

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE PIONEIRO DO PARANÁ  
CENTRO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LUÍS ALBERTO DE SOUZA SANTOS**

**A LEI Nº 11.645/08 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:  
UM OLHAR DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**JACAREZINHO**

**ANO 2023**

**LUÍS ALBERTO DE SOUZA SANTOS**

**A LEI Nº 11.645/08 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM  
OLHAR DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada por Luís Alberto de Souza Santos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, área de Concentração: Educação Básica, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira

**JACAREZINHO**

**ANO 2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S1 Santos, Luís Alberto de Souza  
A LEI N°11.645/08 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE  
HISTÓRIA: UM OLHAR DECOLONIAL PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA / Luis Alberto de Souza Santos; orientador  
Luiz Antonio de Oliveira - Jacarezinho, 2023.  
126 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2023.

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Lei 11.645/08.  
4. Livros didáticos . 5. Decolonialidade. I.  
Oliveira, Luiz Antonio de, orient. II. Título.

**LUÍS ALBERTO DE SOUZA SANTOS**

**A LEI Nº 11.645/08 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:  
UM OLHAR DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Luiz Antonio de Oliveira PPEd/UENP – Presidente

Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena de Oliveira Silva - PPG em História. FCL -  
Campus de Assis / FCHS - Câmpus de Franca/ UNESP

Dr.<sup>a</sup> Marisa Noda - PPEd/UENP

**Data de Aprovação**

**21/03/2023**

**Dedico este trabalho à minha família.**

Mas o tempo, o tempo caleja a sensibilidade.

Machado de Assis

## **AGRADECIMENTOS.**

Início meus agradecimentos ao meu orientador, Professor Doutor Luiz Antonio de Oliveira, pelo aprendizado e pela confiança que me proporcionou, e também pelo aceite em me orientar apesar de nossas pesquisas não serem próximas e de serem diferentes nossas formas de pensar as construções históricas. Tendo como elo a educação básica, iniciamos essa jornada. Agradeço por manter o projeto com suas características teóricas: essa ação foi fundamental para discutirmos questões importantes sobre o nosso espaço de caminhada.

Agradeço à banca de qualificação, formada pelas Professoras Doutoras Lúcia Helena de Oliveira Silva e Marisa Noda, por aceitarem fazer parte desse momento importante da minha vida profissional, pela leitura atenta e pelas contribuições para o desenvolvimento do trabalho. Professora dra. Lúcia levou-me a compreender a força e a importância dos processos históricos que estão nessas lutas. Dra.ra. Marisa, minha professora, me acompanha profissionalmente há muitos anos, e ocupa em mim a posição de espelho de profissional.

Agradeço à UENP, Universidade onde fiz minha graduação e que me proporcionou ser professor de História e manter minha família com o conhecimento adquirido. Ao PPed, pela formação, pelos debates e pelas amizades que serão para sempre.

Meus agradecimentos também se estendem ao Colégio Cívico-Militar Júlio Farah da cidade de Ibaity, com sua gestão, seus funcionários(as), companheiros(as) professores(as) e alunos e alunas que proporcionaram a construção do projeto para a seleção do Programa de Pós-graduação em Educação. Um colégio em que a diversidade pulsa e os grupos sociais deixam evidente o direito ao espaço.

À Professora Luciana Vardanega que gentilmente me auxiliou com algumas traduções no trabalho.

Aos companheiros de trabalho no NRE - Jacarezinho que fizeram do ano de 2022 um ano mais leve para pensar a minha pesquisa. Um apreço especial ao Luiz Ricardo por dividir tarefas importantes e viagens sempre com uma ótima conversa. Maurício de Oliveira, sempre

com uma frase de incentivo sobre a minha pesquisa, discutindo pontos importantes sobre a educação e o espaço dado aos povos afro-brasileiros.

À Professora Rosa Maria Cavalheiro Kaminski pela leitura de meu projeto e pelas críticas levantadas. Pelo empréstimo de livros, que me ajudaram muito na escrita da dissertação. Tenho o prazer de compartilhar de sua amizade e dos debates sobre a colonialidade.

Ao grupo de orientandos do professor Luiz Antonio, com nossos encontros via meet que contribuíram para um olhar diferente sobre a educação básica. Às companheiras de caminhada, Márcia Superti Maia e Antonia Arruda Campos, pelas discussões e pela acolhida.

E, especialmente, à minha esposa Marcela, pela generosidade, apoio e companheirismo. Nesses dois anos, nosso tempo juntos foi substituído por longas horas de leitura, estudo e escrita. Aos meus filhos Eduarda e Murilo, pelos barulhos, que me fizeram entender o que é o poder de concentração.

SANTOS, Luís Alberto de Souza. **A LEI Nº 11.645/08 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM OLHAR DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.** nº de folhas (126). Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Dr. Luiz Antonio de Oliveira. Jacarezinho, Ano 2023.

## RESUMO

Ao trabalharmos a lei 11.645 de março de 2008 nos espaços escolares a partir dos livros didáticos, fomentamos capturar histórias que se apresentam fragmentadas e com pouca visibilidade. Tais histórias são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas paranaenses. Diante disso, analisamos neste trabalho como a História e a cultura, organizadas a partir da formação do continente, recebem as informações de suas histórias. A visão europeia de história entra em atrito com a cultura afro-brasileira e africana, impostas pela Lei nº 11.645/08, que pressupõem mudanças no universo escolar no tocante às ações de construção e valorização cultural. Para dialogar com o quadro apresentado, elencamos os teóricos Mignolo (2005, 2008, 2009), Arroyo (2018), Walsh (2009, 2019), entre outros. Por meio de pesquisa qualitativa, analisamos artigos que versam sobre a construção da temática na América Latina, de forma a mapear como as produções pensam a relação colonialismo e História. As dissertações de mestrados profissionais foram o objeto de nossa análise para entendermos o campo das relações étnico-raciais, os livros didáticos e as teorias decoloniais nos programas de pós-graduação no Brasil. Os livros didáticos são nosso objeto de investigação e fonte de pesquisa, portanto, analisamos a publicação referente às turmas de 7º anos, adotado pelo Estado do Paraná na disciplina de História nos anos 2020 – 2023, e o PNLD de 2020 com seus critérios para a seleção das obras selecionadas. Em síntese, entendemos a necessidade do acesso à cultura afro-brasileira nos materiais. A confecção de sequências didáticas, como produto educacional, foi o caminho encontrado por nós para o acesso à produção que a Lei 11.645/08 pode possibilitar. Esperamos que a pesquisa possa contribuir para o campo do Ensino de História à medida que analisamos o alcance da política instituída, tendo como fonte o livro didático, instrumento muito utilizado no processo educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Básica. Gestão e planejamento. Lei 11.645/08. Livros didáticos. Decolonialidade.

SANTOS, Luís Alberto de Souza. **LAW N. 11.645/08 AND HISTORY TEACHING BOOKS: A DECOLONIAL VIEW AT HISTORY TEACHING.** number of sheets (eg 126 f.). Dissertation (Master 's in Basic Education) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Dr. Luiz Antonio de Oliveira. Jacarezinho, 2022.

### **ABSTRACT**

Working with the law 11.645 from March 2008 in school spaces using textbooks, we encouraged capturing stories that are fragmented and with little visibility. We aim to analyze how History and culture organized from the formation of the continent receive information about their stories. The European vision of history clashes with the Afro-Brazilian and African cultures, imposed by the Law n. 11.645/08, which presupposes changes in the school universe regarding actions of cultural construction and valorization. We list some theorists to dialogue with the framework presented: Mignolo (2005, 2008, 2009), Arroyo (2018), Walsh (2009, 2019), among others. The Work, in its realization, we use qualitative research and as a way to develop the methodology, we analyzed articles that dealt with the construction of Latin America to map how the productions think about the relationship between colonialism and history. Professional master's dissertations were the object of our analysis to understand the field of ethnic-racial relations, textbooks and decolonial theories in postgraduate programs in Brazil. The textbooks that are our object of investigation and source of our research, we analyze the work referring to the 7th grade classes, the State of Paraná in the discipline of History in the years 2020 - 2023 and the PNLD of 2020 were analyzed with its criteria for the selection of selected works. In summary, we understand the need for access to Afro-Brazilian culture, in materials. The making of didactic sequences, as an educational product, was the way found by us, to access the production that Law 11.645/08 can make possible. We hope that the research can contribute to the field of History Teaching as we analyze the scope of the instituted policy, having as a source the textbook, an instrument widely used in the educational process.

**KEYWORDS:** Education. Basic education. Management and planning. Law 11.645/08. Didactic books. Decoloniality.

## Lista de Figuras

Figura 1. Capa do Livro didático de História	84
Figura 2. Mapa da África: político (2015)	85
Figura 3. Império Mali	87
Figura 4. Jovem Angolano e Moça carioca	88
Figura 5. Máscaras tradicionais em Ferro	89
Figura 6. Povos Iorubás: mulheres nigeriana e baiana	91
Figura 7. Mestre Didi	92
Figura 8. Cetro da Ancestralidade	92
Figura 9. Engenho Colonial	95
Figura 10. Africanos no engenho de açúcar	95
Figura 11. Engenho de Açúcar	97
Figura 12. Africanos no Brasil: espelhos sociais	98
Figura 13. Castelo São Jorge da Mina	99
Figura 14. Dados: escravizados da região do congo-angolano	101
Figura 15. Perda de identidade: nome do porto de embarque	102
Figura 16. Travessia: Navio Negreiro	104
Figura 17. Blocos afro-brasileiros de mulheres	105
Figura 18. Remanescentes de quilombos	108

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
SD	Sequência Didática
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
UENP	Universidade Estadual do Norte Pioneiro do Paraná

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Artigos banco de dados Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO)	32
Quadro 2 - dissertações de Mestrado Profissional - banco de dados da CAPES	52

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>16</b>
<b>1. A América Latina e os caminhos da Formação: um olhar do ensino da história ao espaço escolar e seus materiais</b>	<b>25</b>
1.1 O papel dos livros didáticos para o formação histórica na América Latina	33
1.2 O ensino de história e o pensamento decolonial: caminhos possíveis	38
<b>2. AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/08 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO</b>	<b>47</b>
2.1 Análise Descritiva do Corpus Investigado	49
2.2 As relações étnico-raciais e o ensino de História	55
2.3 Cultura Afro-brasileira e a descolonização do currículo nacional	57
2.4 Narrativas históricas e os livros didáticos	61
2.5 As práticas pedagógicas a partir da lei 11.645/08.	65
2.6 Os livros didáticos e a subalternização do ensino de História.	69
<b>3. Livros didáticos e a Lei 11.645/08: possibilidades de construção cultural e de identidades</b>	<b>72</b>
3.1 Programa Nacional do Livro Didático e a Lei 11.645/08	78
3.2 Povos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos do Paraná: a história contada por uma coleção.	82
3.3 O Livro didático - História: Sociedade & Cidadania.	84
3.4 Povos e culturas africanas: Malineses, Bantos e Iorubás.	85
3.5 Reino do Congo, Bantos e Yorubás	89
3.6 Bantos no Brasil	90
3.7 Os Iorubás	91
3.8 América portuguesa: colonização - chegam os africanos.	94
3.9 Os Escravizados	97
3.9.1 Africanos no Brasil	98
3.9.2 Quantos eram e de onde foram trazidos os africanos?	100
3.9.3 A Resistência	104
3.9.4 As Irmandades Negras	106
3.9.5 Os Quilombos	107
<b>4. DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>111</b>
4.1 Introdução	112
4.2 Objetivo(s)	114
4.3 Fundamentação teórica do produto educacional	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Professor de História da rede pública do estado do Paraná, trabalhando com jovens alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, identifiquei o protagonismo de algumas temáticas apenas em datas comemorativas. Discussões importantes que deveriam ser analisadas em todo o processo escolar são delegadas a uma Semana específica, como Beleza Negra, com a realização de desfiles ou pinturas faciais, numa visão romantizada dos povos indígenas. No decorrer dos anos, tais ações fomentaram um olhar mais atento para o imaginário desses descendentes, diretos e indiretos, que me fez pensar: Qual o espaço histórico desses grupos, e quais construções históricas os levaram a tal posição?

Percebemos nas escolas públicas do Paraná, em sua essência, um ponto de encontro entre culturas distintas que buscam espaço a todo custo. O intuito da pesquisa, partindo desse cenário, é investigar o papel dos livros didáticos de História na produção de representações, identidades e, principalmente, relações de poder. Os manuais escolares estão atados a regras de confecção e temas específicos a serem trabalhados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e um desses temas é a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Objeto desta análise, teve a sua obrigatoriedade, como tema, a partir da Lei nº 10.639 de 2003, modificada em março de 2008 com a lei 11.645. A Lei é resultado de lutas por parte do Movimento Negro<sup>1</sup> organizado, que prioriza a valorização de uma cultura formadora de nossa nação como parte importante no processo cultural de nosso país. Como observadores das construções históricas, as narrativas que organizam o campo educacional dificultam trazer ao primeiro plano as reivindicações propostas na presente lei, como a de possibilitar construções positivas aos grupos subalternizados.

---

<sup>1</sup> Os Movimentos Negros organizados no Brasil remetem ao século XIX com o abolicionismo e seus intelectuais, organizando jornais e denunciando as práticas que envolviam o escravismo no país. Compreendemos que todos os grupos e associações criadas e organizadas durante esse período culminaram, na década de 1930, em ações de cunho político como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro, na década de 1940, com Abdias do Nascimento. Essas ações ganham corpo na década de 1970. A Lei 10.639/03 é resultado da organização desse coletivo que prioriza a participação direta na construção da identidade nacional e participação efetiva da comunidade afro-brasileira nesse processo. Essas ações geraram políticas de inclusão nos ambientes universitários. Isso indica uma tendência de mudanças no autorreconhecimento e nas representações identitárias brasileiras.

A escolha pelo programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica do PPEd-UENP se deu pelas discussões levantadas pelo programa, pelos debates em torno da educação básica, espaço no qual atuo como docente, e dos estudos, conceitos e categorias decoloniais, que vão ao encontro das bases teóricas que pretendemos utilizar para pensar a América Latina, sua constituição e formação.

Identificamos, por um lado, a intencionalidade da Lei nº 11.645 /08, que visa assegurar a valorização de uma cultura, e por outro, os livros didáticos que são produzidos por diversos autores e em diferentes contextos, à luz das orientações do PNLD. Tal fato pressupõe questionar a forma como a Lei 11.645 /08 está contemplada nos livros didáticos produzidos e aprovados pelo PNLD.

As transformações que identificamos hoje, nas escolas públicas, são resultados de mudanças significativas no espaço escolar, como: a adesão de grupos sociais que não pertenciam ou estavam fora desse universo de aprendizagem; estudiosos que analisam os espaços escolares, os materiais utilizados dentro do processo de ensino e aprendizagem e os campos de tensão relacionados ao encontro dos grupos étnicos em busca de conhecimento. Perceber essas nuances e analisá-las é fator determinante para o entendimento desse espaço de disputa.

Observa-se que, nas escolas públicas brasileiras, mudanças passam a ocorrer a partir da década de 1990. A massificação desses espaços, que antes eram ocupados por jovens da elite nacional, buscando se preparar para ingressar nos estudos universitários, tem nesse momento novos componentes. Dayrell (2007, p. 1116) entende que as escolas “passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência”. As escolas se tornam plurais e com uma diversidade étnica e cultural na mesma proporção. Faz-se necessário criar diálogos para essa diversidade de jovens alunos que questionam o seu espaço e criam horizontes de interpretação social.

A escola, para Carvalho (2013, p. 15), deve “garantir a igualdade e qualidade do ensino para todos os alunos, não pode significar tratá-los da mesma forma. Não é democrático tratar os diferentes como iguais, ignorando as necessidades e especificidades individuais de cada aluno”. Os livros didáticos são partes importantes nesse processo de construção das desigualdades. A afirmação de Choppin (2004, p. 553) corrobora esse

argumento ao afirmar que o livro didático se constitui como “instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo de soberania nacional”.

Ao debruçarmo-nos sobre os livros didáticos e os conflitos gerados por diferentes perspectivas e interesses, provocamos um debate sobre campos de ação que se inter-relacionam no universo do ensino: a Lei nº 11.645 /08, o PNLD e o Ensino de História. Os alunos de escola pública têm nos livros didáticos o principal apoio na aprendizagem, sendo a fonte de informações para construção do conhecimento escolar. São fontes estratégicas para pensar o processo de ensino e aprendizagem, construção de conhecimento e de produção cultural: “A preocupação em pesquisar o livro didático leva em conta o fato de que o material didático é importante na formação do aluno pelo fato de ser, muitas vezes, o único material com o qual o aluno entrará em contato” (KACZMARECK, 2016, p. 33).

O PNLD, que normatiza e aprova as coleções, tem modificado seus critérios ao longo dos anos, estipulando critérios para a confecção dos livros didáticos e organizando a distribuição. A partir da promulgação da Lei nº 10639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 sofreu modificações com a introdução do parágrafo 26 A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa inserção buscou atender às discussões sobre a cultura africana e sua influência na constituição da diversidade cultural em nosso país. Apesar das contestações geradas pela referida lei, “pela primeira vez oportunizou ao ensino o debate sobre a etnicidade e diversidade cultural na sociedade nacional ao destacar a igualdade de direitos e a equidade” (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 228).

O livro didático é uma mercadoria na qual “importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128). Assume, assim, valor mercadológico, sendo por isso importante a investigação proposta neste projeto, haja vista que vai ao encontro de analisar as condições objetivas que o manual proporciona ao docente que dele se utiliza, para efetivar na prática a implementação da Lei nº 11.645 /08.

A cultura escolar, para Dominique Julia, leva a refletir sobre as necessidades de mudanças. A pesquisadora aponta que, “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (JULIA, 2001, p. 23). O PNLD sofreu modificações e leis foram

criadas, mas as escolas brasileiras são propagadoras de culturas e carregam o histórico de fundação nacional, ou seja, carregam em suas estruturas um passado colonial.

A chamada modernidade<sup>2</sup> traz em seu interior o processo de dominação europeu. Para se organizar como formadora de cultura e base de modo a pensar as construções sociais, sua atuação “dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 2). Conforme adverte Moreno (2019, p. 99), “a modernidade europeia – e seus diversos romantismos - criou uma espécie de narrativa-mestra, projetando, numa construção teleológica, a dominância colonial e imperial, que alcançará no século XIX, para todo o passado humano”. Uma história universal, com um fio único, fixado pelos europeus. Assim, todas as construções identitárias advindas desse contato serão periféricas, subalternizadas. Leite, Ramalho, Carvalho (2019, p. 99) explicam que a “dominação em relação aos demais povos possibilitou a produção de uma narrativa eurocentrada de conhecimento”.

A Europa naturalizou sua soberania e a escola brasileira enquanto propagadora desse conhecimento acaba legitimando essa construção. Legramandi e Gomes afirmam: “Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e a ampliar as desigualdades e a exclusão social” (2019, p. 26).

Observar o quadro apresentado pressupõe ações de rompimento, de luta. A ação de descolonizar as formas estruturadas pelos programas, leis ou livros didáticos são possibilidades de responder às reivindicações e engajamentos de profissionais da educação, movimentos organizados e grupos subalternizados. Nessa perspectiva, a investigação dos livros didáticos a respeito dessas narrativas pode contribuir significativamente nesse processo.

A escola deve proporcionar aos alunos, das mais variadas realidades sociais, construções históricas com as quais esses estudantes consigam se identificar. A Lei nº 11.645/08 possibilita abrir caminhos, construir pontes identitárias e, com o auxílio dos livros didáticos, apresentar relatos e construções históricas de positividade e de vislumbre para os jovens alunos que dele utilizam.

---

<sup>2</sup>O conceito de Modernidade adotado parte dos estudos pós-coloniais que o apresenta como uma construção, uma valorização extrema da cultura europeia. O grupo Modernidade/Colonialidade vê o período denominado de modernidade como um aprofundamento das desigualdades e difusor de uma cultura centrada na violência epistêmica.

Observadores dos rumos que a história e o seu ensino vêm tomando no cenário político educacional, percebemos nas produções dos profissionais preocupações que envolvem mudanças significativas do universo escolar. A escola é um espaço social que comporta espaços distintos. Gomes (2001, p. 11) aponta que a “escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”.

Conseguimos olhar para o espaço escolar como confluências sociais. As instituições escolares são, em essência, espaços de encontros e conflitos culturais. Especificamente com relação ao tema desta pesquisa, temos clareza da importância de investigar as políticas educacionais adotadas nos últimos anos, em especial a Lei nº 11.645 /08, que determinou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

O estudo proposto neste projeto tem sua importância histórica ao discutir uma mudança substancial nos critérios de avaliação do PNLD. Além das mudanças no processo avaliativo, a obrigatoriedade imposta pela referida lei pressupõe mudanças contundentes, no processo de confecção dos livros didáticos que são submetidos aos critérios do PNLD. A Lei nº 11.645/08 contribui também para fortalecer os esforços dos movimentos negros organizados que reivindicavam, ainda na década de 1970, o espaço e a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação nacional.

O livro didático é uma importante ferramenta/fonte para o trabalho docente, tendo em vista a grande abrangência no cotidiano da escola, sendo que a maioria dos docentes e discentes o têm como o material mais utilizado, sendo o único instrumento a sua disposição no processo de ensino. Nesse sentido, entender como (ou se) tal ferramenta proporciona elementos formativos, no que tange a atender a demanda da Lei nº 11.645/08, configura-se como aspecto importante e primordial na busca pela valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana no processo educacional do país.

As lutas pelos direitos ao acesso das histórias silenciadas e apagadas é parte das ações. Os movimentos organizados pretendem, com a aplicação da citada Lei, proporcionar aos estudantes o contato com narrativas fundamentais para a construção de identidades e de senso de pertencimento às culturas dos povos que competem à Lei. Povos que são integrantes da confecção da parte sul do continente, que têm seus descendentes em nossas escolas por todo o país.

O estudo que desenvolvemos na pesquisa, apesar de ter como foco a Lei 11.645/08, no tocante ao papel desempenhado pela população africana e afro-descendentes, apresenta ponto de interação com o processo de colonização. A modernidade foi a ação desenvolvida pelos europeus, no nosso caso portugueses e espanhóis, e a América Latina é fruto dessa exploração a partir do trabalho de escravizados. Os povos originários já se encontravam presentes na chegada dos europeus e dos transportados/escravizados advindos do comércio Atlântico. A colônia portuguesa é componente desse quadro e também se fez a partir da construção de sociedades pautadas na dominação.

As construções históricas desenvolvidas pelos nossos vizinhos no continente e que fazem parte de um mesmo movimento histórico-cultural, podem auxiliar no entendimento da sociedade estabelecida. É preciso analisar a forma como lidam com esse passado e o quanto ele está presente no cotidiano desses povos. Os livros didáticos, um dos componentes desse sistema de passagem, apontam para um passado vivo e que provoca o olhar no presente.

A pesquisa, num quadro geral, pretende analisar como são apresentados e disponibilizados os conteúdos nos livros didáticos de História utilizados pelos estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná, à luz da Lei nº 11.645 /08, bem como nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD na seleção 2019, utilizados para o período de 2020 a 2023 no Ensino Fundamental II.

O estudo organizou seus objetivos específicos em verificar a Scientific Electronic Library Online (SciELO), por meio da base de dados dos artigos que versem sobre a América Latina enquanto construção histórica, estabelecendo os impactos que o evento da colonização determinou no imaginário e no processo social latino-americano. Na Plataforma Sucupira, coube analisar os trabalhos produzidos no Brasil sobre a Lei 11.645 /08 e os Livros didáticos de História nos Mestrados Profissionais de Ensino, História e Educação, entre os anos de 2018-2022.

Nos livros didáticos, investigar o espaço dedicado ao atendimento da Lei nº 11.645/08, as possibilidades de construção cultural e de identidade, para perceber até que ponto esses critérios abarcam mudanças significativas na construção simbólica e na apresentação dos conteúdos, e seu potencial implícito ou explícito de diálogos/interlocução com as histórias priorizadas. As Sequências Didáticas são apresentadas como resultado do movimento da pesquisa e do material didático analisado.

Os caminhos pensados para tal empreitada foi dialogar com os objetivos acima propostos, com alinhamento no decorrer dos capítulos, organizando nossos passos a partir da escrita da dissertação, ou seja, a partir dos capítulos que idealizamos. O trabalho terá como base quatro frentes de leituras que formará a estrutura para a nossa escrita da dissertação.

A América Latina e sua formação será analisada a partir de leitura e fichamento da bibliografia. Verificaremos os principais movimentos de dominação e organização social implementados por parte da colonização estabelecida no período moderno. Nessa ação, serão utilizados artigos que versam sobre a América Latina e a influência colonial nos países de origem dos artigos selecionados.

Organizar estudos que tenham como ponto de encontro as produções dos mestrandos profissionais em Ensino, História e Educação entre os anos de 2018 e 2022, e que trabalhem com a Lei nº 11.645 /08, especificamente quanto à recepção e inserção no universo da produção didática, com o objetivo de identificar as principais mudanças no direcionamento discursivo e ideológico, com suas práticas dentro do ensino de história e de averiguar as políticas educacionais de Estado.

Quanto ao PNLD e seu edital, à luz dos critérios apresentados, analisaremos livros didáticos de história da Coleção: **História, Sociedade & Cidadania**, de autoria de Alfredo Boulos, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental II (2020 a 2023), selecionado pelos professores do Estado do Paraná para serem utilizados no decorrer dos anos de 2020 a 2023.

Para o desenvolvimento da pesquisa e das formas de organizá-la, temos um ponto fundamental dentro do processo de investigação, onde iremos nos apoiar para tal empreitada. Tendo por objetivo a percepção da América Latina, elencamos como ponto de apoio os estudos da descolonização. Grande parte dos pensadores imbuídos de investigar as amarras da colonialidade observa que, hoje, o que entendemos como Américas é fruto da disputa e luta por poder dentro do processo denominado de modernidade. Assim, a visão eurocêntrica da História, principalmente a evidenciada nos espaços escolares, são o foco de nossa pesquisa. Investigar os livros, os documentos que determinam os rumos das produções é parte do processo. Necessitamos ter um olhar mais atento aos rumos que o ensino de história percorre.

O embasamento da pesquisa situa-se no campo dos estudos da área do ensino de

História, especificamente dos conceitos e categorias decoloniais. Trata-se de recorte teórico de investigação importante para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que dialoga com as políticas educacionais e com a produção acadêmica em torno dessa questão. Entendemos a Lei nº 11.645 /08 como o resultado de reivindicações dos movimentos sociais que resistiram na busca por transpor contornos da colonialidade.

A análise de Walsh (2009; 2019), denominada Interculturalidade Crítica, é trazida como uma ferramenta para entendermos os movimentos sociais e os grupos subalternizados. A partir desse estudo, é possível observar com clareza os desdobramentos possíveis que a Lei proporciona, haja vista que ela é fruto de intervenções de grupos organizados que lutam por espaço.

As ações postas pela Interculturalidade dialogam com a Pedagogia Decolonial, conceito fundamental para esta pesquisa no sentido da construção de campos de produção e do local de fala dessa produção: a geopolítica do conhecimento. As análises das fontes pela óptica Decolonial trará possibilidades de criação desse elo com as estruturas de poder, de saber e de construção de ser subalternizado que tem dificuldades identitárias.

Os trabalhos de Mignolo (2005) sobre as diferenças coloniais analisam as estruturas produzidas a partir do processo colonial, e criam possibilidade de abordagens a partir das margens produzidas pela Colonialidade/Modernidade. A partir disso, é possível compreender o quadro epistêmico produzido. As análises do pesquisador apontam caminhos importantes de entendimento sobre a América Latina, as formas de apropriação por parte do colonizador e as possibilidades de enfrentamento para tais imposições.

Os Estudos de Arroyo (2018) sobre os currículos e os espaços escolares, a partir do conceito de pluralidade, traz apontamentos importantes para entendermos a aplicabilidade da lei 10.639/03 e os espaços reservados a ela nos livros didáticos. Os trabalhos dos teóricos apresentados acima configuram a base de nossa investigação, possibilitando clareza para nossas análises e para a fluidez na confecção do texto.

A obra didática analisada oferece possibilidades de pensar em sequências didáticas que oportunizem outros encaminhamentos. Com o intuito de pensar os conteúdos voltados para a temática História da África e cultura afro-brasileira, confeccionamos um material de apoio. O objetivo é demonstrar outros caminhos de abordagens, dissertações já defendidas, o que é importante para a confecção dos temas geradores de nossa produção.

Nossa intenção é proporcionar aos estudantes da educação básica, um olhar que

possibilite formas de se pensar a identidade e suas construções. Para a realização dos procedimentos da pesquisa organizamos o trajeto do trabalho a partir da pesquisa qualitativa, no intuito de responder a uma realidade que não pode ser necessariamente quantificada, mas que, por meio da análise dos livros didáticos, artigos e dissertações, é capaz de evidenciar as ações que acarretaram os caminhos da construção histórica.

Mapeamos, com a análise de artigos sobre a construção da América Latina, as produções que pensam a relação entre colonialismo e História, e as possibilidades de construções identitárias e o papel impositor da Europa. Organizamos uma discussão apresentando a América Latina, espaço ao qual pertencemos, e os movimentos de pesquisa em cima dos pontos levantados, como pensam essas ações e como veem a América Latina a partir de suas pesquisas.

O segundo movimento da pesquisa foi a utilização de dissertações de mestrados profissionais confeccionadas entre os anos de 2018 a 2022 no Brasil como ponto de reflexão, a partir de uma revisão integrativa da literatura, com objetivo de apresentar como os pesquisadores entenderam os campos das relações étnico-raciais, os livros didáticos e as teorias decoloniais no Brasil. A opção pela pesquisa qualitativa está relacionada ao fato de o tema estar vinculado às questões subjetivas e utilizar a descrição e a análise para se obter as informações esperadas sobre a relação da Lei nº 11.645/08 e a apresentação dos conteúdos nos livros didáticos.

A análise dos livros didáticos, que são nosso objeto de investigação e fonte de nossa pesquisa, contemplou o terceiro movimento da pesquisa. O livro selecionado é do 7º Ano utilizado pelo Estado do Paraná na disciplina de História nos anos 2020-2023. Importante ressaltar uma particularidade nesse ponto: o livro de História adotado foi único para o Estado, interferindo de forma decisiva no processo de produção do conhecimento dos alunos e possíveis construções identitárias. O PNLD de 2020 e seus critérios para a seleção das obras selecionadas também foram analisados, tendo por base a comparação dos editais, haja vista que tivemos uma mudança significativa dos modelos de gestão do Governo Federal.

O quarto movimento desenvolvido na pesquisa, o produto educacional, foi elaborado ao longo do curso de mestrado. Trata-se de um material que deve auxiliar alunos a terem outro olhar sobre o processo histórico desenvolvido pelos rumos da História. Assim, acreditamos na produção de Sequências Didáticas que irão somar no trabalho e no aprimoramento das aulas, trazendo a oportunidade do contato com outras formas de pensar os conteúdos de história do Brasil, particularmente os relacionados à lei que traz a cultura

dos povos originários, africana e seus descendentes.

## 1. A AMÉRICA LATINA E OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO: UM OLHAR DO ENSINO DA HISTÓRIA AO ESPAÇO ESCOLAR E SEUS MATERIAIS

Com o espelho à sua frente, desviando o olhar incansavelmente, Ayana não se via no reflexo que é, sutilmente, colonizado, materializado no seu imaginário por uma imagem idealizada, padronizada, que não lhe representa, e, por isso, a fuga. Naquele momento, Ayana tinha nas mãos o “espelho da Colonização”. (ALMEIDA; MESQUITA; OLIVEIRA, 2018, p. 120).

O espaço que hoje nos abriga, América Latina, é visto no momento de sua constituição como parte de mudanças estruturais do mundo ocidental. A Europa, que passa a ter contato com o território, cria as condições de mudanças. O eixo Mediterrâneo/Atlântico<sup>3</sup> que determinava as relações comerciais, o processo de produção e o que deveria ser produzido foi estabelecido por novos contornos.

O Mundo Atlântico se apresenta como o centro dessa produção, não apenas de bens para o comércio pujante estabelecido, mas de práticas interpessoais a partir dos regimes de poder. Assim, o que chamamos de América foi o encontro de intensa movimentação humana e luta por espaço, com a constituição de regimes de imposição e apagamento histórico. Esse espaço tem um nascedouro, a modernidade, e um narrador, o europeu.

A História da colonização da América Latina, conforme tratarmos aqui especificamente, tem características que permaneceram, pois ditam os rumos do desenvolvimento desse espaço geográfico. Com características específicas dentro do sistema mercantilista, a partir da eclosão do circuito comercial do Atlântico, temos ações que criam feridas/marcas em nosso processo histórico. Não deixamos a colonização, ela nos atravessa e impõe olhares, demandas e ações que precisamos entender para nos posicionarmos. O espelho da colonização está posto, e é necessário observá-lo para além de seus reflexos e modos de vida.

Os estudos pós-coloniais e suas lentes serão o caminho para analisar esse espaço criado a partir do conflito. As categorias e conceitos foram pensados para entender o mundo que foi colonizado e que gerou uma colonialidade agora. A teoria decolonial

---

<sup>3</sup> Essas mudanças estão intimamente vinculadas ao acesso, por parte da cristandade, em aumentar suas ações além do mediterrâneo. Possibilitando a definição de Europa e a relação com o escravismo como parte do projeto transformador (as relações entre trabalho e raça).

observa essas relações e interferem nesse imaginário por um outro prisma. Compreendem o espaço em disputa como conflitivo, mas de produção de identidades e resistências. Moreno (2019), ao se debruçar sobre o conceito de colonialidade e a sua relação com as experiências no transcorrer do processo colonial, aponta que:

Parte-se da constatação de que a história colonial e imperial é determinante para as relações sociais no presente. O conceito de colonialidade não se refere a apenas uma experiência do passado, mas à permanência das relações coloniais no presente que sobrevivem na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especificamente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento (MORENO, 2019, p. 143).

A colonialidade, na organização deste pensamento, são elos estabelecidos pelas marcas de um passado que não se ausenta, histórias presas em enredos que influenciam os olhares, as escolhas, dentro do processo histórico. Apontando que determinadas vozes são mais fortes historicamente, aponta-se os rumos do saber histórico de povos e de suas culturas.

Ao percorrer as trilhas que essas marcas históricas nos deixaram, é possível observar os rumos que esses regimes históricos utilizaram: temporalidade, práticas religiosas, sistemas de produção, racionalismo, cientificismo. Para Fernandes (2019), analisar a instrumentalização do tempo e a negação de algumas histórias traz ao primeiro plano essas práticas.

O racionalismo, corrente filosófica surgida no século XVII, muito embora presente na filosofia grega desde o seu período clássico, ao que tudo indica durante o renascimento, em face da invenção da concepção de antiguidade europeia passou ele, então, a influenciar tanto as práticas sociais como a história do pensamento mundial. (FERNANDES, 2019, p. 184).

A formação histórica das regiões coloniais, submetidas pelas coroas espanhola e portuguesa a princípio, tem em sua essência explorar os recursos naturais e impor um olhar à História. A cultura e o modo de vida dos povos originários não foram contemplados nessa nova realidade em construção, ficaram à margem dentro do processo histórico, mas com participação significativa como braços no processo de produção.

Os estudos da descolonização se debruçam nesse processo histórico, analisam as transformações acarretadas pelo contato entre os povos recém-chegados e os que aqui estavam há milhares de anos, produzindo culturas, estabelecendo laços entre os que aqui

habitavam. Compreendem as ações empreendidas pelos chamados “conquistadores” e os rumos que a Abya Yala levou para se transformar em América Latina.

Maia e Melo (2020) afirmam que, quando lidamos com as disputas de memória e direitos históricos, “a colonização além de se apropriar e de explorar os meios materiais e econômicos, atuou também invisibilizando e apagando todos os aspectos que pudessem deixar florescer as origens e costumes dos povos colonizados, suas roupas, seus rituais” (MAIA; MELO, 2020, p. 232).

A Europa, vista antes como parte periférica do circuito mundial de comércio, concorrendo com grandes centros comerciais como Ásia e mediterrâneo, tem no desenvolvimento/exploração desse novo espaço a reviravolta do centro de poder. A partir desse momento, ela se apresenta como detentora dos rumos da modernidade.

A Europa, ao colonizar a porção mais ao sul do recém “descoberto” continente, possibilitou se estender como portadora desse papel e modelo a ser seguido. Para Mignolo (2005), o imaginário do mundo moderno e sua colonização implica uma interiorização que foi produzida.

A imagem que temos hoje da civilização ocidental é, por um lado, um longo processo de construção do “interior” desse imaginário, desde a transição do Mediterrâneo, como centro, à formação do circuito comercial do Atlântico, assim também como de sua “exterioridade”. Isto é, no Ocidente a imagem “interior” construída por letrados e letradas, viajantes, estadistas de todo tipo, funcionários eclesiásticos e pensadores cristãos, esteve sempre acompanhada de um “externo interno”, ou seja, de uma exterioridade, mas não de fora” (MIGNOLO, 2005, p. 35).

A ação empreendida pelos europeus de mudar o centro de produção e movimentação econômica, fez da América Latina o principal campo de produção e aplicação dos conceitos amplamente discutidos pelos pensadores do período. Essa mudança propiciou transformações substanciais nesse espaço, até então pouco conhecido e explorado pelos europeus.

As transformações têm como características a produção de conhecimento e a efetivação do centro dessa produção. A Europa viveu a modernidade com o renascimento, as Américas, o colonialismo seguido da colonialidade a partir da diferença colonial. Recorremos a Mignolo (2005) para refletirmos sobre o conceito de diferença colonial e pensamos, a partir das ruínas, aquilo que é produzido por sujeitos que sofreram e sofrem as ações desse processo histórico. As marcas deixadas pela historicidade nos possibilita

identificar avanços na construção identitária. Moreno (2019) atenta-se a esse constructo e observa que:

Todos, no entanto, estão sujeitos ao discurso binário construído a partir da “diferença colonial”: civilizado e bárbaro, desenvolvido e subdesenvolvido, tradicional e moderno. O próprio discurso do ‘Ocidente’ ou da ‘ocidentalidade’ é fruto da “diferença colonial” e deste processo de colonialidade, no qual se associa o “Ocidente” à modernidade e seus aspectos racionais ( MORENO, 2019, p. 143)

O diálogo com as mais variadas culturas é fundamental para a organização social. A América Latina é fruto dessas inter-relações com histórias regionais e locais, e que precisam ser analisadas para dar sentido e compreensão histórica dos envolvidos, permitindo avançar na produção do conhecimento histórico.

Catherine Walsh (2019) entende que a colonização retirou, num primeiro momento, a possibilidade de desenvolvimento de outras práticas voltadas para o local e a importância de colocar luz aos conhecimentos produzidos por povos delegados ao segundo plano. O conhecimento e a sua produção devem ser observados como “prática política, como contrarresposta à hegemonia geopolítica do conhecimento... Por meio de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, partindo da necessária diferença colonial” (WALSH, 2019, p. 10).

A geopolítica do conhecimento estabeleceu os princípios, as bases para se pensar o meio. Ao tratarmos desse processo, nos atentamos às narrativas construídas nesse período histórico e o apagamento social decorrente dessa ação. Observamos os caminhos que a História delegou aos povos que estavam e os que chegaram nesse pequeno pedaço do paraíso<sup>4</sup>.

Fernandes (2019), ao problematizar as ações que determinaram a construção de identidade dos povos, do chamado velho continente, atenta-se para as narrativas estabelecidas: “Enquanto local de experiências daqueles que são tidos e vistos como periféricos, a Europa a partir da instrumentalização do espaço-temporal forjou sua identidade moderna” (FERNANDES, 2019, p. 192 -193). Essa simbiose de ações tem apenas um sentido: o progresso.

---

<sup>4</sup> O termo paraíso faz referência ao filme *1492: A conquista do paraíso*. Relato das ações dos espanhóis e de Cristóvão Colombo ao chegarem ao Novo Mundo e posteriormente deram o nome de América. O nome Abya Yala é utilizado pelos povos Kuna originários do Panamá em contraposição ao termo América.

Os desdobramentos que moldaram a parte sul do mundo americano podem ser entendidos como zonas periféricas do mundo europeu. Local de construção da ideia de que existe um “norte”, referencial a ser adotado em detrimento de outros centros produtores de conhecimento. “O que justificaria aos olhos e ao imaginário do “velho continente”, daí por diante, a missão civilizadora e de seu entendimento conformador da posição central da Europa e de sua gente [...]” (FERNANDES, 2019, p. 182).

As estruturas étnico-raciais foram remodeladas nesse momento histórico. A atenção dada ao mundo Atlântico e a utilização de narrativas fez das Américas o espaço de identificação de uma Europa como centro dessa construção. Modificar o espaço de exploração acarretaria transformar a posição periférica que o velho continente ocupava no circuito comercial. Para Walter Mignolo:

A etno-racialidade transformou-se na engrenagem da diferença colonial configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade e, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos. Foi com - e a partir do - circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude. (MIGNOLO, 2005, p. 40).

Os europeus passaram a explorar os trópicos e a definir os povos que habitam, suas histórias, conhecimentos e culturas. A partir da diferença colonial, os europeus estabeleceram as balizas norteadoras a serem seguidas, e determinaram as regras de um sistema de produção, o colonial. Estabeleceram um personagem a ser explorado, os africanos escravizados, e impuseram as regras desse novo sistema.

Maia e Melo (2020), ao analisarem o processo de dominação, entendem que “a ideia de raça pode ter surgido em razão das diferenças fenotípicas, mas tem como principal função promover a classificação de superioridade de um povo em relação ao outro, e para legitimar a subordinação do povo considerado inferior, os colonizados” (MAIA; MELO, 2020, p. 232). Os grupos humanos que aqui estavam foram vistos como selvagens, atrasados em relação ao velho continente, a eles dever-se-ia dar orientação, religião cristã e ingressá-los no mundo do trabalho. As ações colonialistas produziram relações de imposição e dominação em séculos de exploração.

O Novo Mundo<sup>5</sup> passa a reproduzir os referenciais estabelecidos pelos exploradores e a defini-los como base para se pensar esse espaço de produção/exploração. Na História em que predominam elementos eurocêntricos, balizados na história quadripartite, teremos uma exclusão ou aparições pontuais dentro da historiografia dos dominadores.

Os saberes dos povos originários ou dos povos africanos são questionados pela ciência europeia. “As relações hierárquicas entre tipos de saber, um pretensamente universal e outro definido como local, são parte dessa dinâmica” (RUSSO, 2009, p. 127). Para Aníbal Quijano, “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (2005, p. 121).

Os outros conhecimentos que não estivessem articulados às ideias da Modernidade eram vistos como desnecessários, menores. As relações de poder e imposição aos povos da América Latina, seus conhecimentos, culturas e a maneira como os europeus os viam foram analisadas pelo pesquisador latino-americano. Ao se debruçar sobre essas imposições orquestradas pela colonialidade, observa que:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade (QUIJANO, 2005, p. 127)

Essa história é questionada pelo grupo de pesquisadores que problematizam a América Latina em sua constituição<sup>6</sup>. Demonstram que a modernidade foi o momento utilizado pelos europeus para tomarem posse dos territórios e dominarem corpos e mentes. Momento de se estabelecerem como centro do mundo ocidental, modelos a serem seguidos e perpetuados.

---

<sup>5</sup> Entende-se como Novo Mundo (Américas) o local pré-estabelecido pelo Velho Continente (Europa) para o desenvolvimento da "Indústria" de produção escravista, com o intuito de produzir gêneros alimentícios e riquezas minerais que pudessem abastecer o mercado europeu. Outro fator determinante é a relação de imposição cultural estabelecida entre o Velho e o Novo Mundo. Todo o conhecimento necessário advém da experiência europeia, que não deveria ser contestada. A África, como berço da humanidade, é delegada ao esquecimento.

<sup>6</sup> Grupo formado por intelectuais da América Latina que investigam as consequências do processo de colonização na América. Entendem a modernidade e a colonialidade como parte do mesmo quadro e que determina e influencia a realidade social e a forma de pensar a parte sul das Américas.

É importante destacar que os chamados povos originários, ameríndios, são um conjunto de sociedades e civilizações humanas, milenares, habitantes do atual continente americano. Povos anteriores à chegada dos brancos, dos europeus. Cada um desses povos originários é resultante de milhares de anos de construção histórica, de modos e formas de organização social, cultural, política e religiosa. Em outras palavras, possuem suas próprias formas de racionalidade, de lógica, de concepções etc. Cada povo indígena desenvolve seus saberes, seus fazeres, seus sistemas e regimes de conhecimento, possuem suas ancestralidades e seus princípios. Ao refletir sobre a nossa história e o processo de sua construção, vemo-nos reféns de conflitos históricos, tempos e organizações de poder que impuseram regras e pontos de conflitos que não conseguimos resolver.

Walsh (2019) percebe que os povos que sofreram as ações do processo colonizador necessitam criar ações que pesem dentro do sistema social. A Interculturalidade é um processo de construção e organização que vai na contramão da modernidade. Muito mais que inter-relação, busca a confecção de conhecimentos que valorizem e tragam significados. Essa construção do passado a partir da historiografia europeia, e o espaço destinado aos povos originários e africanos, são espaços de críticas hoje a partir de critérios e conceitos que acreditamos serem importantes para identificar as relações de força aos grupos submetidos a essa prática.

Na América Latina, particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolítica de lugar e espaço, desde a história e atual resistência dos indígenas e dos negros, até a construção de um projeto social, cultural e político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e a transformação (WALSH, 2019, p. 9)

A resistência dos indígenas e dos negros no Equador, destacada pela pesquisadora, pode dialogar com os movimentos negros organizados no Brasil, com suas reivindicações no espaço educacional que culminou com a Lei 10.639/03 e, posteriormente, com a alteração para a 11.645/08, apresentando caminhos para o desenvolvimento intercultural e de construção de identidades no Brasil. Essa relação é possível por serem resultados de manifestações de movimentos étnico-social.

Pensar o ensino de História como prática transformadora, modificando os rumos que as ações históricas percorreram não é tarefa simples. A condução europeia dos relatos, o apagamento lento de histórias e referências de grupos humanos foi um projeto de sucesso.

Valorizar a produção e os feitos das aventuras e conquistas é parte dessa construção de hegemonia. Oliveira e Candau (2010) percebem que os feitos europeus sobrevivem e que “colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização” (2010, p. 18). Romper com suas antigas metrópoles não significou mudança. As continuidades são partes do sistema administrativo desses novos países.

As histórias de descolonização desenvolvidas nas antigas colônias e os seus processos geraram dependências. Partindo desse ponto, para entendermos essas construções históricas, elencamos a base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) como ferramenta de acesso às produções desenvolvidas por pesquisadores da América Latina. O intuito é compreendermos como foi processado esse passado, as formas como essas construções determinam a nossa história, tendo acesso a publicações que possibilitem observar as ações desse passado com mais clareza.

Os artigos selecionados, neste primeiro momento, foram organizados em produções que corroboram com o tema analisado. Pensamos nas produções que envolvem três frentes: livros didáticos, ensino de história e as teorias decoloniais, com o intuito de entender a maneira como seu deu esse espaço de poder na América Latina. Percebemos essa produção enquanto campo de conhecimento acumulado e imposto pelo processo histórico.

Quadro 1: artigos catalogados da base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)

Palavras utilizadas para a Pesquisa	Quantidade de artigos encontrados
Livros Didáticos	7 artigos
Decolonialidade	8 artigos
Ensino de História	10 artigos

Fonte: de autoria própria

Importante ressaltar que a quantidade de artigos selecionados se relaciona ao filtro estabelecido - 2018 a 2022. Em nossa análise utilizaremos, nesse primeiro momento, apenas artigos para mapearmos o olhar dos pesquisadores em seu campo de atuação, a América Latina. Observamos a forma como dialogam com o espaço e a maneira como entendem a formação dos países com os artigos selecionados. A seleção dos respectivos trabalhos deu início à leitura dos resumos que nos apresentaram uma quantidade grande de campos de

investigação. Os livros didáticos como ferramentas para o ensino foram os primeiros artigos sobre os quais nos debruçamos, num total de 7 artigos analisados. Os artigos selecionados demonstram a importância desse material de apoio para os profissionais da Educação.

### **1.1 O papel dos livros didáticos para a formação histórica na América Latina**

A História das nações, dos continentes, podem ser analisadas de várias formas. O olhar dado ao seu passado está intimamente vinculado ao caminho percorrido pelo pesquisador, seu referencial teórico e sua formação. O ensino de história como campo de investigação utiliza os mesmos critérios, com uma gama de campos de investigação e documentos a serem utilizados. Nesse sentido, entendemos que os livros didáticos contemplam essa função, determinam o olhar de inúmeros jovens estudantes a ver o passado com o olhar desse material.

Turra-Díaz e Münzenmayer (2019) apontam que “no cabe duda que el texto escolar se ha convertido en un emblemático material educativo, cuya presencia en las aulas escolares es cada vez más universal y sofisticado” (TURRA-DÍAZ E MÜNZENMAYER, 2019, p. 3). Os pesquisadores detectam, nesse material, uma universalização de seu uso, pilar no processo de ensino aprendizagem. Entendem a complexidade dos livros didáticos e consideram “que sus páginas proveen de conocimiento a numerosos estudiantes, de manera simultánea y con contenidos homogéneos” (idem).

Gutman e Luna (2019) analisam a construção da identidade espanhola tendo como ponto de reflexão o processo de “Reconquista”. Observam que o ensino do período histórico que tem a ação árabe na península foi um momento chave para a formação identitária dos espanhóis. “Destaca, en primer lugar, el elemento identitario, reflejado en el protagonismo de un supuesto actor colectivo (España) enfrentado a diversos representantes de un mundo considerado como *ajeno*: el mundo islámico” (Gutman e Luna, 2019, p. 473, grifo nosso).

Essa não afiliação ao mundo espanhol retratada na citação acima demonstra a força desse material e a necessidade de investigarmos o papel dos livros didáticos. As construções identitárias são ações sensíveis aos jovens alunos que têm acesso a fragmentos do passado. A representação do outro fica evidente no artigo, assim como o percurso e a preocupação demonstrada pelos pesquisadores.

O passado apresentado com uma visão hegemônica é parte significativa da construção de identidade da América Latina. Forjar processos plurais e apresentá-los como

menores são práticas comuns dessa construção histórica. As narrativas são fatores promotores de pertencimento, de observação ao passado. O olhar e o contato com o material discutido pelos pesquisadores têm impacto nos grupos sociais e na cristalização de sua formação.

El objetivo es examinar en qué medida la enseñanza de Al-Andalus sigue promoviendo una narrativa con fuerte arraigo en la memoria colectiva y el modo de entender la identidad española en unas aulas multiculturales con estudiantes procedentes de diversos contextos nacionales y religiosos. (GUTMAN; LUNA, 2019, p. 473)

Ao pensarmos nos livros utilizados em sala de aula, professores(as) interferem ao ler e interpretar o material a ser utilizado. Assim, “la lectura de un texto implica un proceso de recreación, de recodificación de acuerdo con las experiencias y capacidad reflexiva de los sujetos docentes” (TURRA-DÍAZ E MÜNZENMAYER, 2019, p. 04). Ir além das linhas convencionais e apresentar possibilidades de interpretação são questões fundamentais para discutirmos as narrativas históricas. Entendemos que a ação já ocorre no processo de ensino aprendizagem e que o professor estabelece pontos de interação nesse sentido. Os caminhos percorridos pelos docentes determinam o olhar, a forma como os estudantes terão contato com ele.

Os textos escolares são responsáveis pela criação e construção do imaginário e das referências que os jovens alunos terão ao observar o passado, os ideais de identificação e o local de pertencimento. Turra-Díaz e Münzenmayer (2019) atentam para essa questão e entendem que a exclusão de características dos povos originários necessita estar presente nos textos escolares.

La narrativa del texto escolar de historia presenta una de las construcciones discursivas más tradicionales y exclusoras en relación al componente lingüístico presente en el continente americano, en el sentido de otorgar el carácter de lengua a los idiomas europeos e inferiorizar a una dimensión de dialecto al habla originaria. Desde esta comprensión se entiende que en la idea de diversidad lingüística presente en el continente, la lengua y habla de los pueblos originarios no es parte constitutiva de esta diversidad (TURRA-DÍAZ E MÜNZENMAYER, 2019, p. 07)

Observar o passado e apresentá-lo aos estudantes é tarefa que requer um olhar mais sensível. Os jovens alunos precisam ter possibilidades que sejam apreciadas por múltiplos olhares. O acesso a tal produção é complexo, mas fundamental. As narrativas impostas nos

espaços escolares, permeadas de características europeias, foram forjadas nesse encontro de poder. Pensando essa imposição histórico-cultural recorremos a Mignolo (2005) que aponta o papel e o local estabelecido pela América para o mundo europeu e define:

A América é a diferença, mas ao mesmo tempo é a mesmidade. É outro hemisfério, mas é ocidental. É diferente da Europa (que por certo não é o Oriente), mas está ligada a ela. É diferente, no entanto, da África e da Ásia, continentes e culturas que não formam parte da definição de hemisfério ocidental. No entanto, quem define tal hemisfério? Para quem é importante e necessário definir um lugar de pertencimento e de diferença? (MIGNOLO, 2005, p. 41).

A Europa interferiu nas histórias locais, mas também se modificou no contato, ao conduzir sua expansão para outros caminhos. A expansão trouxe diminuição aos povos e preocupação aos estudiosos desse espaço. Pensar a história das Américas sem o componente europeu se tornou confuso. Dissociar tal prática é “perder parte” da história. Fica evidente o papel da colonialidade e sua interferência no saber histórico.

Rubio (2018), em texto que problematiza o impacto do petróleo na formação econômica atual do México, analisa essa ação a partir do uso dos livros didáticos obrigatórios na educação básica. Esse material é visto pelo pesquisador como o principal ponto de acesso ao passado pelos estudantes mexicanos, e que precisa ser analisado com muita atenção.

O programa mexicano teve início em 1959 e todos os estudantes têm acesso a esses livros didáticos. Assim, a intenção do estudo é entender a forma como esses livros conduziram, no espaço escolar, essa relação do petróleo dentro da construção social do país. Importante ressaltar que todas as escolas, públicas e privadas, recebem esse material. Rubio nos adverte que:

Ante esta situación, el presente trabajo busca hacer un análisis sobre lo que en estos libros se ha dicho, en diversos momentos históricos, sobre la expropiación petrolera, para así poder visualizar el impacto que han tenido sobre el concepto que se tiene del petróleo en el imaginario social en México (RUBIO, 2018, p. 182).

Ao pensar sobre a escrita da História nacional, ele traz o confronto para a confecção do imaginário social, buscando detectar as ações que o material de uso nacional interfere na construção de um passado. Os livros didáticos não “llegan a todos los niños del país y son aceptados por ellos como verdad, su impacto sobre el imaginario social es muy amplio”

(RUBIO, 2018, p. 182). O acesso ao passado é fundamental para a construção de identidade e criação do senso de pertencimento.

Os textos utilizados nas escolas públicas são os primeiros modelos de escrita da história que os estudantes têm contato. A interferência na formação, a partir desse contato, causa um impacto sem precedentes na vida desse estudante. Muitos terão acesso a outros textos e serão conduzidos a partir de sua escrita a procurar outras possibilidades de passado, mas a grande maioria, muitas vezes, o terá como único.

Rengifo (2019) analisa que o contato com os livros didáticos, em especial quando tratam dos povos originários, têm características próprias. “Se encontró lo indígena es abordado como un tema cuyo contenido es ambivalente, es decir, que en este coexisten representaciones sociales negativas y positivas” (RENGIFO 2019, p 221). Os povos originários nesses materiais se apresentam no passado, romantizados e com pouca interferência no processo histórico.

Um dos fatores da construção da diferença desenvolvida pelo colonizador na relação entre os povos, foi de submeter aos demais povos pertencentes ao espaço a condição de segundo plano. Aqui precisamos nos ater às palavras de Mignolo (2008): “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real” (2008, p. 291).

A inferioridade pensada pela pesquisadora é presente nos discursos dos povos colonizadores a partir do século XVI, e são cristalizados, ainda hoje, nos textos confeccionados para serem trabalhados nas escolas de ensino básico. Ao demonstrar a prática, a autora acrescenta outro aspecto do papel dos povos indígenas na construção do imaginário colombiano. Os criollos se amparam na ancestralidade, no papel dados aos povos originários para se manterem com privilégios.

Por una parte, lo indígena se muestra como anterior e inferior a lo europeo, mediante el esquema de pensamiento primitivo/civilizado. Por otra parte, aparece como antepasado que da antigüedad a la nación y passa a ser parte da constitución biológica y psicológica del pueblo (RENGIFO, 2019, p 221).

Assim, tem a responsabilidade de conduzir e manter a história de seus antepassados. Esse discurso de ambivalência auxilia a elite, nesse caso colombiana, a permanecer no poder.

A hierarquia racial está intimamente atrelada ao discurso e à diferença imposta, a partir do contato colonial, conservando a manutenção desse quadro. A autora acrescenta que o “indígena es tratado como antepasado del pueblo y como el primitivo de la teoría de la evolución, temáticas que cumplen con los preceptos propuestos en el programa oficial” (RENGIFO 2019, p 225). Esses povos retratados pela pesquisadora são partes fundamentais de uma estrutura social de manutenção do poder, não apenas na Colômbia, mas na América Latina.

Marolla-Gajardo e Saavedra-Solis (2021), ao discutirem sobre os currículos de história no Chile, corroboram com a afirmação de Rengifo (2019) e pontuam que “es un desafío histórico y una refutación al colonialismo intelectual que desde la conquista española perpetuó el descrédito a las culturas originarias y luego, a la producción cultural e intelectual de criollos y mestizos americanos” (MARROLA-GAJARDO E SAAVEDRA-SOLIS, 2021, p. 64).

Os autores afirmam que, ao trazer os povos originários ao primeiro plano, rompem com a construção do saber uno, centrado no papel do colonizador. O espaço dado aos povos originários e escravizados, que se estabeleceram na região mais ao sul do continente, está longe de ser o ideal. Os pesquisadores apontam que os conteúdos referentes à História da América Latina e de forma específica a constituição do Chile enquanto nação é mínimo.

La existencia de solo tres contenidos mínimos que aludan al caso al caso y los procesos relativos hacia América Latina demuestra que la conceptualización histórica que prima es la del particularismo histórico de Chile y la homogeneidad en cuanto a protagonistas, políticas y escenarios por encima de otras visiones históricas que apuestan por la integración latinoamericana, así como por la diversidad y las distintas visiones sobre los acontecimientos históricos. (MARROLA-GAJARDO E SAAVEDRA-SOLIS, 2021, p. 74).

A releitura é parte do saber histórico e ponto de crítica ao pensamento hegemônico. A afirmação feita pelos pesquisadores demonstra que a América Latina sofreu e se mantém num processo de constante influência que perpassou o tempo colonial. Ação que permanece viva e conduz o processo de aprendizagem dos jovens estudantes a terem acesso a parte do conhecimento de sua História.

## 1.2 O ensino de história e o pensamento decolonial: caminhos possíveis.

O ensino de história, ao tratar das ações que tramitaram no decorrer da História sul-americana e os espaços dados às histórias dos povos, observa pontos de atenção. As narrativas produzidas e como elas foram construídas dentro desse espaço de tensão vislumbra a pouca participação dos povos dentro do processo. Ao trazê-los para o centro do debate, são apresentados na condição de escravizados ou com pouca aptidão para o sistema transformador que acarretou o surgimento das Américas.

As condições impostas pelo sistema colonial vinham na contramão do processo cultural vivido por esses grupos humanos. A maneira como pensavam sua sobrevivência, a relação com o meio e as divisões estabelecidas em suas tarefas diárias foi uma construção a partir da relação colonial, com suas imposições estabelecidas com objetivos claros: de colonizar. O Rompimento drástico imposto aos povos originários e, posteriormente, aos povos africanos escravizados dificultou, a esses povos, manter suas estruturas culturais.

Os estudos decoloniais, com suas categorias e conceitos, entendem esses espaços históricos como práticas de poder e seleção de saberes, que geraram um espaço específico produtor desses saberes. As ações impositivas determinaram a construção de campos de conhecimentos que valorizam o saber colonizador e impuseram aos povos colonizados esse lugar de confecção.

As ações dessas práticas são determinantes para os rumos das histórias e do contar dessas histórias. Carola e Montés (2019) corroboram essa construção do conhecimento ao investigarem sobre a América Latina e o processo que desencadeou o descobrimento, entendendo que “à História da América e, particularmente, em relação à história do “descobrimento” e da conquista, no entanto, a visão predominante é demasiadamente eurocentrista e hispanista” (2019, p. 16).

Os sujeitos históricos com sua participação limitada fazem parte dessa escrita da história americana. Com o uso de narrativas que pouco acrescentam à realidade local, as histórias foram contadas por viajantes aventureiros que percorreram o território, e não observam o principal: a população. Para Mignolo (2009), temos a necessidade de narrar nossas histórias, pensar que cada processo de colonização se deu à uma maneira e que é preciso se debruçar sobre eles.

Finalmente, la necesidad de reinscribir los legados del lado más oscuro del Renacimiento y del primer periodo colonial en la discusión actual sobre las herencias coloniales y las teorías poscoloniales emerge de la necesidad de descolonizar la erudición y de descentrar los lugares de enunciación epistemológica. (MIGNOLO, 2009, p. 168).

A estrutura construída na colonização, e que mais tarde se manteve com a colonialidade, deve ser analisada. O autor acrescenta: “la necesidad de diversificar las experiencias coloniales, estoy interesado en extender los lugares de enunciación desde donde se estudian y se reinscriben en el presente los legados coloniales” (MIGNOLO, 2009, p. 168).

Silva e Gonzaga (2021) discorrem sobre as relações de razão e raça no processo de construção da América Latina, e entendem a necessidade de superação de antigas formas de se pensar esse espaço. O legado deixado pelo colonizador impõe aos que permaneceram ouvir e reproduzir o contato europeu.

Uma herança que atravessa o tempo e se atualiza em pleno século XXI, distribuindo-se em todos os setores da sociedade, não há espaços em que a “sedução” colonizadora do canto da sereia não se faça notar sua presença, desde a elite intelectual até a burguesia econômica. (SILVA; GONZAGA, 2021, p. 306)

A herança produzida e reproduzida é fundamental para entendermos as bases que, num dado período histórico, gerou a sociedade que vivemos. O pensamento moderno estruturou a ação dos europeus em impor aos povos originários o sistema colonial: “É pela conquista e exploração da América que a Europa construiu pela força a sua hegemonia, encontrando na ideia de Modernidade/Racionalidade/Racismo os aportes para o desenvolvimento do pensamento moderno ocidental” (SILVA; GONZAGA, 2021, p. 306).

A elite colonial que assumiu as antigas colônias manteve as narrativas e reproduziram as ações colonizadoras. Categorias como raça, etnia, racionalidade, cientificidade, que foram apresentadas pela Europa, foram determinantes para manter as bases coloniais. Blanco e Betancour (2019) afirmam que “cierto que las élites criollas y mestizas decidieron muchas ocasiones asimilarse a los modelos foráneos impuestos, aceptando (e incluso celebrando) una existencia instalada en la colonialidad del ser” (2019, p. 04).

Os estudos decoloniais em suas ações propostas vão na contramão dessa visão única de narrar o passado. Argumentam a necessidade do reconhecimento do outro, das trocas culturais, e observam os demais povos como componentes dessas histórias, agentes na

construção da chamada América Latina. Recorrendo aos estudos dos autores citados acima, observa-se que:

A Europa se constituiu na relação com a América. Porém, esta relação não se deu sobre o conceito de alteridade, mas, sobretudo, sobre a concepção de diferenças hierárquicas entre os povos e no predomínio do conceito de razão sobre as outras formas de pensamento de se compreender a realidade. (SILVA; GONZAGA, 2021, p. 305)

O colonizador entende que a realidade ideal se deu a partir da prática de extermínio, de não aceitar as formas de vida, da construção cultural e de ciência utilizadas pelos povos originários. Um (des)encontro entre culturas como formas de ser, de ver os espaços: concepções diferentes de vida, da relação com o meio natural, sobre o que é e como viver. “O violento e trágico ‘encontro’ entre espanhóis e os assim denominados equivocadamente ‘indígenas’ das américas resulta, em pouco tempo, um processo acelerado de dizimação de populações inteiras” (SILVA; GONZAGA, 2021, p. 304).

Aos povos africanos que vieram na condição de escravizados, a prática do apagamento/esquecimento foi fator determinante. Arrancados de sua gente em guerras locais ou pela relação comercial com os portugueses na costa da África. Nas Américas, sua condição dificultou refazer seu modo de vida, inviabilizou o contato com sua cultura e as ancestralidades. Foram coisificados e vistos como mercadoria, não humanos. Os aspectos religiosos ficaram presos às amarras do cristianismo. Esses fatores foram determinantes para a fragmentação cultural e a não aceitação da sua condição, atualmente, de uma parte de seus descendentes<sup>7</sup>.

A imposição estabelecida no encontro entre os povos foi determinante para o processo de colonização. “Se pode afirmar que os conquistadores europeus nunca tiveram dúvidas em seu papel civilizador, ou seja, na concepção de que sua cultura era hierarquicamente superior às culturas nativas da América” (SILVA; GONZAGA, 2021, p. 304).

---

<sup>7</sup> A democracia racial estabelecida por alguns pensadores para pensar as relações raciais no Brasil traz construções culturais que desconstruem tensões fundamentais para se pensar as identidades nacionais e o senso de pertencimento de determinados grupos étnicos. As colorações e suas denominações são exemplos claros da forma de imposição cultural no Brasil. A partir da democracia racial, temos os mestiços.

Os povos americanos necessitam desse lugar de reconhecimento, da possibilidade de trocas culturais. Entender o modo de vida das populações é o primeiro passo para a descolonização das práticas e de ouvir o canto sedutor do colonizador. Costa e Martins (2019), que analisam o pensamento decolonial a partir de estudos do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2019, p. 512), observam que o colonialismo persiste, determinando nossas práticas, com a perpetuação de conhecimento:

Uma constatação básica é a de que, apesar do fim do colonialismo enquanto sistema socio-político, ainda persistem diversas estruturas de poder gestadas na modernidade colonial e que se manifestam tanto nas relações sociais, econômicas e políticas, quanto na produção e assimilação do conhecimento ou na experiência básica individual de cada pessoa em escala global. Estamos, portanto, em face à colonialidade.

Olharmos por outras perspectivas para aquilo que não acaba no passado é questionar a respeito de outras possibilidades de existências, possibilidades de coexistências e de convivências. A “descolonização se refere ao processo de denúncia e superação da colonialidade que ainda persiste apesar do fim do colonialismo” (PINTO, 2019, p. 512). Permanece como sistema econômico, político, está nas estruturas sociais, no espaço que é creditado à história dos povos e o que se ensina sobre esses povos.

Asprella e Schulz (2020, p. 179 -180), em texto sobre a colonialidade do saber, suas epistemologias e o pensamento decolonial, nos trazem uma análise dos espaços ocupados pelos pensamentos hegemônicos, a maneira como angariam esses espaços e como o pensamento decolonial pode romper com as amarras eurocêntricas:

La perspectiva decolonial aporta herramientas conceptuales para mostrar la forma en que el pensamiento eurocéntrico occidental, del norte global, logra la construcción del orden monocultural, y de esta manera la dominación cultural y epistémica de las otras regiones mundiales. Asimismo, promueve propuestas que se ajustan a la construcción de la mirada pluriversal.

Descolonizar as formas de pensar os espaços de conhecimento e possibilitar novas epistemologias, que não estão vinculadas ao cenário europeu, ao norte global. Essas ferramentas promovem uma emancipação do pensamento único, se faz da pluralidade, do diálogo como novos centros de conhecimento. Asprella e Schulz (2020, p. 182) identificam na colonialidade um elo, são partes do mesmo processo, estão imbricadas com a mesma finalidade: “Los procesos de colonialidad del poder y de colonialidad del saber son dos caras

de la misma moneda, se entienden en un proceso de dominación común afectando las esferas tanto política como epistémica”.

Entender essas construções possibilita aos povos esquecidos contar suas próprias histórias, suas práticas identitárias, cultivar seus ancestrais. Ocaña e López (2019) analisam a desobediência metodológica para as práticas decoloniais, e apontam a necessidade da pluralidade no convívio, identificando, nas outras formas de ser, conhecimentos possíveis.

Las vivencias decoloniales permiten configurar formas “otras” de sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir. Mediante ellas decolonizamos la educación, la mente, el lenguaje y el vivir humanos. Mediante ellas configuramos un pensamiento alterativo, a partir de la decolonialidad del vivir, en función de convivires comunales (OCAÑA E LÓPES, 2019, p. 11)

O ensino de história necessita dessa pluralidade para observar o passado por outro prisma e identificar e auxiliar os jovens estudantes a entender os discursos colonizadores. “La idea de una ciencia universal guiada por un grupo global supone la asimetría en la producción y transferencia de conocimientos” (ASPRELLA; SCHULZ, 2020, p. 183). O ensino e as práticas no espaço escolar devem superar o olhar dado ao passado e aceitá-lo como legítimo.

A construção romântica do encontro entre os povos, a harmonia e o espaço estabelecido para cada grupo humano perdem sentido. Os pilares de construção dessa parte do continente precisam ser revistos, modificados nos espaços escolares. Dar voz e ouvir os dizeres é parte fundamental do processo histórico. “El diálogo intercultural es una configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes “otros”, conocimientos válidos situados que representan la identidad cultural” (OCAÑA; LÓPES, 2019, p. 11).

Yedaide (2018) investiga as condições pedagógicas da pesquisa educacional, como oportunidade de descolonizar as práticas educacionais. No estudo, observa que “existe una voluntad expresa de pensar la educación en el ámbito de la cultura y considerar la pluralidad de agencias de producción de sentido que compiten en la construcción de las representaciones” (YEDAIDE, 2018, p 05).

No ambiente de ensino, a forma estabelecida para tal ação se faz a partir das relações plurais de conhecimento. Ao pensar sobre essas construções, as amarras que a ciência moderna estabelece nos mostra que o efeito do poder pode impor a verdade sobre essas

produções. “Creemos que la fe en la verdad es productiva de gran parte de la re-validación de la ciencia en sus condiciones moderno/coloniales, y que esto es riesgoso puesto” (YEDAIDE, 2018, p. 07-08).

Problematizar esses regimes de verdade e a maneira como foram cristalizados são pontos que precisam ser debatidos nos espaços escolares, para entendermos a construção de nossa morada. Catherine Walsh explica que a “modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista [...]” (2009, p. 16). Com os diálogos interculturais podemos acessar outras experiências, caminhos pensados por Ocaña e López ao se debruçar sobre o empreendimento denominado de América.

La armonía y coherencia tan necesaria en las relaciones humanas se configura mediante el conversar intercultural. Por otro lado, el fundamento de lo humano que caracteriza a mujeres y hombres es el resultado del entrelazado de los diálogos interculturales que estos desarrollan. Por tanto, el diálogo intercultural es la base y el cimiento para la configuración de lo humano como cualidad distintiva de las personas (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 12).

O colonialismo se faz presente em nosso cotidiano, em nossas escolas e nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Narrativas vistas como universais levam ao esvaziamento das histórias dos povos, sua diminuição e importância no processo de construção do território. Os africanos e os povos originários só terão espaço dentro dessa narrativa na condição de escravizados. “São representados no passado sem muitos elementos que possam contribuir para a vida contemporânea do país” (RUSSO, 2009, p. 114).

Pensar esses construtos a partir das histórias fragmentadas implica restaurar aprendizados culturais milenares de sobrevivência. A superação desses paradigmas ou o pensamento sobre eles trarão possibilidades de mudanças. A interculturalidade se apresenta como um caminho para o diálogo, de ouvir outras histórias e pensar em novas perspectivas históricas. Esse diálogo é fundamental para criar possibilidades de identidades, de construção de um passado de pertencimento.

A jovem Ayana teria uma outra representação de beleza, um outro olhar no espelho, sobre si. “As relações hierárquicas entre tipos de saber, um pretensamente universal e outro definido como local, são parte dessa dinâmica” (RUSSO, 2009, p. 127). Os modelos, perfeições, base para se pensar a representação estão implícitos no espelho colonial.

As abordagens decolônias fomentam interpretações, espaços para o debate de

histórias outras, não referenciadas como o norte global. Essas teorias trabalham para "transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado" (WALSH, 2019, p. 15). Buscam a partir do posto gerar novos conhecimentos, interpretações. Apresentar as ações que a modernidade, a partir de suas redes de poder, determinaram como ideal.

Losacco (2020), ao analisar o giro decolonial, em seu primeiro momento, nos traz questões para pensarmos o ocidente, os passos que determinaram os rumos do que enfrentamos hoje em relação às construções epistemológicas. O trabalho do pesquisador demonstra o papel da cristandade em oferecer subsídios na diferenciação dos povos e o pouco espaço que terão na nova ordem social. A produção de conhecimentos versará essas histórias, que são evidenciadas pelo autor. A Europa apresenta-se como portadora dos princípios a serem seguidos, referência ao mundo ocidental, local de produção e distribuição dos saberes. "Relato que se repite en nuestras escuela y universidades, descripción lineal y ascendente de una humanidad siempre europea, blanca, heterosexual, católicoluterana y portadora de la antorcha encendida por un mundo helénico" (LOSACCO, 2020, p. 237).

O "velho continente" nega os outros saberes, e diminuí-los é parte do processo para ser a referência ao que se pode identificar como real. Contudo, Mignolo (2008, p. 291) entende que uma das "realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real".

As cosmologias nativas e africanas e suas ancestralidades têm pouco peso dentro do imaginário construído nesse momento histórico. "Es por ello que debe tematizarse la invasión de América como la historia de un proyecto civilizatorio que terminó por colonizar el antiguo sistema-mundo afro-euro-asiático, un proyecto que se origina en el extremo más marginal de dicho sistema" (LOSACCO, 2020. p. 241).

A Europa, vista como marginal num primeiro momento, e referência a ser seguida, após a sua chegada ao novo mundo passa a marginalizar culturas e determinar o que e quando deve-se aceitar determinados conhecimentos. As histórias locais, de determinados grupos étnicos, perdem peso dentro desse processo histórico. Ser o centro dessa história narrada e comentada por uma só voz é a cristalização do sonho europeu.

Martín e Castillo (2021) nos mostra em texto a importância da construção do conhecimento, a partir das histórias locais e nacionais, na construção de identidades e no contato com os estudantes para motivá-los a conhecer suas histórias e a relevância que essas histórias têm em suas formações.

À medida que los estudiantes y profesores estudian e investigan los diferentes hechos, fenómenos, procesos, personalidades de la localidad donde viven, aprenden a amarla y respetarla, los motiva más a visitar los museos, a cuidar las tarjas y monumentos, a interesarse en cómo se hicieron, quién las construyó (MARTÍN; CASTILLO, 2021 p. 825).

O estudo do processo do ensino da história nos possibilita observar até que ponto se prioriza a América Latina ou as histórias nacionais. As histórias que encontram na parte mais ao norte do continente os referenciais pouco conhecem de suas identidades e construções. Descolonizar os conhecimentos é enfrentar o nosso passado.

Os artigos analisados nos apresentaram um quadro complexo da estrutura que culminou com o que entendemos hoje de América Latina. As ações que envolvem o espaço escolar e as estruturas que organizam esses espaços a partir dos conhecimentos processados criam construções históricas muito atreladas à relação do colonizador e à forma como se pensou as estruturas de poder.

Os conteúdos trabalhados com os jovens estudantes, as construções identitárias e o contato com o passado pouco auxiliam a pensar os povos originários e os descendentes de escravizados como grandes responsáveis pela transformação que culminou no que temos na atualidade. O hoje é fruto da desinformação, por parte de alguns grupos humanos, sobre a sua história e o peso que ela tem no processo histórico desse espaço, a América Latina. A parte sul do continente americano tem especificidades que precisam ser analisadas, os pesquisadores que versaram, a partir dos artigos analisados, contribuem consideravelmente para o olhar que passamos a ter.

A colonização do saber latino-americano são pontos que precisam ser mais discutidos nas universidades e no ambiente escolar básico. A que histórias pertencemos e como se deram essas construções? Essas indagações fomentam e nutrem esses caminhos, e o espaço escolar deve priorizar o contato dessas histórias, conhecimentos e acesso a outras formas de pensar a América Latina. A aproximação de histórias, com histórias dos componentes que frequentam o espaço. As discussões decoloniais apontam para os outros rumos do conhecimento histórico, com características regionais, possibilitando aos povos que aqui já se encontravam e que perderam espaço nesse campo de poder, possibilidades de reconstrução históricas. O continente africano que importou conhecimentos, através de seus descendentes que foram escravizados, foi determinante para a História desse novo mundo.

A África contribuiu, de forma forçada, com a mão de obra, mas oportunizou

mudanças na metalurgia, na forma falada do português, com os povos Bantos, na arte e na música com os Iorubás. Atores centrais que foram empurrados para as margens da história e que sobrevivem, mantendo viva, mesmo que em fragmentos, suas identidades. Os fragmentos são caminhos de entendimento possíveis de serem percorridos. As escolas precisam contribuir para o debate desses personagens, oportunizando mais do que a Semana de Consciência.

## **2. AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/08 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO**

Colocando em prática as intenções de nos debruçarmos sobre a Educação das Relações Étnicas e Raciais, seus caminhos e contribuições para o campo do ensino de História, uma questão nos movimenta: como a lei 11.645 de 2008 pode contribuir para a formação de identidades, e de que forma ela foi utilizada e problematizada nos livros didáticos de História?

Os trabalhos selecionados partem dessa reflexão, e trazem em seu preceito abordagens dentro dessa perspectiva, trazendo luz às nossas investigações dentro desse campo do conhecimento. A obrigatoriedade de abordar, dentro dos conteúdos do ensino público e privado, as ações de homens e mulheres vindos na condição de escravizados viviam, construíram e interferiram na construção da nação brasileira. A lei 11.645 /08, ao interferir na escrita da História, põe em xeque séculos de apagamento cultural.

A base de dados escolhida para a consulta das produções foi a Plataforma Sucupira - ferramenta importante de acesso aos programas de pós-graduação e com acesso gratuito, disponível em meio eletrônico, com um acervo considerável das instituições e seus programas de pós-graduação. A plataforma é a base de referência dos Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). A escolha por essa abordagem foi estabelecida com o intuito de analisar as produções dos mestrados e doutorados profissionais vigentes no Brasil. Com a Plataforma Sucupira temos acesso aos trabalhos desenvolvidos nas universidades (públicas e privadas) dos programas de todo o território nacional

Nossa busca partiu de três frentes: pesquisas que tivessem como foco de investigação a lei 10.639/03 e/ou 11.645/08 e os livros didáticos ou que comportassem um desses campos de investigação, e trabalhos que vinculam esses campos de verificação com as teorias decoloniais. O levantamento das produções teve a finalidade de angariar o maior número possível de trabalhos que tratem das temáticas acima citadas. O interesse é mapear essas produções nos mestrados e doutorados profissionais, e observar a forma como analisaram em seus trabalhos nossa temática de investigação.

Os trabalhos foram selecionados a partir da Plataforma Sucupira, e não houve a necessidade de operadores booleanos para filtrar as possibilidades. Buscamos em todos os

programas nas áreas de Educação, Ensino e História as produções que dialogassem com nossas intenções. Estabelecemos como marco temporal as produções desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2021 que tratam das temáticas Cultura Afro-brasileira e livros didáticos.

Os critérios que utilizamos para a inclusão dos trabalhos para análise foram: Teses e dissertações em português, com textos disponíveis; Intervalo de publicação de 2018 a 2021; Teses e dissertações que tenham como base de suas investigações a lei 11.645 de 2008 e os livros didáticos de História; produções que comportem um desses campos de investigação e que abordem as categorias e conceitos decoloniais.

Os trabalhos por região teve por objetivo averiguar, a partir dos trabalhos disponíveis e que forem selecionados para compor o corpus final de nossa análise, a produção dos programas em todas as regiões do país. No Centro-oeste, selecionamos 3 dissertações; Nordeste: 11 dissertações; Sudeste: 8 dissertações; Sul: 8 dissertações; Norte: 3 dissertações.

Nos programas de doutorados profissionais analisados nas três frentes de inquirição estabelecidas, áreas de Educação com 3 programas, Ensino 9 programas e História com 3 programas, não encontramos nenhuma tese que pudessemos utilizar em nosso estudo. Outro fator que não possibilitou a incorporação de teses em nossa investigação foi a recente inclusão dos cursos de doutorado profissionais nos programas das Universidades públicas e privadas e nos Institutos Federais do país.

Os 35 trabalhos, na seleção preliminar, foram apurados a partir do título, leitura dos resumos e palavras-chave se atendiam aos critérios para serem incluídos no corpus de investigação: abordar a aplicação da lei 11.645 /08 e ter como análise os livros didáticos de História. Dos 35 trabalhos selecionados e analisados a partir dos critérios estabelecidos de inclusão, 19 trabalhos tratam da lei 11.645 /08 ou fazem uma abordagem dos livros didáticos de História vinculados à escravidão. Temos inseridos nesse levantamento 3 dissertações que analisam a relação do ensino de História, da cultura afro-brasileira com a colonialidade e a decolonialidade.

O estudo a partir dessa pré-seleção voltou-se aos trabalhos selecionados com a necessidade de apurarmos nosso olhar para fecharmos os estudos que analisamos. Aplicamos os mesmos movimentos e critérios da fase preliminar: agora com uma releitura dos títulos, resumos, palavras-chave e acrescentamos, sumário e introdução. Para alguns trabalhos houve a necessidade da leitura das conclusões para entendermos o processo de construção do pesquisador, se o indicado em suas considerações iniciais respondia aos

resultados da pesquisa. A ação foi fundamental para não excluirmos textos que, num primeiro momento, não estabeleciam critérios de inclusão.

Nessa etapa de análise, dos 19 trabalhos elencados que apontam diálogos com as temáticas de nossa investigação, 14 deles tinham aproximações com os objetivos propostos e farão parte da análise do nosso estudo. Todos os trabalhos estão disponíveis e são de fácil acesso nos programas de pós-graduação e pesquisa que foram desenvolvidos. Dos estudos que compõem o quadro final, todos são dissertações de mestrados profissionais, e não foi selecionada nenhuma tese que se enquadrava dentro dos critérios de inclusão estabelecidos.

## **2.1 Análise descritiva dos Corpus Investigados.**

As publicações e o acesso aos trabalhos selecionados a partir do ano estabelecido de 2018 - 2021 trazem informações relevantes, local da pesquisa desenvolvida e as regiões que investigam as temáticas étnico raciais. Apesar dos critérios de inclusão terem chegado às 14 dissertações que iremos investigar, temos regiões com baixo número de publicações dentro da temática de nossa pesquisa.

Entendemos que, ao delimitar o espaço temporal, limitamos o acesso às demais produções, mas identificamos outros componentes que devem ser levados em consideração. No que diz respeito à natureza das produções, observamos que a grande maioria dos trabalhos que fazem parte do quadro de investigação são de natureza teórica, com total de onze trabalhos, e apenas três são empíricos.

Ao submetermos nosso olhar para as produções desenvolvidas pelas regiões do país, parte que integra o quadro 1 e fator determinante do nosso critério de busca, temos fatores decisivos de investigação e de desenvolvimento dos estudos que tivemos acesso. Partindo dessa análise, identificamos que a região nordeste propiciou o acesso a mais de dez dissertações no espaço temporal determinado à nossa investigação, com programas específicos em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia e Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Os dados demonstram que as universidades da região nordeste têm nas relações étnico-raciais um campo de investigação muito forte que auxilia no entendimento da realidade dessa macrorregião do país. Foi possível selecionar, dentro dessa produção, quatro

dissertações que dialogam com os objetivos de nossa pesquisa e que utilizaremos em nossas análises.

No Centro-oeste selecionamos duas dissertações, das três que tivemos acesso. As duas selecionadas e que irão contribuir para as nossas investigações estão nos programas das universidades dos Estados do Mato Grosso, UNEMAT e do Mato Grosso do Sul na UEMS. Não encontramos trabalhos que pudessem ser incorporados para a nossas análises nos Estados de Goiás e Tocantins.

Na região sudeste tivemos acesso a oito trabalhos, dos quais selecionamos quatro para compor o nosso quadro de investigação. Dissertações das Universidade de Taubaté, mestrado profissional em Educação; Universidade de Araraquara, na área de Ensino; Universidade Federal do Espírito Santos, mestrado profissional em Educação e o último da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo também em Educação. Um dos fatores da grande quantidade de produção está no desenvolvimento do sudeste e a quantidade de recursos que demandam essa região do país.

Na região sul também foram encontrados oito trabalhos submetidos aos critérios de inclusão, e selecionamos duas dissertações que dialogam com os objetivos de nossa pesquisa. A primeira é da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Chapecó, mestrado em Educação, e a outra dissertação vem do programa profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande.

A região norte nos possibilitou o acesso a três dissertações que a partir de nossa análise selecionamos duas produções para compor o quadro de investigação. A primeira dissertação veio da Universidade Federal de Rondônia do programa de pós-graduação em Educação Escolar. O outro trabalho selecionado foi da Universidade Estadual do Maranhão do programa de mestrado profissional em História.

O foco dos 14 (quatorze) trabalhos analisados apresenta pontos de interação no que diz respeito aos objetivos gerais e temas de investigação. Desenvolveram dentro de suas pesquisas, a partir do referencial teórico que se apoiaram, caminhos de análises que possibilitaram o desenvolvimento e apresentação dos temas propostos. Os trabalhos contribuíram para a nossa pesquisa ao trazerem observações pertinentes em relação ao referencial teórico e o percurso que traçaram para desenvolver suas pesquisas.

As relações étnico-raciais e o ensino de história apareceram em 5 (cinco) dissertações como objetivos propostos que dividimos em duas frentes de análise. Nesse

primeiro bloco analisamos 2 (duas) dissertações que versam sobre os conhecimentos históricos, o modo de pensar a disciplina de história e o contato com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II. Foram analisadas as formas de olhar o passado a partir dos livros didáticos e o papel da escravidão na história do Brasil, as práticas de interação e sua consolidação na construção de outros conhecimentos a partir da lei.

A história africana, a cultura afro-brasileira e a efetivação do currículo absorvem 3 (três) dissertações que problematizam as políticas públicas a partir de sua investigação no tocante às temáticas étnico-raciais. Analisam a formação de professores com a elaboração de um currículo que contemple a aplicação efetiva da lei 11.645 /08.

Quanto às narrativas históricas e os livros didáticos, selecionamos 4 (quatro) dissertações que investigaram essa relação com a obrigatoriedade da cultura africana e afro-brasileira, suas representações nessas narrativas, as estratégias para ampliar as possibilidades do trabalho como a temática étnico-racial. Consolidação dos termos propostos na lei 11.645/08 a partir dos livros didáticos e analisar como o tema é tratado nos livros didáticos a partir da nova realidade do ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular.

O tema de práticas pedagógicas a partir da lei 11.645 de 2008 foi organizado com as 3 dissertações que trouxeram propostas de natureza empírica. Identificam, dentre os professores de história, práticas relacionadas à temática, apresentando o resultado de discussões sobre o currículo e a diversidade, analisando a reformulação das práticas de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os livros didáticos e a subalternização do ensino de história são analisados por 2 duas dissertações que nos proporcionam olhar esses materiais e o ensino de história pela ótica decolonial. Suas construções históricas e as afirmações presentes nos livros didáticos, identificando o eurocentrismo e o processo histórico que culminou no Brasil que temos hoje. O enfrentamento às questões étnico-raciais no espaço escolar tem na lei 11.645/08 um caminho a ser percorrido, com novas construções históricas que nos induz a formas de pensar o mundo, a formas de pensar a parte do nosso mundo que habitamos.

Os dados das dissertações selecionadas estão resumidos no Quadro 2.

Quadro 2 - dissertações de Mestrado Profissional catalogadas no banco de dados da CAPES

Título de Dissertação	Autores	Objetivos	Região	Ano
A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes	Evandro Rodrigues	Pensar as representações dos africanos e afro-brasileiros presentes nas narrativas de livros didáticos de história produzidos e/ou aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) após a Lei 10.639/03;	Centro Oeste	2018
Desafios Emergentes: A BNCC e a Reorientação Curricular do Ensino de História, da Cultura Afrodescendente e Indígena nos Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul	Maria Lúcia Alves Teixeira Silva	Analisar como se deu a reformulação do dispositivo nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, nos currículos dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, para os Anos Finais do Ensino Fundamental;	Centro Oeste	2020
A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio	Elisângela Coelho da Silva	Analisar no Manual do Professor do livro didático de História do Ensino Médio, das coleções selecionadas, as estratégias pedagógicas e atividades sugeridas para ampliar as possibilidades do trabalho com a temática étnico-racial, e especialmente com a cultura e história africana através das leituras, materiais e projetos pedagógicos propostos;	Nordeste	2018
Por uma formação insubmissa: a lei 10.639/2003 e os desafios da descolonização do conhecimento	Juliana Santos Barros	Identificar e abordar os desafios na implementação da lei 10.639/2003 que devem ser enfrentados prioritariamente, além de destacar a importância de construirmos dispositivos de descolonização do conhecimento para o enfrentamento das questões étnico-raciais no espaço escolar;	Nordeste	2019
Relações Étnico-raciais voltadas para a Lei	Jaqueline Mirelle de	Investigar a existência de políticas públicas educacionais direcionadas à temática relações	Nordeste	2019

Título de Dissertação	Autores	Objetivos	Região	Ano
10.639/03 no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no município de Limoeiro-PE	Melo Nascimento Silva	étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos no município de Limoeiro-PE;		
Ensino de história: modos de pensar e ensinar a escravidão em turmas de 7º e 8º anos nas escolas municipais de Juazeiro-Ba	Camila Alves Corrêa	Verificar de que maneira a temática da escravidão brasileira vem sendo realizada nos 7º e 8º anos em escolas da rede municipal de Juazeiro-BA;	Nordeste	2019
África na sala de aula: práticas nas narrativas de professores de História	Deni Ribeiro Prado Furtado	Identificar, dentre os professores de História, aqueles que desenvolveram práticas em que envolveram a temática História de África e de Cultura Afro-brasileira;	Sudeste	2021
O ensino da história e cultura afro-brasileira em dois manuais didáticos para o ensino médio	Osvaldo Henrique Nicolielo Maia	Analisar como esse tema é tratado em dois livros didáticos de História, aprovados pela BNCC, para o Ensino Médio, direcionados para as escolas públicas e particulares;	Sudeste	2019
O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	Ione Aparecida Duarte Santos Dias	Acompanhar como a formação do (a) professor (a) tem contribuído para a elaboração de um currículo que contempla a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, nas escolas do município de Cariacica/ES;	Sudeste	2019
O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	Thais Aline Laurentino Quintas de Barros	Analisar como os desdobramentos da Lei 10.639/03 vão se configurar em currículos prescritos nas administrações de Gilberto Kassab e Fernando Haddad, na prefeitura de São Paulo, entre os anos de 2005 a 2016;	Sudeste	2019
Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-	Luiz Fernando Kavalerski	Compreender as perspectivas da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos de História do Ensino Médio para sinalizar indícios indutores de modos de pensar o mundo;	Sul	2020

Título de Dissertação	Autores	Objetivos	Região	Ano
brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio				
Das relações étnicas às práticas educativas: Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas no município de Rio Grande/RS.	Leonardo de Mello Belém	Analisar as experiências positivas com relação ao trato dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, no que se refere, principalmente, às turmas nos anos finais do Ensino Fundamental;	Sul	2020
Ensino e historicidade africana no sistema educacional brasileiro: livro didático, racismo e a lei 10.639/03	Cirylla Regina Ferreira Serra	Contribuir com o processo de consolidação dos termos propostos na Lei 10.639/03 no que se refere ao ensino de História de África, o presente trabalho tem como finalidade a produção de um site como um recurso pedagógico acerca da historicidade africana, com conteúdo relativo ao ensino médio, para uso do professor de História;	Norte	2019
Currículo e diversidade: cultura afro-brasileira saberes e práticas pedagógicas no Instituto Federal de Rondônia	Maria Aparecida Costa Oliveira	Apresentar as discussões e resultados da execução do projeto de pesquisa-ação intitulado “Currículo e Diversidade: cultura afro-brasileira saberes e práticas pedagógicas no Instituto Federal de Rondônia”;	Norte	2019

Fonte: de autoria própria

Os dados do quadro 1 nos proporciona fazer subdivisões, a partir da análise de categorias que pudessem identificar um olhar mais atento às produções selecionadas. Assim, estruturamos o desenvolvimento dos estudos em cinco frentes: As relações étnico-raciais e o ensino de história; Cultura afro-brasileira e o currículo nacional; Narrativas históricas e os livros didáticos; Práticas pedagógicas a partir da lei 11.645/08; Preconceitos nos livros didáticos e a subalternização do ensino de História.

A produção e seu local foram analisados com o foco que o pesquisador observou no decorrer da dissertação e a maneira como o tema foi conduzido. Vale ressaltar a divisão por regiões e a maneira como os centros universitários vem trabalhando o tema de nossa pesquisa

e a importância que o nosso campo de investigação tem nessas instituições de ensino superior.

## **2.2 As relações étnico-raciais e o ensino de História.**

A História do Brasil e sua construção tem características muito peculiares. Confeccionada a partir das relações de imposição de grupos humanos, no chamado Novo Mundo, sobre culturas que tinham modos de vida diferentes dos chamados “colonizadores”. O ensino de história, como campo de produção do conhecimento, teve na historiografia por muitos anos, a tentativa de amenizar as relações étnico-raciais. A visão democrática de ensino das relações sociais são frutos desse movimento.

As relações étnico-raciais são espaços complexos construídos na alteridade, na imposição cultural. Esses espaços de investigação são fundamentais para entendermos essas determinações e quem são esses grupos. Alvo de muitas lutas, o espaço que compreende esse ensino e o papel desempenhado por grupos fundamentais para a construção do país é inquietante.

Nesse ponto, analisamos dois trabalhos que tratam das relações étnico-raciais e o ensino de história, com investigações dos espaços destinados a essas relações e a maneira como são apresentadas dentro do debate histórico. Os trabalhos nos ajudarão a pensar o quadro de complexidade das relações étnico-raciais e a maneira como isso interfere nas práticas do ensino de história.

Na dissertação de Camila Alves Corrêa (2019) – mestrado profissional em Educação da Universidade de Pernambuco/PE – tem-se uma análise do ensino da História da escravidão do Brasil a partir de um estudo com turmas dos anos finais do ensino fundamental II - 7º e 8º anos - e o resultado desse processo com a turma do 9º ano nas escolas municipais da Cidade de Juazeiro – BA. O intuito do trabalho foi analisar se as práticas de ensino utilizam as produções recentes da historiografia e como esses alunos cristalizam esse conhecimento.

Leonardo de Mello Belém (2020), em dissertação de mestrado profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande/RS, traz uma análise das experiências no trato do ensino da Cultura Afro-brasileira e História da África na rede escolar do Município de Rio Grande – RS. Os anos finais do Ensino Fundamental II também foi o referencial utilizado pelo pesquisador, que percebeu a necessidade do contato com histórias dos povos

africanos e seus descendentes no Brasil para produzir uma sociedade com mais equidade de direitos e democrática.

Observamos pontos de aproximação nos dois trabalhos ao ressaltar a importância das políticas voltadas aos povos de origem africana, a necessidade do olhar mais atento às construções históricas que esses povos fizeram parte e a modificação do processo de ensino e aprendizagem. As mobilizações de enfrentamento feito pelo Movimento Negro, reivindicando maior acesso aos centros de produção de conhecimento foi outro ponto de convergência ressaltado nesses trabalhos.

Corrêa (2019) adverte que a atuação em promover estratégias de mudanças para o acesso às produções culturais e acesso às construções identitárias dentro do espaço escolar tem o movimento negro como protagonista: O “Movimento Negro Contemporâneo, durante a década de 1980, percebeu a necessidade de mudanças de estratégias de ação e assim buscou articular suas ações junto ao poder executivo e legislativo para a criação de políticas públicas afirmativas” (CORRÊA, 2019, p. 22).

O resultado de constantes ações organizadas no decorrer dos anos é fruto de lutas por protagonismo dentro do ensino da história do país. Belém (2020) caminha nessa direção e evidencia o papel protagonista dos movimentos organizados no Brasil, “estas políticas são frutos de um trabalho constante do Movimento Negro Brasileiro, o qual trouxe a pauta os direitos a população negra no Brasil” (BELEM, 2020, p. 07).

Os movimentos sociais são fontes importantes de combate, fortalecimento e de luta pelo acesso ao silenciamento dado pela História oficial<sup>8</sup>. Evidencia a dificuldade na construção identitária de jovens alunos, que encontram nas pequenas fendas históricas, a partir do debate, participação nos movimentos sociais, apoio e entendimento para pensar suas histórias. Estas promovem um novo olhar a esses jovens que procuram se identificar com as histórias que estão tendo contato.

A coexistência da história em paralelo com a chamada História Oficial é ponto de encontro nos dois trabalhos. O apagamento ou a diminuição histórica ficam em segundo plano: “a história, a religiosidade e os aspectos culturais negros são esquecidos, dando vez a

---

<sup>8</sup> Quando falamos em história oficial tratamos dos conteúdos apresentados nas escolas públicas a partir de um currículo estabelecido pelo Estado e contemplados nos materiais disponibilizados a todos os alunos das escolas públicas, o livro didático.

propagação de uma narrativa padronizada, marcadas pelos feitos de personalidades brancas ilustres, descendentes de europeus” (BELEM, 2020, p. 16).

O acesso é o ponto crucial as várias histórias possíveis. A história oficial do Brasil não trouxe luz à “História dos povos nativos antes da chegada dos europeus, e dos grupos negros do Continente Africano. Aos alunos restava escutar e repetir as histórias do mundo europeu” (CORREIA, 2019, p. 14). A consolidação de uma historiografia que nos traga novos significados aos fatos históricos que a escravidão no Brasil produziu é o caminho percorrido pelos pesquisadores.

As pesquisas demonstram a importância docente e a maneira como a lei 11.645 de 2008 interferiu em suas práticas. Essas interferências produziram senso de pertencimento nesses profissionais, que entenderam que a lei possibilita o contato com histórias intimamente vinculadas aos alunos.

A lei trouxe a obrigatoriedade e o contato com uma temática, que antes era abordada de forma genérica, vista como parte constituinte de nossa história, da formação do país. “A lei 10.639/2003 é um marco social devido ao seu cuidado com o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras no território nacional, trazendo uma demanda popular para o âmbito legal (BELEM, 2020, p. 16-17).

O ensino de história e as relações étnico-raciais estão amarrados, fazem parte do mesmo espaço de poder. A formação da sociedade brasileira com suas características sociais determinou, com a escrita da história, um espaço para as relações étnico-raciais. O olhar dado a esse campo de conhecimento está imbricado a uma historiografia que, durante muito tempo, amenizou pontos de tensão.

Os trabalhos analisados trouxeram ao primeiro plano as tensões e lutas por espaço. Enfatizaram a importância da formação dos professores e as mudanças acarretadas pelos dispositivos a partir da lei 10.639/03 nos materiais didáticos e nas escolas públicas investigadas. A preocupação dos pesquisadores com o passado demonstra a necessidade de ser retomado e reescrito.

### **2.3 Cultura afro-brasileira e a descolonização do currículo nacional**

Ao investigarmos a cultura afro-brasileira tratamos de uma cultura radicada nas margens do grande tecido cultural do Brasil. Cultura estabelecida a partir das lutas por poder

e o domínio desse poder. A sociedade brasileira é fruto desse embate cultural e nossas escolas são ferramentas desse processo, para manter a cultura afro-brasileira na posição que se encontra, às margens do processo de ensino, seja nos materiais utilizados, nos conteúdos sugeridos e trabalhados em sala de aula.

Ao dividirmos os trabalhos que versam sobre as questões étnico-raciais no primeiro bloco, analisamos duas dissertações que organizam uma movimentação ligada às lutas por espaço dentro da história do país. Nesse tópico que analisa a cultura afro-brasileira e o currículo nacional temos três trabalhos que investigaram esses campos do conhecimento. Assim entendemos essa parte do texto como extensão aos diálogos levantados em nossas primeiras análises.

A dissertação de Jaqueline Mirelle de Melo Nascimento Silva (2019), do mestrado profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, propõe uma investigação do sistema de ensino Educação para Jovens e Adultos (EJA) direcionando as atenções para as políticas públicas educacionais. Observa quem são esses estudantes, a qual camada social pertencem e os motivos que levaram a frequentar essa modalidade de ensino. Investiga a educação étnico-raciais a partir da Lei 10.639 de 2003 no Município de Limoeiro - PE. Com o auxílio dos documentos norteadores do Município (Plano Municipal de Educação e Base Curricular da Rede Municipal), ela pesquisa a existência de propostas para se trabalhar as relações étnico-raciais, já que grande parte dos alunos dessa modalidade de ensino são alunos de regiões periféricas e que adotaram a EJA como sistema de aprendizagem após anos de tentativas em outros sistemas de ensino.

O trabalho de Thais Aline Laurentino Quintas de Barros (2019) – mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – propõe um estudo de caso da Lei 10.639/03 na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2005 – 2016). Como a presente lei foi pensada nos sucessivos governos em suas nuances, rupturas e permanências dentro da temática história e cultura afro-brasileira e africana dentro do ensino Fundamental II.

A pesquisadora nos mostra a questão simbólica que a lei 10.639/03 acarretou à esfera estadual e os seus desdobramentos na passagem do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso para o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Para a pesquisadora, a educação como campo de transformação, aqui é necessário ressaltar o olhar de cada um, estabeleceu os rumos de uma sociedade na transposição desses dois governos.

Outra dissertação que compõe esse tópico é de autoria de Ione Aparecida Duarte Santos Dias (2019) – mestrado profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A autora analisa a importância da formação dos professores e a efetivação do currículo no Município de Cariacica – ES. Traz uma análise de como a formação dos profissionais da educação podem auxiliar na efetivação e melhora do currículo no tocante à lei 10.639/03 nas escolas do Município de Cariacica. Identificou que após 15 anos de lei as propostas para a sua efetivação e o enfrentamento ao racismo nas escolas do Município não contemplam as ações que ela estabelece.

Os estudos apresentados acima dialogam ao perceber a necessidade de políticas públicas voltadas para um entendimento maior dos problemas enfrentados no sistema público de ensino que investigaram. Identificou-se que o racismo e o preconceito são problemas que agem na estrutura social dos alunos que frequentam os espaços analisados, determinando o acesso às informações e à aprendizagem. Apontam que observar a realidade social dos alunos é uma ação necessária, possibilitando a intervenção de um currículo que possa auxiliar no processo de transformação social. Dias (2019, p. 16) analisando esse caminho, aponta a atenção aos conteúdos trabalhados: “o currículo proposto tem se apresentado com conteúdo disciplinares que ocupam grande parte do tempo de aula os quais, muitas vezes, os estudantes consideram sem sentido para sua vida”.

São histórias que disputam espaço para assumir uma centralidade, possibilitando ressignificação aos jovens estudantes. Pensar no currículo é pensar um campo de disputa de poder e intervenção no processo de ensino e aprendizagem. O que, como e quando deve-se ter acesso ao dado conteúdo. “A escola, muitas vezes, deixa a temática da diversidade para ser tratada nas datas comemorativas ou, no mês de agosto, quando se fala do folclore. Isso tem sido uma situação que acarreta grandes inquietações” (DIAS, 2019, p. 16).

Barros (2019) ao pensar no currículo declara que precisamos nos orientar pelo processo histórico de sua constituição, a forma e o tipo de governo que o instaurou. Nesse sentido, “um currículo que tem como princípio a diversidade cultural em consonância com as políticas públicas voltadas para a inclusão social possibilita identificar problemas relativos à implementação dessa nova proposta” (BARROS, 2019, p. 28).

A lei 10.639/03 não foi apenas incorporada como nova realidade a ser trabalhada pelos profissionais da educação em todos os níveis. Temos que pensá-la como mudança no paradigma escolar. A inclusão no “currículo escolar é uma das estratégias mais valorizadas

para a incorporação da Cultura Afro-brasileira e africana como partícipe da sociedade brasileira” (BARROS, 2019, p. 28-29).

Nesse sentido, o trabalho de Silva (2019) apresenta-se como campo fértil de análise. A Educação para Jovens e Adultos, em sua concepção, deve valorizar as experiências vivenciadas pelos seus estudantes e a partir dessa experiência construir um caminho para a aprendizagem. “Esses estudantes chegam à EJA com uma história de vida marcada por experiências positivas e negativas. Muitos encontram na modalidade um refúgio, um lugar de desabafo, de troca de experiências e de conhecimento” (SILVA, 2019, p. 22).

O currículo nessa modalidade de ensino valoriza a diversidade cultural dos alunos ao ingressarem no espaço escolar, com suas experiências vivenciadas e possibilidades de diálogo: “Esses estudantes chegam à EJA com uma história de vida marcada por experiências positivas e negativas. Muitos encontram na modalidade um refúgio, um lugar de desabafo, de troca de experiências e de conhecimento” (SILVA, 2019, p. 22).

Os estudantes, após idas e vindas dentro do sistema educacional, migram mais tarde à EJA como sistema de aprendizagem para terminar os estudos, e levam consigo experiências positivas e negativas que irão determinar a relação com o docente, “resgatando valores e culturas antes adormecidas e que agora podem encontrar um meio de despertar, pois, com tamanha liberdade de diálogo, essa modalidade pode ofertar a todos” (SILVA, 2019, p. 22). As experiências trazidas por esses estudantes acarretam constantes trocas culturais que facilitam os processos de retomada dos estudos, da vida escolar.

Os estudos históricos, sociais e políticos indicam que as escolas estão longe de ser um local que trará liberdades de pensamento. Elas são locais de transmissão e construção de uma cultura que produz um dualismo: a visão hegemônica eurocêntrica que nos é dada e a cultura das margens com pouca visibilidade, mas pertencente a grande maioria dos jovens alunos recém-chegados a esse espaço de poder.

A cultura afro-brasileira e o diálogo com o currículo não convergem no mesmo sentido. Arroyo (2018, p. 290) vê nessas prioridades dos conteúdos a diminuição das ações docentes: “Nesse quadro o currículo e o material didático e literário sempre foram território de disputa pela entrada, ou não, pelo trato do esquecimento da memória: ora presente, ora ausente, diluída no núcleo duro ou relegada às festas, aos dias”. O autor, ao apresentar os espaços da exclusão, levanta um debate das produções de identidade e sentido para entender

que a realidade social fica em segundo plano. Os índices e a elevação da nota para as secretarias de educação são prioridades a serem alcançadas.

#### **2.4 Narrativas históricas e os livros didáticos**

Nesse tópico que trata das narrativas históricas foram selecionadas quatro dissertações que trazem nos livros didáticos o apoio de suas pesquisas. As análises desse rico material de adesão aos professores são fundamentais para as práticas em sala de aula, auxiliando os alunos nas investigações históricas. Ao terem contato com os livros didáticos, e, muitas vezes, o único material que terão acesso na construção de seus conhecimentos, acessam uma visão específica da História.

Ao observarmos as narrativas históricas, falamos de construções organizadas para pensar os processos históricos, suas ações e responsabilidades. A visão/versão dada às narrativas são constituídas nas relações de poder. A sociedade brasileira é atravessada por essa cultura estabelecida nessas narrativas. Quando tratamos de relações étnico-raciais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários, a vemos, pelo menos de imediato, no contato com essas narrativas. Os conteúdos ao serem trabalhados nessa óptica valorizam histórias e criam condições do apagamento de outras tantas, fundamentais para a construção do conhecimento dos alunos. Acreditamos que a confecção das identidades tem nesse espaço de poder fator determinante.

A dissertação de Elisângela Coelho da Silva – mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco/PE (2018) – investiga a história da África na escola a partir das orientações e o tratamento teórico-metodológicas relativas à Educação étnico-raciais nos Manuais dos professores. Apresenta análises sobre a contribuição desse tratamento para questionar as visões e versões históricas sobre os povos africanos.

A autora analisa os avanços em romper com construções etnocêntricas, estabelecendo hierarquias para se pensar os povos africanos e suas culturas. Os manuais dos professores foram fundamentais, por ser objeto e fonte de suas investigações e por proporcionar um olhar sobre o espaço dado aos povos africanos nos materiais que estavam tendo acesso e na história.

A dissertação de Evandro Rodrigues (2018) – mestrado profissional em História da Universidade do Estado do Mato Grosso/MT – trouxe um estudo sobre a representação dos

africanos e afro-brasileiros nos livros de história após a instituição da Lei 10.639 de 2003. Para tal análise utilizou três coleções do Ensino Fundamental II entre os anos de 2005 e 2008. Percebeu que o livro didático é um material de apoio de difícil definição e que a lei investigada é de amplo conhecimento dos professores que participaram da pesquisa. Para o pesquisador, os professores que participaram do estudo entendem as narrativas construídas historicamente.

Oswaldo Henrique Nicolielo Maia (2019), em sua dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Ensino da Universidade de Araraquara/SP, investiga a Lei 10.639/03 a partir de dois manuais didáticos, os conteúdos que envolvem a temática e as possibilidades de abordagens a partir da obrigatoriedade estabelecida pela presente lei. Se propõe a pensar em estratégias possíveis para o ensino desse conteúdo, a partir da análise nos materiais didáticos e em atividades desenvolvidas nessas fontes que proporcione o ensino.

O pesquisador percebe que a partir das competências e complexidade que o tema estabelece é fundamental analisar os materiais utilizados pelos docentes. Observar a prática pedagógica dos docentes da área e a maneira como estão conduzindo esse debate. Nos mostra que a pesquisa pretende contribuir para o campo de investigação História da África e para essa prática no Ensino Médio.

A dissertação de Cirylla Regina Ferreira Serra (2019) - mestrado profissional em História da Universidade da Universidade Estadual do Maranhão/MA - compõe nosso bloco de trabalhos. A pesquisadora investiga as ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro para lidar com as questões raciais no país. A lei 10.639/03 é fruto dessa movimentação e aceitação, que temos questões raciais que precisam ser resolvidas. Com o objetivo de contribuir para o processo de consolidação da lei, a autora estabelece os caminhos de sua investigação: Educação e Racismo e a representatividade dos negros nos livros didáticos de história.

As pesquisas em destaque têm como ponto de encontro os livros didáticos, objeto de investigação desses trabalhos tem nesse material/fonte de análise um olhar para se pensar o seu uso nos ambientes escolares. Material amplamente divulgado e utilizado em todo o território nacional, torna-se um campo fundamental para entendermos a escrita da história escolar.

Rodrigues (2018, p. 14), ao observar os materiais, “compreende o livro didático como documento e portador de representações e significados sobre os fatos e sujeitos históricos, de acordo com as análises e interpretações da história nele contidas”. O livro didático é um recurso pedagógico que possibilita aos jovens estudantes acesso aos conhecimentos e construções históricas que darão a ele possibilidades de interpretação do passado.

Serra (2019, p. 27) ao atesta que os livros didáticos cria acesso a conhecimentos que auxiliam no entendimento de categorias sociais: “Ele pode educar construindo um senso crítico, de diversidade, respeito e humanidade ou construindo preconceitos e discriminações”. O contato com as construções históricas via livro didático necessita de mediação, e cabe aos professores intermediar tal análise, apresentando possibilidades de leitura que vão além do primeiro contato.

A constituição da sociedade brasileira esbarra em temas sensíveis, e essa atenção pode ser determinante na cristalização de significados. “O perigo de tal construção de conhecimento está na naturalização da relação de dominação existente entre brancos e negros, assim como os seus efeitos na sociedade contemporânea” (SERRA, 2019, p. 32-33). Os livros didáticos são o elo entre o conhecimento aplicado no espaço escolar e as condições sociais impostas no decorrer dos anos.

Maia (2019) observa o papel do professor em relação aos conteúdos desenvolvidos, sua prática e a maneira como conduz esse processo. Os conhecimentos por parte dos professores são determinantes no processo de ensino. Para o pesquisador, “cada professor traz consigo um conjunto de saberes adquiridos na sua trajetória escolar e profissional que influencia o modo como vai utilizar na prática o material selecionado” (MAIA, 2019, p. 59).

A seleção desse material irá determinar o olhar dos alunos para o quadro histórico. Caminhar dentro dessas narrativas e conduzir os alunos nesse percurso é tarefa fundamental, que requer amplo conhecimento do período analisado. Os livros didáticos são componentes que auxiliam o trabalho docente nessa caminhada e podem contribuir, de forma decisiva, na forma como os estudantes entenderam o passado.

Silva (2018, p. 67), em sua pesquisa sobre os programas de avaliação de livros didáticos de história, vê “limitações e fragilidades ainda presentes a perspectiva eurocêntrica e cronológico-linear que embasa as coleções de livros didáticos de história”. O grande desafio está em trazer narrativas que dialoguem, estabelecendo novas histórias e entre os

“desafios a incorporação de análises históricas em diferentes escalas espaço-temporais para integração de narrativas históricas não eurocêntricas” (SILVA, 2018, p. 67 – 68).

Dar voz à história dos povos que habitam a chamada regiões periféricas da Europa e que tiveram em seus processos históricos de construção de nação a dominação. Novas interpretações dos fatos históricos possibilitam trazer ao primeiro plano histórias dos povos que constituíram a nação e que lutam por autonomia, espaços de construção de identidades. Uma “educação que ressignificasse a representação dos identificados por negros e negras, onde as narrativas deveriam interpretar o papel do sujeito negro em diferentes etapas da história que não fossem apenas associadas ao período escravista” (SERRA, 2019, p. 21).

As narrativas pensadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ocasionaram alterações nos programas de avaliação dos livros didáticos. Com a introdução de leis que obrigam o contato com temáticas africanas e dos povos originários, houve mudanças substanciais para as práticas no universo escolar.

As leis 10.639 de 2003 e sua modificação em 2008 que deu origem à lei 11.645, introduzindo a temática dos povos indígenas como obrigatórias, trouxe luz a histórias e a novas epistemologias. “O desafio que a legislação antirracista nos coloca, enquanto educadores e educadoras, passa pelo combate a uma geopolítica do conhecimento que estabelece como válidos apenas os conhecimentos, discursos e epistemologias europeias” (SILVA, 2018, p. 19-20). Superar essas narrativas hegemônicas é o papel dos espaços de construção de conhecimentos.

A legislação “vem fazer com que voltemos ao olhar para nossa própria gênese social, e a presença do tema entre as competências desejadas para o Ensino Básico suscitou a necessidade de analisar os materiais didáticos que estão sendo produzidos” (MAIA, 2019, p. 14). Essas mudanças acarretaram a necessidade da introdução de temas sensíveis, até então tratados como componentes auxiliares de aprendizagem.

A história desses povos e seus descendentes eram narradas dentro de outras histórias, consideradas maiores. A disputa por espaço de memória “torna-se mais tensa com a entrada na escola dos coletivos cujas identidades merecem apenas um dia, foram inferiorizadas, marginalizadas da memória nacional, da história” (ARROYO, 2018, p. 291). A reivindicação por protagonismo dentro da escrita da história é luta constante dos

profissionais que militam nesse campo do conhecimento. Possibilita aos jovens estudantes narrativas que os proporcione senso de pertencimento.

As narrativas observadas nos livros didáticos de história estabelecem uma construção ao olhar o passado de nossa história. A formação do Continente e os conteúdos trabalhados na Educação Básica privilegiam narrativas específicas, inclusive de construção do país. Afro-brasileiros e nativos, grupos que diretamente contribuíram no processo de construção, têm pouco espaço nas narrativas oficiais.

Kelly Russo, ao investigar o espaço destinado, nos livros didáticos, aos povos originários e africanos, um ano após a extensão da lei, aponta o desprezo dado a esses grupos étnicos, vistos como selvagens e com pouco conhecimento. Os africanos só terão espaço dentro dessa narrativa na condição de escravizados: “São representados no passado sem muitos elementos que possam apontar para a vida contemporânea do país” (RUSSO, 2009, p. 114).

Os textos que analisamos neste tópico contribuem para observar essas fronteiras, construções sociais que precisam ser repensadas. Identificam personagens fundamentais, para o entendimento dos alunos, que precisam ser trabalhos e alçarem protagonismos. A história escolar é refém dessas narrativas, e o período histórico, identificado como modernidade, a base dessa construção.

## **2.5 As práticas pedagógicas a partir da lei 11645/08.**

O espaço escolar que é fundamentalmente de formação é o local em que os jovens estudantes terão acesso a conteúdo significativo para a sua caminhada de vida. Os materiais de apoio, livros paradidáticos e os livros didáticos que são disponibilizados em todos o território nacional a partir PNLD proporcionam acesso a visões e histórias que esses jovens replicaram no decorrer de suas vidas.

Kavalerski (2020, p. 81) observa que o “material didático, muitas vezes, apresenta falhas e visões estereotipadas do mundo, no entanto, muitas vezes é também a única referência básica sobre os conceitos que formam as estruturas cognitivas para a vida do estudante”. As mudanças nos conteúdos são ações reivindicatórias e que as leis que trazem a obrigatoriedade de conteúdo dos grupos marginalizados estabelecem.

Barros (2019, p. 29) entende que o “pensamento educacional brasileiro se alinha ao pensamento hegemônico colonial, corroborando com o estabelecimento e institucionalização das estruturas de poder, dominação, desigualdades e discriminações”. O ensino de história tem um farol, a lei 11.645 de 2008, que aponta para as modificações nas estruturas de ensino e aprendizagem. As mudanças desse tipo de pensamento que permanece nos conteúdos são constantemente alteradas e contestadas pelos profissionais que militam no campo das relações étnico-raciais.

A pesquisa, ao optar pelas teorias decoloniais e ao pensar a prática a partir do diverso, traz a indagação: o quanto esse diverso é priorizado nas práticas docentes? A lei que estabelece a obrigatoriedade de temas e histórias relevantes para a constituição de nosso país é a questão neste tópico. As pesquisas que o compõe versam sobre essa problemática, ao tratar da multiplicidade de abordagens possíveis que as leis 10.639 de 2003 e sua extensão a 11.645 de 2008 pode proporcionar.

A diversidade cultural que compõe a estrutura social de nosso país é, ou deveria ser pensada no espaço escolar. O mosaico de produções culturais e as inúmeras possibilidades de construções identitárias esbarram num fator determinante: os espaços de poder. Os conteúdos trabalhados nas escolas públicas do país privilegiam uma construção histórica que pouco valoriza os conteúdos que a citada lei estabelece. Ao não contemplá-los, deixam de ensinar e contar histórias importantes aos seus descendentes.

As três dissertações que analisam as práticas em direção à efetivação da citada lei, caminham por essas questões e observam no espaço escolar ações estabelecidas pelos profissionais da educação no campo da História. Nos possibilitam observar os atos dos docentes e as dificuldades em pensar o diverso e seu espaço dentro da construção histórica do universo escolar.

A dissertação de Maria Lúcia Alves Teixeira (2020) – mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul /MS - pesquisa os desafios emergentes da BNCC em dois estados da federação, Mato Grosso do Sul e Goiás. Sua investigação pauta-se na reorganização curricular do ensino de história no tocante às culturas indígenas e afro-brasileiras. Nesse sentido, a pesquisadora faz uma ampla análise das leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que trouxe modificações à primeira ao incluir nesse debate a temática dos povos originários. A autora propiciou uma discussão sobre as fronteiras epistemológicas e historiográficas na constituição da história enquanto disciplina, contribuindo de forma significativa em nossa pesquisa, ao estabelecer o papel da disciplina

e a quem, no decorrer da história, esse debate auxiliou. Demonstra a função da história e as possibilidades de grupos fazerem uso de suas ações para ter acesso ao conhecimento histórico.

A dissertação de Deni Ribeiro Prado Furtado (2021) – mestrado profissional em Educação da Universidade de Taubaté/ SP – trata de narrativas desenvolvidas por professores em relação às temáticas indígenas e afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas em aulas de História. Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas entrevistas com os professores que lecionam a disciplina de história, no ensino fundamental, no vale do Paraíba – São Paulo. O trabalho é de natureza aplicada, e para a execução da pesquisa foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas com sete professores que desenvolveram atividades referentes a História da África.

A pesquisadora entende que o desenvolvimento dessa temática por parte dos professores está relacionado à identidade ou a sua construção. A identificação com as questões étnicas, ou ser pertencente ao grupo, possibilita aos professores uma efetivação nessa prática. A sua formação em horários de estudos e a possibilidade de diferentes sujeitos históricos terem espaço dentro do processo de construção do conhecimento.

A dissertação de Maria Aparecida Costa Oliveira (2019) – mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Rondônia/ RO – apresenta uma análise a partir de duas frentes: currículos e diversidade. Para pensar essas questões, a pesquisadora parte das práticas pedagógicas dos professores no Instituto Federal de Rondônia, no Curso de Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio. O objetivo consiste em apurar a forma como o curso e a prática dos professores compreende a questão multicultural, sua comunidade escolar e seu entorno frente à cultura afro-brasileira.

A autora identificou a inquietação, por parte dos professores, da discussão para um maior conhecimento sobre essa comunidade. A preocupação é que os estudantes desenvolvam senso de pertencimento étnico. Como base para a movimentação da pesquisa, ela questiona: Em que medida o Currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio compreende a questão multicultural de sua comunidade escolar e de seu entorno, envolvendo a cultura afro-brasileira?

Oliveira (2019), ao observar o papel do currículo e do ambiente escolar, nos mostra que as mudanças para serem efetivadas devem ter um componente fundamental que é o cultural. Assim, leis, decretos, renovações pouco interferem na realidade escolar: “As

renovações dos currículos, não são suficientes para provocar mudanças substanciais na realidade das instituições de ensino” (OLIVEIRA, 2019, p. 25). O que se desenvolve nas instituições escolares relaciona-se às ações tradicionais do cotidiano escolar. A lei 10.639/03 apenas foi acrescentada nos dispositivos legais, mas pouco empregada de forma obrigatória. As práticas docentes interferem no cotidiano escolar evidenciando a necessidade de “uma desconstrução nas organizações curriculares que por muito tempo pontuaram a superioridade de umas culturas sobre outras, faz-se necessário as instituições de ensino recontar uma história que as elites dominantes tentaram silenciar” (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Furtado (2021) analisa a formação dos professores e o percentual dos profissionais da educação em relação às leis 10.639/03 e a 11.645/08, e observa que a quantidade de professores que teve, em suas formações, as respectivas leis é consideravelmente pequena em relação a grande maioria dos docentes em exercício. A formação dos profissionais é fundamental para a efetivação das ações que estabelecem as leis.

Isso considerando que a lei foi sancionada em 2003/2008 e que foi necessário um tempo para a adequação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura; entendemos que quase a metade dos professores com quem entramos em contato não tiveram essa temática na formação inicial (FURTADO, 2021, p. 64).

A formação profissional interfere diretamente na prática e na forma como constrói os processos históricos. A formação dos professores que atuam na educação básica há mais de 20 anos não teve a reestruturação dos currículos que competem às leis citadas acima. Estavam, portanto, fora da readequação dos currículos em suas formações e nos cursos de licenciatura.

A condução de temas sensíveis determina o olhar que os jovens estudantes terão sobre os conteúdos trabalhados. Furtado acrescenta, ao observar a formação dos professores com menos de 10 anos de atuação profissional, que percebe “uma reflexão frente às políticas educacionais de implementação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira” (FURTADO, 2021, p. 64). Esse processo reflexivo se torna evidente pelos debates que tiveram acesso em suas formações iniciais. Entendemos que o contato e os debates são fundamentais para a formação dos profissionais da educação.

## **2.6 Os livros didáticos e a subalternização do ensino de História.**

A dissertação de Luiz Fernando Kavalerski (2020), do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/SC, traz uma análise dos livros didáticos a partir da óptica decolonial. Para o pesquisador, pensar a lei 11.645 de 2008 é estabelecer diálogo constante com outras possibilidades de se pensar o ensino e os processos de aprendizagem.

A pesquisa pretende, a partir do espaço escolar, compreender o lugar dos afro-brasileiros e dos indígenas nos livros didáticos, os caminhos de investigação e a possibilidade de entendimento do mundo. Observa o espaço reservado nesse material que compete a esses grupos sociais e percebe que, após a promulgação da lei, abrem-se novas possibilidades de interpretação, possibilitando narrativas e trajetórias a outras vozes e histórias que fazem parte da sociedade brasileira.

A dissertação de Juliana Santos Barros (2019) – mestrado profissional em Ensino da Universidade Federal do Sul da Bahia/BA – apresenta uma análise da lei 10.639/03 como referencial para se pensar a produção do conhecimento. A pesquisadora entende que o processo de colonização do Brasil foi determinante para o quadro de sua investigação. Observa que as construções sobre colonialismo e mito da democracia racial foram ações fundacionais para a realidade das relações étnico-raciais. A lei é vista como instrumento de combate a esta estrutura e resultado da luta do movimento negro na constituição do povo brasileiro.

As lentes decoloniais foram as ferramentas de análise utilizadas pela pesquisadora. As escolas foram o local de intervenção da pesquisa, por ser espaço de produção de conhecimento e de atuação da citada lei, que traz a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira. A autora percebe que as escolas são os resultados do meio social, com as estruturas raciais e as práticas do racismo institucionalizado. A Formação dos docentes, a partir desses referenciais decoloniais, são as ações pensadas pela pesquisa como produção final da pesquisa.

Observamos elos entre as dissertações ao terem como foco de investigação o espaço escolar, a lei 10.639 de 2003 e as categorias e conceitos decoloniais. Ao pensarem a produção do conhecimento histórico, elegeram a educação básica como espaço de análise, espaço de

poder e de produção de saberes, de introdução de conhecimentos a partir dos conteúdos selecionados. A escola, portanto, é vista como ferramenta dessa produção. Os docentes, em suas práticas, perpetuam narrativas sobre a formação do país e o espaço destinado aos grupos dentro dessas narrativas.

A lei 10.639 de 2003, que foi alterada pela introdução da obrigatoriedade de se estudar os povos nativos a partir de 2008, traz luz a histórias que foram silenciadas. Para Barros (2019, p. 12), a lei “consegue, ao menos, instigar um campo interdisciplinar de discussões acerca das práticas pedagógicas e dos currículos que compõem tanto a formação básica quanto a superior, principalmente no campo das licenciaturas”. A estrutura social brasileira determina o silenciamento de grupos sociais que são fontes de conhecimento e produtores de cultura.

Kavalerski (2020, p. 78), ao pensar nas ações que a lei possibilita, corrobora para a discussão ao afirmar que a “lei 10.639/03 trata-se, portanto, de um giro decolonial, pois leva em consideração todas as contribuições culturais, sociais, econômicas e políticas dos Afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira”. Essa formação antes da lei e de sua alteração para a 11.645 em 2008 “trazia, de modo geral, uma visão estereotipada dos fatos históricos, bem como sobre a representatividade dos Afro-brasileiros e Indígenas” (KAVALERSKI, 2020, p. 81).

As pesquisas organizadas a partir das teorias decoloniais passam a ter um olhar voltado para outras estruturas de conhecimento. Essas pesquisas estão em constante embate com as chamadas “histórias oficiais”. As narrativas dos povos subalternizados e suas histórias passam ao primeiro plano. Os livros didáticos, a partir das leis, trazem para os espaços voltados para a aprendizagem o acesso a uma gama de conhecimentos e estruturas culturais. Barros (2019) estabelece essa relação ao afirmar:

Nessa perspectiva, se tornou relevante a valorização dos aspectos afirmativos das trajetórias pessoais e coletivas, assim como de projetos que priorizem o desenvolvimento de saberes, de conhecimento e, sobretudo, de reflexão crítica que transita na interseção subjetividade e objetividade, contemplando a riqueza sociocultural da população afrodescendente e provocando o reconhecimento das diferentes epistemologias presentes numa sociedade multiétnica (BARROS, 2019, p. 93).

A teorias decoloniais nos mostram que as narrativas hegemônicas não priorizam esses povos, mas sim dão a eles espaço menores dentro do processo histórico. “A lógica

decolonial surge como questionamento ao monólogo hegemônico” (KAVALERSKI, 2020, p. 64). Marginalizam conhecimentos e processo de produção, estabelecem aos povos originários e descendentes de africanos histórias contadas por outros.

Entendemos que os espaços escolares são frutos dessas estruturas de conhecimento e poder. A subalternização, a partir da imposição cultural do ensino, dos materiais utilizados no ensino da história do país é resultado dessa cristalização cultural. O acesso a outras narrativas pode atender a outras formas de ver a construção do Brasil. Temos uma quantidade considerável de estudantes que não se enxergam no espaço escolar.

Esses jovens não são representados nos materiais utilizados nesses espaços, uma quantidade pequena de profissionais, que os jovens estudantes têm acesso, pertencem ao grupo étnico ou se declaram pertencentes ao mesmo grupo. As margens são produtoras de conhecimentos que intimamente dialogam com os jovens estudantes desses espaços escolares e os muros escolares barram culturas que implicitamente compõe a realidade desses jovens estudantes.

As dissertações analisadas que dialogam com a nossa pesquisa apresentaram caminhos e ações, dentro de seus estudos, que facilitam o entendimento do quadro étnico-racial do país. Os trabalhos desenvolvidos nos mestrados profissionais, de todas as instituições que tivemos acesso, contribuem de forma decisiva para o campo da Educação, Ensino e História, ao problematizar questões sensíveis como a construção das identidades, o espaço destinado aos grupos afro-descendentes e povos originários que possuem uma cultura milenar e de alta complexidade.

Avançaram ao trazer ao primeiro plano as narrativas históricas, o ensino de história e seus conteúdos que privilegiam as ações europeias. As dificuldades de implementação da Lei 10.639/03 devido à estrutura racial que o Brasil ficou destinado, mas com movimento a partir de práticas docentes e investigações dessas práticas. Outro fator determinante para entendermos o espaço escolar são as narrativas históricas organizadas pelos movimentos na América Latina que condenam a visão monocultural estabelecida pelo processo de colonização. O processo colonial de nossa formação permanece na Colonialidade, e os espaços escolares, com suas particularidades, perpetuam essa prática histórico-cultural.

### **3. LIVROS DIDÁTICOS E A LEI 11.645/08: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO CULTURAL E DE IDENTIDADES**

Ao tratarmos dos livros didáticos e seu papel no processo de construção da História da ampla maioria da população brasileira, fica evidente que sua função é maior que apenas auxiliar estudantes a terem contato com determinados pontos do passado. Para Chaves (2019, p. 161), “visto dessa forma, o livro didático é um dos grandes responsáveis pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será entendido como verdadeiro e legítimo pela maior parte das pessoas comuns”.

Os livros didáticos como ferramentas de aprendizagem têm papel importante dentro do espaço escolar e na prática docente. Quando adentramos ao seu universo e suas principais ações, identificamos que a aprendizagem histórica é atravessada por suas páginas. A relação com o ensino/aprendizagem possibilita o acesso a determinados conhecimentos, aproxima alunos a contextos e pode definir o olhar que ele terá sobre momentos históricos.

Nas últimas décadas do século XX e início do XXI, tivemos um crescimento considerável de pesquisas em torno do livro didático. Essa intensificação propiciou bases importantes de investigação, como os estudos de Circe Bittencourt (2006); Gatti Júnior (1997); Munakata (1997); Choppin (2009); Batista & Galvão (2009); Osvaldo Júnior (2010). A quantidade de pesquisadores que têm o livro didático como ponto central de suas pesquisas é considerável. Entendem que o espaço destinado a essa produção ao analisarem sua confecção, o contato que os alunos terão com esse material e o ensino de História pensado a partir dele.

Os editais do PNLD, com suas mudanças e novas determinações, apontaram caminhos a serem percorridos pelos pesquisadores desse campo. As articulações envolvem os editais a partir das obrigatoriedades. “A presença dos livros didáticos na vida escolar brasileira nas últimas décadas, decorrente das ações do PNLD, motivou um significativo crescimento no número de pesquisas sobre o tema” (CHAVES, 2019, p. 162). A lei 10639/03 foi exemplo nesse sentido, pois promoveu movimentações de professores/pesquisadores ao observar o espaço dado e a forma como foi conduzido na confecção dos materiais.

Silva (2012, p. 805) apresenta a fetichização dos livros didáticos no Brasil como instrumento de destaque no ensino, demonstrando a capacidade dos profissionais que atuam em sua confecção de adaptar-se às sucessivas mudanças no decorrer da História do ensino

no país: “A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino [...] justifica a sua permanência”.

Luis Ernesto Barnabé (2014, p. 34), em texto que trata sobre a História Antiga e os livros didáticos no século XXI, pontua sobre as inovações e permanências dentro desse mercado: “para as editoras, uma inovação é aceita quando o mercado – ou seja, os professores – acatam”. Os professores aceitam as mudanças, ao se sentirem à vontade com o livro. Gerações de estudantes e profissionais da educação lidam com esse material. Estudantes têm nele a base de um dado conhecimento, formando passados recortados com poucas análises.

As pesquisas nos últimos anos sobre os livros didáticos sofreram alterações devido aos novos componentes que envolvem a educação brasileira. Moreno (2016, p. 15) analisa essas mudanças em texto que trata da BNCC e afirma que “duas questões referentes a este currículo são enfrentadas pelos elaboradores da BNCC com maior atenção: a concepção de uma história única, válida para toda a humanidade e seu corolário o eurocentrismo”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determinou mudanças sensíveis no sistema de ensino e aprendizagem, na confecção dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas. Os livros didáticos e seus conteúdos, nesse sentido, sofrem poucas modificações. A lei que acomoda nosso trabalho permanece no espaço menor, contribuindo para as grandes histórias europeias. Entendemos que as mudanças nas confecções, as adequações têm como prioridade apenas se manter no mercado editorial dos livros didáticos, a venda robusta desse mercado mantém grande parte das editoras no país.

As mudanças que identificamos ao longo dos anos nesses materiais estão além do livro físico, a forma digital e os portais acompanham essa produção. A estrutura de acesso aos conteúdos teve novas formas de apresentá-lo, o volume de investimentos caminhou na mesma direção: “O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal” (SILVA, 2012, p. 810).

O mercado editorial de livros didáticos no Brasil movimentou uma soma considerável, trazendo a discussão para a realidade paranaense ao adotar uma única coleção para a disciplina de História para todo o Estado corrobora com a afirmação do autor. O FUNDEB

2021<sup>9</sup> apresenta que na Educação Básica no ensino fundamental II soma a quantidade de alunos matriculados: 480.719 nas séries finais urbanas; 27.504 nas séries finais rurais e 13.648 no tempo integral. A Editora FTD, a partir da coleção escolhida, tem monopólio sobre a venda e o acesso a um dado conhecimento histórico advindo dos livros didáticos em todas as escolas paranaenses.

Em nossa pesquisa, os livros didáticos de História utilizados pelas escolas públicas paranaenses entre os anos de 2020 e 2023 são o nosso objeto de investigação e a fonte de nossas pesquisas. Ressaltamos que a utilização desse documento está associada a nossa prática enquanto docente de escola pública paranaense, lecionando a disciplina de História. Observamos a necessidade de entender os espaços destinados, dentro desse material didático, dos povos de origem africana e seus descendentes.

Em nossas observações atentamos para o olhar sempre ao passado desses brasileiros e a falta de protagonismo dentro da história nacional. Grupioni (1996, p. 425) explicita um apagamento histórico dos povos originários, e percebemos o uso dessa mesma prática aos povos de origem africana: "Os livros didáticos produzem a mágica de fazer desaparecer os índios na história do Brasil". Ele faz o mesmo exercício com a população negra, só aparecendo no tráfico de escravos, ainda no século XIX. A história africana nesse contexto só passa a ser legítima no contato com essa história oficial. Essa afirmação do pesquisador nos leva a pensar no olhar dos jovens estudantes ao terem contato com esse material que tem papel importante dentro do espaço educacional do país. Apesar da gama de informações que os estudantes podem acessar, nas mais variadas plataformas, o livro didático permanece como ponto importante dentro no processo de ensino e aprendizagem. Unanimidade nos centros escolares, eles precisam ser analisados pelos professores e interpelados sobre as formas como se apresentam os grupos humanos. Russo (2009) observa essa questão e atenta para o impacto que a imagem da participação negra pode ter no estudante.

Os livros didáticos organizam a participação negra em nossa sociedade a partir do tráfico negreiro. Também torna-se difícil entender a participação dos negros como sujeitos históricos no presente e futuro de nosso país, visto que sua representação é sempre fragmentada e pontual (RUSSO, 2009, p. 116).

---

<sup>9</sup>Número de matrículas da Educação Básica considerada no FUNDEB em 2021. Portaria Interministerial nº 3 de 24 de maio de 2021. Os dados retirados compõem apenas os alunos do ensino fundamental II anos finais.

A maneira como indicam determinadas culturas, o olhar ao passado e a falta de participação nos processos históricos, faz desse sujeito histórico pouco conhecido, não sendo apresentado como protagonista na construção das riquezas culturais do país e sua diversidade. “A primeira consideração é que, apesar de os livros didáticos, geralmente, valorizarem uma nacionalidade que surge da diversidade, as contribuições dos índios e negros são quase sempre enfocadas no passado” (RUSSO, 2009, p. 114). Deixá-lo nesse espaço atemporal dos livros didáticos proporciona aos nossos estudantes nenhuma atração em reconhecer sua ancestralidade e importância dessa história em suas histórias.

As reivindicações do Movimento Negro por mais espaço, não apenas nos materiais, mas no espaço acadêmico, suscitou transformações consideráveis dentro das políticas educacionais. A mobilização acarretou o acesso e a obrigatoriedade de se estudar as histórias dos antepassados, que vieram na condição de escravizados para a colônia portuguesa. Histórias de silenciamento e opressão que aparecem nos livros apenas como imagens pontuais, como os açoites, os instrumentos de tortura ou sendo os braços utilizados nos ciclos de produção que o Brasil atravessou ao longo de sua história.

Essa obrigatoriedade possibilitou trazer luz a possíveis relatos e histórias que não tiveram espaço. A modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996, a partir da introdução do parágrafo 26 A, possibilitou outras histórias e a confecção de materiais fundamentais para o entendimento do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A lei 10.639 de 2003 é um marco dentro do processo de luta por legitimação e aceitação, por parte do governo Federal, com a citada lei, em disponibilizar construções e acesso a outras histórias.

Os movimentos sociais organizados têm, na lei, um Farol para continuar as ações e lutar por espaço sempre. Não aceitar as construções históricas, sejam nos livros didáticos, na historiografia referente às relações de construção do Brasil. Reivindicar o ingresso, por meio de ações voltadas para a comunidade afrodescendente com maior participação nos debates em torno do que é o país e qual o papel dos grupos sociais dentro desse enredo.

A História da África no conteúdo da escola pública não significa substituição, mas sim mediação e intenção de proporcionar aos estudantes o que cada história tem a contribuir para a formação do país. Ao partilhar as histórias dos povos africanos e suas principais características culturais, possibilita-se aos estudantes o contato e desmistifica o continente, as histórias de separação de homens e mulheres escravizados de sua terra natal, a forma como são apresentados nos livros didáticos.

Entendemos que essa construção histórica é fruto de anos de aprendizagem voltada para o mérito do colonizador. A visão eurocêntrica da história tem como ponto de apoio justamente a falta de acesso às histórias, à cultura e o quanto essas características foram importantes para a construção do país. Os aspectos das riquezas culturais africanas, os grandes reinos, têm papel secundário na história americana. Sua principal atuação, dentro desse processo, foi abastecer as colônias com braços para a lavoura e de forma ininterrupta<sup>10</sup>.

As modificações que o currículo sofreu a partir do ano de 2008 com a Lei 11.645 foi determinante para uma guinada nos estudos relacionados à diversidade e às relações étnico-raciais. Para Silva (2020, p. 63), “a estrutura curricular é parte de uma tradição seletiva produzida pelos conflitos políticos, econômicos e tensões culturais que a organizam, e por vezes prioriza grupos sociais que lhe dá legitimidade”. A pesquisadora nos mostra que o campo do currículo está vinculado às práticas que constituíram a nação, e pensar em modificações nesse espaço de poder é estabelecer enfrentamentos dentro das políticas escolares.

O entendimento da luta de pesquisadores da Educação, dos profissionais que militam no campo do ensino de história, e que vislumbram caminhos possíveis de mudanças proporcionando aos nossos educandos a condição de se ver e se construir, são apontamentos necessários. “Essa história positiva ainda não tem legitimidade nos currículos. Disputa centralidade. Há coletivos docentes que tentam mostrar essas imagens positivas para que os educandos garantam o direito de saber-se [...]” (ARROYO, 2013, p. 280). Assim, a intenção do diálogo, para encontrar pontos de aproximação entre a chamada “história oficial” com elos de interação, com os povos delegados ao esquecimento histórico, possibilita esse direito de se encontrar dentro das narrativas.

São povos com papéis fundamentais dentro da construção do país, mas com pouca visibilidade nos materiais utilizados nas escolas públicas brasileiras. O desafio de pensar uma educação étnico-racial que promova a participação efetiva é parte do processo de (re)construção cultural. Recorremos novamente a Arroyo (2013, p. 293) quando observa que

---

<sup>10</sup> No Brasil do último quarto do século XIX, a expectativa de vida dos escravos, ao nascer, variava em torno de 19 anos. SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Esses dados demonstram o tratamento dado a homens e mulheres neste período de nossa História. A única riqueza que a África disponibiliza aos europeus, num primeiro momento, foi homens e mulheres no comércio escravo. Sua coisificação é parte do processo de construção da América e da Europa como centro desse empreendimento. Ao marginalizar o continente e seus componentes, os europeus deixam esse posto no comércio mundial.

os “conhecimentos e a produção cultural são pressionados a reconhecer as outras histórias-memórias dos Outros que se fazem presentes na sociedade, nos campos, nas cidades e nas escolas”. A política e a efetiva ação que a lei 11.645/08 pode proporcionar às dezenas de comunidades que receberam a denominação de mestiços, com a oportunidade de terem suas histórias sendo problematizadas nas escolas públicas de todo o país é um avanço.

O movimento acarretado com a lei 10.639/03 no início dos anos 2000 foi determinante para a ação em prol do desenvolvimento do campo de pesquisa. Sua extensão, com a lei 11.645 oportunizou aos povos acima citados um debruçar por parte dos pesquisadores em torno de suas histórias, construções e ocultações históricas. Silva e Rodrigues (2022) estudam a lei 10.639 e analisam seus avanços. As novas formas de combate trazem alguns dados que somam ao campo de investigação:

Para se ter uma dimensão do que foi realizado desde seu início no banco de teses e dissertações da Capes, quando colocamos o termo Lei n.º 10.639, aparecem cerca de 42.062 itens, sendo 30.005 mestrados e 7.442 doutorados, distribuídos em áreas de conhecimento como “ciências sociais aplicadas”, “ciências humanas” e “multidisciplinar” (SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 49).

Os dados observados pelos autores demonstram um aumento considerável no número de pesquisas e de publicações com o advento da lei. Apontam que os primeiros anos da referida lei fomentou, por parte dos profissionais da educação, a adaptação à obrigatoriedade de tocar em temas antes visto de forma genérica: “os primeiros anos foram de aprendizado em todos os níveis, formações continuadas para professores, adaptação de conteúdos em livros didáticos e paradidáticos, formação de pesquisadores entre outras atividades” (SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 49).

A movimentação dos pesquisadores e grupos de pesquisas carece de uma efetivação nas salas de aula, apesar da diminuição desse distanciamento. Os programas de mestrados e doutorados profissionais, por todo o país, contribuem para encurtar o espaço desenvolvido nas universidades com a pesquisa. Professores da Educação Básica podem colocar em prática suas investigações, fomentadas no cotidiano escolar e desenvolvidas nesses programas, oportunizando aos jovens estudantes acesso a outras histórias.

### 3.1 Programa Nacional do Livro Didático e a Lei 11.645/08

O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), no Brasil, fomenta e fiscaliza uma grande quantidade de produção de materiais a serem utilizados em nossas escolas por todo o país. O programa com essa nomenclatura é do decreto nº 91.542, de 19/8/85, mas a ação em pensar materiais para as escolas vêm de um período anterior, 1929, como o nome Instituto Nacional do Livro, com outras nomenclaturas e visões diferentes de se pensar a educação e o acesso a materiais para o desenvolvimento de nossos estudantes. O INL tinha objetivos muito claros em relação à produção e circulação de obras para as instituições escolares do país. O campo cultural e as identidades brasileiras eram objeto de estudos de pesquisadores e interesse do Governo Federal.

O INL tinha como função legislar as políticas públicas que iriam ser incorporadas a esse material. Esse órgão foi criado com o intuito de “fiscalizar a nacionalização” do livro didático, já que antes disto, o governo precisava comprar livros fora do Brasil, ou seja, o objetivo do INL era criar uma identidade nacional que fosse perpassada através do ensino escolar. (XAVIER, 2017, p.06)

A preocupação, por parte do Governo Federal, em organizar órgãos para assegurar o acesso a produções que desenvolvessem uma identidade nacional, na década de 1930, está vinculada às políticas do governo de Getúlio Vargas e da não aceitação de interferências no plano político-cultural. Ao pensarmos em identidade nacional, não estamos tratando aqui, de todos os grupos étnicos que contribuíram para o formato que se encontrava o país. O INL abriga o começo desse processo que culminou com as resoluções que temos hoje e as somas consideráveis de recursos em cima desse produto, que será distribuído para todo o território nacional.

A lei 10.639 foi sancionada no ano de 2003, e em 2004 instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentadas no Parecer 003/2004. Todas essas ações vêm para somar ao acesso e à necessidade de adequações nos materiais didáticos que abastecem as escolas públicas e privadas de todo o país. As mobilizações no decorrer das décadas fomentou avanços de políticas públicas no desenvolvimento educacional.

Ressaltamos que as adequações e o olhar mais atentos aos livros didáticos tiveram início a partir de 1996, e o PNLD modifica suas ações e assume uma fiscalização sobre esse material a ser distribuído nas escolas públicas de todo o país. Foi nesse período que o PNLD intensificou critérios de confecção e distribuição para as editoras na distribuição do material: “somente em 2002 que o PNLD começou a atender a distribuição dos livros didáticos através de coleções. Em 2002 os editais classificatórios passaram a constar no site no FNDE relacionando todos os critérios que devem ser obedecidos às editoras em suas produções” (XAVIER, 2017, p. 08). As obras didáticas, a partir dos novos critérios do programa, propiciaram a confecção de materiais a milhões de estudantes. Histórias que criaram o povo brasileiro e que diretamente carregam as marcas do nosso passado.

Essas modificações nos critérios de seleção e aprovação das coleções dos livros didáticos ocorreram um ano antes da lei 10.639/03 que modifica, novamente, as ações do edital do PNLD, trazendo novas obrigações às editoras em confeccionar coleções que atendam à nova demanda do Governo Federal voltado para a educação. Silva (2018), ao tratar sobre a história da África nos manuais dos professores, aponta as modificações que o programa passou e o aumento de suas ações: “Ao longo dos anos, o PNLD veio não apenas se consolidando como também ampliando sua cobertura atingindo progressivamente todas as etapas da Educação Básica e no caso do Ensino Médio todas as disciplinas da grade nacional” (SILVA, 2018, p. 64). Entendemos assim que o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990 e começo de 2000, teve mudanças consideráveis a partir das políticas públicas para a Educação.

A pesquisa procura entender esse quadro, a não movimentação de aderência, por parte das editoras em apresentar de forma ampla os critérios que a lei 10.639/03 estabelece para a confecção dos livros didáticos a serem submetidos à aprovação dos critérios do PNLD. Com o aceite mínimo, nossas escolas e em especial nossos alunos pouco avançam no acesso a outras histórias. A visão de uma Europa detentora de todo conhecimento que nos originou se cristaliza nesses materiais.

O programa e seu último edital de 2020, com os critérios estabelecidos, que aprovaram as obras (2020 - 2023) em uso nas escolas públicas e privadas do país serão analisados. Temos a necessidade de apurar quais as mudanças do edital citado com o seu anterior, PNLD 2017. Ação necessária pela mudança de governo que, ao longo dos mandatos e de seus sucessores, tivemos a constituição das Leis que tratamos na presente pesquisa e de secretarias que surgiram no governo anterior e que se findou no edital do PNLD de 2017.

Ao analisar os dois programas, alguns pontos nos chamaram a atenção e podem interferir no processo de confecção dos materiais que estarão disponíveis aos professores para a escolha e uso. Utilizamos como base de análise para pensar os dois editais a aba **princípios e critérios**, e buscamos entender a forma como cada edital pensou essa ação, verificando se ocorreram mudanças. Partimos do pressuposto de que as mudanças políticas, já relatadas, romperam com um longo período de administração federal, com uma política educacional voltada para as classes populares, facilitando o ingresso às universidades a partir de políticas públicas.

O PNLD, no tópico que trata da **observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano**, tem algumas mudanças importantes nas obras que serão excluídas. No Edital do PNLD 2017, o termo fica claro nesse sentido, proporcionando aos leitores fácil acesso. No mesmo ponto, no Edital do PNLD 2020, utiliza o termo a obra deve. Essa ação é determinante para o entendimento dos critérios, o leitor ao passar pelos trechos entende de forma muito precisa o primeiro. Tendo dificuldades e procurando no decorrer do texto do programa o trecho relacionado a exclusão. Este, apresenta-se na forma da escrita do item citado acima.

No programa de 2017, os critérios de exclusão das obras determinam que não cometam o “proselitismo religioso ou político, o que não significa dizer que a obra não possa tratar pedagogicamente desses temas que são, na verdade, questões da sociedade e da cultura e encontram-se presentes nos debates em torno da sociedade brasileira no tempo atual” (PNLD 2017 - História). O programa de avaliação de 2017 mostra a necessidade de problematizar o tema e levantar questões que esclareçam os processos de ensino e aprendizagem.

No programa de 2020, a mesma questão não apresenta a possibilidade de as obras tratarem das questões: “Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” (PNLD 2020 - História). A autonomia das discussões perde espaço neste último, impossibilitando o debate em torno da grande diversidade que o país apresenta nesses itens.

No PNLD de 2017, no tópico 4, outro fator que nos chamou a atenção é tratar da violência nos livros didáticos: “A obra não pode conter circunstâncias gratuitas e descontextualizadas de violência e de ostentação de armas” (PNLD 2017 - História), mas demonstra a necessidade de trabalhar o tema devido às guerras que assolaram a nossa história e fazem parte da constituição social da humanidade. O mesmo tema desaparece no edital

2020, apresentando a violência no item d, tratando do papel da mulher e o “compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (PNLD 2020 - História).

O PNL D de 2020 tem mudanças consideráveis em relação a sua versão anterior, devido à introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trouxe novos componentes a serem contabilizados dentro dos programas educacionais. A confecção das coleções didáticas sofreu modificações nos critérios de apresentação dos conteúdos em relação ao ano/série. Outro fator aditivo nesse processo foi o critério de exclusão específico que as coleções passaram a ter caso não contemplem às mudanças relativas à BNCC os três tipos de obras didáticas: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores.

Em momentos diferentes percebemos que as mudanças dentro dos critérios são muito claros e precisam ser evidenciados. Há uma diminuição, por parte das coleções didáticas, no que diz respeito ao debate, à interferência política apresentada e de forma pontual no quesito liberdade na confecção das coleções. A BNCC apresentada nesse último edital modificou não apenas a confecção dos livros didáticos, mas uniformizou currículos e diminuiu possibilidades de contato com histórias. Quando pensamos numa História que todos a atravessam, uma linha mestra, uma narrativa, muitas histórias perdem espaço nesse contexto.

Gabriel (2019, p. 1552) se debruçou sobre essas questões que envolvem a base comum e aponta problemas que, à primeira vista, se apresentam como solução no processo de ensino e aprendizagem: “Para os defensores da necessidade e da pertinência de uma base comum, esse significante ocuparia a função discursiva de um ponto nodal na medida em que condensa as demandas de justiça social encabeçadas pelos movimentos sociais”. Uniformizar os conhecimentos trará sentido de comum no campo dos currículos, denominando todos como parte do mesmo propósito no campo da educação. O esvaziamento histórico torna-se lugar comum.

Os pesquisadores que militam no campo do currículo sustentam opiniões contrárias a esse significado utilizado pela base ao termo comum. Este carrega o equivalente aos “termos como ‘único’, ‘idêntico’, ‘padronização’, ‘homogeneização’, expelindo termos como ‘diferença’, ‘desigualdade’, ‘diversidade’, ‘pluralidade’, ‘singularidade’, ‘heterogeneidade’, que passam a ocupar o lugar de seu exterior constitutivo” (GABRIEL, 2019, p. 1552). O termo componente de nossa base curricular, num primeiro momento, tenta igualar a todos em prol do processo de ensino e aprendizagem, mantendo uma história universal, eurocêntrica. As reivindicações e as lutas por espaço há décadas estabelecidas pelos movimentos sociais se diluem nesse movimento curricular.

As escolas brasileiras são pontos de encontro do diverso e a lei 10.639/03 foi instaurada com propósitos de combater as padronizações e propiciar aos estudantes a diversidade nos currículos, nos livros didáticos. “Essa tensão chega aos currículos pressionados para reconhecer a diversidade de experiências e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e seus conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 117). Local produtor de identidades e de debate sobre temas como discriminação, diferenças étnico-raciais, feminismo. Esse espaço plural carregando significados só tem um ponto comum, a pluralidade de conhecimentos.

Os materiais didáticos utilizados oportunizam o acesso a milhões de estudantes da educação básica, avaliados pelo Ministério da Educação, a partir do PNLD que organiza, avalia e distribui para todo o território nacional. O Estado do Paraná, a partir da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, adotou para a disciplina de História a obra *HISTÓRIA: Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental II (2020 a 2023), selecionado pelos professores do Estado do Paraná para serem utilizados no decorrer dos anos de 2020 a 2023.

### **3.2 Povos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos no Paraná: a história contada por uma coleção**

Os livros didáticos de História escolhidos no PNLD 2020 dentro de nossa pesquisa tem o objetivo de analisar as obras que estão em uso nas escolas do NRE - Ibaíti. A quantidade de coleções e suas particularidades são frutos de nossa investigação. O Estado do Paraná, a partir do sistema de escolha feito pelos professores através do guia do PNLD, adotou uma única coleção, a mais selecionada entre os professores, para ser usada por todos os estudantes das escolas públicas paranaenses. A coleção é da editora FTD - *História: Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos. Essa coleção é o material de apoio dos professores de História dos anos finais do ensino fundamental.

A partir dessa constatação, adotamos como critério analisar os conteúdos do Sétimo Ano que comporta a coleção, como são apresentados os conteúdos referentes à lei 11.639/03 e as possibilidades de construção cultural e de identidade. A apresentação dos conteúdos enfoca construções simbólicas que os professores possam identificar e apresentar como pontos de atenção aos estudantes. O Estado do Paraná, com sua pluralidade étnica apresentada dentro do território, é um ponto de atenção. A posição do Estado, a partir da

Secretaria da Educação (SEED), nos fez levantar outras hipóteses que tentaremos problematizar no decorrer do capítulo: A coleção adotada serve como ponto de apoio a todos os estudantes dos colégios públicos do Paraná? A escolha, por parte da SEED, de uma única coleção priorizou a diversidade que compõe os estudantes paranaenses?

São questões intrigantes e que vêm na esteira de nossas análises ao identificarmos as especificidades que contemplam as questões étnico-raciais no Estado do Paraná. A quantidade de culturas que o compõem e as formas de pensar as construções simbólicas devem ser levadas em consideração para a escolha dos livros didáticos. O espaço do comum já analisado anteriormente volta a ser questionado. Igualar não é oportunizar espaço, é aparar arestas que devem ser problematizadas e questionadas dentro desse espaço de poder que são os livros didáticos.

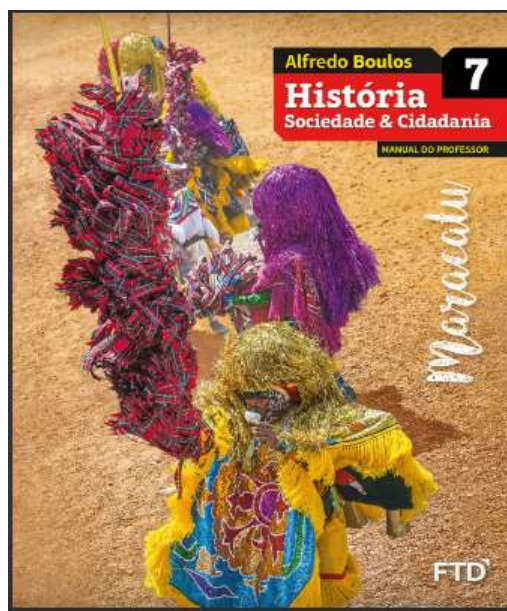
A coleção da editora FTD, História: Sociedade & Cidadania tem o compromisso, a partir do momento que foi aprovada pelo PNLD 2020, de contribuir com a formação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental do Estado do Paraná. Organizada em 4 volumes e distribuída para todas as escolas públicas paranaenses, possibilitam aos professores e estudantes o acesso a construções históricas organizadas que trarão o contato com formações culturais aos jovens estudantes.

A Coleção inicia com uma carta do autor aos estudantes apresentando a obra e agradecendo os profissionais que contribuíram para a execução do trabalho: “para que esse livro chegasse às suas mãos, foram necessários o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mund do livro” (Boulos, 2018, p. 03). Com características específicas para cada ano, a obra é organizada em 4 unidades, variando a quantidade de capítulos, entre um ano e outro, sendo o livro com maior número de capítulos o 9º ano.

As unidades são organizadas em tipologia variada, com uma sessão retomando. Outras características que detectamos nos quatro livros que formam a coleção foram os manuais em formato de U, que compreendem orientações sobre o capítulo, corpo principal e texto de apoio, contribuindo com as informações que os estudantes estão em contato. Os capítulos têm uma sessão denominada para refletir, com um pequeno texto que retrata a discussão apresentada com algumas questões de fixação. No espaço Vozes do Presente, o autor apresenta um texto, ou entrevista com algum pesquisador que atua nas universidades ou que são especialistas no tema analisado pelo capítulo.

### 3.3 O Livro didático *História: Sociedade & Cidadania*.

Figura 1



O livro didático de História & Cidadania direcionado às turmas de 7º ano do ensino Fundamental II compõe a coleção que o Estado do Paraná utiliza para as suas escolas públicas. O livro é composto por 240 páginas, dividido em 4 unidades de 12 capítulos. As características da obra já relatadas se mantêm no decorrer de toda a coleção, não sendo preciso a sua exposição. Os conteúdos trabalhados nesse ano/série ajudam, com relação à pesquisa, por compreender uma quantidade considerável de conteúdos voltados para a América Latina e os povos que habitam o espaço geográfico.

O foco de análise são povos africanos e seus descendentes, mas a lei 11.645/08 determina a obrigatoriedade dos estudos dos povos originários. Observamos que os conteúdos e algumas imagens se repetem de uma obra para outra. Analisamos se ocorreu um aprofundamento dos conteúdos em relação suas histórias, características desses povos como: modos de vida, as questões religiosas, a maneira como entendem seus espaços. A ação feita no primeiro momento não irá modificar para as turmas do 7º ano.

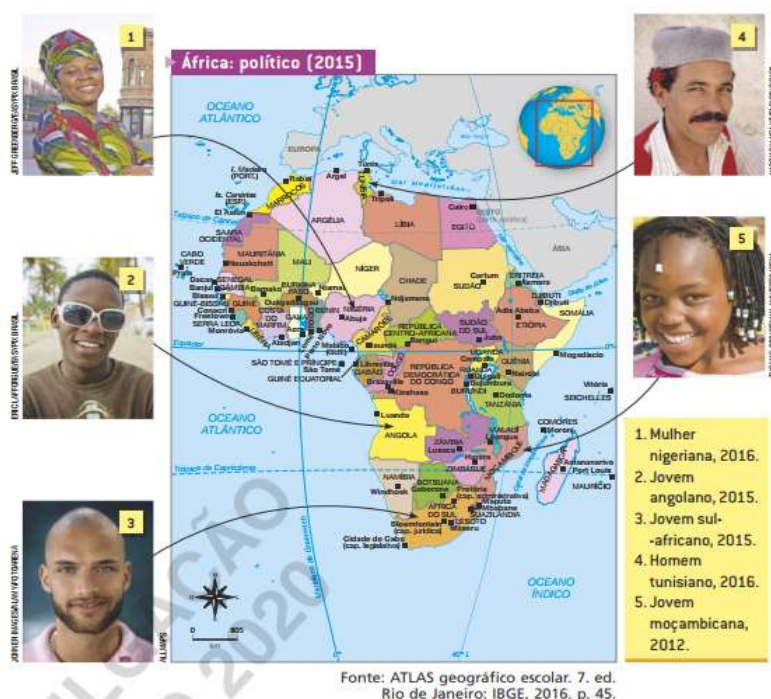
O livro destinado aos alunos do 7º ano, nesse sentido, teve poucos avanços com os conteúdos no ano anterior, não obteve modificações e isso apresenta-se como preocupante em relação ao ensino e a aprendizagem dos estudantes dos anos relatados. Outro fator que

nos chama a atenção é o sistema de hierarquização do conhecimento, dando prioridades aos povos originários do centro da América em detrimento aos povos Sul-Americanos. Apresentam os primeiros em grau de superioridade em relação a determinadas ações de produção e sobrevivência. Esse movimento histórico impõe aos estudantes um olhar de inferioridade das culturas do sul do continente e demonstra, para os seus descendentes aqui no Estado do Paraná, pouca importância à cultura originária.

### **3.4 Povos e culturas africanas: Malineses, Bantos e Iorubás.**

O autor começa o capítulo apresentando o continente africano, sua extensão e a quantidade de países que compõe esse vasto território. Os povos, a cultura e a língua relatados são vistos por nós de forma especial: “Por ser o berço da humanidade e o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, a África e sua história têm grande importância para nós” (BOULOS, 2018, p. 24). As imagens de abertura do capítulo retratam a diversidade da população que habita esse imenso território. Uma questão que chama a atenção é o processo de colonização na parte mais ao sul do continente devido à miscigenação com a ocupação inglesa no continente no período neocolonial. Para os alunos, ao terem contato com a imagem, é fundamental evidenciar tal questão e apresentar os motivos das mudanças e características regionais, suas consequências da realidade vivida nas partes mais distantes do centro de poder, na África do Sul.

Figura 2



O autor, ao evidenciar as bases que orientam a construção do capítulo para atender à BNCC - habilidade EF 07HI03 Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas - não se atenta ao processo de construção histórica estabelecida na formação das Américas, com relação aos povos escravizados e a interferência decisiva por parte dos europeus nesse espaço geográfico. O comércio de escravizados, indígena a princípio e africano a posteriori é fruto direto da interferência dos povos europeus, portugueses e espanhóis nesse contexto. A própria imagem que abre o capítulo demonstra a interferência Europeia ao sul do continente africano. As comparações perdem sentido devido ao comércio no Atlântico.

O texto de apoio é da pesquisadora Marina de Mello e Souza que traz como título: *A África e seus habitantes*, e apresenta aos alunos o que cerca, banha e as principais marcas que o clima traz para o continente africano. Afirma que o principal meio de comunicação no continente são os rios. O autor, ao utilizar como apoio o texto da pesquisadora, que demonstra os aspectos físicos e as dificuldades encontradas pelos habitantes, leva os alunos a entenderem isso como atual. O continente africano permanece preso a um passado eterno.

O Império Mali com cerca de 45 milhões de habitantes e 230 anos de existência é apresentado a partir de sua localização dentro da África e ancorado nesse processo. O autor traz os Griôs como guardiões do saber e responsáveis pela perpetuação das tradições. Ele

apresenta a necessidade das fontes orais para termos acesso ao conhecimento Mali e a importância desses contadores de história para a cultura africana.

No texto de apoio de Heloísa Pires Lima e Leila Leite Hernandez apresenta-se a cultura griô no dia a dia das aldeias: “Só as extraordinárias sociedades que não dependeram da escrita para o registro dos seus feitos dominam a palavra para transmitir a história” (BOULOS, 2018, p. 26). O domínio Mali, segundo os griôs, começou com o príncipe Sundiata Keita, que venceu seus adversários e fundou o Império. O texto traz um pequeno mapa, apresentando aos estudantes o território Mali e suas riquezas. O autor aponta a necessidade de trabalhar os conceitos de etnia e império para entendermos o processo de dominação organizado pelo príncipe.

Figura 3



Fonte: DUBY, Georges. Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2001. p. 2016. Imagem da p. 27.

A economia malinesa nos mostra que o vale do rio Níger servia para o cultivo de alguns produtos: “os mercadores malineses (conhecidos como wangara) comercializavam sobretudo ouro, cobre, sal e noz-de-cola. No Mali, o cobre era muito apreciado, e o sal, quase tão valioso quanto o ouro” (Boulos, 2018, p. 29). O Império Mali era um grande produtor de ouro e seus descendentes, ainda hoje, utilizam a prática do comércio.

No espaço “para saber mais” apresenta pontos importantes a serem trabalhados com os estudantes. Tombuctu, que fez parte de um dos domínios do príncipe Sundiata Keita, ponto de apoio de caravanas e de farto comércio, abrigou uma grande quantidade de centros de estudos.

Ao longo do século XIV, a cidade se tornou também um dos mais importantes centros intelectuais do mundo, reunindo cerca de 150 escolas de estudo do Corão, com milhares de estudantes vindos de vários lugares. Em Tombuctu foi erguida também a mesquita de Sankoré, onde passou a funcionar a universidade de mesmo nome, que se mantém em atividade até hoje. (BOULOS, 2018, p. 28)

A história dos malineses tem forte concentração da produção de gêneros para abastecer o comércio regional e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento dessa parte do continente. Os estudantes, com esse fragmento, conseguem desmitificar uma África com pouca produção intelectual e como centro apenas de mão de obra escravizada. Os espaços destinados à produção do conhecimento no Império Mali demonstram a necessidade dos estudantes, que vinham de outras regiões da África, terem acesso à leitura e à compreensão de sua região. O autor contribui ao afirmar que temos outros centros de conhecimento e não apenas a Europa entre os séculos XIII e XV.

Os Bantos são apresentados pelo autor aos estudantes no processo de deslocamento interno dentro do continente. A migração que interferiu de forma decisiva para o continente teve duração de 2500 anos. Nesse deslocamento, influenciaram diretamente, domesticando plantas e animais, absorveram povos que viviam da pesca e da caça: “foi a maior migração já vista na história da África subsaariana” (Boulos, 2018, p. 31). Os povos bantos tinham amplo domínio sobre a agricultura e a metalurgia e ao serem transportados para a colônia portuguesa, e foram decisivos nessas áreas do conhecimento.



Figura 4

A imagem utilizada no livro demonstra a aproximação do povo banto na constituição dos brasileiros. A chegada dos bantos ao Brasil se deu via comércio de escravizados, que chegaram de Moçambique, do Congo e Angola, e contribuíram decisivamente para a cultura nacional e na formação do Brasil. O domínio de algumas técnicas como a metalurgia e a agricultura fez desse povo mão de obra fundamental para o processo de transformação da América.

### **3.5 Reino do Congo, Bantos e Iorubás**

O Rio Zaire era habitado pelo povo banto, e os portugueses chamam a região de Congo. O rei responsável pela dominação dos povos da região foi chamado de manicongo - senhor do Congo. O autor apresenta aos estudantes que os congos dominavam técnicas de fusão do ferro e essa atividade era reservada aos nobres: “segundo a tradição, o fundador do Congo era um rei ferreiro” (BOULOS, 2018, p. 33). As aldeias pagavam tributos ao manicongo, geralmente em espécie, em troca de proteção espiritual. O texto de apoio, Reino do Congo de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, mostra as principais características dessa rica região para os estudantes, auxiliando no entendimento do processo histórico e na interferência portuguesa na região.

O Reino do Congo retratado pelos autores tinha uma estrutura política centralizada, com coleta de impostos, recursos que organizam o governo. A moeda nzimbu era monopólio do rei, e cabia a ele a produção e circulação. “Isto significa que, quando o descobridor português Diogo Cão lançou a âncora no rio Congo, em 1482, o Reino do Congo, uma das civilizações mais prestigiosas da África Central, já tinha quase um século de existência” (Boulos, 2018, p. 32). O apagamento histórico organizado pela história europeia não trouxe ao primeiro plano a grandiosidade da região, antes da chegada dos portugueses.

O autor, ao trazer os dois textos de apoio para a apreciação dos estudantes e professores, contribuiu para uma ampla discussão sobre a importância do Reino do Congo, e possibilitou a apreciação da lei 11.645/08 no que diz respeito ao momento anterior ao contato com os europeus, sobretudo portugueses. O sistema político dos congolezes em nada fica a dever aos reinos europeus. As afirmações apresentadas pelos autores possibilitam aos estudantes rever construções históricas sobre o continente.

O ferro, um dos principais produtos do reino, era extraído na província de Nsundi. Conhecedores de técnicas apuradas, os bantos tinham no ferreiro uma referência. Apenas os nobres poderiam exercer o trabalho com ferro. A imagem da máscara tradicional em ferro é uma característica desse povo, a imagem é atual.

Figura 5



Imagem da página 32

### 3.6 Bantos no Brasil

O século XVI é o contexto do contato da cultura dos povos bantos em terras portuguesas. Os grupos que adentraram a colônia portuguesa, na condição de escravizados, eram falantes de "línguas bantas, como o quimbundo, o quicongo e o umbundo" (BOULOS, 2018, p. 34). O português utilizado por nós tem decisivamente influência banta, e essa simbiose precisa sempre ser evidenciada aos estudantes. O autor traz um quadro de palavras de uso corriqueiro, mas que foram transportadas pelos navios negreiros no século XVI.

O jongo, com suas danças e cantos, foi trazido pelo autor aos estudantes como herança cultural que permanece e que serve de ponte para entendermos nossas identidades ou suas possíveis construções: "em 2005, o jongo foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil" (Boulos, 2018, p. 34). O jongo está em todo o território nacional e recebe outro nome no Sudeste caxambu. A informação apontada pelo autor nos mostra que as relações de força e imposição cultural permeiam as ações políticas, pois apenas em 2005 o jongo passa a ser patrimônio. Problematizarmos tal questão é relevante para os estudantes entenderem a necessidade de olhar para as culturas afro-brasileiras não como folclore.

O texto de apoio é de Alberto da Costa e Silva, *A África explicada aos meus filhos*. O autor apresenta aos alunos o legado africano, sua interferência na maneira como falamos,

a construção das frases, a forma como pronunciamos as palavras. Os estudantes, a partir do texto de apoio, conseguem identificar interferência em seu cotidiano e conseguem organizar um diálogo mais próximo com o continente de origem. Essa ligação que o autor implicitamente determina é ponto fundamental para as construções identitárias.

### **3.7 Os Iorubás**

Civilização com características urbanas, tem no comércio a base da sobrevivência. Com cidades importantes como Ifé, capital religiosa, Keto e Oyó, capital política. Ifé era a “cidade sagrada dos iorubás, sua capital religiosa, e é vista por eles até hoje como o umbigo do Universo, local onde tudo começou. Daí a importância espiritual de Ifé para todas as comunidades iorubás, na África e no Brasil” (BOULOS, 2019, p. 36). Esse fator observado pelo autor e apresentado aos estudantes traz outras possibilidades de se pensar as construções religiosas. A investigação, em sala de aula com o auxílio do professor, sobre outros aspectos religiosos, outras formas de pensar esse universo é fundamental para os grupos afro-brasileiros. O cristianismo, imposto pela colonização portuguesa, tem enfrentamentos importantes que determinaram o olhar dos descendentes de escravizados.

O livro apresenta a política e a economia iorubá para os estudantes demonstrando que a base era o comércio. Homens e mulheres circulavam pelo território, em canoas “carregadas de produtos da floresta (pele de leopardo, pimenta, marfim, noz-de-cola), além de objetos de couro, metal e marfim confeccionados por seus artesãos” (BOULOS, 2018, p. 36). A civilização urbana contava com mercados movimentados e cidades planejadas para mantê-los com praças em todas as cidades.

Os Iorubás chegaram ao Brasil no século XIX e foram decisivos na constituição cultural do país. A imagem em destaque aponta a influência desse povo em nosso cotidiano. A legenda facilita a localização, mas demonstra aos estudantes a influência cultural dessa cultura, da arte, vestimentas e os tambores, características dos povos iorubás e que diretamente fazem parte do aspecto cultural brasileiro. Adentram o Brasil pelo porto de Salvador e constituem, a partir da força de sobrevivência, um caldo cultural que bebemos hoje.

Figura 6



Imagem página 35.

O Brasil como destino desse povo ocorreu após o domínio muçulmano e a destruição da capital política. Como escravizados, muitos líderes políticos, artistas, sacerdotes e príncipes foram incorporados a trabalhos urbanos e domésticos. “Embora trazidos à força e em condições adversas, os iorubás fizeram história e arte em solo brasileiro” (BOULOS, 2019, p. 37). São influenciadores de blocos afros que herdaram a tradição iorubá como Olodum e Ilê Aiyê. Artistas renomados, como a atual ministra da cultura Margareth Menezes, mantêm viva a tradição iorubá.

A arte yorubá influenciou de forma decisiva a arte brasileira, não apenas na música com seus tambores, sendo determinante nas artes plásticas. O mestre Didi apresentado pelo autor, ícone nessa relação cultural africana com seus trabalhos que perpassam os espaços religiosos e de ancestralidade.

Figuras 7 e 8



Imagem página 38

O texto de apoio intitulado *Mestre Didi: um estudo sobre a arte e cultura afro-brasileira*, que foi apresentado no *VI World Congress on Communication and Arts* pelas pesquisadoras Natália Fernanda Freitas da Silva e Rosa Maria Araujo Simões, propõe aos estudantes um diálogo direto com a cultura de mistura, organizada pelo mestre Didi. Esse diálogo abre novos referenciais da arte afro-brasileira.

[...] os trabalhos realizados por Mestre Didi ultrapassam o âmbito artístico-religioso, relacionam-se com a cultura dos povos africanos que tanto influenciaram a formação da cultura brasileira. Ao entrarmos em contato com as obras de Mestre Didi, estamos em contato com nossas origens histórica, cultural, religiosa e artística. (BOULOS, 2019, p. 38).

A lei 11.645/08 trabalhada pelo autor nesse texto possibilita aos estudantes problematizar a arte brasileira, entendê-la como parte de outras que vieram em períodos fundantes de nossa história.

O capítulo é encerrado com *Vozes do Passado* com a obra de Nei Lopes, escritor, compositor e pesquisador e amplo conhecedor das culturas e histórias da África e dos afro-

brasileiros, que analisa os provérbios do Congo. A leitura dos provérbios tem como intenção a resolução e fixação dos conteúdos trabalhados ao longo do capítulo.

### **3.8 América portuguesa: colonização - chegam os africanos.**

A colonização portuguesa é parte importante para entendermos a introdução dos africanos no sistema de produção colonial. O autor traz o percurso que desencadeou o sistema de produção com a cana de açúcar, conectando a pontos como a chegada dos africanos nesse enredo.. O foco de nossa análise, o espaço destinado aos africanos, que são apresentados às terras portuguesas na condição de escravizados, está intimamente atrelado a esse quadro.

No texto, alguns fatores são apresentados que contribuem para a chegada desse novo componente nos trópicos. “O interesse envolvendo o tráfico de africanos pelo Atlântico [...] a experiência dos africanos na produção de açúcar nas plantações portuguesas das ilhas de Cabo Verde e Madeira” (BOULOS, 2019, p. 165). A afirmação do contato português anterior à chegada dos primeiros escravizados no Brasil, pode ser trabalhada com os estudantes. O escravismo como um processo maior e anterior à chegada desses povos e instaurado no outro continente com um comércio de relações fortes entre europeus e africanos. Podemos defini-lo aqui com a diferença colonial, conceito discutido no capítulo 1.

A comércio humano, com monopólio dos portugueses<sup>11</sup> torna-se fonte de riquezas e os braços para a lavoura estão atrelados a tal condição. A experiência nas ilhas do Atlântico, apesar das características diferentes, se fez replicar. Apresentados aos estudantes, os africanos são introduzidos na economia açucareira na passagem dos séculos XVI para XVII: “muitos africanos trazidos para o Brasil nos séculos XVI e XVII eram bantos, povos agricultores e pastores com grande domínio da metalurgia do ferro” (BOULOS, 2018, p. 165). Os africanos escravizados aparecem como solução para a escassez de mão de obra indígena e por terem contato com o plantio da cana e fabricação do açúcar.

O historiador Stuart B. Schwartz, utilizado pelo autor em texto de apoio, *Como se cria um país*, contribui para a reflexão dos alunos ao apresentar uma análise dos percursos que levaram à confecção do Brasil. O pesquisador aponta o papel necessário do corante

---

<sup>11</sup> Bula Papal Dum Diversas - Em 1455, o papa Nicolau V concedeu a Afonso V, entre outros direitos, o de reduzir à escravatura perpétua os habitantes de todos os territórios africanos a sul do Cabo Bojador.

extraído da árvore que dá nome ao país, mas entende que o açúcar teve papel determinante para o estabelecimento da colônia portuguesa: “o açúcar foi a madrastra da colonização, que por quase dois séculos regeu a história econômica, social e política do Brasil. E, em algumas regiões, continua a dominar” (BOULOS, 2019, p. 164).

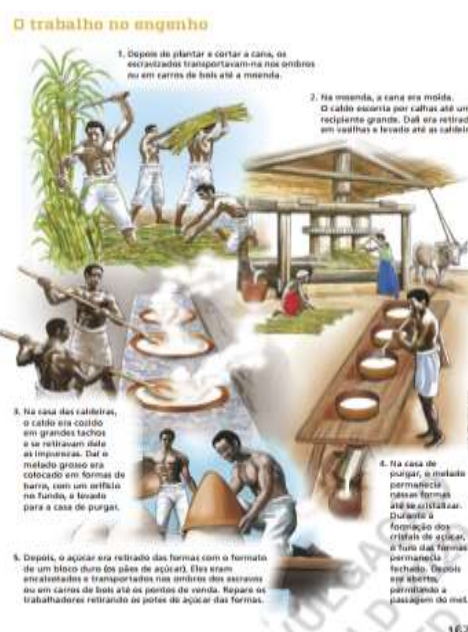
O engenho, destino da maioria dos africanos, aos poucos foi tomando outras formas, de equipamento para a fabricação, o engenho colonial se tornou um grande complexo de produção de açúcar. O texto de apoio faz o estudante refletir sobre essa relação do produto com a história do Brasil: “inicialmente, engenho era o nome que se dava ao equipamento usado na fabricação do açúcar” (BOULOS, 2018, p. 165). A imagem com todas as partes que constituem o fabrico do açúcar auxilia no entendimento da grandeza do empreendimento e de como os africanos com o passar dos anos tornaram-se especialistas. Mão de obra qualificada que enfrentava as piores condições de sobrevivência e dificuldades em manter uma relação com a terra natal.

Figura 9

### Engenho colonial



Figura 10



Imagens páginas 166 e 167

A mão de obra passa a ser o africano escravizado que sobrevive nesse espaço de produção. Em condições complexas de sobrevivência, anseia por liberdade. As imagens em

destaque apresentam aos estudantes as práticas cotidianas, com ampla maioria de homens e pouquíssimas mulheres.

No tópico que trata da América portuguesa como um grande canavial, o autor traz aos estudantes que nesse período histórico o açúcar tinha destaque na economia colonial, apesar da diversificação econômica e na produção de outros gêneros encontrados na colônia: “durante muito tempo, a América portuguesa foi descrita nos livros de História como um grande canavial escravista voltado exclusivamente para a venda de açúcar à Europa” (BOULOS, 2018, p. 168). Além do material de apoio, há também dados que demonstram que a produção de outros gêneros era intensa.

O autor destina um espaço mínimo para se pensar o processo de escravização. Temos assim uma naturalização do escravismo. O Brasil colonial, que não foi um período curto, é apresentado no livro sem muitos problemas, em relação aos braços para a lavoura. A imposição forçada da mão de obra e a maneira como foi conduzido o escravismo no período colonial não foram discutidas pelo autor.

Ponto fundamental para levantar um amplo debate sobre o sistema escravista e que a Lei 11.645/08 determina, temos um grande hiato histórico. O engenho, o mercado interno, a produção de outros bens de consumo, a nobreza da terra - senhores de engenho - viviam de forma harmônica com os escravizados. A obra aponta, com tal posicionamento, ser vantajoso aos escravizados virem para o Novo Mundo, aceitarem sua condição e se salvarem a partir do cristianismo.

Os estudantes, ao terem contato com esse conteúdo, constroem um olhar positivo para o período, onde o escravismo era viável para o desenvolvimento do comércio e da metrópole. O texto de apoio intitulado *Economia colonial e mercado interno*, dos historiadores João Fragoso, Manolo Florentino e Sheila de Castro Faria, utilizado pelo autor para explicar o processo de produção e sua diversificação, tem como foco uma região específica da colônia, a região das minas. “Na região das minas, desde o início do século XVIII, era grande a utilização da mão de obra escrava na produção de alimentos, com a pecuária ocupando lugar de destaque” (BOULOS, 2019, p. 169). Ao colocar o fragmento de texto, o autor generaliza o processo de produção de uma região específica, para toda a colônia portuguesa.

### 3.9 Os escravizados

No tópico que trata dos escravizados, principal mão de obra utilizada no período colonial e que se estendeu até o final do século XIX com a lei Áurea, o autor destina poucas linhas para explicar a complexa rede de homens e mulheres que chegam à colônia via Atlântico. Não faz menção à região, à quantidade de escravizados em cada capitania, à separação entre homens e mulheres no processo de produção. Ao se referir a porcentagem, demonstra que:

Os que trabalhavam carpindo, plantando, colhendo e pescando eram chamados escravos de campo e constituíam 80% dos escravizados dos maiores engenhos. Os que trabalhavam na fabricação de açúcar formavam 10% do total. Os domésticos (cozinheira, faxineira, arrumadeira etc.) e os artesãos (oleiro, carpinteiro, ferreiro etc.), juntos, compunham os outros 10%. (BOULOS, 2019, p. 173).

Os dados apresentados no texto pouco contribuem para uma análise detalhada dos escravizados por parte dos estudantes. A História apresentada pelo autor desconhece a origem desses homens e mulheres escravizados e seus costumes. O apagamento histórico apresentado faz com que os estudantes entendam que esses sobreviventes históricos só passaram a ter história a partir de sua chegada à colônia portuguesa. Utiliza a imagem de engenho para explicar o espaço destinado aos escravizados. Desconstrói a própria construção anterior, com a diversificação da economia e os vários tipos de produtos produzidos para o mercado interno.

Figura 11



imagem página 173.

A promoção e apresentação aos descendentes de escravizados a partir da lei 11.645/08 deixa de ser contemplada. O autor não avança na discussão ao apresentar para os estudantes a importância dos homens e mulheres que viveram nesse período histórico. Entendemos que a função dos professores(as) é expandir a discussão sobre o tema, mas é parte fundamental que a obra indique possibilidades de debate.

No espaço destinado às atividades, o autor estabelece como critério de retomar os conteúdos trabalhados no decorrer do capítulo 9 questões de múltipla escolha e exercícios de escrita. Não encontramos nenhuma questão que trate de conteúdos que contemplem a lei 11.645/08. A escravização e os feitos desenvolvidos por esse grupo humano não fizeram parte desse bloco de questões, mas são parte específica do capítulo. Neste capítulo o autor não disponibilizou o bloco de discussão Vozes do Presente, ação necessária para o debate sobre o senso de pertencimento, possibilidades de questionar caminhos de identidades.

### **3.9.1 Africanos no Brasil**

O capítulo 10 do livro didático tem início com espelhos culturais, fotos de personalidades da cultura afro-brasileira que tiveram destaque. O estudante deve observar as imagens e, em forma de diálogo, falar o que sabem sobre as personalidades que estão observando. O caminho escolhido pelo autor possibilita o aumento das discussões sobre

negritude e o espaço destinado aos povos afro-brasileiros. Manolo Florentino, Milton Santos, Gilberto Gil e Terezinha Guilhermina são os responsáveis pela discussão.



Figura 12

Imagem página 177

O autor traz aos estudantes uma reflexão sobre a escravidão a partir da seguinte questão: Havia escravidão na África antes dos europeus? O livro mostra para o aluno que a escravidão é antiga e que essa prática acontecia na África antes da chegada dos europeus. O texto não traz a diferença estabelecida entre a escravidão no continente africano e a escravização de africanos pelos europeus, suas motivações, legitimações. Os estudantes de forma rápida podem entender que o tráfico atlântico teve início com os africanos e os europeus se beneficiaram de uma prática já estabelecida.

O texto de apoio de Leila Leite Hernandez, *A África na sala de aula*, afirma a origem dos cativos. “Em termos gerais, é sabido que o fornecimento de cativos provinha basicamente das guerras” (BOULOS, 2019, p. 179). Outro fator era a fome que desestruturava as sociedades. A escravidão, nesse sentido era uma forma de sobrevivência. A autora faz um questionamento aos alunos sobre os tipos de escravidão, se o que ocorreu na América colonial foi uma continuação da África: “Não, com a chegada dos europeus à África, houve uma mudança brusca na dinâmica da escravidão; a ideia de que a escravidão

colonial foi continuação do que era praticado na África anteriormente é equivocadamente simplista” (BOULOS, 2018, p. 179). Ao levantar o questionamento, o material não contribui por não inferir dentro da discussão as particularidades de cada sistema escravista, e ao estabelecer esse questionamento apenas no texto de apoio, 100antém a visão dúbia do processo escravista entre africanos e europeus.

### 3.9.2 Quantos eram e de onde foram trazidos os africanos?

O tráfico de escravizados era uma rede de comércio interligada entre três continentes que tinham visões diferentes sobre o mesmo ser humano. O texto apresenta aos alunos uma quantidade considerável de homens e mulheres que movimentavam esse comércio pujante. Demonstra a partir do Mapa, a região de origem dos escravizados, para os estudantes entenderem o local de origem desses escravizados.



Figura 13

Com os números se tem uma noção do volume que esse comércio movimentava. Os escravizados em sua grande maioria vinham de uma região específica da África, por causa dos portos e feitorias instaladas nessas regiões, como o castelo de São Jorge da Mina, erguido em 1482 pelos portugueses em destaque.

Segundo David Eltis e David Richardson, dois especialistas no tema, o número de africanos trazidos da África para a América pelo tráfico atlântico foi de 10565217 africanos. Desses, 4860000 foram destinados ao

Brasil. Do total de africanos entrados no Brasil, 25% eram da **África Ocidental**. Os outros 75% eram da **região congo-angolano** e da costa leste (Moçambique) (BOULOS, 2018, p. 180).

No Brasil, o deslocamento ocorria de acordo com a produção interna. No século XVII, a maioria dos escravizados era responsável pela produção de açúcar do nordeste, e no século XVIII e XIX, com o ouro das Minas Gerais, a maioria dos escravizados se deslocaram para o sudeste do Brasil: “no século XIX, com o desenvolvimento da cafeicultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, muitos deles foram trabalhar nos cafezais” (BOULOS, 2019, p. 181). A escravidão no Brasil ocorreu em todo o território, e apresentar essa visão aos estudantes é importante para entender que a condição e o olhar dado a esse grupo humano não ocorriam numa região específica.

O mercado interno determina o deslocamento, compra e venda de escravizados. O texto de apoio de Alberto da Costa e Silva, *A África explicada aos meus filhos*, auxilia os estudantes a entenderem essa dinâmica. A África como continente não era vista da mesma forma pelos africanos. Ao problematizar a questão e trazê-la aos estudantes, demonstra que “os africanos não escravizavam africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia, de um conjunto de aldeias, de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses” (BOULOS, 2019, p. 181).

A África nesse complexo comércio participava com a mão de obra, as Américas, o local de transformação, e a Europa com o capital, recebendo os lucros vindos desse comércio. A América é vista como processo de transformação de uma região do globo que passa a integrar as redes comerciais maiores, anteriores à sua própria existência. Os europeus tornam-se referências a serem seguidas devido ao avançado processo civilizador.

No tópico Africanos da região congo-angolana e Moçambique, o autor apresenta alguns dados para serem trabalhados com os estudantes. Local de entrada dessa população e a língua de origem. Os povos dessa região foram a maioria dos escravizados que aportaram no Brasil: “os falantes das línguas kicongo, kimbundu e umbundu, que continuam sendo faladas hoje em Angola, foram os mais duramente atingidos pelo tráfico” (BOULOS, 2019, p. 182). Nesse aspecto, o texto contribui por oferecer aos estudantes possibilidades de debate, avançando nas características que orientam a Lei 11.645/08. O contato, ações que caminham em direção a uma África mãe, que tem na ancestralidade uma das bases do povo brasileiro.

Africanos da região congo-angolana	
ANOS	Para o Brasil
1501 a 1650	95%
1651 a 1725	68%
1726 a 1825	70%
1826 a 1866	88%

Fonte: SLENES, Robert W. Africanos Centrais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 64.

Imagem página 182.

No início do processo de colonização das Américas, os povos da região congo-angolana dominaram os desembarques na costa brasileira. No decorrer dos anos, outros componentes africanos passaram a compor esse mercado lucrativo. No final do século XIX vemos um aumento do número de escravizados e entendemos que o fator desencadeador está na relação de imposição inglesa para o fim do comércio de escravizados. O gráfico, apresentado pelo autor demonstra tal prática, o Rio de Janeiro foi a porta de entrada da maioria dos escravizados no Brasil.

O texto, no espaço para refletir, traz aos estudantes uma prática que ocorria com os africanos ao chegarem ao Brasil: a fragmentação identitária. Os africanos perdiam o nome original e eram batizados com nomes portugueses. O escravizado, a partir dessa ação, tem dificuldades em buscar referências que o conectava à terra natal e isso fica evidente. Os professores precisam pontuar, aos estudantes, outras formas de pensar esse contato, os fragmentos, as pequenas brechas históricas são caminhos possíveis. Os escravizados não vieram de forma espontânea, vieram para servir de mão de obra nas plantações. A imagem abaixo reflete a perda de identidade dos escravizados.

Figura 15



Imagem página 183

O colonizador, ao interferir em sua cultura, fragmentava sua história. Os escravizados eram chamados pelo porto que vieram. O autor, ao trazer a imagem e a retirada da referência, fomenta aos estudantes refletirem sobre o processo da passagem da condição de livre para escravizado.

Para certos povos africanos isso era mais doloroso, pois, em alguns lugares da África, o nome dado a uma pessoa tem significado especial. O nome português, dado no batismo, devia ajudar a apagar da memória do africano todo o seu passado: sua família, seus amigos, sua língua e seu lugar de origem (BOULOS, 2018, p. 183).

O autor, ao relatar aos estudantes a questão da mudança do nome, fomenta uma discussão de perda de identidade. Os valores fragmentados impedem que esses homens e mulheres permaneçam presos ao passado. Nilma Lino Gomes, em artigo sobre as construções identitárias no Brasil, contribui para a discussão e afirma:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41)

A lei 11.645/08 tem nesse ponto fator preponderante, pois a partir dessas problematizações é possível construir caminhos identitários. O espaço escolar necessita trabalhar essas questões levantadas pela autora. As construções identitárias no Brasil percorrem esses espaços, os afro-brasileiros se alimentam dessas fendas, se nutrem e abastecem suas redes culturais e de produção com novos caminhos. A construção não é apenas cultural, é política e histórica. Os conteúdos trabalhados favorecem o debate e criam novas hipóteses para se pensar outros caminhos de ver e se ver no mundo.

O texto de apoio de Moacir Rodrigo de Castro Maia, intitulado *Uma nova interpretação da chegada de escravos africanos à América Portuguesa (Minas Gerais, século XVIII)*, apresenta aos estudantes a interferência religiosa no cotidiano dos escravizados, o não entendimento e a imposição religiosa por parte dos europeus. A ideia de salvação foi a justificativa para tal ação ao adentrarem os domínios portugueses e sofrerem o processo do batismo para se libertarem. A justificativa para a prática foi a “bula papal Romanus pontifex (1455) [que] tornou-se chave na defesa de tese de que retirar os negros

de suas práticas originais e levá-los para o seio da cristandade salvaria suas almas” (BOULOS, 2018, p. 183). A diáspora de africanos para os domínios portugueses na América possibilitou a fragmentação identitária de seus descendentes hoje.

### 3.9.3 A Resistência

Organizamos esse tópico resistência para analisar a travessia, o trabalho, a alimentação e a violência. Acreditamos que resistir foi o principal verbo utilizado pelos escravizados e, ainda hoje, pelos seus descendentes. Ao fazerem a travessia com duração de 30 a 45 dias, passavam pelo primeiro ato de resistência: sobreviver. O livro traz a imagem de homens e mulheres escravizados abarrotados, em condições não humanas de deslocamento, e a quantidade de mortos na travessia era imensa.

Figura 16

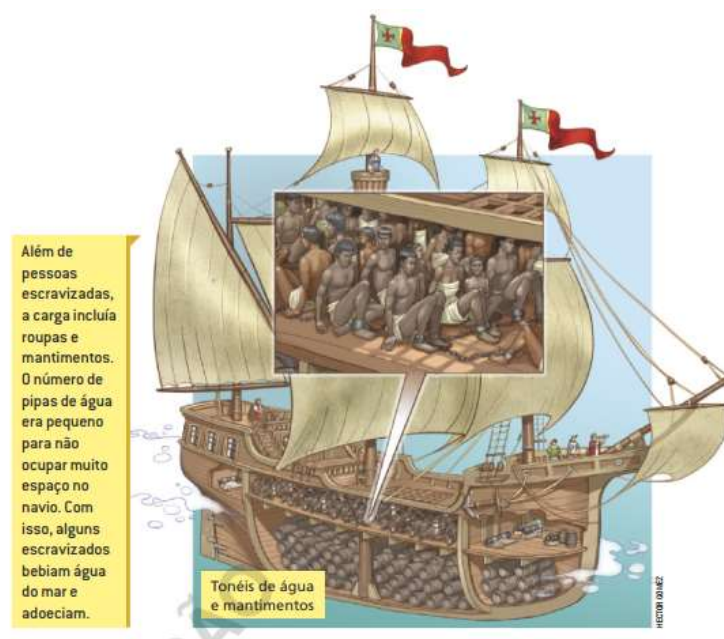


Imagem da página 184

A imagem trabalhada proporciona a retomada do tráfico atlântico e o monopólio concedido aos portugueses na figura do rei Afonso V. As condições que envolviam a travessia eram precárias, e os lucros eram obtidos: “os negreiros iam superlotados: onde cabiam 100 iam 300 e muitos morriam durante a travessia. Mesmo assim, o lucro dos

traficantes era grande: o preço de venda de um lote era, em média, três vezes maior que o de compra” (BOULOS, 2018, p. 183). Os escravizados eram avaliados e vendidos em mercados do Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luiz, a condição humana havia se perdido e a coisificação era a referência para os mercadores. Os africanos traziam consigo não apenas um ofício: carregavam e mantiveram a duras penas a cultura que interferiu no modo de ser do brasileiro.

A violência ocorrida nas fazendas, os maus tratos e a pouca alimentação eram parte da rotina dos escravizados. A imagem abaixo apresenta grupos de mulheres tocando instrumentos de percussão e utilizando réplicas das máscaras de flandres. Essa máscara impedia a vítima de se alimentar: “a alimentação dos escravizados era insuficiente e pobre em proteínas, o que acarretava sérios problemas de saúde e envelhecimento precoce” (BOULOS, 2018, p.186). Esse simbolismo da máscara que impedia a alimentação era praticado como forma de castigos aos escravizados que cometessem alguma falta ou desobediência.

Os grupos afros, como vemos na imagem, são formas de autoafirmação, de ligação com a ancestralidade africana a partir dos tambores e das práticas religiosas. A África vive nesses movimentos e os estudantes precisam estar atentos às construções identitárias. Resistir é manter culturas.

Figura 17



Imagem página 186

A escravidão no Brasil foi uma instituição que durou por mais de 300 anos. O autor, ao apresentar esse longo período aos estudantes, mostra que, onde existiu essa instituição, houve resistência. No Brasil, as formas de resistir eram além das rebeliões: “resistiram

praticando religiões de origem africana; jogando capoeira; promovendo festejos, como o congado, o reisado, o jongo; fundando irmandades” (BOULOS, 2018, p. 187). Os escravizados resistiram ao excesso de trabalho, sobreviveram às mais tortuosas condições de vida. A lei 11.645/08 deve proporcionar aos estudantes, a partir de sua obrigatoriedade, o contato com essas histórias, problematizando-as para entenderem que sobreviver é um ato de resistência para esse grupo humano.

O texto de apoio é de Mary Del Priore, intitulado, *Comida de escravo e culinária africana*. O fragmento evidencia as ações dos mercadores em recuperar a carga recém-chegada e melhorar o preço da mercadoria. Essa era a primeira ação dos mercadores após o desembarque dos escravizados.

Ao desembarcar exaustos [...], os escravos iam recuperar a saúde e, graças a ela, o preço. No Nordeste, os cajuais, ricos em vitamina C, eram remédio certo. No Rio de Janeiro, de onde eram distribuídos para as outras capitanias, faltavam os cajuais, mas a preocupação dos comerciantes do mercado do Valongo era a mesma: recuperar os viajantes (BOULOS, 2018, p. 186)

A culinária, proporcionada pelo contato com os povos que adentraram pelos portos, diversificou o que existia por aqui. Alimentos que fazem parte da culinária brasileira, como o quiabo e o dendê, vieram nesse período. A maioria dos escravizados, após serem adquiridos por alguns senhores, sofriam com a falta de alimento e eram proibidos de pedir aos outros.

### **3.9.4 As Irmandades Negras**

As Irmandades foram ato de união, de separação e de construções identitárias. Eram organizadas em diferentes grupos: brancos, mestiços, negros, pobres e ricos, e evidenciaram a falta de acesso dos escravizados a determinados espaços. A construção de espaços, igrejas, como a de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos em Salvador, foi o caminho encontrado pelas irmandades. O texto de apoio de Lília Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes, *Irmandades Negras*, caminha nesse sentido: “a festa do padroeiro constituía um momento singular de mobilização e visibilidade pública da agremiação, quando as irmandades negras poderiam galgar um lugar de distinção na sociedade colonial” (BOULOS, 2019, p. 188). As representações culturais, demonstrando a organização do grupo, eram momentos de apresentar as diferenças entre os grupos.

A Irmandade dos Homens Pretos de Salvador data de 1685 e é vista como ato de resistência e organização, trazendo aos seus membros assistência em momentos difíceis. Apresentada aos estudantes como base da organização do período, permanece atuante hoje: “a igreja-sede da irmandade começou a ser construída por escravos e libertos em 1704 e foi reformada recentemente; situadas no Largo do Pelourinho, a irmandade e sua igreja foram e continuam sendo um dos centros de apoio à população negra de Salvador” (BOULOS, 2019, p. 188). Seus fundadores eram de origem angolana e auxiliavam na compra de alforrias, em caso de doenças e nos custos de sepultamento. A palavras do autor em destaque demonstra o espaço em que homens e mulheres afro-brasileiros sobrevivem e a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o papel desse grupo étnico para o país.

### 3.9.5 Os Quilombos

Os quilombos são formas de resistência e de luta contra a condição que forçosamente se encontravam. Os estudos apontam para a Serra da Barriga em Alagoas como o mais forte enfrentamento do período com Palmares, mas a prática dos quilombos aconteceu em todo o continente americano. João José Reis e Flávio dos Santos Gomes em texto de apoio afirmam que “a fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos, aos quais frequentemente se associavam outras personagens sociais, aconteceu nas Américas onde se vicejou a escravidão” (BOULOS, 2019, p. 190). Com nomes diferentes devido à região e ao domínio da colonização, o intuito era o mesmo, liberdade.

O autor disponibiliza aos estudantes outro texto para a reflexão, também de Flávio dos Santos Gomes, intitulado “*Sonhando com a Terra, construindo a cidadania*”, que apresenta a relação das comunidades de fugitivos com as trocas comerciais. O autor afirma que “frequentemente, os quilombos desenvolveram práticas econômicas integradas à economia local e relações sociais complexas que podiam contar com a participação de vários setores sociais envolventes – taberneiros, por exemplo – de uma determinada região” (BOULOS, 2019, p. 189). O fragmento demonstra que próximo aos quilombos as comunidades mantiveram um diálogo constante com os membros do espaço e que as relações de sobrevivência e liberdade eram possíveis.

O quilombo de Palmares é apresentado aos estudantes como o mais duradouro foco de resistência. “Palmares cresceu rapidamente e, segundo o historiador João José Reis,

chegou a ter cerca de quinze mil habitantes. Os africanos e seus descendentes eram maioria, mas em Palmares havia também brancos pobres e indígenas expulsos de suas terras pelos colonos” (BOULOS, 2018, p. 190). O espaço ocupado tinha como ponto em comum a exclusão, e não apenas escravizados habitavam os quilombos.

Os estudantes, a partir da afirmação do autor, que explica o cotidiano, o que plantavam e como sobreviviam, refletem sobre os componentes desse espaço e a parcela de excluídos nesse período. A imagem abaixo em destaque promove aos estudantes o processo de luta que permanece forte no país. Manter as tradições, repassá-las às gerações é parte desse esforço identitário.



Imagem 18

O Brasil hoje tem povoações que ainda permanecem nos mesmos espaços, convivem da mesma forma e mantêm uma cultura próxima dos antigos quilombolas. Esses povos são denominados de Remanescentes de quilombos e têm seus direitos preservados pela Constituição Federal de 1988.

O Paraná participa desse quadro, com investigações que procuram identificar as produções desses grupos. O estudo de Souza e Lara (2011) aponta para as práticas das comunidades quilombolas no Paraná. O mapeamento desenvolvido pelas pesquisadoras

procura levantar as pesquisas em torno das comunidades paranaenses, o que analisam e como estão os resultados das investigações.

A descoberta e a identificação dos quilombos paranaenses tiveram ressonância com a investigação feita pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM), criado em 2005 por secretarias do Governo do Paraná para mapear as comunidades negras no Estado. O nome escolhido homenageia Clóvis Moura, sociólogo negro, estudioso e pesquisador da rebeldia negra no período escravista e do movimento negro no Brasil. (2011, p. 556).

O autor, ao levantar a importância dos movimentos históricos de resistência, a partir dos quilombos, contribui para a comunidade quilombola paranaense. Os estudantes, ao terem contato com essas histórias, se identificam como parte desse processo. Histórias contadas de resistência e luta por identificação cultural contribuem decisivamente para o legado desses remanescentes. Boulos não traz apontamento para as comunidades de remanescentes de quilombos no Paraná, não problematiza as exclusões direcionadas pela construção do Paraná europeu.

O livro traz no espaço “para refletir” um fragmento do texto de Alberto da Costa e Silva, estudioso dos assuntos africanos, intitulado *A África explicada aos meus filhos*. A intenção do autor é trazer aos estudantes uma confirmação dos conteúdos apresentados anteriormente. O autor apresenta a interferência direta dos idiomas africanos e as mudanças determinantes do rumo em nossa fala. Esse impacto cultural só foi possível com o componente africano no território português.

O texto de apoio de Wilmihara Benevides da Silva Alves Santos, *A presença africana nas palavras que falamos portugueses*, proporciona aos estudantes ter o contato com a influência dos povos africanos na cultura brasileira e na forma da linguagem. “No Brasil, a manutenção da estrutura latina da língua portuguesa não a impediu de acolher uma nova sonoridade em relação à sua matriz e incorporar um grande vocabulário de palavras que veio de outras línguas” (BOULOS, 2019, 193). O idioma, parte significativa da produção cultural do país, tem no Brasil um caldo com componentes que modificaram a forma de falar e a maneira de se expressar. As regiões brasileiras são culturas que se complementam e que têm, entre os seus componentes de junção, a África, seu povo, seu jeito.

O autor, no capítulo *Vozes do Passado*, apresenta duas ações para os estudantes interferirem. O documento da primeira atividade traz uma proposta de paz dos trabalhadores do engenho Santana de Ilhéus. O documento evidencia que os escravizados tinham

convicção de lutar por melhores condições de trabalho. Os estudantes devem responder às questões após a leitura do documento.

Na segunda proposta, apresenta aos estudantes os tipos de escravidão no decorrer da história: escravidão no período da antiguidade, a servidão medieval e a escravidão moderna. Os estudantes, após a leitura atenta do texto e do quadro para consulta, devem responder as questões que tratam das semelhanças e diferenças.

Entendemos que, após percorrer as páginas do livro didático *História: Sociedade & Cidadania* e analisá-lo no tocante à lei 11.645/08, percebemos que grande parte de nossas impressões foram cristalizadas. Os conteúdos que contemplam a História da África e da cultura afro-brasileira para os estudantes do 7º ano, em sua ampla maioria, não contribuíram para a efetivação da citada lei. O olhar destinado aos povos afro-brasileiros tem em sua estrutura a visão europeia da história. São povos que contribuíram para a formação do país, mas que ocupam um espaço menor dentro das grandes narrativas.

#### 4. DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto Educacional é parte constituinte do mestrado profissional em Educação. A confecção de materiais para o uso em sala de aula para auxiliar os estudantes da educação básica foi a maneira utilizada por nós para contribuirmos com os profissionais que atuam com jovens estudantes.

As Sequências Didáticas (SD) são propostas de atividades organizadas dentro de uma metodologia em que os professores conduzem os estudantes a entenderem o trajeto, a partir de atividades desenvolvidas e pensadas para os alunos percorrem as etapas de ensino. “Essa definição expressa o modo como a sequência didática aparece na mente de muitos de nós: uma linha do tempo. Uma reta interrompida por vários acontecimentos” (FREITAS e OLIVEIRA, 2022, p. 12). As SD possibilitam uma maior interação professor/aluno na construção do conhecimento. O intuito é instrumentalizar, a partir desse material, o entendimento das sequências didáticas.

Zabala (1998) define sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. A abordagem é a disposição dos conteúdos e documentos a serem analisados em sala de aula. “Sequência didática, como a própria locução encerra, é uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem” (FREITAS e OLIVEIRA, 2022, p. 12). A base de nossa construção perpassa os caminhos percorridos pelos autores.

O livro didático do sétimo ano foi o foco de nossa análise, e os conteúdos desenvolvidos nas SD terão nossa dissertação. Os conteúdos são trabalhados e analisados a partir da lei 11.645/08, como ponto de apoio para a confecção. O uso de vídeos e de textos extras irão contribuir para as organizações das propostas construídas. Os livros didáticos e a maneira como são confeccionados determinam os conteúdos e sua apresentação, definem a forma como os estudantes observam o passado. Os estudantes, utilizam como referência essas histórias e a maneira como são organizadas. O objetivo é proporcionar outras abordagens, outras formas de pensar o processo histórico, e trazer ao primeiro plano a cultura afro-brasileira, dando destaque a ações que contribuam, de forma decisiva, na constituição da cultura brasileira.

A pesquisa e o resultado dessa ação será o produto que pretendemos desenvolver, tendo acesso a formas de pensar o conteúdo a partir do outro prisma, evidenciando os povos

que disputam espaço dentro do processo histórico. A América Latina como o macro e o Brasil, com sua diversidade, são o foco de nossa análise. A lei 11.645/08 será nosso ponto de apoio e referencial de construção dos materiais.

#### **4.1 Introdução**

A lei 10.639/03 acarreta uma série de ações dentro do espaço escolar e possibilita o acesso às culturas de comunidades e povos pouco analisados no ensino básico. Ao estabelecer a obrigatoriedade, põe luz a uma parcela considerável de povos constituintes do país. A cultura afro-brasileira e os movimentos de mobilização avançaram e impuseram ações para o acesso de todos às histórias de fundação do país, um dos componentes responsáveis por essa construção.

A alteração da citada lei veio somar a outros componentes importantes dessa história e que eram uma preocupação de profissionais da educação. Pesquisadores viam a necessidade dessa modificação/alteração da lei, pois a introdução dos povos originários é componente fundamental para entendermos a formação e a preocupação de um Brasil excludente. A lei 11.645 de 2008 estabelece e:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena” (Brasil, 2008).

Os profissionais da educação encontravam-se despreparados para praticar os novos rumos dos conteúdos a partir da obrigatoriedade de estudar História da África e culturas afro-brasileira e indígenas. A corrida em busca de informações e de capacitações dentro desse campo de conhecimento foi considerável.

A presente lei não apenas determinou que todas as escolas, públicas e privadas e em todos os níveis de ensino, trabalhassem esses conteúdos, como trouxe a obrigatoriedade de que os materiais didáticos também caminhassem na mesma direção. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabeleceu os critérios de seleção e de adequação para as editoras. Os conteúdos sobre as temáticas foram um dos critérios para a avaliação das coleções.

A história de grande parte desse movimento é fruto de lutas históricas travadas pelas entidades organizadas, como o Movimento Negro, desde a década de 1970 do século XX, lutando por mais espaços não apenas nos materiais utilizados nas instituições de ensino de todo o país, mas que os conteúdos retratados nesses materiais produzissem senso de pertencimento e orgulho à comunidade de descendentes de escravizados. Observamos a presente lei como uma conquista pela obrigatoriedade de trabalhar a cultura de povos que contribuíram de forma decisiva para a construção do país.

O desenvolvimento das sequências didáticas está inserido em nosso trabalho desenvolvido junto ao mestrado profissional em educação da UENP, que nos possibilita auxiliar aos jovens estudantes das escolas públicas paranaenses no acesso a formas de pensar o passado dos grupos humanos que vieram da condição de escravizados para a colônia chamada de Brasil.

Entendemos que a justificativa para trabalhar a lei e seus conteúdos está na valorização da cultura brasileira, esta que intimamente vincula-se à cultura africana e de seus descendentes. A população vinculada direta ou indiretamente por essa cultura ancestral passa de 50% da população do país, que muitas vezes deixam de se ver como pertencentes por simplesmente ignorarem essas histórias.

A História e os problemas acarretados com a chegada dos componentes fundacionais do território a partir do século XVI, haja vista que esse espaço de ocupação pertencia a comunidades milenares - os povos originários - que sofreram as ações, como os africanos escravizados, nesse momento histórico. A dissertação surge como tentativa de responder essa problemática, e entende que o espaço destinado aos povos de descendência africana nos livros didáticos necessita de adequações. Mesmo com a lei 11.645/08 completando 14 anos, sendo um complemento da lei anterior, 10.639 de 2003 que se faz presente há 20 anos, há muito o que caminhar.

As SD têm a intenção de ser um material que apresente os povos africanos e seus descendentes no primeiro plano, retirando a visão eurocêntrica sobre esses sujeitos históricos e atrelados à história universal. Nesse sentido, utilizaremos como ponto de apoio as teorias e pensamento desenvolvidos na e pela América Latina. As lentes decoloniais trarão para a produção das sequências didáticas um olhar mais próximo desses povos, com a possibilidade de protagonizar debates intensos sobre a responsabilidade que esses povos têm na construção do país e que são pouco discutidos e valorizados nesse sentido.

## **4.2 Objetivo(s)**

Produzir Sequências Didáticas (SD) para que os estudantes tenham o acesso a conteúdo analisados e confeccionados a partir do olhar decolonial, priorizando sentidos de construção e alinhamentos que tragam sentido no processo de construção de identidades culturais.

Confeccionar, a partir da pesquisa desenvolvida na dissertação, o processo de formação da América e o papel dos povos africanos e afro-brasileiros nesse empreendimento, tendo como ponto de apoio a lei 11.645/08, as ações que podemos identificar e que são fatores determinantes que organizaram a sociedade colonial e que permanecem na atualidade.

## **4.3 Fundamentação teórica do produto educacional**

A lei 11.645 de 2008 proporciona uma gama considerável de abordagens em relação a obrigatoriedades das instituições escolares em ensinar a História da África e a cultura afro-brasileira e dos povos originários. Na presente lei, nos atemos às ações que envolvem os povos que originalmente vieram do continente africano e fincaram raízes na antiga colônia portuguesa, Brasil. As pesquisas se debruçam para entender a produção cultural e a introdução desse caldo africano em nossa realidade brasileira.

A História do Brasil é recortada por uma grande quantidade de outras histórias e imposições culturais que tornam esse campo do conhecimento tenso. A produção de identidade, as representações culturais e a disputa por espaço são pontos importantes para pensarmos a realidade brasileira e o direito de serem representados. A lei é determinante no direito do acesso de trabalhar os conteúdos e possibilitar aos estudantes e profissionais da educação ampla participação no processo de ensino e aprendizagem. As histórias processadas e problematizadas dentro de nossa investigação possuem componentes que atuaram e que permanecem muito presentes no imaginário de nossa História.

O produto educacional se apresenta como uma característica dos programas de mestrados profissionais. Assim, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa é visto como um resultado e também como critério de avaliação do programa de pós-graduação - mestrado profissional de Educação. O desenvolvimento de Sequências didáticas trará aos profissionais do ensino de história o acesso a conteúdo com um enfoque voltado a outras problemáticas,

com outros componentes de análise. A pesquisa que desenvolvemos sobre os livros didáticos utilizados nas escolas paranaenses é reflexo das referências teóricas em que nos apoiamos.

Os estudantes do ensino fundamental II têm acesso às construções históricas organizadas pelo único livro didático utilizado para o todo o Estado. A História vista com apenas um realce pode acarretar um olhar míope às outras possibilidades históricas. A visão eurocêntrica mantém a história dos povos que compõem a formação da América um lugar pouco privilegiado em relação às suas construções históricas.

As categorias e conceitos dos estudos decoloniais serão bases para a confecção das SD, apresentando outras possibilidades de se observar as histórias e os povos de origem africana e seus descendentes. Oliveira (2020) questiona a inferioridade de seu nascedouro colonial. Essa ação produziu formas perversas de desumanização de determinados grupos. “A violência epistêmica se constrói em torno ao conceito e raça, no qual novas categorias foram criadas como, negro, branco, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical” (OLIVEIRA, 2020, p. 22).

Os estudantes, ao terem contato com conteúdo que privilegiam o olhar europeu da história, encontram dificuldades de se ver nos livros didáticos que estão em uso nas escolas. “O ambiente escolar, antes visto como espaço de disciplina para escolarizar corpos e mentes, hoje é amplamente problematizado em virtude das transformações ocorridas em todas as esferas do cenário brasileiro” (ALMEIDA, MESQUITA E OLIVEIRA, 2018, p. 118). As teorias decoloniais trazem outras formas de pensar esses povos, com seus costumes e culturas. A história e a luta constante de espaços nas histórias comungam interesses em existir. Os povos não se enxergam nos materiais utilizados para conhecer suas histórias e de seus ancestrais.

O produto educacional tem por objetivo partilhar novas formas de pensar a História e os povos que estão inseridos nesse espaço do saber. A produção e o senso de pertencimento necessitam do elo, das possibilidades de ligação. A Interculturalidade de Catherine Walsh (2019), o conceito de Diferença Colonial de Walter Mignolo (2005) são caminhos possíveis para entendermos além do que é posto pelos livros didáticos e pelas teorias de domínio europeu. A colonização não foi um momento superado, vivemos esse dilema constantemente ao olharmos nossos estudantes e não reconhecê-los nos materiais que utilizamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido tratou das implicações que a Lei 11.645/08 estabelece aos estudantes dos anos finais do ensino Fundamental II, a partir do livro didático utilizado pelos professores de História da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). A pesquisa propiciou a investigação, a partir de um quadro amplo, sobre os debates em torno das relações étnico-raciais estabelecidas no processo de colonização e os impactos que a ação colonizadora acarretou ao processo histórico da América Latina.

Os artigos analisados apresentaram as influências de olhar o passado e o fortalecimento das estruturas culturais a partir desse contato. Para tal pretensão, nos organizamos em três frentes de análises: artigos que versassem sobre os papéis dos livros didáticos, o ensino de história e as produções com a abordagem decolonial. Os resultados alcançados em nossas análises demonstram que a influência colonizadora não se desfez. Com os movimentos de independência das colônias, manteve-se a partir dos regimes de poder da colonialidade do saber.

Os grupos que organizaram o processo de rompimento, a elite crioula, nutrem grande parte das ações colonialistas e a perpetuam via educação. As grandes narrativas atuam diretamente nos materiais utilizados nos estabelecimentos de ensino. Presos às amarras do colonialismo e com dificuldades de superá-las, os pesquisadores entendem que o nó histórico que prende esse olhar precisa ser analisado e o processo histórico reorganizado. Identificamos que as pesquisas avançaram nesses aspectos, com mudanças significativas nas mentalidades dos estudantes e na construção de identidades.

No Brasil, optamos pela análise da produção de dissertações vinculadas aos programas de pós-graduação de mestrados profissionais em três eixos: Educação, Ensino e História. As dissertações que utilizamos para compor o quadro de nossa análise dialogam, em algum ponto, com as implicações ligadas à lei 10.639/03 ou sua extensão a 11.645/08. As questões que envolvem as relações étnico-raciais, os livros didáticos como ponto de apoio de estudantes e professores e o pensamento decolonial configuram o referencial teórico.

Toda essa movimentação foi estabelecida por uma questão: Qual o espaço histórico destinado aos descendentes de escravizados, e quais construções históricas os levaram a tal posição?

A pergunta que se procurou responder foi vinculada aos objetivos que traçamos para o percurso de nossa investigação, de apresentar um debate sobre as produções latino-

americanas no tocante às pesquisas sobre as questões étnico-raciais. No Brasil, analisamos como a produção acadêmica dialoga com as especificidades da produção voltada aos materiais didáticos e como essas pesquisas trazem ao primeiro plano as problemáticas da diversidade cultural tão presente em nosso país. Observamos que algumas regiões priorizam o debate étnico-racial com o desenvolvimento de linhas de pesquisa e um maior volume de produção nesse campo de conhecimento. Entendemos que essa valorização está intimamente vinculada à realidade dos pesquisadores e à formação regional do país. Outro fator dessa prioridade está no ingresso de uma camada da população que até pouco tempo não tinha acesso ao ensino e não frequentavam os espaços das universidades.

A análise do livro didático utilizado atualmente pelos estudantes paranaenses trouxe, em relação à Lei 11.645/08, pontos de atenção aos critérios estabelecidos pelo PNLD. Os espaços históricos destinados a esses grupos humanos e a forma como são apresentados no material didático precisam ser revistos. As modificações, apenas para se manter no acirrado mercado editorial dos materiais didáticos, não contemplam as necessidades gritantes dos alunos afro-brasileiros. O Paraná europeu, constituído com sua imigração, a partir de uma política de branqueamento, com uma minoria de povos originários e de afro-brasileiros, permanece vivo nos materiais utilizados em suas escolas.

O livro didático 2020-2023 adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná não privilegia esses grupos; apenas cristaliza as poucas visibilidades que a lei 11.645/08 estabelece. Mantém as narrativas colonizadoras ao apresentá-las como componentes do passado, não oferece aos estudantes, em contato com o material, um olhar positivo à complexa relação estabelecida a partir do processo de escravização. As narrativas proporcionam um olhar negativo às culturas não europeias, interferindo, de forma decisiva, no senso de pertencimento dos estudantes.

A partir da pesquisa identificamos que o Estado do Paraná não tem apenas componentes europeus, esses povos precisam ser vistos e estudados nos espaços escolares. Há necessidade de políticas voltadas para a lei 11.645/08, por parte da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, não apenas em eixos transversais, mas na adoção de livros didáticos que proporcione aos estabelecimentos de ensino chegar ao alunado. Uma única obra para todos os estudantes paranaenses não proporciona igualdade de aprendizagem e sim exclusão de visibilidade de histórias em seus conteúdos.

A pesquisa, que não se encerra com a dissertação, entende que a indagação que nos levou aos caminhos percorridos suscitou outros questionamentos sobre o papel desse

material que é utilizado no espaço escolar e induz formas de se pensar o passado. As construções históricas impostas pelo colonizador mantêm marcas profundas, que são visíveis a olho nu nos meios sociais, ao espaço destinado aos afro-brasileiros. Construir identidades a partir dessas marcas necessita de entendimento, por parte de estudantes e professores(as), para acompanhar os espaços destinados a esses grupos humanos. As margens, espaço que abriga esses personagens históricos, precisam ser compreendidas, estudadas e identificadas como prioritárias pelos pesquisadores que se debruçam nas pesquisas étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mirianne Santos de; MESQUITA, Ilka Miglio de; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. **Pedagogias decoloniais em lócus subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de história.** Revista Pedagógica, [S.L.], v. 20, n. 45, p. 113, 31 dez. 2018. Revista Pedagógica. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4473>.

ARROYO, Miguel. **O Saber de Si como Direito ao Conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

ASPRELLA, Ezequiel and SCHULZ, Juan Sebastián **Colonialidad del saber, epistemologías del el sur y pensamiento decolonial. Crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial.** *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy*, Jun 2020, no.57, p.177-196. ISSN 1668-8104.

BARNABÉ, L. E. **História antiga e livros didáticos no século XXI: inovações e permanências.** *Revista Alétheia, [S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 31–40, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/aletheia/article/view/6641>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BARROS, Juliana Santos. **Por uma formação insubmissa: a Lei 10.639/2003 e os desafios da descolonização do conhecimento.** 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

BARROS, Thais Aline Laurentino Quintas de. **Educação e Relações Étnico-Raciais no Currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO; A. M. O. Livros de leitura: uma morfologia. In: GALVÃO; A. M. O. BATISTA, A. A. G. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 75-104.

BELEM, Leonardo de Melo. **Das relações Étnicas às práticas educativas: O ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas no município de Rio Grande/RS.** 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOULOS, Alfredo. **História Sociedade & cidadania**. 4. ed. São Paulo: Ftd, 2018.

BLANCO, Jorge Polo y BETANCOURT, Milany Gómez. 2019. “Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo”. **Revista de Estudios Sociales**, 69: 2-13. <https://doi.org/10.7440/res69.2019.01>

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96. Brasília, MEC. 1996.

BRASIL. **Lei nº10.639**, 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 28 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 28 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2020: história – guia de livros didáticos – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CAROLA, Carlos Renato; MONTÉS, Rafael Valls. América Latina e Abya Yala no Ensino de História Espanhol: O “Descobrimento”, a Conquista e as controvérsias da Leyenda Negra. **História da Educação** [online]. 2019, v. 23 [Acessado 27 Julho 2022] , e 82571. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/82571>>. Epub 26 Set 2019. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/82571>.

CARVALHO, Cristiane Pereira Fontana de. **E cai a máscara... para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais** 19/08/2013 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013.

CORRÊA, Camila Alves. **Ensino da história: modos de pensar e ensinar a escravidão em turmas de 7º e 8º anos nas escolas municipais de Juazeiro-BA**. 2019. 107 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, Petrolina-Pe, Juazeiro, 2019.

COSTA, Bruno. Augusto.; MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Álvaro Vieira Pinto e o pensamento decolonial. **Revista Akeko**, v. 2, p. 508, 2019.

CHAVES, Edilson Aparecido. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. **Educar em Revista** [online]. 2019, v. 35, n. 77 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 159-181. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.68936>>. Epub 31 Out 2019. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68936>.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000300012>.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.27 p.9-75, jan/abr. 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300022>

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: a importância da formação e a efetivação de um currículo. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FERNANDES, Antônio Donizeti. **A Ferida Aberta do Talho Fundo na Carne do Mapa que Separa Américas e África: Teleologismo e Manutenção da Ordem Social**. In: MAIA, J. S.; CARRERI, M. L.; MARTINS, R. A. F.; BRITO, L.. (Org.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades**: Sociedade, Cultura e Educação. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 179-194.

FURTADO, Deni Ribeiro Prado. **África na sala de aula**: práticas nas narrativas de professores de História. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Prppg), Universidade de Taubaté. Taubaté, 2021.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua, Pa: Cabana, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p. 39- 62.

HERNÁNDEZ MARTÍN, Juan Carlos; REINOSO CASTILLO, Isabel. El vínculo de la historia local a la historia regional y nacional. Experiencias en su enseñanza /The bond of the local history to the regional and national history. Experiences in their teaching. Mendive. **Revista de Educación**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 821-836, aug. 2021. ISSN 1815-7696. Disponible en:<<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2343>>. Fecha de acceso: 27 July 2022

JÚNIOR, Décio Gatti. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (2): 29-50, set. 1997.

JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues. **Os Manuais de didática da História e a constituição de uma epistemologia da didática da História** \_ Dissertação – Curitiba – 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história**. 2016. 148f. Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de História no ensino médio**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul - Uffs, Chapecó, 2020.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @Mbienteeducação**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 24, 3 jan. 2019. Cruzeiro do Sul Educacional. <http://dx.doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32>.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A Educação como Prática de Liberdade: uma Perspectiva Decolonial sobre a Escola**. **Educação em Revista**, v. 35, Belo Horizonte, 2019.

MAIA, Osvaldo Henrique Nicolielo. **O ensino de história e cultura afro-brasileira em dois manuais didáticos para o ensino médio**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara – Uniara, Araraquara, 2019.

MAROLLA-GAJARDO, J y SAAVEDRA-SOLIS, C. (2021). América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. **Revista Colombiana de Educación**, 1(82), 61-82. Disponível em: <http://doi.org/10.17227/rce.num82-10499>. Acesso em: 17/04/2023.

MELO, Bruna Soraia Ribeiro Maia; Vico Dênis Souza de. **A colonialidade do poder e suas subjetividades**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Ufjf, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 231-242, jun. 2020.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 35-53.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século 21. **História & Ensino**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 07, 4 ago. 2016. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>.

MORENO, Jean Carlos. Humanismo, Globalização e Decolonialismo: bases para um currículo escolar de História brasileiro. In: MAIA, J. S.; CARRERI, M. L.; MARTINS, R. A. F.; BRITO, L. (Org.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 135-152.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 25, p. 97-117, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofascistas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - Abpn**, [S.L.], v. 12, n. 32, p. 11-29, 30 maio 2020. Revista da ABPN. <http://dx.doi.org/10.31418/2177-2770.2020.v12.n.32.p11-29>.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa. **Currículo e diversidade: Cultura afro-brasileira, saberes e práticas pedagógicas no Instituto Federal de Rondônia**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

PÉREZ, GÓMEZ. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117- 142.

RASSKIN-GUTMAN-Gutman, I, & LUNA, Bescó de. I (2019). Identidad y alteridad en libros de texto escolares: un estudio de caso sobre la representación de Al-Andalus. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 37(3), 471-488. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7942>

RENGIFO, Carmen Patricia Cerón. Primitive and ancestor: ambivalence in the discourse of the indigenous notion in prehistory school textbooks, Colombia 1962-1974, **Rev. hist.edu.latinoam** - Vol. 21 No. 33, julio-diciembre 2019 - ISSN: 0122-7238 - pp. 221 - 243.

RODRIGUES, Evandro. **A Representação do Africano e Afro-Brasileiro Nos Livros Didáticos de História Após a Lei 10.639/03: Entre Escritos e Perspectivas Docentes**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, História, Universidade Estadual do Mato Grosso, Cáceres, 2018.

ROMERO, Losacco, J. (2020). El sistema-mundo más allá de 1492: modernidad, cristiandad y colonialidad, aportes para unas historias globales de/desde el sur. **Tabula Rasa**, 37, 235-255. <https://doi.org/10.25058/20112742.n37.11>

RUBIO, Josafat Morales. **La expropiación petrolera en los libros de texto gratuito: aportes al imaginario social**, RIP: 19: Pág 181 Pág 193 Junio 2018. ISSN: 2223-3033.

RUSSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro: Negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. In: GOMES e LIMA, A. C.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R.

F. **Diálogos interculturais, currículo e educação:** experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 111-134.

SERRA, Cirylla Regina Ferreira. **Ensino e historicidade africana no sistema educacional brasileiro:** livro didático, racismo e a lei 10.639/03. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Programa de Pós-Graduação em História (Ppghist), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

SILVA, Elizangela Coelho da. **A História da África na escola, construindo olhares “outros”:** as contribuições do manual do professor do livro didático de História do ensino médio. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Gilberto Ferreira da; GONZAGA, Jorge Luis Ayres. **Razão, raça e descolonialidade, exigências atuais para velhas questões.** Runa, Archivo Para Las Ciencias del Hombre, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 301-313, 31 mar. 2021. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. <http://dx.doi.org/10.34096/runa.v42i1.7663>.

SILVA, Jaqueline Mirelle de Melo Nascimento. **Relações Étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no município de Limoeiro-PE.** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. ALEGRO, Regina Célia. Ideias fora do lugar na aula de História: Historiografia e Conceitos dos Alunos sobre Escravidão no Brasil. **História e Perspectivas**, Uberlândia (42): 285-313, jan.jun. 2010.

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira **Desafios emergentes:** a BNCC e a reorientação curricular do ensino de História, da cultura afrodescendente e indígena nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul / Maria Lúcia Alves Teixeira Silva. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

SOUZA, Thaís Godoi de; LARA, Larissa Michelle. O estado da arte de comunidades quilombolas no Paraná: produção de conhecimento e práticas corporais recorrentes. **Revista da Educação Física/UEM**, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 555-568, 4 dez. 2011. Trimestral. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.10678>.

TURRA-DÍAZ, Omar; MÜNZENMAYER, Andrea Minte; PANDO, Mauricio Lagos. El texto escolar de historia: Categorías excluidoras y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 1-16, 29 maio 2019. Universidad Nacional de La Pampa. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230208>.

VIEIRA, Alecsandro Danelon. **Do livro impresso ao virtual:** uma reflexão acerca dos recursos digitais indicados em livros didáticos de história e a ação pedagógica do professor

[recurso eletrônico] Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. 120f – Curitiba, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder – Um pensamento e posicionamento “Outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, p. 6-38, jan/jun, 2019

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

YEDAIDE, Maria Marta. Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. **Práxis educativa**, Vol. 23, Nº 1; janeiro - abril 2019 – E - ISSN 2313-9334 X. pp. 1 - 12. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230102>

XAVIER, Virgínia da Silva. **Ensino de história e livros didáticos: Diálogos entre os editais do PNLD 2012 - 2015, o manual do professor e experiências pedagógicas**. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Programa do Mestrado Profissional em História, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2017.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1998.