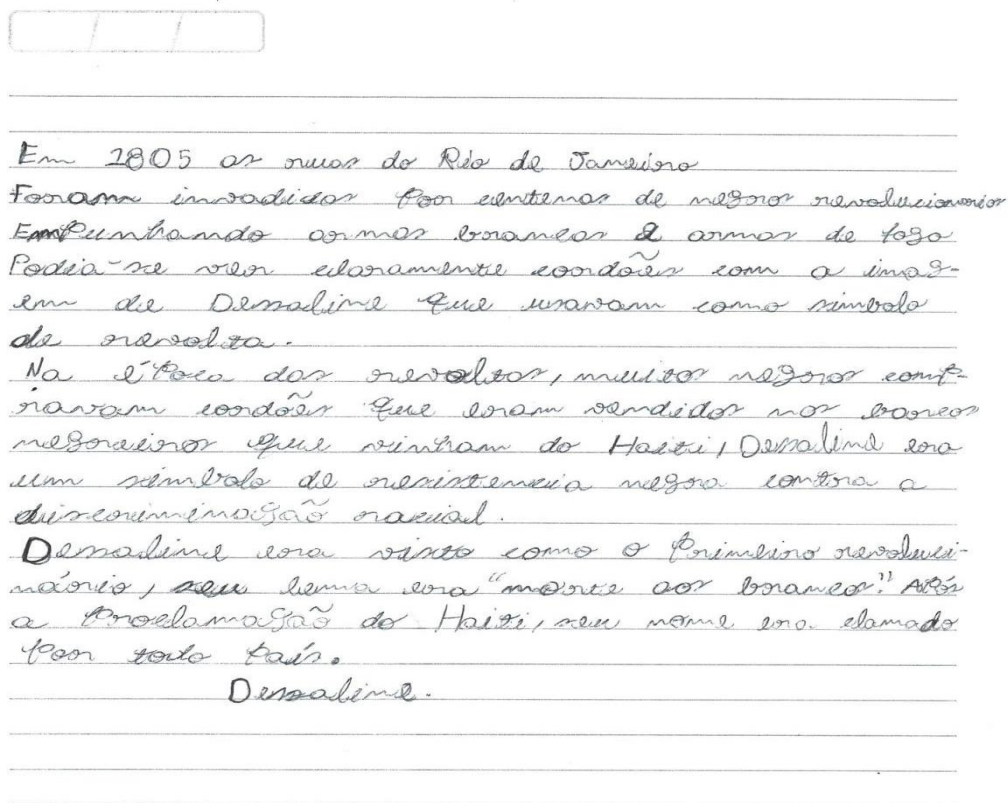
O estudo do atlântico negro como uma categoria heurística pode nos auxiliar na reflexão de como as ideias-força e materiais circulavam, conforme Gilroy (2001, p.38), os navios devem ser considerados nesta reflexão como *Middle Passage* - passagem do meio – ou seja, um elo entre os sujeitos e as ideias-força, um meio que levava consigo “artefatos culturais e políticos chaves: panfletos, livros, registros fonográficos e coros.”

O trânsito das ideias-força foi de suma importância para as nossas oficinas na confecção do produto e na compreensão durante as aulas, tendo em vista que a todo o momento estávamos falando dos Ecos de São Domingos, como os acontecimentos da revolução negra foram interpretadas e articuladas pelos negros livres ou escravizados que ansiavam pela liberdade a partir das inspirações.

3.2 “DESSALINES ERA UM SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA NEGRA”

Começamos a confecção do produto a partir da história citada por Luiz Mott em virtude da existência da materialidade que comprova de forma cabal o trânsito das ideias por meio da demonstração dos cordões com a imagem de Dessalines, o que indica uma conexão direta entre a Revolução de São Domingos como modelo e a inspiração de negros em tons revolucionários no Brasil com o objetivo de formar uma onda negra contra os brancos. Levando estes detalhes em consideração, focamos em realizar uma oficina em que os alunos seguissem estritamente a nossa metodologia de analisar a ilustração do desenho e realizar uma leitura criteriosa de fontes com a finalidade de construir uma narrativa sobre estes dois elementos, vejamos a primeira produção:

Figura 29. Produção textual após leitura de fonte

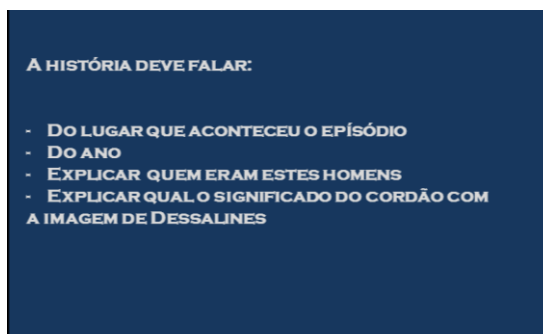


Em 1805 os naves do Rio de Janeiro
 Foram invadidas por centenas de negros revolucionários
 Empunhando armas brancas e armas de fogo
 Podia-se ver abundantemente condões com a imagem
 em de Demalimê que usavam como símbolo
 de revolta.
 Na época dos revoltos, muitos negros confi-
 raram condões que eram vendidos nos barcos
 negreiros que vinham do Haiti, Demalimê era
 um símbolo de resistência negra contra a
 discriminação racial.
 Demalimê era visto como o Primeiro revolu-
 cionário, seu lema era "morte aos brancos". Até
 a Proclamação do Haiti, seu nome era chamado
 por todo país.
 Demalimê.

A oficina organizou-se da seguinte maneira: foram feitos três grupos de alunos para a confecção e análise de três fontes a partir dos desenhos, nesta primeira fonte utilizada, acima citada, os alunos averiguaram detalhadamente a leitura da fonte em conjunto com os desenhos que demonstraram a agência histórica dos negros na história brasileira.

Analisemos o primeiro grupo da oficina. Após a apresentação da história da Revolução de São Domingos, dos desenhos e da fonte a ser analisada, os alunos do grupo 1 consistindo em 4 alunos iniciaram um debate para construir uma narrativa histórica, uma espécie de enredo mediante os requisitos estabelecidos pelo professor apresentado no Slide, imagem abaixo.

Figura 30. Roteiro de atividade apresentada aos discentes



FONTE: Acervo pessoal

Os alunos iniciaram a análise estabelecendo o ano de 1805 e o Rio de Janeiro como local do evento, conforme a fonte; durante toda a nossa análise da produção dos alunos iremos focar na mobilização dos conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. O primeiro elemento que nos chamou bastante atenção na escrita dos alunos foi a articulação do conceito de “Revolucionários”, demonstrando uma leitura do significado de agência histórica, indivíduos negros locomovendo-se nas ruas com proposição de apresentar uma inspiração. O termo “revolucionário”, diretamente ligado à revolução, pode ser melhor explicado nas palavras de Florenzano *apud* Kalina Silva e Maciel Silva (2009), que o compreende como “uma classe capaz de pôr em prática um novo projeto social e de estabelecer uma nova sociedade”. Dessa maneira, Florenzano entende os revolucionários como uma classe que encontra-se em um conflito social, neste caso racial.

Um segundo elemento na escrita dos alunos foi a leitura de que os negros “revolucionários” tinham acesso a armas, evidentemente por fazerem parte de uma milícia de pardos, o que possibilitaria uma revolta concreta tendo em vista a inspiração na Revolução de São Domingos. É exatamente esta leitura que os alunos realizaram ao citarem os “cordões” com a imagem de Jacques Dessalines que os negros revolucionários utilizavam nas ruas do Rio Janeiro como um dado que demonstrava inspiração, “um símbolo da revolta” nas palavras dos alunos.

Um terceiro elemento destaque, encontrado no segundo parágrafo da fonte, foi a construção de uma proposição de resposta que os alunos realizaram acerca de como esses “cordões” teriam chegado às mãos dos negros revolucionários, os alunos explicaram que “muitos negros compravam cordões que eram vendidos nos barcos negreiros”. Devemos

considerar ou defenestrar tal afirmação dos alunos? Para responder a tal questionamento devemos levar em consideração o que está sendo debatido teoricamente no presente capítulo, o debate aqui é sobre o campo investigativo da educação histórica, é referente ao ensino e aprendizagem histórica e não sobre o ensino de história, tem diferença?

Conforme Ramos e Cainelli (2015) por um lado, a educação histórica é um campo investigativo no qual professores pesquisadores buscam compreender os detalhes do processo de ensino aprendizagem, isto é, a educação histórica objetiva entender como os alunos compreendem história, o objetivo é analisar o real, a sala de aula, para compreender como os alunos agem, vivenciam e refletem sobre o conhecimento histórico e o mais importante a compreensão de como o aluno enxerga a aplicação da história no seu cotidiano, para que serve a história. Por outro lado, o ensino de história, em suma, preocupa-se nos recursos metodológicos que podem ser utilizados pelos professores de história para motivar os alunos na compreensão de conhecimentos históricos, o ensino de história busca investigar os meios que facilitariam e possibilitariam uma aula de história mais prazerosa. O ensino de história é centrado nos conceitos substantivos e a Educação Histórica nos conceitos de segunda ordem: no primeiro, o conhecimento é o protagonista; no segundo, o aluno é o protagonista. Os conceitos substantivos, ainda segundo Ramos e Cainelli (2015), são os conceitos inerentes à ciência histórica como Revolução, Golpe, Ditadura, Feudalismo etc. aquilo que é conteúdo histórico, já os conceitos de segunda ordem partem da realidade dos alunos.

O ato destacar a imagem de Dessalines no cordão e imaginar historicamente uma possível resposta para como os cordões chegaram até os “negros revolucionários” aponta indícios que os alunos foram além dos conceitos substantivos e que na verdade teriam mobilizado os conceitos de segunda ordem, segundo Peter Lee (2016), um aparato intelectual que permite a história a prosseguir em seu nível de aprendizado ao invés de fazer uma parada, uma pausa, para cada estado do conhecimento do passado, o passado histórico, ou seja, os conceitos de segunda ordem são estruturas históricas utilizáveis que facilitam a absorção da compreensão dos conceitos substantivos.

Ainda no segundo parágrafo, os alunos destacaram o personagem Dessalines como um “símbolo de resistência negra contra a discriminação racial”, o que nos indica que os alunos compreenderam dois conceitos importantíssimos: Resistência Negra e Discriminação Racial. Empregar o conceito de Resistência Negra denota que os alunos compreenderam a realidade da época, o que nos leva a compreensão de que os alunos conseguiram realizar a leitura dos

elementos que compunham aquele tempo histórico, se houve uma resistência foi porque havia uma discriminação racial e, por se tratar do século XIX após a Revolução de São Domingos, podemos afirmar que os alunos conseguiram apreender a noção de inspiração no modelo de Dessalines, uma onda negra de inspiração e um medo branco.

No último parágrafo, os alunos destacaram uma certa característica de Dessalines “Seu lema era morte aos brancos” em que foi citado em sala de em nossa apresentação sobre o personagem; por último, destacaram uma certa importância ao nível nacional conforme o trecho “seu nome era clamado por todo país, Dessalines.”. o que demonstra que os alunos compreenderam a totalidade da oficina por meio da leitura da fonte.

3.3 “TRÊS GAROTOS NEGROS”

Nossa segunda história confeccionada pelo grupo 2 apresenta propriedades do paradigma narrativista e da imaginação histórica, assim sendo utilizamos o mesmo capítulo de “A revolução dos negros do Haiti e o Brasil” do autor Luiz Mott (1988)

A primeira contestação surgiu na vila de Laranjeiras, principal centro comercial de Sergipe, onde vivia a maior colônia lusitana desta província. A vila amanhece certo dia 26 de junho de 1824 cheia de pasquins – pequeninos pedaços de papel grudados com cera de abelha nas portas dos locais mais destacados - com os seguintes dizeres: "VIVAM OS MULATOS E NEGROS. MORRAM OS MAROTOS E CAIADOS".

A fonte que Mott trabalha apresenta um agenciamento negro extremamente envolvido com a cultura letrada, isto é, a possibilidade de exclamar palavras revolucionárias inspiradas na revolução de São Domingos se fizeram presente no meio dos alfabetizados, uma forma de mostrar aos brancos que havia uma atmosfera revolucionária que a qualquer momento poderia reeditar os jacobinos negros em solo brasileiro. É importante ressaltar que o contexto da fonte nos leva a uma segunda parte da fonte que não foi apresentada aos alunos por conta do tempo de confecção e do desgaste dos alunos com a análise das fontes, tendo em vista que a mobilização do ofício do historiador em sala de aula não torna os alunos da educação básica historiadores. Logo, é necessário que o professor faça a mediação e entenda que existem limites na aplicação de uma oficina com fontes, sobretudo em relação a tempo e saturação dos alunos. A fonte foi lida pelo grupo 2 serviu de base para a construção de uma narrativa que levasse em consideração a imagem abaixo:

Figura 31. Desenhos produzido para o projeto



FONTE Acervo pessoal

A imagem acima ilustra a presença de indivíduos negros colando os pasquins em local público com o objetivo de expor as suas concepções revolucionárias que se manifestavam contra a realidade em que o negro vivia no século XIX. Tendo a posse da fonte e da ilustração o grupo 2 produziu uma narrativa, diferente da primeira, com características acentuadas na imaginação histórica sem perder a qualidade da demonstração do agenciamento histórico, ou seja, imaginar historicamente um cenário com direito de criar personagens em uma narrativa histórica não exclui a qualidade do aprendizado histórico, mas debateremos estes detalhes mais adiante. Vejamos a produção abaixo:

Figura 32. Produção textual dos discentes a partir das leituras de fonte.

Na vila girassol em 1824, uma vila grande moravam, varias familias negras, tres jovens brancos são vistos, ~~estavam~~ "tapando" ~~em~~ cartazes colados sobre as ruas da cidade.

Os cartazes ~~eram~~ tinham o objetivo de outras pessoas ficarem sabendo de uma "caminhada", ou um protesto negro da vila girassol. Os garotos brancos charlie, John e Leo, eram filhos de homens importantes na "sociedade" branca no momento.

Então outros três garotos ~~brancos~~ ^{negros}, adolescentes, negros vendo a situação, colaram cartazes pela cidade em locais onde os brancos costumavam ficar, dizendo: "vivam mulatos e negros. Morram os maroto e caçados"

Com isso, os três adolescentes negros foram descobertos pelo seu ato e acabaram sendo punidos e mortos. Então, eles assim como diversas pessoas que morreram da mesma forma. Tentando ajudar seu povo, foram homenageados com um monumento histórico.

FONTE: Acervo pessoal

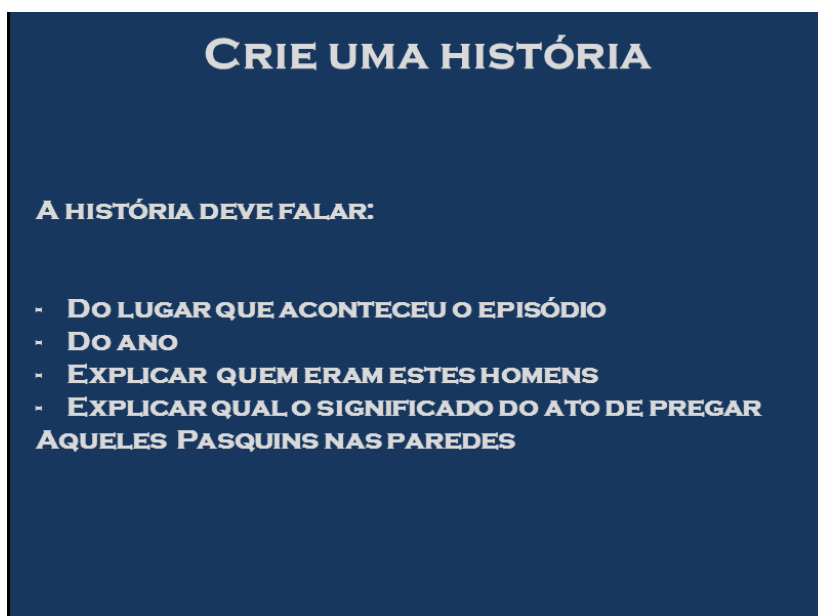
Os alunos iniciam criando um cenário de acontecimento para a fonte, desviando-se das orientações que pediam para colocar a data e o lugar. Após a leitura da fonte, o novo cenário seria na vila Girassol. Observa-se que o ano foi mantido segundo a fonte, 1824. Foram introduzidos três personagens brancos para contextualizar o cenário, demonstrando uma atmosfera de certa opressão contra os negros. Os três personagens brancos estariam nessa vila de moradores negros com o objetivo de impedir a veiculação de informações coladas em pasquins que comunicavam uma pretensão de protestos da comunidade negra, estes jovens brancos foram vistos "tapando" os cartazes colados nas paredes; um elemento interessantes que os alunos expuseram refere-se a distinção social de tais garotos brancos, sendo estes "filhos de homens importantes na sociedade branca". Esta descrição demonstra um elemento importante na imaginação histórica, mesmo sendo ficcional, a presença dos três personagens brancos, referindo-se a uma total compreensão dos alunos de que o período histórico em

questão trata de uma distinção social baseado na concepção de raça. A leitura a partir da fonte e a descrição de uma dita “sociedade branca” apresenta o binômio Branco-Não branco.

No terceiro parágrafo, os alunos apresentaram três personagens negros que participaram ativamente como resistências negras ao colarem novamente novos cartazes, entretanto, desta vez o fizeram nos espaços de poder dos brancos, onde seria possível uma maior amplitude de leitura, ou seja, ao colarem os cartazes com a mensagem "Vivam os Mulatos e Negros. Morram os Marotos e Caiados" enfrentaram de maneira explícita a ordem da sociedade branca causando medo nas autoridades de que acontecesse um Haiti no Brasil, Segundo Mott (1988, p.17), o episódio dos cartazes estaria ligado a um jantar ocorrido na mesma noite na casa de Antonio Pereira Rebouças que utilizava-se do modelo de inspiração Haitiano com objetivo de instigar a guerra contra os brancos, neste mesmo jantar “Um menino R...,irmão de outro bom menino, fez muitos elogios ao Rei de Haiti, e porque não o entendiam, falou mais claro: São Domingos, o Grande São Domingos”

Ao explicarmos todo este contexto e realizarmos a leitura da fonte com o grupo 2, pedimos que fosse confeccionada somente a narrativa referente as colagens dos pasquins como demonstrado e objetivado nas diretrizes apresentada aos alunos, conforme a imagem abaixo

Figura 33. : Roteiro de atividade apresentada as discentes



FONTE Acervo pessoal

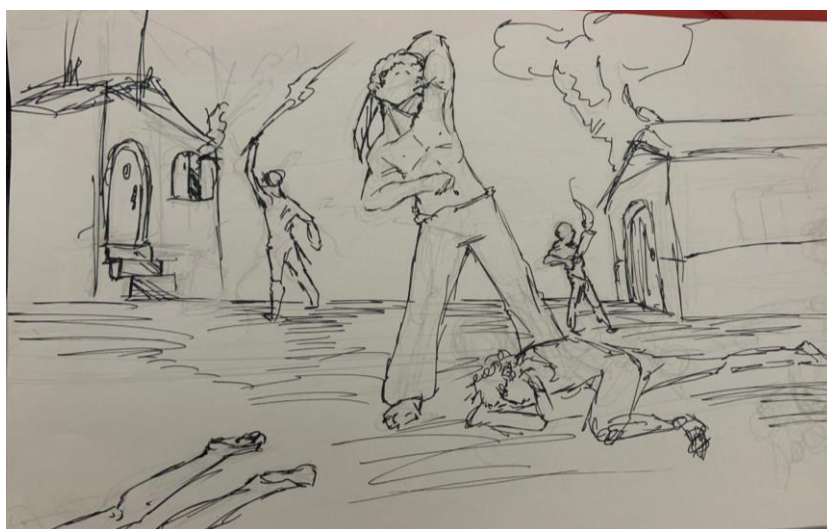
É interessante notar que mesmo não seguindo o primeiro elemento - contextualizar o lugar, ao contrário, o grupo 2 criou um novo cenário - o referido grupo confeccionou uma

narrativa seguindo todos os outros elementos, principalmente o que explica quem eram estes homens: “adolescentes negros”; a explicação do último elemento está totalmente vinculado com o penúltimo e último parágrafo em os alunos demonstram que a colagem dos cartazes seriam um ato de resistência a ponto de descobrirem quem eram os jovens negros e os punirem com a morte, “assim como diversas pessoas que morreram da mesma forma”, ou seja, houve uma leitura na concepção dos alunos de que os negros revolucionários eram punidos com a morte, mas que seus atos tinham como o objetivo “ajudar seu povo”, ao final do parágrafo os alunos adicionam que os jovens teriam ganhado um monumento histórico.

O trabalho da leitura destas fontes em sala de aula, voltados para um objetivo muito específico o do ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, mesmo que sem o rigoroso, criterioso e exigente método do historiador, possibilita ao aluno do ensino fundamental a assimilação, mediante o objetivo da dissertação, de que a essência e as ideias da Revolução de São Domingos se fizeram presentes no Brasil, conforme Morel (2017, p.206), estas histórias baseadas nestas fontes documentais afirmam uma referência ao modelo haitiano, uma verdadeira inspiração, incorporando o dado racial como elementar nesta resistência contra a realidade do negro no Brasil, uma assertiva presença do trânsito das ideias do revolucionário haiti que foram mobilizados no cotidiano do negro indicam para os alunos “a existência de uma leitura positiva da Revolução do Haiti em seus principais – e mais candentes – aspectos.”

3.3 “NEGROS REVOLTOSOS”

Figura 34. Desenho produzido pelos discentes



Fonte: Acervo Pessoal

Nossa última análise de fontes possui uma característica diferente das outras duas acima relatadas, o grupo 3 diferenciou-se por confeccionar uma narrativa histórica a partir de uma leitura resumida da fonte, pouco mobilizou os conceitos de segunda ordem na construção da história. Para o grupo 3 utilizamos como fonte o livro de Pierre Verger, “Fluxo e Refluxo do Tráfico de Escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos Séculos XVII a XIX”, capítulo 9, sobre as revoltas e rebeliões de escravizados na Bahia que aconteceram entre 1807 e 1835. Trabalhamos especificamente uma revolta que aconteceu em 1814, o grupo 3 analisou uma fonte muito extensa e de certo modo um pouco cansativo para alunos do fundamental, mesmo assim foi possível construir um certa narrativa, vejamos os trechos trabalhados:

Em 28 de fevereiro de 1814, todos os escravos das peixarias de Manuel Ignácio da Cunha Menezes, de João Vaz de Carvalho e de alguns plantadores vizinhos, em número de mais de seiscentos, atacaram as instalações dos senhores aos quais pertenciam por volta de quatro horas da manhã, ateando-lhes fogo. Mataram um do contra-mestres, sua família e outros brancos que lá se encontravam. Atacariam em seguida a cidade vizinha de Itapoá e ajudados pelos negros daquele lugar atearam fogo em algumas casas e mataram os brancos que tentavam impedi-los ou resistir. Treze brancos foram mortos e oito gravemente feridos. Os negros resistiram e se lançaram com uma tal fúria sobre as tropas de cavalaria e de infantaria enviadas contra eles que não cediam a não ser quando caíam mortos. Depois de um combate de várias horas, cinquenta e seis negros, quase todos ussás, foram mortos. Por volta de seis horas da tarde o conflito estava terminado.

[...]Este decreto provocou uma petição dos comerciantes e outros cidadãos da praça da Bahia, inimigos do Conde dos Arcos, que se diziam muito assustados pelas recentes revoltas de escravos: Nesta petição eles lembravam que durante o recente motim no pesqueiro de Manuel Ignácio os revoltosos gritavam "Liberdade! Viva os negros e seu Rei" e "Morte aos brancos e aos mulatos". Eles esperavam que a sorte dos colonos do Haiti não lhes fosse reservada, levando em conta a enorme desproporção do número de negros e de brancos e do perigo que apresentavam tantas pessoas tão guerreiras e bárbaras e que não temiam a morte

Pierre Verger relata e apresenta nesta rebelião baiana, do ano de 1814, as marcas da influência e inspiração na revolução haitiana, demonstra as marcas das características que contribuíram para o desenvolvimento do medo branco, uma rebelião que arrasou as terras e com as famílias brancas e que se inspirou na essência da inspiração negra: destruir o colonizador. Conforme Fanon (1961), a violência que constituiu, formou e forjou o mundo do colonizado seria reivindicada pelo próprio colonizado a partir do momento em que este esteja totalmente decidido a transformar, converter, a história em ação, isto é, a declaração de guerra contra o colonizador, pois destruir o mundo colonial é enterrá-lo no solo mais profundo ou expulsá-lo do território.

Verger destaca na segunda parte, conforme a descrição abaixo, a presença marcante das ideias revolucionárias da experiência de São Domingos em solo baiano, onde os negros revolucionários bradavam palavras de “Liberdade e viva os negros e seu rei” demonstrando uma pertinente inspiração no modelo haitiano que agora possuía um rei na parte norte da ilha caribenha, Henri Christophe, já citado na segunda história acima, o que de certa maneira demonstra mais uma força no trânsito de ideias e da vivacidade na comunicação das notícias vindas de São Domingos para o Brasil.

Mediante a tal característica compreendemos que neste último quadrinho estaria a demonstração do que fora o ímpeto das rebeliões que se inspiraram no modelo haitiano, logo entendemos como extremamente necessário que os alunos entrem em contato com esta fonte para compreenderem que a revolução haitiana fez ecos importantíssimos no Brasil e que estes ecos foram tão fortes que não provocaram somente o medo na “sociedade branca”, mas ensinaram, propiciaram e incentivaram uma atitude contra a sociedade escravista racista, ensinando assim aos alunos uma história de resistência e formadora de uma consciência racial sobre um passado positivo do negro e não mais apenas uma história branca, isto é, o medo branco, é necessidade de uma educação focada no combate ao racismo ensinar as múltiplas histórias de agenciamento dos negros perante as realidades históricas em seu cotidiano, Segundo Brasil (2004), não se trata de trocar a história europeia branca por uma história de caráter africana ou afro-brasileira, mas trata-se de ampliar o que se trabalha nos currículos escolares a fim de incluir os elementos da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Um estudo que foca nos personagens negros, sem desconectar o caráter conjuntural – brancos e negros – estabelece uma relação de um ensino da história afro-brasileira que reconhece e valoriza o passado do negro permitindo o combate veemente e vigorosamente aos ensinamentos que objetivam, ainda, uma colonização educacional epistemológica (retomar o capítulo 1 e 2). O combate a colonização epistemológica promove descobrir-se como igual e equânime ao branco/colonizador, nas palavras de Fanon (1961), esta descoberta introduz uma agitação essencial no mundo – aqui façamos uma aplicação teórica de um trecho do livro “os condenados da terra” para o ensino de história – a agitação é na verdade uma atitude anticolonial que o professor em consonância com os alunos toma diante de um mundo repleto pela linguagem do colonizador, ao descobrir-se na aula de história um conjunto de agências, atitude anticolonial ou atitude decolonialista negra - chamem do que quiserem – propicia para a educação histórica a construção de uma consciência histórica que tenha a resistência negra como objeto de um

ensino-aprendizagem na sala de aula com o propósito de combater o cenário racista e desumano do passado e do presente, propõe-se aqui estes elementos como componentes que retratam uma perda significativa do poder branco sobre o negro, Fanon diria que assim seu olhar (colonizado) já não me fulmina, não me mobiliza e sua voz não me petrifica. Seguindo na esteira desta reflexão no primeiro momento os próprios alunos pediram para iniciar a sua escrita somente com este primeiro trecho da fonte, vejamos:

Figura 35. Produção textual dos discentes pós leitura de fonte

Rebelião de São Domingos.

Em 28 de Fevereiro de 1822, houve uma rebelião nos quinteiros de Manuel Ignácio da Cunha Mendes, - do José Vaz de Carvalho e de alguns plantadores negros. Essa rebelião foi inspirada na Revolução Haitiana em 1793.

Nessa rebelião ocorreu um certo "meio" nos cidadãos brancos, que aconteceu como no Haiti, negros assumiram o poder. Então Congo e Arca impediu que grupos negros se formassem.

Os negros ressaltaram que foram "liberados". "Viva os negros" e "Morte aos brancos e Melatos". E representaram perigo a sociedade branca de tanto pessoas guerreiras e brônca que não temiam a morte. Enquanto os negros foram fazer nos residências brancas, e atacaram as suas famílias.

Durante essa rebelião três brancos foram mortos e oito aproximadamente feridos. Os negros resistiram aos cavaleiros e infantarias enciadas. O último combate durou vários horas, e cinquenta e seis negros foram mortos. Por volta de seis horas do tarde o conflito estava terminado.

FONTE: Acervo pessoal

Os alunos iniciam a contextualização a partir do descrito na fonte, ano de 1814, apresentaram o espaço com um pouco de dificuldade na descrição ao relatarem que “houve uma rebelião nas peixarias de Manuel Ignácio da cunha Menezes, do João [sic.] de Carvalho e de alguns plantadores”, percebe-se que os alunos não identificaram como uma rebelião de negros, entretanto, quase no fim do parágrafo os alunos destacaram que essa rebelião foi inspirada na revolução haitiana em 1791, o curioso foi que os alunos colocaram como título do trabalho “Rebelião de São Domingos” o que destaca duas vezes a não compreensão do termo de rebelião ou uma certa compreensão de que Rebelião é sinônimo de Revolução.

No segundo parágrafo os alunos ressaltaram que durante essa rebelião provocou-se um certo medo nos cidadãos brancos de que houvesse uma espécie de reedição da experiência haitiana, nas palavras dos alunos, um medo de que “negros assumindo o poder”, ou seja, aqui demonstra que os alunos compreenderam perfeitamente a noção do conceito de revolução, uma tomada de poder a ponto de que a sociedade branca fosse subvertida.

No terceiro parágrafo os alunos descreveram os negros como “revoltosos” que entoavam gritos de “liberdade”, “viva aos negros” e “morte aos brancos e mulatos”. Percebe-se aqui que houve uma perda significativa na compreensão e interpretação da análise da fonte.

O parágrafo continua com o destaque de que aos brados, já citados acima, os negros apresentavam perigo à sociedade branca – a continuação desta linha fica um pouco confusa e apresenta uma desordem nas informações assimiladas ou desordem na escrita – “de tantas pessoas guerreiras e bárbaras que não temiam a morte”, a nossa compreensão deste trecho é a de que os alunos tentaram explicitar que a sociedade branca teve medo dos negros que eram extremamente guerreiros e bárbaros a ponto de não temerem a morte. No fim do parágrafo os alunos destacaram uma semelhança extraordinária entre o acontecido na rebelião e a experiência em São Domingos ao narrarem que na rebelião “os negros tacavam fogo nas residências brancas e atacavam as suas famílias”, segundo Morel (2017, p.91), “fez-se o balanço: cerca de mil brancos mortos; 15 mil escravos dados como desaparecidos; 200 engenhos de açúcar (num total de 793) e 1,2 mil plantações de café (total de 3.120) incendiados e saqueados”, ou seja, alguns elementos podem ser destacados, daquilo que iniciara-se apenas como uma insurreição e posteriormente tornou-se uma revolução, como a morte aos brancos, os incêndios contra propriedade branca e os saques, o que demonstra uma evidente inspiração no modelo haitiano e uma corroboração com a percepção teórica de Fanon referente a reivindicação da violência contra o branco, entretanto, não fora uma violência de pura e

simples vingança, houve atos de vingança? Sim, isso fica claro no aporte teórico, foi uma violência, segundo Morel (2017, p.91,92) que “apesar da brutalidade em comum, havia demarcação entre a violência dos opressores e a dos oprimidos: uns lutavam para manter a escravidão, outros, para erradicá-la.”

No último parágrafo alunos salientaram, a partir da leitura das fontes, o número de mortos e feridos como resultado da rebelião, sendo que “treze brancos foram mortos e oito gravemente feridos”. Na mesma linha utilizaram-se do conceito de resistência, mesmo com o resultado, a derrota, os alunos conseguiram assimilar que a resistência não está ligada a vitória de uma rebelião ou revolução, mas ao ato de agir ou reagir, ao ato da não imobilidade e passividade, contra os militares: “os negros resistiram aos cavaleiros e infantarias enviadas”, “o combate durou várias horas e cinquenta e seis negros foram mortos”.

A observação realizada neste último grupo é que a complexidade da construção da narrativa vincula-se, de certa maneira, à quantidade de informações contidas na fonte e a quantidade de tempo que os alunos possuem para processar a aula de introdução, a análise dos desenhos e a leitura da fonte. As três oficinas tiveram o tempo de 90 minutos, isto é, duas aulas, entretanto, o grupo de número 3 recebeu uma fonte maior do que todos os outros grupos, portanto, nossa leitura do último experimento é que possivelmente os alunos sobrecarregaram-se nas informações e na escrita.

Mediante a estas averiguações da produção, da descrição e da confecção da narrativa dos quadrinhos, faremos um breve diálogo teórico para uma análise geral dos elementos em comum referentes aos processos elementares, basilares, fundamentais e nucleicos do ensino-aprendizagem histórico com base na noção de “narrativa” de Jörn Rüsen e a “narrativa” de Carlo Ginzburg; tempo e temporalidade de Koseleck; e os conceitos de segunda ordem a partir das teses de Peter Lee e Isabel Barca relacionando à contribuição e apoio das imagens desenhadas que possuíam a finalidade de auxiliar os alunos na imaginação histórica, finalizando com isto o último capítulo da presente dissertação.

3.4 PENSAMENTO HISTÓRICO, TEMPO, NARRATIVA, DIALOGISMO E HISTÓRIA.

“Na época das revoltas muitos negros compravam cordões nos barcos negreiros”

Grupo 1

“Os cartazes tinham o objetivo de outras pessoas ficarem sabendo de uma caminhada ou um protesto negro na vila girassol”

Grupo 2

“Nessa rebelião provocou certo ‘medo’ nos cidadãos (*sic.*) brancos, que acontecesse como no Haiti, negros assumindo o poder.”

Grupo 3

Três trechos transcritos para deciframos os espaços em branco, assim como nos ensina Carlo Ginzburg, e analisarmos a importância da narrativa de Jörn Rüsen, começemos pelo último. A narrativa, segundo Rüsen (2001), é a prática cultural de interpretar o tempo, sendo um exercício cultural e universal, isto é, todos os povos, independentes das distinções sociais, raciais e econômicas, possuem a habilidade de interpretar o tempo, pois é uma característica antropológica universal do ser humano.

A compreensão de narrativa está totalmente vinculada ao pensamento histórico. Para Rüsen (2011), a narrativa histórica é a forma como o pensamento histórico se materializa, é a maneira como o ser humano expõe a atividade intelectual. Entretanto, a narrativa precisa de certa estrutura para se firmar e esta estrutura é o tempo, dividido em três elementos ou dimensões: o passado, o presente e o futuro; as três dimensões se organizam no pensamento histórico, respectivamente, como experiência, interpretação e orientação. Tomadas como um todo, essas três dimensões, áreas ou extensões formam aquilo que Rüsen chama de consciência histórica, aqui continuaremos chamando de pensamento histórico, sendo este existente em todas as sociedades por ser um valor universal antropológico.

Qual a finalidade das três dimensões para o pensamento histórico? Conforme Rüsen (2011), é a partir das três dimensões que o ser humano organiza a sua forma de pensar historicamente, ou seja, o ser humano rememora o passado – mobiliza as experiências – estando no presente - interpreta essas experiências do passado – e planeja as suas condutas futuras – se orienta historicamente. Todo este trabalho é estritamente intelectual e se desenvolve especificamente no campo cognitivo. A exemplo, os três grupos que participaram da oficina tiveram acesso às suas respectivas fontes, ou seja, vestígios de um determinado passado sobre os ecos de São Domingos presentes no Brasil; leram a partir do presente e contaram uma história baseada nas fontes, isto é, se orientaram para o futuro – escrever o trabalho, neste caso ao término da escrita do trabalho o futuro se fez presente. Contudo, quando se trata do pensamento

histórico na função de educação histórica - quando a história especializada é mobilizada como planejamento educacional – o ato da orientação temporal na sala de aula mediante as fontes não parte somente e exclusivamente das fontes, mas também das experiências históricas do passado dos próprios alunos. É a partir dessa produção em sala de aula que o professor-pesquisador precisa compreender teoricamente o que é a produção de uma narrativa mediante a uma leitura na perspectiva historiográfica, isto é, o que e como o historiador deve analisar quando os alunos produzem, elaboram e confeccionam uma história, uma narrativa na sala de aula.

O professor-pesquisador precisa compreender que a produção de uma narrativa feita pelos alunos é uma fonte, um vestígio a ser utilizado para a compreensão do desenrolar da aprendizagem histórica, sendo esta produção uma mobilização do passado/experiência da ciência da história e do passado/experiência dos alunos, torna-se também uma fonte de característica polifônica, segundo Barros (2019,p,262), fontes dialógicas – também chamadas de polifônicas - são “[...] aquelas que envolvem, ou circunscrevem dentro de si, vozes sociais diversas capazes de dialogar e de se confrontar na própria trama discursiva da fonte”. As fontes dialógicas são de extrema importância para a análise do processo de ensino-aprendizagem, sendo o momento que possibilita o professor-pesquisador a buscar o implícito ou as diversas vozes dentro da produção dos alunos tendo em vista que dessas vozes, segundo Barros (2019,p.263), “podemos sentir seu estilo, perceber suas consciências independentes, vislumbrar as ideologias, patologias ou idiossincrasias de que são portadoras, entrever o caldo cultural no qual se inscrevem, ler suas palavras [...]” sendo portanto a elaboração de uma narrativa um excelente instrumento não só da contribuição para uma educação histórica cidadã antirracista, mas também ao mesmo tempo um retorno avaliativo do que os alunos pensam sobre as aulas de história referente ao assunto específico. A produção de uma narrativa permitiu ao professor-pesquisador perceber as idiossincrasias dos alunos relativo à questão racial, ter noção do caldo cultural dos alunos, enxergar parcialmente suas ideologias, a exemplo, o grupo 3 ao escrever que os cidadãos brancos no Brasil tiveram medo de que acontecesse um evento semelhante ao Haiti, negros assumindo o poder, nos demonstra que os alunos compreenderam muito bem a leitura da época em que o poder estava concentrado nas mãos dos brancos e que houve uma tomada de poder dos negros e que essa tomada de poder também era almejada no Brasil, a leitura da escrita do aluno nos permite acessar o quanto que foi assimilado e quais suas conexões com a fonte, conexões profundas ou superficiais, muito ou pouco sentido com o presente.

A educação histórica é impossível, inviável e impraticável sem a utilização de fontes históricas, segundo Ramos e Cainelli (2015), “o uso escolar da fonte histórica implica a compreensão de que a escrita da história se faz por intermédio da interpretação dos vestígios deixados pelos sujeitos.”, ou seja, quando o aluno entra em contato com uma fonte histórica e interpreta o vestígio do passado também organiza de maneira cognitiva e intelectual as três dimensões – passado, presente e futuro – com a finalidade de dar sentido para aquela leitura. Apresentar o sentido da história seria, portanto, o grande objetivo do professor-pesquisador em sala de aula, mas qual o sentido da história na sala de aula? Para a presente dissertação responder a tal questionamento é necessário a mobilização do conceito de didática da história, mas o que vem a ser a didática da história? segundo Rüsen (2007) é uma disciplina da teoria da história que se preocupa com o ensino de história e sua aplicabilidade ao cotidiano, teoria da história e a didática da história estão interligadas, pois partem da consciência histórica, contudo, a didática da história e a teoria da história acabaram sendo separadas com a busca da história em se estabelecer como ciência entre as outras ciências durante o século XIX, sendo a teoria a busca pelos conhecimentos históricos com métodos racionais e a didática a busca da compreensão dos meios e formas de aprendizado da consciência histórica. portanto, respondendo à pergunta qual o sentido da história na sala de aula? o ensino e a história, segundo Schmidt (2018), encontram seu sentido na vida prática humana, o conhecimento histórico e o processo de aprendizagem deste conhecimento em sala de aula precisa ter uma utilidade vital para a vida, isto é, os conhecimentos históricos precisam servir como fundamentos para o aluno orientar-se nas três dimensões, o ensino de história precisa servir à vida prática ao cotidiano. Ao aplicarmos um trabalho em sala de aula com objetivos voltados para uma educação histórica étnico racial, mobilizando as fontes um elemento parcial do passado e demonstrando a sua aplicabilidade no presente, evidentemente, estamos aplicando o conhecimento histórico ao cotidiano do aluno.

A partir da narrativa da história em quadrinhos produzida pelos alunos do Barão de Igarapé Miri podemos analisar de maneira geral algumas etapas do processo de ensino-aprendizagem de uma educação histórica étnico racial, para isto precisamos extrair das narrativas, isto é, as fontes produzidas pelos alunos, aquilo que está implícito. O professor-pesquisador precisa aprender, como nos ensina Ginzburg (2002, p.43), “a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem as produziu”. O professor-pesquisador que trabalha com a produção de narrativas precisa compreender a existência de um dialogismo dentro narração, encontrará diversas vozes nos trabalhos dos alunos, a exemplo, o grupo 1 descreveu que os

cordões que os negros utilizam com a imagem de Dessalines eram comprados “nos barcos negreiros”, eis aqui um excelente ponto de análise desse dialogismo, como os alunos chegaram a esta conclusão? Qual o limite entre o verdadeiro, o falso e o fictício? Primeiro ponto, para nós não nos interessa taxar o grau de veracidade a partir de um juízo de valor, mas entender quais as possíveis vozes envolvidas; segundo ponto, a narrativa, as fontes dialógicas, produzida pelos alunos não são, seguindo a teoria de Ginzburg (2002, p.44), “nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes”, em outras palavras, o que o aluno coloca no papel nos permite enxergar mesmo que de maneira deformada e distorcida a sua compreensão sobre os assuntos ministrados em sala de aula, tais distorções são as vozes que podemos seguir seus rastros por, no mínimo, três origens: a voz do professor que se materializou em aula sendo a orientação que guiou a atividade; a fonte que foi entregue aos alunos que posteriormente se fez presente na narrativa dos alunos; e por último as vozes dos alunos que ao se materializarem no papel tornam-se testemunhos do que os alunos pensam sobre o assunto e suas experiências de vida, as experiências de vida nos demonstrariam os elementos voluntários e involuntários do testemunhos dos alunos. É a análise da somatória destas três vozes que permitem ao professor-pesquisador enxergar que a construção de uma narrativa em sala de aula possibilita lançar luz para compreender como se desenrola o processo de ensino-aprendizagem da educação histórica étnico racial. Aplicando este quadro teórico que acabamos de construir podemos afirmar que os alunos retiraram da aula que foi ministrada antes da atividade a informação de que os cordões possivelmente eram comercializados pelos barcos, segundo Hazarensingh (2021, p.73),

“apesar dos esforços das autoridades coloniais, dezenas de publicações revolucionárias — livros, panfletos, jornais — chegavam a Saint-Domingue, onde eram divulgadas por jacobinos brancos e negros e pessoas de cor que sabiam ler”

Explicamos para os alunos que havia não somente um forte trânsito das ideias, mas um comércio clandestino de materiais relacionados com as ideias revolucionárias de São Domingos conforme a citação acima, entretanto, a partir da leitura dos alunos houve uma deformação quando citaram “barcos negreiros”. Seguindo na esteira de Carlo Ginzburg (2007), todo texto possui elementos incontroláveis, os testemunhos involuntários, neste caso a citação de “barcos negreiros” demonstram para o professor-pesquisador uma distorção na perspectiva do aluno o

que possibilita, a posteriori, uma devida correção sobre noção de que somente barcos negreiros embarcavam e desembarcavam na América.

O exemplo do grupo 2 ao citarem uma “caminhada ou um protesto negro” nos apresentam outras possibilidades de leituras a partir de outras vozes, quais seriam estas vozes? Ao escovarmos os relatos a contrapelo possibilitamos a leitura do espaço em branco, sendo assim a noção de caminhada e de protesto citado pelos alunos possui, novamente, uma demonstração de elementos involuntários que não devem ser desconsiderados.

A noção de caminhada e protesto está evidentemente vinculada ao entendimento do ato da resistência negra contra a sociedade branca racista do século XIX. As noções elencadas pelos alunos demonstram que os termos caminhada e protesto não encontram-se nas fontes, não foram apresentados em aula, logo são evidências das vozes dos alunos, são as suas noções de história articuladas de suas experiências, mas o que vem a ser a experiência? segundo Koselleck (2006), é o passado atual que foi incorporado ao presente por ter sido lembrado de maneira racional, isto é, deliberadamente ou de maneira inconsciente comportamentos que não estão mais presentes no tempo atual de maneira homogênea, as experiências se organizam em um espaço metafórico, por isso Koselleck utiliza a categoria de “espaços de experiências”, é interessante notar que o autor cita no plural, pois são um aglomerado de passados dentro de um espaço, portanto, o autor entende que são múltiplos estratos temporais que acontecem simultaneamente, sendo que as experiências saltam por cima dos tempos.

A importância de citar os estratos do tempo de Koselleck nesta análise encontra-se na sua similitude com a concepção de tempo de Jörn Rüsen, tendo em vista que ao mobilizarem a noção de “caminhada e protestos” os alunos demonstram a forte presença de uma experiência resistência que os alunos trouxeram consigo para o exercício, suas vozes se destacam por meio das exposições de seus pensamentos históricos sobre o assunto ao se materializarem através da narrativa. Consegue-se ler os testemunhos às avessas, por meio dos termos caminhada e protesto como elementos linguísticos não encontrados na aula de apresentação e nem nas fontes compreendemos que os alunos possuem em suas experiências certas formas de assimilar, captar e apropriar-se dos conhecimentos da oficina, mas quais os caminhos cognitivos os alunos percorrem para tal assimilação, captação e apropriação destes conhecimentos?

O que permite aos alunos a assimilação, captação e apropriação dos conhecimentos históricos sobre as questões étnicas raciais é a existência de uma estrutura histórica utilizável, também chamada de literacia histórica. Aqui apresentaremos um pouco mais detalhado os

estudos de Peter Lee e Isabel Barca referente ao quadro teórico que fundamentou a aplicação da oficina e posteriormente fecharemos com uma crítica sobre esse quadro dos dois autores e a aplicabilidade nas questões étnico raciais.

Nossa base teórica partiu do texto “Em direção a um conceito de literacia histórica”, neste texto Peter Lee apresenta uma parcial análise de dados coletados do projeto “How people learn” – HPL (“Como as pessoas aprendem”), elaborado pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América. A partir dos dados levantados, Peter Lee, questionou-se: Quais ideias os alunos trazem para a história? para responder tal questionamento o autor percebeu que os alunos somente lembravam os fragmentos e pedaços dos conteúdos estudados, entretanto, mesmo que não houvesse nenhuma coerência cronológica, havia uma coerência estrutural, ou seja, uma espécie de percurso ou trajeto que todos percorreram para responder à pergunta que foi realizada pelo entrevistador:

Quando perguntado aos alunos “Se você tivesse que resumir a história britânica até então – a partir do que você fez na escola ou em casa, incluindo TV, filmes, livros ou qualquer coisa mais – que tipo de ‘história’ você diria que houve?”, houve um pequeno sinal de estrutura coerente. A pergunta é difícil até mesmo com sugestões, como “Que título poderia resumir tudo? Qual seria o enredo (ou os enredos)? Quais são os temas?”

Aqui podemos perceber que Peter Lee analisou os relatos a partir de perguntas abertas, onde o entrevistado ficou livre para responder da maneira que julgasse melhor, o que possibilitou ao autor realizar uma leitura daquilo não fora dito, exercer um exame dos testemunhos procurando por aquilo que os alunos demonstraram involuntariamente, ou seja, uma estrutura coerente, igualmente nós fizemos com as narrativas produzidas em nossas oficinas.

Novamente a pesquisa, segundo Lee (2006), realizou outra pergunta para os mesmos participantes, 60 alunos, que consistia em indagar: “como iriam decidir qual partido político apoiar, se seria mais fácil ou difícil conseguir empregos nos próximos cinco anos e como lidar com questões raciais na Bretanha.”, assim que os alunos responderam o entrevistador perguntou se a história não poderia ajudar a responder os questionamentos, “cerca da metade das respostas disseram que a história não ajudaria e cerca de um terço disse que sim (alguns alunos sentiram que não poderiam dizer).” Qual seria a razão para os alunos dispensarem de maneira quase majoritária a história ensinada na escola para orientar suas reflexões sobre questões políticas? Peter Lee expressa que a principal razão elencada pelos alunos foi: as coisas mudam.

A noção de mudança apareceu como a estrutura fundamental das respostas, tais mudanças foram sugeridas pelo autor mediante dois pontos de vista: “uma relacionada ao acaso e não previsível, e outra inteligível em algum grau.” Esta última visão significa que o aluno precisa, mesmo que de maneira equivocada mediante a ciência da história, mobilizar certa noção de direção e tempo como elementos cruciais para o presente, em outros termos, mesmo que os alunos tenham desconsiderado a história ensinada na escola para elucubrar uma resposta, articularam a noção de tempo para afirmarem que aquela história não poderia ajudar no presente, pois o presente não teria vínculo com o passado.

Para finalizarmos a apresentação do raciocínio que Peter Lee desenvolveu sobre a pesquisa e conectarmos com a nossa argumentação, precisamos adicionar um último questionamento: qual o tipo de noção sobre a história que impossibilitou que os alunos aplicassem ao presente? Esse questionamento já foi parcialmente respondido por toda a dissertação: se a história ensinada na escola for apenas um amontoado de conceitos históricos e fatos que são transmitidos aos alunos de maneira didática e lúdica certamente não auxiliará o aluno em sua orientação no presente; a noção de didática como transmissora de conhecimento é a principal fragmentadora do todo, pois se cada objeto de conhecimento, como consta na BNCC, for simplesmente uma explicação do que “realmente aconteceu” no passado, não produzirá nenhuma conexão no presente; o que acontecerá – como demonstrado na pesquisa analisada por Lee – é uma formulação de uma História Intuitiva, instintiva, irrefletida e automática. Em outro texto Peter Lee (2016), apresenta de maneira pontual o que é utilizar a história como princípios norteadores para a orientação no tempo; uma história que recorda por recordar sem nenhuma utilidade para o presente nada tem de histórico, dessa forma:

A capacidade de recordar relatos, sem qualquer compreensão dos problemas envolvidos na construção deles ou dos critérios envolvidos na sua avaliação, nada tem de histórico. Sem uma compreensão do que faz um relato ser histórico, não há nada para distinguir a capacidade de recordar os relatos do passado da capacidade de recitar sagas, lendas, mitos ou as obras de JRR Tolkien. Na verdade, para alguns alunos todas serão simplesmente “histórias”. O mesmo vale para explicações históricas.

Peter Lee destaca que um relato pode ser uma história e ao mesmo tempo não possuir nada de histórico, sendo assim se considerarmos um ensino de história que apresenta o fato pelo fato ou os conceitos substantivos sem conexão com o presente tornar-se-á para os alunos meras “histórias”.

Portanto as respostas que Peter analisou demonstrou que os conteúdos que os alunos tentaram lembrar tiveram pouca ou nenhuma utilidade para uma orientação temporal, não

conseguiram aplicar os conhecimentos históricos para responder questionamentos do presente, contudo, apresentou novamente uma certa coerência estrutural. A esta coerência estrutural o autor chama de uma “estrutura utilizável do passado”, um kit de ferramentas intelectuais que viabilizou aos alunos notarem – mesmo que intuitivamente – a noção de tempo histórico. E é aqui que conectamos com a nossa argumentação: os alunos mobilizam e articulam a noção de tempo mesmo com anacronismos e esfacelamentos, mesmo com lacunas absurdas e fora de ordem; O que permite aos alunos realizarem essa tarefa estritamente cognitiva é a noção de tempo que consegue perceber as mudanças e continuidades, noção esta que pode ser, como Peter Lee afirma (2006, p.11), oriunda de dois pontos de vista “uma relacionada ao acaso e não previsível, e outra inteligível em algum grau.”

Partindo das reflexões de Peter Lee (2016, p. 116), realizamos a oficina com intuito de construir uma narrativa para os quadrinhos que possibilitassem um ensino de História contraintuitivo, um ensino de história que não focasse somente no desenvolvimento de conteúdos e habilidades, mas que busque ensinar

a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas.

Uma história contraintuitiva proporciona ao aluno uma reorientação cognitiva, em outros termos, a reorientação cognitiva não exclui e nem apaga o que o aluno sabe sobre a história, a reorientação cognitiva fortalece a estrutura utilizável que o aluno já possui e redireciona a sua forma de pensar e utilizar a história como um – utilizando aqui o termo de Peter Lee - kit de ferramentas que auxiliariam os alunos a lidarem com os problemas do cotidiano, uma história ensinada na escola que promovesse uma ampliação dos espaços de experiência dos aluno e por conseguinte expandisse os seus horizontes de expectativas.

O kit de ferramentas, a estrutura histórica utilizável, que trabalhamos com os alunos foi a noção de existências das Resistências Negras, as revoltas e motins inspiradas na Revolução de São Domingos demonstraram para os alunos que os negros sempre lutaram contra o colonialismo e que tal inspiração foi construída por meio da leitura que os negros no Brasil fizeram sobre os relatos históricos de São Domingos, a compreensão dos relatos históricos que os negros fizeram promoveu uma orientação temporal para aqueles agentes naquele momento, sendo o medo branco de uma onda negra e uma onda negra inspirada na história.

O ponto que elencamos aqui como fulcral para o entendimento do trabalho nesta reta final é que o tempo histórico é o núcleo onde estão guardados os componentes que formam o tempo. Entretanto, o tempo histórico só se materializa por meio da operação cognitiva que consegue perceber padrões. Segundo Koselleck (2006, p. 310), “o tempo, como se sabe, de qualquer modo não pode ser expresso a não ser em metáforas espaciais”, ou seja, o tempo, quando apresentado como metáfora, torna-se um produto da operação intelectual realizada pela consciência histórica, isto é, a consciência histórica como valor antropológico universal é o equivalente ao espaço de experiência localizado nas potencialidades das operações cognitivas dos indivíduos, que traduzem os elementos dos espaços de experiência em narrativas, sendo estas responsáveis por formular, criar e constituir a consciência histórica por meio das lembranças, a fim de interpretar as experiências do passado, isto é, novamente, a consciência histórica se materializa por meio da narrativa. Desse modo, se narrar é uma forma de interpretar o tempo, o que vem a ser o tempo? Como definição de tempo Marc Bloch nos incita a pensarmos que (2001, p.55) “o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como lugar de sua inteligibilidade.”, ou seja, o tempo histórico seria como uma delimitação, uma dimensão na qual os fenômenos, eventos e estruturas se encontram e só podemos captá-los cognitivamente a partir da compreensão do que é o tempo da história, digo, o tempo histórico. A noção de tempo que Marc Bloch descreve está extremamente relacionada ao ofício do historiador e auxilia bastante o professor de História a construir com o aluno um conhecimento sólido que possibilita a reorientação de tempo operada na sala de aula.

Nossa trajetória na oficina foi sempre voltada para a perspectiva de reorientação cognitiva, no viés de uma educação histórica étnico racial que possibilitasse uma construção de uma estrutura histórica utilizável, capaz de oportunizar uma maior assimilação de novos conhecimentos históricos que promovessem uma orientação no tempo e que fosse útil para o cotidiano dos alunos. A utilidade aqui se concentrou na noção de resistência negra que só poderia ser compreendida por meio de uma leitura e compreensão do tempo histórico que realizassem a devida conexão entre passado e presente, o que foi demonstrado pelos alunos do grupo 1 ao absorverem o caráter inspirador no ato de adquirir um cordão com a imagem de Dessalines; pelo grupo 2, que apresentou habilidosamente a perspectiva de uma resistência negra que ecoa suas vozes por meio de caminhadas e protestos no contexto de uma sociedade branca e racista; pelo grupo 3, que apresentou o núcleo, a base e o fundamento do que foram os movimentos da resistência negra que se inspiraram na Revolução Haitiana. Este último grupo

demonstrou de maneira habilidosa como a resistência negra se assenhorou de um passado recente a fim de lutar igualmente a São Domingos em busca pela liberdade, uma liberdade não de princípios brancos, mas de princípios com elementos raciais que delimitavam a vida negra. Finalizamos o presente trabalho com objetivo de ter contribuído para a formação dos alunos no que concerne a uma educação antirracista a fim de que os alunos entendam, nas palavras de Fanon (2008, p. 29), que o racismo é um problema da humanidade extremamente presente e perigoso, e sendo um problema

[...]humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro. E esse futuro não é cósmico, é o do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertencço irredutivelmente a minha época. E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção sustentável do homem existente. Esta edificação se liga ao presente, na medida em que coloco-o como algo a ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinamos nesta dissertação a permanência das estruturas da colonialidade do saber dentro das engrenagens do ensino de história, por meio de uma farta análise de dados coletados durante os dois anos da trajetória do mestrado, servindo-nos da teoria decolonial como orientação para o ofício do historiador.

Realizamos discussões bibliográficas acerca da formação dos professores a fim de percebermos como a colonização epistêmica se faz presente antes da sala de aula e antes das documentações que regem o ensino de história, ou seja, a própria formação do professor de história possui drasticamente elementos da história quadripartite em detrimentos de disciplinas que fariam mais sentido para o jovem professor.

Por meio das documentações oficiais que regem o ensino de história no Brasil, isto é, a BNCC, refletimos de maneira pormenorizada as evidências da colonialidade do saber materializado em colonização epistêmica no ensino de história; por meio de materiais quantitativos e qualitativos, compreendemos como a colonização epistêmica se perpetua dentro das unidades temáticas e das habilidades do documento normativo. Analisamos como os livros didáticos relegam um espaço ínfimo para a revolução haitiana, tratando-a ainda como apêndice da revolução francesa.

Propusemos a construção de uma narrativa histórica com a finalidade de elaborar uma história em quadrinhos não como um produto finalizado, algo acabado, mas como uma alternativa metodológica. Procuramos demonstrar a cada parágrafo da dissertação a possibilidade da teoria e da prática estarem sempre juntas, sem nenhuma sobreposição, apenas de maneira horizontal, para contribuir com uma educação histórica antirracista, que precisa estar presente nas aulas de história não somente porque precisamos combater, mas porque precisamos considerar uma pedagogia da esperança no fazer do professor, ter esperança é fundamental para o professor com ênfase na educação antirracista, ter a utopia como item no fazer histórico é basilar, nas palavras de Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2018, p.19), “historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser”, não somos cronistas, somos sonhadores e construtores diários da revolução negra, pois “é necessário sempre acreditar que o sonho é possível”.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/19691> Acesso em: 6 jan. 2024.
- BARROS, J. D. História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. 7–21, 2023. DOI: 10.53000/hs.v11i13.207. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/207> . Acesso em: 2 ago. 2024.
- BARROS, José D’ Assunção. **Teoria da História, volume I. Princípios e Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- BARROS, José D’Assunção. “Tempo histórico: horizontes e conceitos”; “Tempos para entender a História”: In: **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-94.
- BARROS, José D’Assunção. **História e Pós-Modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018
- BARROS, José D’Assunção. **O Campo da História – especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. In. **Educar**, Curitiba, p. 96 – 112, 2006.
- BARROS, José D’Assunção. **Fontes Históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019
- BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2004.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de História. In: **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93, pp. 127-149.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de história. **II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, 1996

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial: 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jan. 2024

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história** – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

C. L. R. James. **Os jacobinos negros: Toussaint L’Ouverture e a revolução de Santo Domingo**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2010.

CAMPOS, Cláudio César de Oliveira. **Quadrinhos e o incentivo à leitura**. Orientador: Kelley Cristine Gonçalves Dias Grasque. 2013. XVIII, 142 f., il. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, vol. 11, núm. 21, julho, 2007

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo. Ed. Hucitec. 1996.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. **O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum em Revista**, [S.l.], set. 2021

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: CESAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Orgs.) **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. P. 107-114

CHAKRABARTY, Dipesh. **A margem de Europa**. Editorial: Tusquets Editores S.A., 2000.,

COELHO, Mauro Cezar & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, 2005.

DIAS JÚNIOR, José do Espírito Santo. **Cultura Popular no Guamá: Um estudo sobre o boi bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém**. Orientador: Pedro Petit Peñarrocha. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Outro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad**. La Paz: Plural editores: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación – UMSA. 1993

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales”“ CLACSO, 2005.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. Tradução: Leandro Luigi Del Manto. – São Paulo: Devir, 1989.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13 ed. Campinas, SP: 2012.g

GILROY, Paulo. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência**. Rio de Janeiro, Editora 34/UCAM Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, F.; SOARES, C. Sedições, Haitianismo e Conexões no Brasil Escravista: outras margens do Atlântico Negro. **Novos Estudos**, n. 63, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **História**. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

GOMEZ, Santiago Castro. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: **A colonialidade do saber**: ebuocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales “CLACSO”, 2005.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** 80, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Ecos da Marselhesa – dois séculos revêem a Revolução Francesa**. Tradução de Maria Célia Paoli. São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa**. Educar em Revista, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016.

LOVETRO, José Alberto. Origens das histórias em quadrinhos. In: TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO. **História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**, Ano XXI Boletim 01 –Abril 2011.

LANDER, Edgardo. Apresentação. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ”“ CLACSO, 2005.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine. **História Sem Tempo.** O Globo. 2015

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo, Atlas, 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2016.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução: Hécio de Carvalho; Marisa do Nascimento Paro. – São Paulo: Makron Books, 1995.

MOTT, Luiz R. B. **Escravidão homossexualidade e demonologia.** São Paulo: Ícone, 1988

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

MOYA PONS, Frank. La independencia de Haití y Santo Domingo. In: BETHELL, Leslie. **História de América Latina.** Barcelona: Editorial crítica, [1991], p. 133-162.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira De História Da Educação.** v. 12, n. 3 (30), 20

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de Historia,** v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993. Acesso em: 02 ago. 2024.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista,** [S.l.], set. 2021. ISSN 1984-0411.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018. p. 17-48.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ”“ CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo. Ediciones; FLACSO, 1992,

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

RAMOS, José Messiano. **Entre dois tempos: um estudo sobre o Bairro do Guamá, a escola "Frei Daniel" e seu patrono**. Belém: Gráfica Supercores, 2002.

RAMOS, Márcia E. T.; CAINELLI, Marlene. R. A educação histórica como campo investigativo. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2015.

RÜSEN, Jörn. Didática: Funções do Saber Histórico. In: **História Viva: Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77

RÜSEN, Jörn. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. In: **História: questões e debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar: abrindo a história presente**. São Paulo: Boitempo, 2022.

SARRAF-PACHECO, Agenor. Os estudos culturais em outras margens: Identidades Afroindígenas em 'Zonas de Contato' Amazônicas. **Fênix** (UFU. Online) , v. 09, p. 01-19, 2012

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. In: **História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luís: EDUFMA, 2018

SUDHIR, Hazareesingh. **O maior revolucionário das Américas: a vida épica de Toussaint Louverture**. Tradução Berilo Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação** – RHE, Porto Alegre, v.16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012

URBAN, Ana Claudia. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 188–197, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640387>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo**: o tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII a XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A história em quadrinhos no Brasil**: análise, evolução e mercado. São Paulo: Laços, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 7-31

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Entre concepções, tensões e propostas**. Editora 7 Letras: Rio de Janeiro, 2009.

LIVROS DIDÁTICOS:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. TFD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história** das origens do homem à era digital. Moderna, 2018.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF Miriam. **História**: escola e democracia. Moderna, 2018.

FERNANDES, Ana Cláudia. **Araribá**: Mais História. Editora Moderna, 2018.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti Dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha História**. Sm Educação, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila De Castro; CALAINHO Daniela Buono. **História.Doc**. SARAIVA, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História**. Editora Ática, 2018

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO ESTUDO: “**ECOS DE SÃO DOMINGOS:** As contribuições decoloniais para uma revolução contra a colonialidade epistêmica no Ensino de História.”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MAYCON JORDAN PORTUGAL FAVACHO DA LUZ

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, estaremos à disposição para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender como a Revolução Haitiana é analisada em sala de aula na disciplina de história no 8º ano do ensino fundamental II

Se o (a) Sr. (a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder questionários e participar das aulas da aplicação do projeto.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo não há riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa. Ela pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a melhoria do ensino de história a partir das contribuições dadas por meio das histórias de vida. As informações ajudarão os estudantes a decolonizar os seus conhecimentos sobre história. Também servirão como fonte de consulta para futuras pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação recursos para o transporte, caso seja necessário seu deslocamento, e alimentação. Essas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, comnexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável MAYCON JORDAN PORTUGAL FAVACHO DA LUZ, pelo e-mail: professormayconfavacho@gmail.com

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a pesquisadora.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **ECOS DE SÃO DOMINGOS:**

As contribuições decoloniais para uma revolução contra a colonialidade epistêmica no Ensino de História.

_____ Nome do participante ou responsável	Data: ____/____/____
_____ Assinatura do participante ou responsável	

Eu, Maycon Jordan Portugal Favacho da Luz, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____/____/____
--	-------------------------