



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ FERNANDO KAVALERSKI

**ENTRE A NARRATIVA COLONIAL E A TRAJETÓRIA DECOLONIAL:
INDÍCIOS DOS LUGARES DOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

**CHAPECÓ
2020**

LUIZ FERNANDO KAVALERSKI

**ENTRE A NARRATIVA COLONIAL E A TRAJETÓRIA DECOLONIAL:
INDÍCIOS DOS LUGARES DOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Maria Andreis.

**CHAPECÓ
2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC – Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Kavalerski, Luiz Fernando
ENTRE A NARRATIVA COLONIAL E A TRAJETÓRIA
DECOLONIAL:: INDÍCIOS DOS LUGARES DOS AFRO-BRASILEIROS
E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO / Luiz Fernando Kavalerski. -- 2020.
141 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Maria Andreis

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2020.

1. Políticas Educacionais. 2. Livro Didático de
História do Ensino Médio. 3. Afro-brasileiros e
Indígenas. 4. Narrativa colonial. 5. Trajetória
decolonial. I. Andreis, Adriana Maria, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUIZ FERNANDO KAVALERSKI

**ENTRE A NARRATIVA COLONIAL E A TRAJETÓRIA DECOLONIAL: INDÍCIOS
DOS LUGARES DOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendido em banca examinadora em 12/novembro/2020.

Aprovado em: 12/novembro/2020 BANCA EXAMINADORA



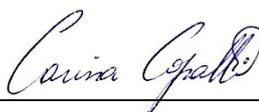
Profa. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS Presidente da banca/orientador



Profa. Dra. Claudia Mortari – UDESC Membro externo



Profa. Dra. Nilce Fatima Scheffer – UFFS
Membro titular interno



Profa. Dra. Carina Copatti – UFFS (PNPD)
Membro externo

Chapecó/SC, dezembro de 2020

RESUMO

Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente às escolas públicas brasileiras, ou seja, compõem a formação básica em todo território nacional. Considerando sua importância na construção das cosmovisões desse universo diversificado de alunos, é fundamental buscar compreender os indícios dos lugares dos Afro-brasileiros e Indígenas nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio (EM). Argumentando a perspectiva da colonialidade enquanto narrativa e da decolonialidade enquanto trajetória, a presente dissertação considera as questões que envolvem a obrigatoriedade do estudo da cultura e história das populações Afro-brasileiras e Indígenas, previstas na lei 11.645/08, em escolas públicas e privadas. O dispositivo interrogativo da pesquisa envolve a seguinte interrogação: por que o estudo para a compreensão da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos é fundamental à Educação e ao campo das Políticas Educacionais? Assim, nosso objetivo geral é 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. A metodologia empregada envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira, envolve referências que problematizam a colonialidade e a decolonialidade em relações com a Educação e com a política educacional brasileira, também em diálogo com a História. Já a pesquisa documental envolve os textos das leis 11.645/08, os editais do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e Livros Didáticos de História do Ensino Médio, distribuídos às escolas de Educação Básica em 2007 (antes da referida lei) e em 2018 (dez anos após a lei). O estudo dos dados será apoiado no paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (2006), que permite prospectar indícios, que servem à arguição pensada a partir de pistas que sinalizam modos de compreender textos e imagens. Com isso, objetivamos demonstrar como as multiplicidades coexistem em um mesmo objeto. O estudo realizado indica que após a sanção da lei 11.645/08, abrem-se possibilidades para interpretações outras, valorizando as trajetórias e dando espaço às múltiplas vozes que compõem e configuram a sociedade brasileira contemporânea. Esse resultado tem como base as mudanças percebidas entre a análise da coleção de 2007 e a coleção de 2018. Percebemos durante a análise da coleção de 2007 que os indícios de colonialidade são mais evidentes quando atentamos para as imagens. Já no livro de 2018, podemos detectar indícios de colonialidade, no entanto são mais sutis e precisam de um olhar mais atento. Eis aí que reside o potencial revolucionário da Política Educacional, afinal, é a partir dela que notamos as mudanças que ainda galgam lentas, mas que seguramente, até o momento, são graduais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Livro didático de História do Ensino Médio. Afro-brasileiros e indígenas. Narrativa colonial. Trajetória decolonial.

RESUMEN

Los libros de texto se distribuyen de manera gratuita a las escuelas públicas brasileñas, ellos comprenden la educación básica en todo el territorio nacional. Al considerar su importancia en la construcción de las cosmovisiones de este universo diverso de estudiantes, es fundamental buscar comprender la evidencia de los lugares de los afrobrasileños e indígenas en los Libros de Texto de Historia de la Escuela Secundaria. Argumentando la perspectiva de la colonialidad como narrativa y la descolonialidad como trayectoria, la presente disertación considera los temas que involucran el estudio obligatorio de la cultura e historia de las poblaciones afrobrasileñas e indígenas, previstos en la ley 11.645/08, en escuelas públicas y privadas. El dispositivo interrogativo de la investigación implica en la siguiente pregunta: ¿por qué el estudio para comprender la colonialidad y la descolonialidad en los libros de texto es fundamental para la Educación y el campo de las Políticas Educativas? Nuestro objetivo es comprender las perspectivas de colonialidad y descolonialidad en los libros de texto de Historia de la educación secundaria para señalar indicios que llevan a formas de pensar el mundo. La metodología empleada implica en una investigación bibliográfica y documental. La primera, involucra referencias que problematizan la colonialidad y la descolonialidad en relación a la Educación y la política educativa brasileña, también en diálogo con la historia. La investigación documental, por otra parte, involucra los textos de la ley 11.645/08, los edictos del Plan Nacional de Libros de Texto de Educación Secundaria y Libros de Texto de Historia, también de educación secundaria, distribuidos a las escuelas de Educación Básica en 2007 (antes de la ley) y en 2018. El estudio de los datos se apoyará en el paradigma probatorio propuesto por Carlo Ginzburg (2006), que permite encontrar evidencias, que sirven al argumento pensado a partir de pistas que señalan formas de comprensión de textos e imágenes. De hecho, pretendemos demostrar cómo coexisten multiplicidades en un mismo objeto. El estudio realizado indica que después de la sanción de la Ley 11.645/08, se abren posibilidades para otras interpretaciones, valorando las trayectorias y dando espacio a las múltiples voces que componen y configuran la sociedad brasileña contemporánea. Este resultado se basa en los cambios percibidos entre el análisis de la colección 2007 y la colección 2018. Durante el análisis de la colección 2007, nos dimos cuenta de que los signos de colonialidad son más evidentes al observarnos las imágenes. En el libro de 2018, podemos detectar que los signos de colonialidad, sin embargo, son más sutiles y necesitan una investigación más atenta. Aquí es donde se encuentra el potencial revolucionario de la Política Educativa, luego, es a través de él que notamos que los cambios aún son lentos, pero que, seguramente, hasta ahora, son graduales.

Palabras clave: Políticas educativas. Libro de texto de historia de la escuela secundaria. Afrobrasileños e indígenas. Narrativa colonial. Trayectoria decolonial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01.....	87
Figura 02.....	88
Figura 03.....	90
Figura 04.....	91
Figura 05.....	95
Figura 06.....	98
Figura 07.....	98
Figura 08.....	98
Figura 09.....	98
Figura 10.....	102
Figura 11.....	102
Figura 12.....	102
Figura 13.....	102
Figura 14.....	110
Figura 15.....	110
Figura 16.....	112
Figura 17.....	112
Figura 18.....	114
Figura 19.....	114
Figura 20.....	116
Figura 21.....	116
Figura 22.....	118
Figura 23.....	118
Figura 24.....	120
Figura 25.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Quantidade de LDs adquiridos por Editora (2005-2013).....	39
Tabela 02 - Quantidade de LDs adquiridos por Editora (2018).....	39
Tabela 03 - Evolução da taxa de frequência escolar na educação básica.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – O uso do paradigma indiciário na leitura de dados em pesquisa: passo a passo.....	30
Quadro 02 – Critério para a seleção das obras didáticas	42
Quadro 03 – Síntese dos aspectos acerca do Mito da Modernidade propostos por Dussel (2000).....	45
Quadro 04 – Síntese dos âmbitos de disputa pelo poder em escala social na perspectiva da Colonialidade do Poder propostas por Quijano (2000)	49
Quadro 05 – Síntese dos quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI propostos por Gosfroguel (2016).....	57
Quadro 06 – Síntese das diferentes formas de colonialidade.....	63
Quadro 07 – Os paradigmas da educação segundo Mario Osório Marques.....	73
Quadro 08 – Quadro de sintetização dos registros indiciários 1	105
Quadro 09 – Quadro de sintetização dos registros indiciários 2	122

LISTA DE SIGLAS

EM – Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	21
2.1 APORTES À PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	21
2.2 A FORÇA DA IMAGEM AO ESTUDO DOCUMENTAL DO LIVRO DIDÁTICO ...	29
2.2.1 Os Livros Didáticos de Ensino Médio em estudo	37
3 O COLONIAL E O DECOLONIAL: LEITURAS POSSÍVEIS	43
3.1 A PERSPECTIVA DA COLONIALIDADE	45
3.1.1 A colonialidade do poder	48
3.1.2 Colonialidade do saber	53
3.1.3 Colonialidade do ser	59
3.2 A PERSPECTIVA DECOLONIAL	64
3.2.1 Um olhar à educação na perspectiva da Neomodernidade	69
3.2.1.1 Educação e a Neomodernidade	69
4 AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	76
4.1 LEI 11.645/08	77
4.2 PNLD (EM) DE HISTÓRIA	80
4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO Ensino Médio em estudo	85
4.3.1 Apresentação da obra de 2007	86
4.3.2 Apresentação da obra de 2018	89
5 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	93
5.1 OBRA DIDÁTICA 2007	94
5.2 OBRA DIDÁTICA 2018.....	108
5.3 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS CONTEÚDOS RELACIONADOS AOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS 2007-2018	126
5.3.1 Impressões gerais sobre as obras.....	126
5.3.2 Impressões gerais acerca dos conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas.....	129
5.4.3 Balanço entre as duas obras com base nos resultados colhidos	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – MULTIPLICIDADES COEXISTENTES	133
REFERÊNCIAS	137

Amarelo

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir*

*Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro*

**(Composição: Felipe Vassão / DJ Duh / Belchior
Voz: Emicida (part. Majur e Pablllo Vittar), 2019).**

1 INTRODUÇÃO

Caro leitor, antes de adentrarmos ao estudo proposto neste projeto de dissertação, gostaria de me apresentar e descrever um pouco da minha trajetória até a configuração do presente projeto. Sou Luiz Fernando Kavalerski, sou formado em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul, mesma instituição na qual agora estou cursando o Mestrado em Educação. Entre os anos de 2013 e 2017, fui professor das escolas da rede pública estadual em Santa Catarina. Durante esse período em que eu estava lecionando, acabei me deparando com a realidade escolar, onde muitas vezes, para muitos professores, o Livro Didático é o recurso mais acessível e convencional.

Inicialmente, não adotei o Livro Didático nas minhas aulas, pois ao olhar para os conteúdos ali retratados, não ficava satisfeito e então, buscava outros conteúdos para trabalhar com os alunos. Com o passar do tempo, minha curiosidade sobre o Livro Didático foi aumentando e ao longo deste processo, foi se configurando a ideia desta dissertação. Fiquei intrigado em saber mais sobre os Livros e apresentei a proposta que estão prestes a ler para a banca de seleção do Mestrado em Educação. Dito isso, destaco que, de agora em diante, utilizamos a primeira pessoa do plural para a escrita deste texto, que foi escrito por mim, mas sempre em diálogo com outros autores e com minha orientadora.

Historicidades e geograficidades remetem às cicatrizes. As cicatrizes compõem indícios das trajetórias das pessoas, apesar da insistência de lhes serem impostas narrativas peremptórias. É o colonial impondo marcas por meio das narrativas em detrimento das trajetórias as quais inferem relações com a perspectiva decolonial.

Nesta pesquisa, concentramo-nos em algumas questões que implicam a Educação e o campo das Políticas Educacionais, que são produto e produtores de modos de compreender o mundo. Elas envolvem as noções que permeiam o estudo da cultura e história das populações Afro-brasileiras e Indígenas, previstas em sua obrigatoriedade – seja em escolas públicas ou privadas – de acordo com a lei 11.645/08. Isso serve para problematizar as cicatrizes impressas nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio. Para que isso fique mais claro, indicamos aspectos sinalizados nos documentos das Políticas Públicas Educacionais e nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio.

Analisamos, portanto, os textos sobre questões atuais de Políticas Educacionais étnico-raciais relacionadas ao Ensino de História em âmbito nacional¹. Fizemos, então, um mapeamento sobre como estão sendo citadas, nos textos legislativos, as populações Afro-brasileiras e Indígenas. Esse estudo nos conduz aos Livros Didáticos de História do Ensino Médio, materiais pedagógicos que são distribuídos em larga escala para todas as escolas da rede pública brasileira. É por meio deles que buscamos estudar as mudanças provocadas pela lei 11.645/08.

A lei 11645/08, que trata do ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígenas, necessita ser considerada na política educacional do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM) e isso compreende o respeito a uma perspectiva analítica decolonial. Este viés reconhece olhares multidirecionais e multidimensionais. Essa perspectiva de estudo pode apresentar potenciais contribuições para que ocorram mudanças no estudo da história com vistas à emancipação intelectual dos estudantes.

Nos questionamos então: Por que o estudo para a compreensão da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos é fundamental para a Educação e para o campo das Políticas Educacionais? Essa questão central é nosso horizonte e a metodologia é nosso fio condutor. A pergunta destacada ao percurso proposto remete ao objetivo geral que é: compreender as perspectivas da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos de História do Ensino Médio, para analisar indícios indutores dos modos de pensar o mundo.

Com este estudo e dentro das abrangências que criteriosamente selecionamos para investigar, esperamos oferecer contribuições acadêmicas à área da Educação, no campo das Políticas Educacionais, concentração e linha de pesquisa, nas quais se inscreve esta pesquisa e, também, buscamos trazer contribuições sociais. As primeiras colaboram cientificamente pelo estudo dos documentos da política do LD no âmbito da Educação, com os conhecimentos teóricos e, a segunda, pelo apoio que pode significar para as práxis formativas na universidade e as práxis educativas na escola de Educação Básica.

Esse périplo tem a Lei 11.645/08 como dispositivo ao processo de pesquisa, pois a mesma surge como provocação para questionar a colonização dos currículos, uma vez que, posterior a sua promulgação, os debates afirmativos se ampliam,

¹ Neste caso, nos referimos a lei 11.645/08 e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

levando em consideração as contribuições históricas, culturais, econômicas e sociais dos Afro-brasileiros e Indígenas ao currículo escolar. Deste modo, após a aprovação da referida lei, surgem progressivamente novos projetos e pesquisas, a partir dos quais emergem possibilidades outras para a abordagem destes temas, e, por consequência, maior abrangência ao tratamento dos conhecimentos implicados na constituição da sociedade brasileira. Isso implica em uma mudança nos currículos escolares no Brasil, destacadamente, na disciplina de História.

Nossa hipótese é que a lei 11.645/08 é dispositivo provocador de mudanças nos Livros Didáticos. Sua aprovação obriga que os conteúdos programáticos dos materiais didáticos/pedagógicos contemplem os estudos da história e cultura Afro-brasileira e Indígena. Essa mudança passa a ser exigida legalmente na incorporação aos currículos escolares.

Academicamente, no âmbito do Programa de Mestrado em Educação, firma-se essa potência investigativa, pois os estudos indicam haver, ainda, fortes sinais de narrativas monofônicas². Essas provocações despertam curiosidades e compromissos e, por consequência, geram este movimento investigativo.

Neste estudo, portanto, investigamos o Livro Didático de História do Ensino Médio – material pedagógico veiculado de maneira oficial pelo Estado – e, ainda, as Políticas Públicas Educacionais voltadas às questões étnico-raciais. Na busca por coerência e sentido para esta análise, selecionamos uma coleção de LD de História do EM anterior e uma coleção posterior à sanção da Lei 11.645 de março de 2008, assim, nosso estudo envolve uma coleção do ano de 2007 e outra do ano de 2018.

Para a interpretação dos materiais didáticos e de documentos das Políticas Públicas Educacionais, temos como pano de fundo a perspectiva teórica da colonialidade e da decolonialidade. Esta última compreende uma visão outra, diferente da perspectiva colonial, que já está dada ou que se constitui por meio das narrativas hegemônicas. Por meio da perspectiva decolonial entendemos que podemos interpretar o mundo de outras formas, constituindo de sentido as lacunas e apagamentos sobre a história das populações de descendência africana e indígena, que se fortalecem durante o período das grandes navegações e da colonização europeia sobre outros povos. As narrativas produzidas com base nos

² A narrativa monofônica é aquela que apresenta apenas um ponto de vista, que se propaga por meio de uma voz dominante. Oposto a isso, temos os discursos polifônicos, que são constituídos por múltiplas vozes coexistentes (BAKHTIN, 2012).

acontecimentos históricos desse período foram preenchidas com visões unilaterais, beneficiando os europeus. Assim, por meio da perspectiva decolonial, valorizamos e damos espaço também às trajetórias, pois esta respeita os princípios da diversidade social.

O colonial e o decolonial compreendem o escopo que pretendemos indiciar em nossa pesquisa. Nesse sentido, a música *Amarelo*, composta por Felipe Vassão, Dj Duh e Belchior, cantada por Emicida com a participação da Majur e da Pablo Vittar, sinaliza modos de questionar as visões de mundo construídas pelo humano. A canção permite inferir outras possibilidades de pensar este mundo. A letra da música tem elementos que dialogam com o nosso modo de interrogar e de olhar o mundo, que abordamos enquanto “narrativa colonial” e de “trajetória decolonial”. Esclarecemos a seguir os porquês da nossa proposição, relacionando colonial com narrativa e decolonial com trajetória.

Todo escrever que se torna texto escrito envolve um modo de contar, ou seja, compreende uma narrativa, pois envolve uma autoria. Contudo, para a sustentação argumentativa, no debate acerca de aspectos coloniais e decoloniais nos LD de História do EM, neste texto dissertativo, conceitualmente, abrigamos a noção de narrativa para a perspectiva inspirada em Massey (2008), que permite entender que a narrativa como verdade induzida para forçar determinadas ideias e compreensões interessadas na manutenção de uma determinada visão de mundo.

Neste sentido, Massey (2008) realiza uma crítica contundente à narrativa única, coloca em uma linha pontos de uma narrativa, destacando locais e heróis do gênero masculino, brancos e tradicionalmente aqueles que detêm controle econômico e político em cada contexto geohistórico. Paralelamente, em substituição a essa ideia linear e generalista, trazemos a noção de trajetória enquanto processo que pode ser pensado em relações permeadas pela decolonialidade. Segundo a pesquisadora, a trajetória implica no reconhecimento de múltiplas trajetórias históricas. Para ela, reconhecer e respeitar a heterogeneidade e a multiplicidade, efetivamente, é viável pela consideração da coexistência de outros, com trajetórias históricas próprias. Trajetórias que se cruzam, se conectam e se desconectam, construindo, assim, permanentemente o mundo. São essas dimensões que pretendemos estudar nos LD de História de EM. O que as imagens neles expressam, reforçam e invisibilizam? Se há uma lei criada com a finalidade de reconhecer e respeitar as trajetórias múltiplas, por exemplo, dos indígenas e afro-

brasileiros, então o que mudou com essa regulamentação em 2008? Essas questões remetem ao título da nossa dissertação, a pergunta a qual nos leva à busca da(s) resposta(s) e ao objetivo central da pesquisa.

Marcadamente, a narrativa colonial tem por primazia a exaltação a singularidades históricas e a organização cronológica linear dos acontecimentos históricos, preenchendo nossos calendários com datas comemorativas que reforçam e revitalizam a memória sobre determinados acontecimentos. Envolve pensar que se trata de um narrar, ou melhor, um contar a história de outros. Já a trajetória decolonial se apresenta enquanto opção de resistência às narrativas coloniais, levando em consideração as contribuições das mais diversas etnias para a constituição da sociedade brasileira, destacadamente os Afro-brasileiros e Indígenas. Esta perspectiva assume que a trajetória é construída numa perspectiva de multiplicidades coexistentes, como propõe Massey (2008), sendo enunciada com a contribuição da palavra dos diferentes sujeitos que a constroem. A narrativa pressupõe ações de atores. A trajetória se constrói com a interação de autores.

A perspectiva da decolonialidade surge como contraponto aos discursos oficiais, transmitidos em forma de monólogo com a exaltação de alguns personagens e datas históricas, tanto na constituição da história do Brasil quanto em outros países colonizados. Portanto, nossa pesquisa problematiza essa visão universalizada e universalizadora do pensamento único, produzida e reproduzida no campo educacional. Para tanto, neste momento, apresentamos elementos teóricos que compõem passos que nos permitem construir a trajetória desta pesquisa e dissertação de mestrado.

A discussão enunciada acima pode ser entendida em diálogo com a questão cartográfica do mapa, que é sempre uma representação de lugares e de um mundo real, codificado. Olhar o mundo e os seus lugares sempre parte de pontos de vista e abordagens selecionadas e apresentadas por alguém ou por algum grupo. Por exemplo, a divisão entre o Norte e o Sul do ocidente geográfico. Nessa interpretação, o ponto inicial é a configuração e distribuição dos países e continentes representados no mapa *mundi*. A divisão geográfica do globo, tal qual a conhecemos hoje, é marcada por duas linhas imaginárias de grande relevância para esta discussão. A primeira delas, o Meridiano de *Greenwich*, divide a circunferência terrestre entre os hemisférios ocidental e oriental. Essa linha marca as fronteiras Leste/Oeste do globo. A segunda, conhecida como Linha do Equador, marca a

fronteira Norte/Sul do planeta. Nosso interesse *a priori* está voltado às leituras e interpretações acerca da parcela sul e ocidental, na qual está localizada o território brasileiro. Isso não exclui nem diminui as contribuições orientais para com a constituição da sociedade contemporânea.

Essa arguição é uma relação que apresentamos para deixar claro que assim como o mapa é um ponto de vista, estudar na escola pelo prisma colonial ou decolonial é uma escolha deliberada realizada por aquele ou aqueles que têm voz e vez de escrever e tornar públicas as suas versões. Portanto, o recorte geográfico escolhido, no caso do mapa *mundi*, centraliza e destaca a parcela ocidental do globo, que abrange a Europa e América do Norte (acima da Linha do Equador) e recortes da África e América do Sul (abaixo da mesma linha). Essa configuração geográfica carrega consigo elementos coloniais, perpetuados por meio da difusão epistemológica da colonialidade, conforme apontado por Anibal Quijano (2000):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (p. 342).

O que Quijano (2000) destaca no trecho acima é que os padrões de poder capitalista têm um de seus pilares centrado na classificação racial/étnica, onde algumas etnias, historicamente, foram exploradas para que assim o sistema se mantivesse em curso e o acúmulo de capital seguisse centrado nas mãos de poucos. Mas essa perspectiva tem dimensões mais profundas e que precisam ser estudadas para analisar as relações de poder e exploração. Destacamos, portanto, que este estudo está inspirado no campo educacional, afinal, as disputas pelo poder em escala social ocorrem nos mais diversos âmbitos.

Neste complexo, é importante reconhecer que a divisão entre o Norte e o Sul geográficos não determina apenas quais países ficam acima e quais ficam abaixo no mapa padrão global. Essa fronteira estabelece padrões hegemônicos que justificam e relativizam as desigualdades sociais. Essas reiteraões corroboram para construir visões e materializar discursos como os presentes nos livros didáticos, que narram e desconsideram as trajetórias. O sistema capitalista, por sua vez, depende das narrativas que exaltam as individualidades e que estão postas segundo o pretexto da liberdade universal. Esse tipo de discurso tenta se fazer dominante, não

permitindo espaços para as trajetórias, destacadamente aos Afro-brasileiros e Indígenas, no entanto, o empenho decolonial demonstra que por mais fundo que as narrativas estejam enraizadas, sempre irão coexistir com as trajetórias.

De acordo com o que apontamos anteriormente, as narrativas podem ser pensadas como colonizatórias pelo seu cunho norte/ocidental, já as trajetórias podem ser pensadas como perspectivas decoloniais pelo seu cunho de respeito às multiplicidades coexistentes. A divisão entre o Norte e o Sul geográfico serve como exemplo de estabelecimento de padrões geopolíticos que justificam e culpabilizam as desigualdades. Esse modo de organização e apresentação do mapa contribui para a construção de um “maior” ou “menor” nível de reconhecimento da participação e acesso às produções culturais e tecnológicas, fator que exerce influência na divisão social do trabalho. Esse ponto complexo compõe potente contributivo para a afirmação de matrizes determinantes nas relações entre as diferentes pessoas e seus lugares singulares.

De acordo com esse percurso e proposta investigativa, a dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, trazemos os percursos teóricos e metodológicos que dão suporte à construção desta dissertação. O capítulo está organizado em dois blocos. O primeiro bloco do capítulo envolve as bases teóricas da dissertação (item 1.1), a saber, a pesquisa qualitativa, a História cultural, a microgenética e a micro-história. Já no segundo bloco (item 1.2), apresentamos o paradigma indiciário como instrumento para o estudo documental. O paradigma indiciário trata da investigação dos detalhes, das minúcias, do estudo das pistas, por mais discretas que sejam. Na parte final do primeiro capítulo (subitem 1.2.1), são estabelecidos os seis critérios para escolha e avaliação das coleções didáticas selecionadas.

No segundo capítulo, apresentamos a perspectiva da colonialidade (item 2.1), que é diferente da colonização. O período oficial de colonização inferido pela Europa sob o continente no qual hoje se localiza o Brasil, conclui-se com a proclamação da república³. Paralelamente, a colonialidade tem raízes mais profundas e perdura mesmo após a retirada dos colonizadores. A colonialidade se reproduz por ideias, símbolos, datas comemorativas, linguagem, cultura, entre outros, e por isso ecoa até

³ Por mais que saibamos que a data histórica referida não passe de um marco histórico e, ainda, por mais que saibamos que os eventos narrados pelos portugueses nesse dia são contraditórios, reiteramos que não estamos discutindo tais questões nesta dissertação. Nossa intenção é apontar a data como evento simbólico que divide o Brasil colonial do Brasil república.

os dias atuais. A perspectiva da colonialidade tem ramificações que abordamos no início do primeiro capítulo, destacando a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Ainda no segundo capítulo, apresentamos a perspectiva da decolonialidade (item 2.2), que é um movimento alternativo de resistência as narrativas coloniais. A decolonialidade surge em contrapartida às narrativas peremptórias da colonialidade, ela apresenta as trajetórias dos grupos historicamente desfavorecidos pela colonização. Nesta pesquisa, nos referimos destacadamente aos Afro-brasileiros e Indígenas.

Para o fechamento do segundo capítulo, propomos uma discussão a partir do cenário educacional brasileiro em diálogo com a perspectiva da Neomodernidade (item 2.2.1). A educação brasileira, conforme veremos, surge como privilégio das elites. Isto está melhor explicado na Tabela 03, em que vemos, por meio dos índices estatísticos, o percentual de pessoas de 16 anos com o ensino fundamental concluído entre 2004 e 2013. Este é um fator de fundamental importância na análise dos dados quantitativos na pesquisa em Educação. Por meio destes dados, podemos sinalizar as desigualdades sociais/educacionais nos países em que a colonização esteve presente, destacadamente o Brasil. Apresentamos ainda a perspectiva da Neomodernidade, que tem como proposta principal o rompimento com os paradigmas Ontológico ou Metafísico e Moderno.

O terceiro capítulo está organizado em três partes. A primeira diz respeito à lei 11.645/08 (item 3.1), que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas. A segunda parte trata do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, que é uma Política Educacional voltada a produção e distribuição de materiais didáticos pedagógicos para escolas da rede pública de ensino no Brasil. Na terceira parte, apresentamos as duas coleções escolhidas para este estudo.

O quarto capítulo também está organizado em três partes. Na primeira parte (item 4.1), temos a análise do livro referente ao ano de 2007 (anterior a Lei 11.645/08). A segunda parte (item 4.2) diz respeito à análise do livro didático referente ao ano de 2018, obra que foi publicada dez anos após a sanção da lei. Escolhemos analisar essa obra, especificamente, devido à lacuna de tempo mais larga entre a sanção da lei e a publicação do referido material. Assim, entendemos que as mudanças podem ser marcadas com maior nitidez no que se refere aos conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas. Na terceira parte (item 4.3),

temos um balanço sobre as impressões gerais notadas em cada obra, assim como uma análise detalhada sobre as mudanças ou permanências acerca dos conteúdos referentes aos Afro-brasileiros e Indígenas antes e após a lei.

O quinto e último capítulo trata das nossas considerações finais. Nesta etapa é realizado um panorama geral do trabalho, com vista à prospecção de resultados alcançados. O fechamento do trabalho remete à noção das cicatrizes, conforme propomos no início desta dissertação. Tendo conhecimento deste percurso, desejamos que tenha uma boa leitura.

2 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trazemos os percursos teóricos e metodológicos que norteiam e embasam esta dissertação. Com o objetivo de configurar os aportes teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da investigação das narrativas coloniais e trajetórias decoloniais dos Afro-brasileiros e Indígenas nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio. O capítulo está organizado em três momentos. Inicialmente, tratamos das bases teóricas que sustentam a pesquisa, a saber: a pesquisa qualitativa, a história cultural e a micro-história; no segundo momento, apresentamos o paradigma indiciário enquanto instrumento para a leitura de dados em pesquisa. Utilizamos o paradigma indiciário ao longo do quarto capítulo, para a leitura e análise das imagens referentes aos Afro-brasileiros e Indígenas nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio; e, por último, no terceiro momento, apresentamos os critérios que foram utilizados para a seleção das coleções didáticas a serem analisadas neste trabalho.

2.1 APORTES À PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Paulatinamente, viemos apresentando elementos para deixar claros os passos com os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa realizada. Por isso, salientamos que este texto tem um foco e um escopo e por ele somos responsáveis. Tomamos suas proposições e as confrontamos com nossas próprias experiências e conhecimentos acumulados. Vamos marcando no papel essa polifonia sugerida por Mikhail Bakhtin (2005), que em cada um se produz de maneira singular, única e irrepetível.

Sabemos, no entanto, que não são apenas os estudos/leituras que nos constituem. Temos influências culturais, sociais, econômicas, religiosas, entre outras. Toda essa carga de conhecimento vai sendo construída pela convivência com aqueles que estão próximos da gente, por isso consideramos a pesquisa qualitativa, a Educação e políticas educacionais, a micro-história e a microgenética como bases metodológicas nesta pesquisa.

Sobre a pesquisa qualitativa, podemos afirmar que o compromisso está direcionado para o(s) contexto(s) em que o objeto em investigação está inserido.

Isso remete a um resultado pautado na qualificação do material resultante da pesquisa, afinal, por meio desta metodologia os dados são interpretados e não quantificados. Nossa interrogação central envolve um porquê, e essa premissa – dentro da pesquisa qualitativa – exige uma resposta ao questionamento. Interrogar acerca dos porquês infere contribuição à vida acadêmica e escolar, numa perspectiva efetivamente revolucionária à práxis.

Diferente do método qualitativo, temos a opção metodológica positivista, que foi introduzida por Comte no século XIX. Os moldes basilares do positivismo se estruturam sob a égide das ciências naturais, amplamente aceitas e reconhecidas pelo rigor de sua cientificidade no século XVIII. De tal modo, a ciência positiva busca – por meio dos critérios metodológicos de entendimento da natureza – explicar a sociedade humana de maneira racional, com critérios científicos.

Nas palavras de Silvio Gamboa (2006), são entendidas como positivistas “as doutrinas que tem como objeto do conhecimento só aquele obtido mediante os dados dos sentidos; nega-se a admitir outra realidade fora dos ‘fatos’ e a pesquisar outra coisa que não sejam as relações entre os ‘fatos’” (p. 18). Deste modo, a concepção positivista não permite interpretações para além da objetividade posta em evidência. Entendemos o positivismo como modelo epistemológico monofônico e, por consequência, impositivo, sob a forma estática do monólogo dos vencedores sob os vencidos. Cabe ainda destacar o progressismo/evolucionismo natural, marca característica do modelo, afinal, é por meio desta concepção que algumas desigualdades são reproduzidas e justificadas cientificamente.

A impressão progressista da sociedade compreende a ordem natural dos fenômenos, agrupados e classificados em um padrão cronológico de desenvolvimento, ou ainda, por meio da ideia de uma linearidade evolutiva. Assim, criam-se noções meritocráticas, excluindo contextos históricos, sociais e econômicos, com as quais algumas raças/etnias são classificadas como menos desenvolvidas, atrasadas ou não civilizadas, dando o entendimento de que qualquer um pode realizar suas conquistas, basta querer e se esforçar. Esse argumento serve de base para a construção do discurso hegemônico, a partir do qual a história é reproduzida atendendo aos interesses de uma minoria privilegiada. Por meio desta concepção/visão/interpretação de mundo, surgem grandes heróis, feriados nacionais, exaltação as singularidades, etc. Isso permite a perpetuação de determinados padrões culturais/sociais de alguns frente a outros.

Salientamos, portanto, que as construções dos conhecimentos sobre os fenômenos sociais precisam ser consideradas em sua importância coletiva e contextos singulares. Isso compreende tratar os problemas sociais de maneira abrangente e equitativa, no sentido de respeito às diversidades. Desta forma, “todo ato de educar é um ato político” (MARTINS, 2009, p. 03) e, portanto, tanto as pesquisas quanto a docência não são neutras nem imparciais. Por isso, levamos em consideração o método qualitativo nesta pesquisa, afinal, somos professores e pesquisadores.

Elegemos, o método qualitativo, pois buscamos contextualizar as múltiplas vozes coexistentes, destacadamente aos Afro-brasileiros e Indígenas. O modelo qualitativo tem origens nos séculos XVIII e XIX e surge como contraponto para romper com o modelo de pesquisa das ciências físicas e naturais. Conforme sugerem as pesquisadoras André e Gatti:

As origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos 18 e 19, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação (2008, p. 02).

As autoras afirmam ser necessário o uso de novas metodologias para a pesquisa nas ciências humanas. A mudança nas formas de investigar os fenômenos humanos e sociais compreende a análise dos contextos, tanto do pesquisador quanto de suas fontes. Portanto, a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 03). Nesta perspectiva, o pesquisador não assume a postura do narrador isolado de sua fonte, mas sim a postura dialógica, tanto com o contexto em que vive, quanto com o contexto ao qual sua fonte se insere. Resultado disso são as multiplicidades coexistentes, que levam em consideração as trajetórias, o que não diminui, nem exclui, a presença e a existência das narrativas.

Nesta pesquisa, dialogamos com as trajetórias. Entretanto, consideramos a complexidade exigida para a compreensão integral dos fenômenos, que por sinal não estão isolados. Com isso, queremos dizer que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ; GATTI,

2008, p. 03). Por isso reiteramos que esta investigação se fundamenta nestes princípios metodológicos.

As autoras André e Gatti (2008), descrevem as contribuições que a pesquisa qualitativa apresenta para a pesquisa no campo educacional ao expor que

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (2008, p. 09).

Conforme destacado pelas autoras, – e levando em consideração que esta pesquisa está centrada na área da educação, mais especificamente na linha das Políticas Educacionais – a pesquisa qualitativa permite uma liberdade responsável⁴ na análise dos dados. Por meio desta perspectiva, as margens de interpretação das fontes se alargam, atentando às múltiplas coexistências.

Destacamos ainda as afirmações de Zanette (2017), que apresenta as seguintes considerações acerca do uso da pesquisa qualitativa na área educacional:

[...] o foco da pesquisa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados. Portanto destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado (2017, p. 165).

Em aceção às ideias apresentadas pelo autor, destacamos que a pesquisa pretende ser dialógica, com ela podemos estimular tanto o meio social quanto acadêmico, mas não podemos esquecer que por eles também somos influenciados. Nossa intenção não envolve a montagem de narrativas, por isso escolhemos utilizar o método qualitativo. Agrega-se, destacadamente, à pesquisa qualitativa, o compromisso social. Ou seja, apreende objetivos de contribuir com a vida das pessoas, no caso da nossa pesquisa, como já referimos antes, com a formação do professor na universidade, e com a atuação do professor nas escolas de EB.

Ao encontro da pesquisa qualitativa, a dissertação conta ainda com a abordagem metodológica da análise microgenética, que “pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor,

⁴ Noção baseada em Bakhtin (2012).

por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante” (GÓES, 2000, p. 10). No caso desta pesquisa, especificamente, relacionamos a microgenética com a análise qualitativa, pois buscamos, em recortes específicos da realidade social, o estudo dos livros didáticos de História do EM para sinalizar as múltiplas vozes coexistentes. Essa metodologia está inserida dentro da matriz histórico cultural, e trata das questões relacionadas à “subjetivação em sua necessária relação com o funcionamento intersubjetivo” (GÓES, 2000, p. 10). Portanto, a análise microgenética prevê que toda subjetivação é construída intersubjetivamente, ou seja, somos sujeitos singulares, mas de natureza social.

Nesse sentido, ao nos apoiarmos na análise microgenética, precisamos estar atentos “para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrosociais” (GÓES, 2000, p. 11). O micro, neste sentido, não significa necessariamente algo pequeno, nem tão pouco “é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito” (GÓES, 2000, p. 15). A perspectiva da análise microgenética vai muito além das especificidades locais de uma estrutura social, pois é a partir do estudo das minúcias que elevamos a discussão para as condições macroestruturais. Assim, percebemos e reconhecemos os atos como sendo interconectados e nunca separados do todo.

Sobre a questão da genética, inerente à microgenética, podemos afirmar que ela está diretamente ligada àquilo que é humano. Para o estudo do comportamento humano empregado por Vygotsky (apud Goes, 2000, p. 11) a autora afirma que

A visão genética aí implicada vem das proposições de Vygotsky (1981, 1987a) sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como “análise microgenética” (GÓES, 2000, p. 11).

No contexto da perspectiva de análise dos microeventos, a microgenética está ligada ao estudo das minúcias ligadas às ações dos sujeitos. Por consequência, o conjunto das ações estudadas em microescala, nos servem para pensar as macroestruturas dos eventos.

A metodologia da análise microgenética nos serve tanto para o estudo das narrativas quanto para o das trajetórias. Afinal, nesta pesquisa temos a intenção de

estudar os eventos macrosociais relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas. Com isso, visamos tensionar a origem das desigualdades sociais de cunhos étnico/raciais, históricas e geográficas vivenciadas no Brasil contemporâneo.

Sobre a análise microgenética, Góes afirma que

É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 15).

Utilizamos a análise microgenética, portanto, para compreender as mudanças sociais, que gradativamente vão se configurando espaço-temporalmente, histórica e geograficamente. Elas têm origem no passado, mas seu reflexo pode ser percebido no tempo e espaço presentes. Estamos atentos aos acontecimentos históricos relacionados à colonização brasileira, assim como os reflexos que a colonização provoca no país atualmente. É importante destacar que ao longo do capítulo dois trazemos à discussão as perspectivas relacionadas à colonialidade do poder, à colonialidade do saber e à colonialidade do ser, três dimensões prospectadas pela colonização e que continuam enraizadas em nossa sociedade no período contemporâneo.

Vale destacar que no complexo investigativo que envolve a dimensão qualitativa e a perspectiva da microgenética, esta dissertação também tem assento na micro-história. A dimensão micro envolve o entendimento dos fenômenos sociais, ligados às atitudes puramente humanas. Já a dimensão da História, que compõe com a micro, permite que entendamos os fenômenos históricos, pois é historicamente que se constroem narrativas ou trajetórias.

A micro-história, sistematizada especialmente na década de 80, na Itália, oferece elementos para sustentar a análise dos dados nesta pesquisa. Seus principais idealizadores foram Giovanni Levi e Carlo Gizburg. A metodologia da análise micro-histórica compreende a observação de fenômenos em escala que pode ser concentrada em um lugar, mas sempre atuando no plano de fundo deste tipo de análise, também, a História Geral. Neste sentido, apontamos que o entendimento de lugar assumido tem sentido geográfico, em confluência e com a arguição de que o “lugar não deve ser reduzido a mera localização” (ANDREIS, CALLAI, 2015, p. 51). Nele estruturam-se redes globais que em cada realidade

singular representam no local, também, sempre o global. Dessa forma, as pesquisadoras explicam que “em cada local percebemos um pequeno recorte do mundo”, assim, da singularidade expressa de maneira única e irrepetível em cada local, constitui-se o global. O mundo está, neste sentido, como o resultado de todas as experiências dos lugares – Quer dizer que o global envolve o complexo de redes multiescalares e multirrelacionais que se materializam sempre dinâmica e dialeticamente, em cada lugar. Os lugares não estão ao acaso, são produtos das relações humanas com os meios aos quais estão inseridos, então, são participantes da produção de contextos históricos/geográficos no próprio lugar e no mundo (ANDREIS, CALLAI, 2015).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, entremeada à microgenética e à micro-história, surge para romper com os discursos oficiais, afinal, por meio dos recortes “micro-históricos” temos possibilidades de entender (e reinterpretar) todo um período histórico através de fontes desvinculadas daquelas utilizadas pela história oficial.

Neste sentido, por meio da análise micro-histórica, podemos remontar várias trajetórias diferentes sobre um mesmo acontecimento histórico. Isso implica em dar voz às minorias, remontando, por consequência, cenários históricos preenchidos pela história oficial. Ocupar esses espaços com diferentes trajetórias compreende preencher lacunas que por certo nunca estiveram vazias, na verdade, estavam ocultas por detrás da narrativa monológica dos vencedores.

A micro-história permite, portanto, dar visibilidade às trajetórias. Cada trajetória é única e tem espaço singular na história geral. Destacamos, portanto, que utilizamos a metodologia de análise micro-histórica com a intenção de evidenciar as trajetórias por meio das imagens presentes nos livros didáticos de história, destacadamente aos Afro-brasileiros e Indígenas. Isso não diminui e nem exclui a existência das narrativas, apenas muda o foco por meio do qual entendemos e interpretamos determinados períodos históricos.

Assim como na análise microgenética, a micro-história também busca os indícios mais minuciosos. A pesquisa pautada na análise micro-histórica tem como característica principal a atenção do pesquisador aos mínimos detalhes, aqueles que para muitos olhos destreinados passariam despercebidos, são os materiais mais ricos para este tipo de análise. Cabe destacar, ainda, que as singularidades descobertas nas trajetórias, quando observadas por meio da micro-história, formam

condições para uma reinterpretação da História Geral. Assim, de igual maneira ao proposto pela circularidade cultural, em que os conhecimentos circulam entre as diferentes camadas sociais, podemos explicar um único acontecimento histórico do passado por meio de um ou mais pontos de vistas. Eles não precisam, necessariamente, ser homogêneos, apenas precisam afirmar a presença de uma história possível de ser concebida pelas multiplicidades coexistentes.

Por último, apontamos que nossa pesquisa está inserida no campo da História Cultural. Dentro deste campo, enfatizamos as noções de Circularidade Cultural introduzidas por Carlo Ginzburg (2006). O conhecimento, nesse sentido, não é imposto de cima para baixo, mas sim construído nas interações dos sujeitos com o mundo e com os outros sujeitos, seja por meio dos confro-encontros, seja pela circularidade cultural.

Assim, não existe um conhecimento único e verdadeiro sobre o mundo ou seus fenômenos, mas sim pessoas em interação e interessadas no mundo e em seus fenômenos. Ou seja, a circularidade cultural considera que a cultura e os conhecimentos transitam entre as camadas dominantes e as camadas populares, criando um ciclo onde um não está acima ou abaixo do outro, mas o material cultural é quem está em evidência, sendo consumido por todos sem distinção. Dentro da circularidade cultural, portanto, podemos perceber um sujeito da camada popular atento e consciente dos sons da música clássica, que para muitos é material de consumo apenas dos eruditos. É sobre isso que a circularidade cultural trata. Não existem conhecimentos e nem culturas isoladas, mas sim uma troca cultural intersubjetiva, possibilitando que as camadas dominantes aprendam com as camadas populares e vice-versa.

Nesta investigação, a noção da circularidade cultural é relevante quando discutimos as relações entre as narrativas (Europa colonial) e as trajetórias (Afro-brasileiros e Indígenas). Por meio da circularidade cultural, escolhemos falar sobre ambas as perspectivas, sem exaltar ou diminuir nenhuma delas, apenas compreendemos que tanto as narrativas quanto as trajetórias fazem parte da história brasileira.

2.2 A FORÇA DA IMAGEM AO ESTUDO DOCUMENTAL DO LIVRO DIDÁTICO

Nesta pesquisa, consideramos a microgenética e a micro-história como nossos suportes teóricos. Destacamos que eles estão diretamente relacionados com a perspectiva da história cultural, noção que respeita a diversidade social e que permite a coexistência das multiplicidades. Pesquisamos por meio do estudo do lugar geográfico e histórico, afinal temos como base para análise dos dados o paradigma indiciário, que é um instrumento metodológico para a compreensão dos dados documentais, especialmente das imagens do LD de História do EM.

A respeito do paradigma Indiciário, podemos afirmar que dentre suas principais características está a busca minuciosa pelas pistas. Os indícios que para muitos olhos podem passar despercebidos não escapam à lente indiciária. A metodologia indiciária trata, portanto, de examinar detalhadamente o objeto em investigação.

A pesquisa, utilizando o paradigma indiciário, pode ser relacionada com o trabalho do investigador criminal, que procura na sutileza das pistas, nos mínimos detalhes, a solução, ou o caminho a ser seguido na resolução de um crime. Por isso, é comum percebermos a metodologia indiciária sendo relacionada ao detetive Sherlock Holmes, personagem fictício dos romances policiais criados por Arthur Conan Doyle (2011). Também podemos relacionar o paradigma indiciário ao caçador que persegue sua presa, “por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escuta as pistas da presa” (GINZBURG, 1989, p. 154).

Essa perspectiva indiciária, de estudo dos dados, destaca a atenção aos detalhes, pois é na análise cautelosa da fonte que se podem encontrar as pistas que sirvam para a construção de argumentos para provar uma compreensão. Precisamos estar atentos às minúcias, porque elas servem tanto para evidenciar as trajetórias (que sempre estiveram presentes, porém não em evidência) quanto para a permanência das narrativas. As narrativas, por mais que tentem se fazer hegemônicas, sempre estão em confronto e coexistem com as trajetórias. Trata-se, pois, de um “confronto”, dada à “sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à perspectiva dialógica” (ANDREIS, 2014, p. 19).

No quadro a seguir, apresentamos os cinco passos organizados por Andreis (2018), com base em Ginzburg (1989), para o uso do paradigma indiciário na leitura de dados em pesquisa.

Quadro 01 – O uso do paradigma indiciário na leitura de dados em pesquisa: passo a passo

Passo 01	<p>a) Drástica seleção de 'objeto ou conjunto de objetos', que são fontes ou 'textos'.</p> <p>b) Contexto geográfico e contexto histórico – localização e posição histórico-geográfica e espaço-temporal do objeto em investigação.</p>
Passo 02	<p>a) Observação/leitura atenta às minúcias.</p> <p>b) Registro e descrição detalhada (podendo ser reproduzidos fragmentos ou recortes comuns e singulares), para apreensão de aspectos comuns ou incomuns, e esmiuçamento de aspectos/traços comuns (regulares) e particulares/singulares (irregulares/inconstantes/únicos naquele texto/contexto).</p>
Passo 03	<p>a) Nascimento de convergências categoriais</p> <p>b) Agrupamento em confluências - Paralelismos e paradoxos – encontros e desencontros</p> <p>c) Densidades e rarefações - Centralidades e marginalidades - luminosidades e opacidades - Forças centrífugas e centrípetas - Fluidez, viscosidade e fixidez instabilidades e estabilidades, fixidez - Rapidez e lentidão – relações de Mando e obediência - Relações externas e internas - Antiguidade e atualidade – grau de estranheza e ineditismo – potencial de libertação e aprisionamento.</p>
Passo 04	<p>a) Elaboração de argumentos a partir dos indícios apreendidos nas convergências e nas irregularidades.</p>
Passo 05	<p>a) Leitura desses elementos indiciários retomando o complexo espaço-temporal.</p> <p>b) Elaboração de explicações para dada realidade por meio da explicitação de argumentos construídos a partir dos indícios levantados.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base em Andreis (2018).

O quadro acima nos serve como referência para a leitura de dados por meio do paradigma indiciário. É importante apontar que Ginzburg (1989), aporte que serviu para a elaboração do quadro, não ofereceu passos. Trata-se de uma proposição que adequamos. Dizemos isso para deixar claro que as etapas e os critérios metodológicos podem variar de uma pesquisa para a outra. Ou seja, os passos apresentados neste quadro são relevantes para o tratamento dos dados da presente pesquisa, não sendo aplicados como regra geral ao se tratar do paradigma indiciário.

Passamos, então, ao detalhamento do passo número 01. Este passo consiste em duas etapas: primeiro, devemos elencar nosso objeto, ou conjunto de objetos que são postos em análise. No caso desta dissertação, utilizamos imagens referentes ao Afro-brasileiros e Indígenas presentes nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio; a segunda etapa deste primeiro passo prevê a análise do contexto histórico e geográfico em que o objeto está inserido. No caso das imagens, este passo é muito importante para não incorreremos ao anacronismo⁵.

O passo número 02 consiste, também, em duas etapas: na primeira, devemos observar atentamente as minúcias presentes no objeto em evidência. Essa etapa é de grande relevância para a análise de textos ou imagens. Nesta etapa, devemos afinar nosso olhar investigador, ficar atentos às minúcias para ver aquilo que olhos destreinados deixariam passar despercebido. A segunda etapa consiste em registrar os resultados da observação. O registro é igualmente importante, pois é através dele que montamos os argumentos de sustento entre aquilo que observamos e nossa proposta de discussão.

O passo número 03 envolve três etapas: na primeira, identificamos o nascimento de convergências categoriais, ou seja, identificamos quais são os pontos em comum do que foi observado e registrado. Não se trata de apontar concordâncias hegemônicas, mas envolve pontos fortes, ainda que divergentes entre si. Na segunda etapa, agrupamos os dados e os organizamos em categorias. Nesta etapa devemos estar atentos aos paralelismos, afinal, em uma mesma imagem percebemos elementos distintos e que podem atender a vieses multifacetários, como por exemplo, em algumas imagens podemos identificar a presença de elementos coloniais e decoloniais simultaneamente, pois mesmo que a imagem tenha o intuito de se fazer colonial, podemos, com nosso olhar investigativo atento, perceber nas minúcias alguns traços de resistência, que são marcadamente decoloniais. Na terceira etapa, devemos estar atentos aos níveis de densidade ou rarefação, de luminosidades ou opacidades, pois através deste olhar atento aos detalhes, percebemos aquilo que é visibilizado claramente, e aquilo que está opaco, em menor evidência, nas minúcias, nas entrelinhas. E, em diálogo com essas pistas, nosso argumento vai sendo elaborado, em diálogo com esses detalhes específicos

⁵ Erro de data ou cronologia.

que, em conjunto com aquilo que compõem o complexo geral, possibilita sinalizar as múltiplas coexistências em um mesmo objeto.

No passo número 04, temos apenas uma etapa que consiste na elaboração de argumentos a partir dos indícios registrados, tanto nas anotações sobre as convergências quanto nas irregularidades. Esta etapa exige a atenção e compromisso do pesquisador em relação aos dados, para perguntar o que busca e responder, construindo argumentos que nascerão dos dados em pesquisa. Isso compreende um olhar afinado à questão central da pesquisa — que é: por que o estudo para a compreensão da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos é fundamental para a Educação e para o campo das Políticas Educacionais? Ressaltamos que uma única imagem pode conter significados diversos, dependendo do olhar que se lança a ela. Contudo, não é a opinião do pesquisador que deve ser levantada, mas os argumentos que as pistas permitem construir.

No passo número 05, temos duas etapas: na primeira, retomamos a leitura dos indícios evidenciados no objeto, levando em consideração o contexto espaço-tempo ao qual o objeto está inserido. Na segunda etapa, elaboramos uma explicação sobre uma determinada realidade a partir dos indícios encontrados. A explicação por meio dos indícios leva em consideração a atenção aos passos anteriores, afinal, após esmiuçar o objeto, utilizamos os resultados como forma de arguição para explicar uma ou mais formas de ver ou entender o mundo a partir do objeto. Seus sentidos e significados, por mais luminosos ou opacos que estejam, são formadores de significados e é sobre esses significados que refletimos na análise indiciária.

O conjunto desses cinco passos nos ajuda a manter o foco no objeto sem perder de vista nosso objetivo. Por meio desses cinco passos, interpretamos as imagens dos Livros Didáticos de História do Ensino Médio. Nossa intenção é perceber se houve mudanças ou permanências nas formas como os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas estão sendo tratados antes e após a lei 11.645/08.

Em nossa investigação, estamos atentos às minúcias presentes nas imagens, aqueles detalhes mínimos, que estão à margem, com eles podemos argumentar sobre a existência das trajetórias, que são múltiplas e coexistentes. Estamos atentos também aos detalhes centrais, aquilo que está em destaque. Nossa intenção é aferir

os contextos espaço-temporais e sociais, visando também a apreensão das narrativas, já que são parte da história brasileira e não estão sendo desconsideradas e nem diminuídas nesta pesquisa. Esse paralelismo faz parte dos confrontos, afinal, em um lado se tenta construir uma visão discursiva peremptória dos fatos históricos, do outro temos a resistência de múltiplas trajetórias que coexistem no mesmo espaço e tempo que as narrativas.

Dada a presença dos confrontos nas relações entre colonizadores e as populações Afro-brasileiras e Indígenas, entendemos que

[...] o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas -- sinais, indícios — que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

O autor explana que as “zonas opacas” são a negação da realidade intrincada aos acontecimentos históricos e que inevitavelmente constituem parte do processo. Como consequência disso, sobressaem apenas as narrativas peremptórias. Estas, não são despropositadas, ao contrário disso, visam manter os privilégios de uma minoria frente às grandes massas. Por meio dos sinais e dos indícios, evidenciamos as trajetórias e diversificamos os significados que constituem diferentes tempos históricos. Esse movimento, que consiste em entender os diferentes pontos de vista sobre os acontecimentos históricos, por si só, já se faz decolonial e ainda contribui para a formulação de uma história outra, que leva em consideração as diferentes trajetórias para a formação da sociedade brasileira.

Por meio dessa visão de mundo inerente às perspectivas colonial e decolonial, fazemos uma interpretação indiciária das imagens do Livro Didático de História do Ensino Médio, através das quais estão sendo representados seres humanos, nossas fontes primárias. Temos ainda como fontes primárias os documentos das Políticas Públicas Educacionais relacionadas com as questões étnico-raciais. Portanto, se um paradigma é a lente que utilizamos para ver o mundo, destacamos que nossa lente é influenciada por essas duas perspectivas.

Utilizamos ainda algumas fontes secundárias, embasadas majoritariamente em estudos já realizados por outros autores. Isso envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica, buscamos suporte para a compreensão dos processos por meio dos quais fundou-se a modernidade colonial. Assim, sinalizamos como são formadas as estruturas de poder, pois são determinantes na análise de como se reproduzem as desigualdades. Já na pesquisa documental, interpretamos as imagens dos Livros Didáticos de história e os documentos das Políticas Públicas Educacionais através dos indícios de colonialidade e decolonialidade presentes nos referidos documentos.

O paradigma indiciário nos serve, portanto, para a análise dos documentos das Políticas Públicas Educacionais e das imagens referentes aos Afro-brasileiros e Indígenas presentes nos Livros Didáticos de história. Essa é nossa ferramenta para interpretação dos dados.

Cabe destacar ainda a importância das imagens como potentes indutoras de formas de pensar o mundo, porque

No campo da Educação, desde Comênio, as imagens aparecem como tendo potência educativa. Nos tempos atuais, elas não mais aparecem apenas como partícipes da criatividade e da eficiência das ações didáticas, mas também, sobretudo, tendo em si mesmas uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e de pensamento, como o afirmam autores tão díspares e tão próximos quanto Deleuze e Pasolini (JUNIOR, 2009, p. 18).

A imagem, portanto, tem um papel de fundamental importância na construção das formas de ver e de pensar o mundo. Assim como Junior (2009), podemos afirmar que as “imagens não só nos dizem de nosso mundo, mas também nos educam a ler este mundo a partir delas. Legitimam, acima de tudo, a si mesmas como obras que dizem do real” (p. 20). Neste sentido, pensamos o mundo a partir das imagens e estas representam o mundo em si próprias. Cabe destacar que nem toda imagem é uma representação exata do mundo real, mas em cada imagem temos uma forma de ver e de entender o mundo real, a partir de uma determinada perspectiva.

Neste contexto, podemos entender a potência da imagem enquanto influenciadora na construção das visões de mundo de cada sujeito. Por meio da imagem, podemos conhecer lugares e configurar projeções mentais do mundo real, sem que nunca o tenhamos visitado pessoalmente. A imagem cria leituras e produz formas de interpretar o real que são diferentes daquelas produzidas pelo texto

escrito. Ambas têm seu valor, e em cada uma destas formas de conhecer o mundo percebemos singularidades e individualidades peculiares, que potencializam a formação integral dos sujeitos.

Ainda, concordamos com as ideias de Junior (2009) quando este afirma que

Ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas nos dão dele. Buscam gerar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas nos educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real (JUNIOR. 2009, p. 20).

É importante destacarmos que nem sempre as imagens podem ser tomadas como reproduções irrefutáveis do real. Conforme já afirmamos anteriormente, as imagens são influenciadoras nas formas de pensar e entender o mundo. Cabe, portanto, termos cautela durante a interpretação das imagens, afinal, existe uma série de fatos que devem ser levados em consideração. Entre eles, podemos citar:

- 1- Qual parcela do real a imagem está se propondo a representar?
 - 2- Quem é o sujeito que está representando?
 - 3- Por meio de quais técnicas esta parcela do real está sendo representada em uma imagem?
 - 4- Qual a intenção do sujeito que produz a imagem e o que ela quer demonstrar?
- Ter ciência de que questões como estas são relevantes para a análise de imagens é fundamental quando pretendemos usá-las, seja para fins acadêmicos, seja para a prática docente.

Sobre o cuidado que devemos ter ao analisar imagens, Junior (2009) afirma que

[...] normalmente não é a imagem que é colocada em suspeição, mas o veiculador que a apresentou como sendo de um lugar cuja imagem preexistente em nós é refratária àquela mostrada. Fotografias e filmes têm, em nossa cultura, esta *aura de verdade irrefutável* que algumas imagens nos trazem... tanto por manterem uma semelhança física – visual e auditiva – com o real que “representam” quanto por acreditarmos que essa correspondência entre o objeto fotografado ou filmado e a fotografia ou o filme desse objeto seja fruto de um processo inevitável, disparado no momento exato em que se aperta o botão da máquina de captura (JUNIOR, 2009, p. 21).

Notamos que toda representação resulta de escolhas de um ou mais sujeitos que têm força para fazer visibilizar essa sua apresentação, nas mais diferentes formas de linguagem, seja texto escrito, imagem, som ou materiais audiovisuais. A fotografia e a filmagem são, portanto, um ponto de vista daquilo que o fotógrafo ou

cinematista decide enquadrar. No momento exato do registro, um quadro é montado do momento exato do real, mas fora deste quadro um panorama muito mais amplo é formado, o do real de fato.

É aí que devemos estar atentos e é por isso que devemos ter cuidado ao analisar imagens. Alguns cuidados devem ser tomados nessa interpretação, entre eles destacamos o contexto histórico e geográfico do momento em que a imagem, o registro fotográfico ou fílmico foi produzido, quem foi o produtor desta imagem, foto ou filme e quem foi o financiador/produtor deste material.

Isto tem a ver com a representação que se pretende fazer do real. Para Junior (2009), existem os conceitos de “estar-no-lugar-de” e de “ser-o-mesmo-que”, aos quais devemos estar atentos quando vamos analisar imagens, fotografias ou filmes. Sobre isto, o autor explica que

Representar, aqui, está no sentido de *estar-no-lugar-de* e não de *ser-o-mesmo-que*. No entanto, notadamente no que se refere às fotografias, aos filmes e às obras televisivas, esta distinção é quase sempre apagada, um sentido tornando-se o outro, o “não é” tornando-se “é”. Isso porque o “não é” – *estar no-lugar-de* – e o “é” – *ser-o-mesmo-que* – andam juntos nessas imagens, pois elas remetem a certas coisas e apresentam-nos essas tais coisas indiciadas visualmente (e também auditivamente, no caso dos produtos audiovisuais) com forte verossimilhança à naturalidade com que as vemos e ouvimos no mundo além imagem (JUNIOR, 2009, p. 21-2).

As imagens interferem no modo como seus vizibilizadores – influenciados por meio das suas formas de ver, entender e interagir com o mundo – produzem no sujeito que as observa, formas de ver e de entender o real. Quando uma imagem é produzida, reduzindo ou excluindo a participação dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos homossexuais, ou de qualquer outra minoria que não atenda aos padrões hegemônicos vigentes, vemos imagens que narram apenas a história dos brancos, dos europeus, dos vencedores sobre os vencidos. Essa história, quando estampada nas imagens, exclui, discrimina e marginaliza as populações Afro-brasileiras e Indígenas. O enquadramento destas imagens centraliza o europeu (e seus descendentes), brancos, héteros, cristãos e marginaliza os afrodescendentes, os indígenas, as mulheres, ou seja, excluem as minorias que historicamente são desfavorecidas.

Nos Livros Didáticos, investigamos a presença e influências teóricas e epistemológicas do Norte e Europa ocidental para o Sul global (conforme apontamos na introdução), pois olhamos para ambas as perspectivas e percebemos que as narrativas do Norte tentam fazer-se hegemônicas. Estudamos, também, aspectos

que indicam olhares alternativos, que respeitam a diversidade, numa perspectiva de trajetória decolonial. Para isso, atentamos às estratégias de invisibilização ou em alguns casos até do esquecimento do outro, com ênfase na exaltação de apenas uma versão histórica, a história oficial, que é contada do ponto de vista dos vencedores sobre os vencidos. A História, quando contada desta perspectiva, apresenta os povos indígenas como “Selvagens”, “incultos”, “incivilizados” (CURY, 2002, p. 257) e os africanos como “povos escravizados” (Ibidem). Tal perspectiva contribui para a manutenção das visões hegemônicas e para a opacidade sugerida por Ginzburg, conseqüentemente perpetuam as desigualdades. Por isso, reiteramos: os sistemas sociais estruturados por meio do racismo, resultam sempre em catástrofes, misérias, desigualdades e injustiças sociais.

2.2.1 Os Livros Didáticos de Ensino Médio em estudo

Imagens repetidas ou ideias repetidas na forma de imagens marcam mais do que o texto escrito, elas têm forte poder influenciador, especialmente se forem reiteradas por instituições de referência na vida das pessoas, como é a escola. Imaginemos uma criança que na Educação Infantil tem a representação da História e da Geografia de seu mundo, que ela ainda não conhece, por meio da imagem da primeira missa realizada pelos europeus no Brasil. Seguidamente, esse tipo de imagem vai sendo reiterado durante o processo formativo, também na adolescência e na juventude.

Essa imagem vai sendo reiterada por todo percurso formativo daquele sujeito, que forma as bases dos conceitos fundamentais para o entendimento de uma determinada área de ensino. Muitas vezes, o LD é o primeiro contato do sujeito com determinados conteúdos, e as imagens dos LDs compreendem um primeiro contato do sujeito com determinados assuntos, ou seja, a realidade de cada estudante é variável, portanto, entendemos que nem todos os alunos tem condições de fazer uma viagem para a Europa e visitar o coliseu. Neste caso, o LD surge como instrumento de conhecimento que proporciona a estes estudantes uma oportunidade para que construam conhecimentos sobre determinados conteúdos, a partir das imagens do LD.

Muitas vezes, nos LDs de Geografia, os mais de 45 países diferentes, que constituem os milhares de povos singulares no continente africano, são apresentados às crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio das mesmas imagens impressas nos LDs, reiterando desertos, animais selvagens, população miserável, doenças infectocontagiosas, entre outros. No LD de História, são impressas expressões culturais, manifestações religiosas, registros historiográficos, entre outros, ou seja, o LD serve como aporte à formação inicial e continuada dos alunos da educação básica.

Ao considerarmos esses apontamentos, é importante ter presente que a realidade é mais complexa, ela aparece como singular num contexto universal e mais dialético-dialógica do que a realidade expressa nos documentos. Contudo, apesar de usarmos aportes teóricos e percursos metodológicos já previstos, ainda assim, temos presente o empenho para analisar visibilidades e invisibilidades, aspectos ordinários e extraordinários, na realidade documental utilizada como elo na investigação realizada.

Analisamos, portanto, duas coleções de Livros Didáticos de História do Ensino Médio, a primeira referente ao ano de 2007 (anterior a lei 11.645/08) e a segunda referente ao ano de 2018 (dez anos após a lei e onze anos após a coleção de 2007). A primeira coleção foi lançada em volume único, sendo assim, o livro referente ao ano de 2007 valia para os três anos do Ensino Médio. Já a coleção de 2018 é apresentada em volumes separados, são três livros, um para cada ano do Ensino Médio regular. Ambas as coleções são distribuídas pela editora Ática.

Na tabela abaixo, podemos observar os dados divulgados pelo FNDE sobre o Programa Nacional do Livro Didático. Nela, constam as quantidades de livros didáticos adquiridos por editora entre os anos de 2005 e 2013. Após um estudo preliminar destes dados foi que iniciamos nossa pesquisa pelas obras didáticas.

Tabela 01 – Quantidade de LDs adquiridos por Editora (2005-2013)

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora

Ensino Fundamental e Médio

EDITORA	PNLD e PNLEM 2005	PNLD e PNLEM 2006	PNLD e PNLEM 2007	PNLD e PNLEM 2008	PNLD e PNLEM 2009	PNLD e PNLEM 2010	PNLD e PNLEM 2011	PNLD 2012	PNLD 2013	TOTAL
MODERNA	9.304.560	6.343.164	26.956.962	43.725.792	27.315.864	23.798.876	27.466.376	30.615.475	22.961.170	218.488.239
FTD	15.516.082	9.573.913	25.801.057	22.996.524	22.044.537	25.708.409	26.011.945	24.859.844	19.680.753	192.193.064
ÁTICA	20.221.180	9.059.182	12.892.030	19.963.930	14.165.510	21.330.865	25.728.190	33.230.029	28.873.832	185.464.748
SARAIVA	14.447.890	8.769.240	11.105.154	15.158.442	17.496.373	14.857.665	21.085.672	30.880.701	20.705.477	154.506.614
SCIPIONE	9.322.375	5.371.068	5.751.343	6.726.080	9.258.902	9.032.800	19.555.764	17.175.813	15.947.440	98.141.585
POSITIVO	8.497.271	2.377.584	7.956.950	5.621.322	3.619.723	7.800.477	3.736.902	3.851.884	2.662.015	46.124.128
BRASIL	5.964.404	2.298.910	4.538.308	3.674.308	2.019.048	2.252.360	1.890.855	2.294.415	3.279.426	28.212.034
ESCALA	0	0	4.645.823	4.357.947	2.844.283	4.272.669	2.830.595	3.270.258	1.740.915	23.962.490
IBEP	5.671.502	3.958.525	3.689.396	2.605.695	2.136.169	937.365	731.261	506.207	1.792.383	22.028.503
EDIÇÕES SM	0	0	0	0	0	1.468.667	3.612.642	5.728.986	5.551.305	16.361.600
NOVA GERAÇÃO	4.264.995	1.214.662	2.063.985	1.568.914	1.112.987	321.278	1.728.667	1.458.071	576.887	14.310.446
BASE	473.979	562.892	1.518.687	749.830	631.240	763.977	507.718	1.601.049	2.113.019	8.922.391
RICHMOND	0	0	0	0	0	0	0	2.986.149	2.796.031	5.782.180
QUINTETO	1.887.208	551.788	3.315.503	0	0	0	0	0	0	5.754.499
MACMILLAN	0	0	0	0	0	0	0	2.438.043	2.261.602	4.699.645
NACIONAL	79.477	65.589	0	0	0	1.674.820	458.951	442.506	0	2.721.343
DIMENSAO	329.761	268.190	593.854	425.381	349.189	271.548	66.815	60.847	18.738	2.384.323
SARANDI	0	0	863.580	536.312	517.667	128.792	67.642	60.682	28.013	2.202.688
TEXTO	0	0	0	0	0	0	0	0	888.580	888.580
LAFONTE	0	0	0	0	0	0	0	382.075	357.756	739.831

Fonte: BRASIL, 2019.

Conforme podemos ver na tabela 01, cinco editoras foram grifadas. Os dois grifos em menor destaque (Moderna e Richmond) pertencem ao grupo espanhol Santillana. Já os tres grifos em maior destaque (Ática, Saraiva e Scipione) pertencem a Cogna Educação. A tabela representa a quantidade de livros didáticos distribuídos por ano, entre os anos de 2005 e 2013.

Tabela 02 – Quantidade de LDs adquiridos por Editora (2018)

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO													
Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2018													
EDITORA	TIRAGEM EJA	TIRAGEM CAMPO	TIRAGEM 1º ao 5º ANO	TIRAGEM 6º ao 9º ANO	TIRAGEM ENSINO MÉDIO	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR	R\$ / TOTAL IMPRESSO	R\$ / TOTAL DIGITAL	VALOR TOTAL / R\$	
AUTENTICA EDITORA LTDA	-	-	-	-	458.652	458.652	2	229.326	14,63	6.710.338,56	-	6.710.338,56	
BASE EDITORIAL LTDA	-	-	348.935	-	158.735	507.670	58	8.753	22,17	11.256.230,07	-	11.256.230,07	
BERLENDIS EDITORES LTDA	-	-	-	-	195.511	195.511	2	97.756	16,73	3.271.863,56	-	3.271.863,56	
CCS EDUCACIONAL LTDA	-	-	4.435	-	-	4.435	6	739	33,68	149.383,42	-	149.383,42	
CEREJA EDITORA LTDA	-	-	83.072	-	-	83.072	18	4.615	20,61	1.712.438,00	-	1.712.438,00	
EDICOES ESCALA EDUCACIONAL LTDA	-	-	149.348	-	424.940	574.288	34	16.891	18,43	10.582.086,26	-	10.582.086,26	
EDICOES SM LTDA	-	-	1.651.058	2.883.446	9.784.224	14.318.728	192	74.577	8,43	120.709.124,91	10.607,75	120.719.732,66	
EDITORA AJS LTDA	-	-	-	31.680	1.424.705	1.456.385	20	72.819	12,62	18.372.043,41	2.474,16	18.374.517,57	
EDITORA ATICA	66.533	-	6.436.521	6.487.170	15.355.319	28.345.543	221	128.260	8,61	244.071.768,18	12.429,25	244.084.197,43	
EDITORA DIMENSAO LTDA	-	-	133.598	66.130	-	199.728	44	4.539	27,66	5.525.120,58	-	5.525.120,58	
EDITORA DO BRASIL S.A.	-	-	880.529	1.127.256	2.028.775	4.036.560	128	31.536	13,53	54.623.735,02	1.566,40	54.625.301,42	
EDITORA FTD	1.128.841	4.772.572	3.717.464	3.895.186	11.289.214	24.803.277	246	100.826	8,69	215.464.353,02	52.469,40	215.516.822,42	
EDITORA MODERNA LTDA	1.621.886	-	3.696.293	3.316.505	18.099.864	26.644.538	257	103.675	9,50	253.031.319,88	55.989,24	253.077.308,92	
EDITORA POSITIVO LTDA	471.307	-	513.873	74.162	1.514.189	2.573.531	134	19.205	13,48	24.688.916,74	4.570,02	24.693.486,76	
EDITORA SCIPIONE S.A.	-	-	1.071.051	1.677.510	6.768.665	9.517.226	118	80.654	9,90	94.198.093,01	49.372,83	94.247.465,84	
IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA	-	-	1.247.772	1.901.934	418.318	706.779	2.551.803	124	20.579	14,07	35.909.033,19	-	35.909.033,19
IMPERIAL NOVO MILenio GRAFICA E EDITORA LTDA	-	-	-	-	964.962	964.962	2	482.481	13,30	12.836.886,66	-	12.836.886,66	
LEYA EDITORA LTDA	-	-	1.074.947	325.063	4.338.055	5.738.065	112	51.233	12,82	73.539.630,67	14.431,01	73.554.061,68	
MACMILLAN DO BRASIL EDIT.COML IMP E DISTRIBUIDORA LTDA	-	-	-	1.737.159	-	1.737.159	8	217.145	7,52	12.925.274,16	133.898,32	13.059.172,48	
PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS LTDA-ME	-	-	-	-	122.412	122.412	6	20.402	27,74	3.395.744,20	-	3.395.744,20	
QUINTETO EDITORIAL LTDA	-	-	-	82.949	1.940.824	2.023.773	26	77.837	10,28	20.803.970,11	5.508,75	20.809.478,86	
RICHMOND EDUCACAO LTDA.	-	-	-	-	1.592.941	1.592.941	12	132.712	7,73	12.314.539,84	-	12.314.539,84	
SARAIVA EDUCACAO LTDA.	-	-	5.188.826	5.493.362	12.219.228	22.881.410	278	82.358	8,58	196.519.824,66	928,68	196.520.753,34	
ZAPT EDITORA LTDA	-	-	197.881	-	-	197.881	10	19.788	17,77	3.517.045,29	-	3.517.045,29	
GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	65.538	2.270.444	-	-	-	2.335.982	43	54.325	8,75	20.432.212,18	-	20.432.212,18	
TERRA SUL EDITORA LTDA	20.015	-	-	-	-	20.015	2	10.008	16,83	336.880,90	-	336.880,90	
TOTAL	3.374.120	7.167.788	26.359.755	27.615.896	89.381.588	153.899.147	2.103	2.143.039	9,53	1.466.887.866,28	344.245,81	1.467.232.112,09	

Fonte: BRASIL, 2019.

Notamos, nesta segunda tabela, que a editora Moderna é a editora que mais distribui livros, somando um total de 218.488.239 de livros didáticos distribuídos entre 2005 e 2013. Nos anos de 2007 e 2018 (nosso recorte escolhido segundo o critério de uma coleção anterior e outra dez anos posterior a lei 11.645/08) temos 26.956.962 e 18.099.864 respectivamente de livros didáticos distribuídos pela editora Moderna, que permanece em primeiro lugar seja no quadro geral, seja na análise dos anos escolhidos separadamente.

Inicialmente, escolhemos trabalhar com a obra mais distribuída no Brasil, ou seja, com os Livros Didáticos da editora Moderna. Ao aprofundarmos essa investigação, notamos que a editora Moderna pertence ao grupo espanhol Santillana, que além desta editora, também, é responsável pela edição do jornal El País na Espanha, pela editora Salamandra (e Moderna) no Brasil, entre outras companhias do mesmo segmento espalhadas pela Espanha e América do Sul.

Com essas informações, procedemos novas buscas, dessa vez com um novo critério de seleção, que foi a busca por companhias editoriais que tiveram maior tiragem de materiais didáticos no Brasil. Nesta nova busca, descobrimos o grupo Somos Educação, que é gerenciado pela Vasta Educação. A Vasta Educação, expressa em sua página na internet ser “uma das empresas líderes em educação básica que mais crescem no Brasil” (VASTA, 2019). Ainda, textualiza que oferece “soluções educacionais e serviços digitais de alta tecnologia que atendem a todas as necessidades de escolas particulares que atuam no segmento de educação básica” (VASTA, 2019). Em nossa busca, percebemos ainda que a Vasta Educação atua em duas frentes de mercado:

A primeira dela é a Plataforma de Conteúdo & EdTech, que combina tecnologia a um portfólio multímarcas e de alta qualidade de soluções de conteúdo educacional core e complementar, incluindo conteúdo digital e impresso por meio de contratos de longo prazo com escolas parceiras, através da Somos Educação. A receita gerada pelas escolas parceiras tem a característica de recorrência, dada a natureza dos contratos, renovável e previsível.

A segunda frente de negócio, em expansão, é a Plataforma Digital, que tem como objetivo unificar os ecossistemas administrativos das escolas parceiras, promovendo crescimento de clientes e receitas para permitir que se tornem mais rentáveis e foquem em seu core business, oferecer educação de qualidade (VASTA, 2019, destaques na fonte).

O trecho acima foi retirado do sítio eletrônico da Vasta Educação e, como podemos perceber, é responsável pelo Somos Educação, que por sua vez, é

responsável pela Editora Ática, pela Editora Scipione, pela Editora Saraiva, pela Editora Atual, entre várias outras plataformas relacionadas ao segmento educacional (SOMOS, 2019). Ao investigarmos um pouco mais, descobrimos que tanto a Vasta Educação quanto a Somos Educação pertencem ao grupo Cogna Educação, também conhecido como Kroton Educacional, que é uma das maiores empresas educacionais do mundo e a maior no Brasil (COGNA, 2019).

A consideração destes aspectos encontrados na pesquisa nos direcionou ao afinamento do critério de seleção da coleção didática. Apesar da editora Ática aparecer em terceiro lugar dentre as mais distribuídas no Brasil, pertence ao grupo detentor da maior distribuição de obras no país.

Segundo os dados das tabelas 01 e 02, e levando em consideração que a editora Moderna, assim como a editora Richmond, pertencem ao grupo Santillana, percebemos que juntas totalizam 224.270.419 de livros distribuídos no Brasil. Quando buscamos pelo critério do ano alvo, temos em 2007, 26.956.962 de livros distribuídos pelo grupo Santillana e, ainda, no ano de 2018, são 19.692.405 de livros distribuídos pela mesma editora. No caso das editoras que pertencem à Cogna Educação, estas representam uma distribuição de Livros Didáticos na importância de 438.112.947 de obras no Brasil. Dentre elas, a editora Ática aparece em primeiro lugar, com 184.464.748 de livros distribuídos no total, a editora Saraiva vem em segundo lugar com 154.506.614 de livros distribuídos no total e em terceiro, a editora Scipione aparece com 98.141.585 de livros distribuídos no total. Quando utilizamos o critério de distribuição por ano, notamos que as companhias editoriais pertencentes ao grupo Cogna Educação somam, em 2007, 29.748.527 de livros didáticos distribuídos, 2.791.565 a mais que a quantia distribuída pelo grupo Santillana no mesmo ano. Em 2018, o grupo Cogna Educação somou um total de 23.345.306 de livros distribuídos, 3.652.901 de livros a mais que o grupo Santillana distribuiu no mesmo ano. Com tais informações em mãos, afinamos nosso critério de seleção e optamos por utilizar as coleções da Editora Ática, pois esta é a coleção de livros mais distribuída dentre as editoras pertencentes à Cogna Educação, seja no total de livros distribuídos no Brasil, seja pelo critério de ano.

No quadro 02, organizamos um itinerário com os critérios de busca que nos conduziram a escolher os Livros Didáticos da editora Ática para análise nesta pesquisa.

Quadro 02 - Critérios para seleção das obras didáticas e para o estudo das imagens nos LDs

Ordem de critérios	Buscador
Critério 01	Coleção mais distribuída
Critério 02	Coleções mais distribuída antes da lei, depois da lei e atuais
Critério 03	Grupo econômico pela quantidade de livros distribuídos.
Critério 04	Grupo econômico pela quantidade de livros distribuídos antes da lei, depois da lei e atuais.
Critério 05	Editora com maior tiragem de livros dentro do grupo econômico com maior quantidade de livros distribuídos no total.
Critério 06	Imagens de aberturas dos capítulos nas quais aparecem seres humanos, dos LD da editora com mais tiragens dentro do grupo econômico com mais quantidade de livros distribuídos no total.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Apresentamos a sequência de escolhas que confluíram no critério cinco. Assim, com base nos critérios estabelecidos no quadro 02, acima, escolhemos trabalhar com uma coleção de Livros Didáticos de História do Ensino Médio do ano de 2007 e outra do ano de 2018, ambas produzidas e distribuídas pela Editora Ática. Esse estudo dos LDs será realizado no capítulo 3. Antes disso, trazemos, no capítulo 2, a discussão das noções que constituem a base teórica da nossa problematização: a colonialidade e a decolonialidade. Pois é com elas que tencionamos à prospecção de indícios nas imagens apresentadas pelos LDs.

3 O COLONIAL E O DECOLONIAL: LEITURAS POSSÍVEIS

Neste capítulo, temos como objetivo estudar elementos teóricos que compõem as noções de colonialidade e decolonialidade, que nos servem para prospectar relações com as políticas educacionais direcionadas ao estudo da história e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas, assim como as relações entre narrativas e trajetórias desses grupos sociais apresentadas nos livros didáticos de História do Ensino Médio. Com isso, não temos a pretensão de criar um dualismo entre as duas noções, destacamos que a pretensão é estabelecer um diálogo, apresentando perspectivas diferentes, não para exaltar ou desqualificar uma ou ambas. O objetivo é compreender as singularidades de ambas as proposições.

As teorias decoloniais derivam da década de 1990, pensadas a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade (MC). Destacamos que para os avanços deste estudo, as contribuições da professora e pesquisadora Luciana Ballestrin (2013), publicadas em seu artigo “*América Latina e o giro decolonial*”, foram de fundamental importância. O referido trabalho tem como objetivo central “apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 89), por meio do qual iniciamos a discussão da temática.

Segundo Ballestrin (2013, p. 89), o grupo “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina”, uma vez que, por meio da formulação de novas teorias, “oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente”. Nos perguntamos então: quais as singularidades conceituais das perspectivas da colonialidade e da decolonialidade em relação com a educação?

Com base neste questionamento, optamos por organizar este capítulo em três partes. Na primeira, oferecemos elementos da pesquisa que expõem aspectos da colonialidade e suas três dimensões, a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, para assim entendermos como se organizam as estruturas hegemônicas de poder/controlado sociais. Com base em nossas leituras, sustentamos que a ordem hegemônica está estruturada por uma tradição epistemológica que vem do Norte para o Sul e, portanto, a dinâmica de formação dos lugares geográficos, assim como a maneira que sua história é narrada, são determinantes para a avaliação dos impactos socioculturais e níveis de

desigualdade. Sustentamos, ainda, que o controle sobre as especiais biológicas – e isso inclui o controle sobre a própria espécie através da reprodução de discursos moralistas e conservadores sobre a forma como se manifestam as sexualidades – e sua exploração, permitem as condições ideais para a manutenção do sistema hegemônico em curso.

Na segunda parte, exploramos a dimensão da decolonialidade. Essa perspectiva emerge como uma outra possibilidade para a interpretação das narrativas históricas, com outro olhar. Nesse sentido, qualquer questionamento ou reinterpretção dos diferentes níveis da colonialidade são, por si só, o movimento decolonial em marcha. A decolonialidade, portanto, trata do estudo das trajetórias, que são múltiplas e coexistentes e, por consequência, polifônicas. Isso se opõe às narrativas, que são monofônicas e peremptórias.

Na terceira parte, discutimos sobre as desigualdades étnicas que marcam o processo de formação da história da educação brasileira, na qual as populações Afro-brasileiras e Indígenas estão marcadamente desfavorecidas. Também, discutimos a educação enquanto privilégio das elites, marginalizando e aumentando cada vez mais o cenário de desigualdades no Brasil, destacadamente aos Afro-brasileiros e Indígenas. Ao final, lançaremos olhares à educação na perspectiva da neomodernidade, que se apresenta como opção teórico-metodológica e epistemológica de resistência a colonialidade. A neomodernidade, portanto, compreende as mudanças teóricas e práticas em todos os campos do conhecimento (destacadamente nas ciências humanas) com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Nossa intenção, que isso fique claro, não é remontar as grandes narrativas ou acontecimentos históricos, tão pouco pretendemos fazer exaustivas revisões de mapas e reconfigurações territoriais dos últimos cinco séculos. Estamos interessados em entender o processo dos conflitos socioculturais e geopolíticos, para que, assim, possamos melhor compreender como, ao longo do tempo, foram construídos e legitimados discursos que empoderam determinados grupos e excluem outros, isso na condição de sujeitos produtores do espaço-tempo. Com estes estudos da colonialidade e da decolonialidade em mente, analisamos os documentos das Políticas Educacionais e dos Livros Didáticos de História do Ensino Médio por meio da metodologia indiciária, como pode-se observar nos próximos capítulos.

3.1 A PERSPECTIVA DA COLONIALIDADE

Conforme anunciado, neste item consideramos o estudo das noções acerca da colonialidade. Investigamos, por meio da pesquisa e leitura de referenciais bibliográficos, as dimensões conceituais da colonialidade que, conforme observamos, se estendem e perduram mesmo após a retirada do empreendimento colonial. Por se tratar de uma influência contínua e duradoura, consideramos ainda analisar como se manifestam as questões étnico-raciais no campo educacional. Nos questionamos então: O que é a perspectiva da colonialidade e por que podemos denominá-la como narrativa?

Compreendemos, portanto, que a colonialidade se constitui de maneira unilateral, atendendo aos interesses narrativos na movimentação econômica do capitalismo ascendente, impulsionada através do circuito comercial do Atlântico. Por consequência, reproduz intensamente a matriz colonial de poder, traduzida por Ramon Grosfoguel como uma macroestrutura que se divide entre a colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade de ser (MIGNOLO, 2005, p. 36).

É importante frisar que o estudo das narrativas históricas e o estudo das noções geográficas sobre a espacialidade conflitiva dos territórios não estão separados, ambos contribuem para o entendimento acerca dos processos de formação/configuração sociocultural e geopolítico das sociedades modernas.

Por isso, antes de entrarmos na discussão sobre a colonialidade, precisamos entender como a narrativa da modernidade foi construída, pois é através dela que os discursos hegemônicos se sustentam. Apresentamos a seguir (no quadro 03) alguns aspectos discutidos por Dussel (2000) para contextualizar o termo modernidade.

Quadro 03 – Síntese dos aspectos acerca do Mito da Modernidade propostos por Dussel (2000)

1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideologicamente eurocéntrica).
2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.
3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”).

- | |
|--|
| 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). |
| 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). |
| 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” ¹⁸ (el oponerse al proceso civilizador) ¹⁹ que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas. |
| 7) Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros) ²⁰ , de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base em Dussel (2000, p. 49).

Dussel (2000) organiza em sete aspectos as noções que envolvem o Mito da Modernidade. Este mito serve de sustento para a estruturação dos discursos hegemônicos, conforme veremos ao longo do detalhamento destes itens. No primeiro, alude que as civilizações ditas “modernas” desenvolvem uma autocompreensão de superioridade frente às demais, levando em consideração que esse pensamento de superioridade desenvolvimentista por si só já é eurocêntrico, afinal, isso surge a partir das grandes navegações após o descobrimento das novas civilizações “menos desenvolvidas”. No segundo, o argumento da superioridade passa a ser utilizado como justificativa moral para o desenvolvimento dos que foram julgados como “primitivos”. Este argumento também é eurocêntrico ao desconsiderar o outro em sua singularidade, não se trata de uma competição para quantificar maior ou menor nível de desenvolvimento das sociedades, mas sim de entender as diferenças culturais entre elas. No terceiro, o caminho para o desenvolvimento dos “primitivos” é por meio do processo educativo, mas não ao acaso, deve seguir os padrões educacionais europeus. Isso implica na aculturação das civilizações invadidas pelos europeus. No quarto, o uso da violência é justificado com a resistência dos “bárbaros” ao “processo civilizador”.

Nesse contexto, Dussel (2000, p.49) chama este processo de “a guerra justa colonial” e, por meio dela, os “civilizados” não medem esforços para destruir as barreiras diante da modernização. No caso Brasileiro, isso resultou no genocídio de

diversas etnias autóctones⁶. No quinto aspecto, Dussel explica que esse processo de dominação produz vítimas e que isso é inevitável, no entanto, o “civilizador” é reproduzido como herói, que em um autossacrifício faz tudo que for necessário pelo bem maior, a modernização. No sexto, apresenta que aos olhos dos “modernos”, os bárbaros são culpados por resistir a modernidade e isso permite dota-la de inocência, afinal, seu objetivo é “emancipar” esses bárbaros de sua culpa, mesmo que através da violência. No sétimo e último aspecto citado pelo autor, são interpretados como inevitáveis os sacrifícios necessários para a modernização dos “povos atrasados” e, junto a isso, justifica-se a escravização de outras raças não europeias por serem “menos civilizadas”, ou da exploração das mulheres por serem “mais frágeis”, etc. Estes sete aspectos configuram o mito da modernidade proposto pelo autor.

Com essa ideia de modernidade em mente, percebemos os pilares sob os quais se assentam as narrativas da colonialidade e, ainda, como são justificadas as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo ascendente. A colonialidade e a modernidade, portanto, não estão desprendidas, mas sim coexistem em uma relação de mútua dependência. Neste sentido, é importante sinalizar que a *“colonialidad no significa lo mismo que colonialismo”* (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131), pois o colonialismo se trata de *“una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación”*, já a colonialidade se estende a âmbitos mais profundos, exercendo influências sobre nações colonizadas mesmo após o fim do colonialismo. Quer dizer que a colonialidade tem raízes muito mais profundas e complexas, que perduram com o passar dos anos através dos costumes, tradições, crenças religiosas, etc. Já o colonialismo, por se tratar de uma relação política e econômica, se acaba no momento em que a soberania de uma nação sobre a outra se acaba, processo que historicamente veio a se chamar independência. Segundo Ramón Gosfoguel (2008, p. 126), é importante que saibamos diferenciar

[...] “colonialismo” e “colonialidade”. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

⁶ As etnias autóctones são aquelas que descendem diretamente de uma região ou país por muitas gerações. São os povos originários daquela terra, neste caso, especificamente, estamos falando das populações indígenas que viviam no território brasileiro antes da invasão dos portugueses.

O pesquisador propõe que entendamos como são mantidas as estruturas de poder no sistema-mundo colonial moderno, por isso a importância em sabermos diferenciar o colonialismo da colonialidade. A colonialidade, por se tratar de um emaranhado e complexo sistema de controle, se ramifica por diversos setores da sociedade. Por se tratar de uma perspectiva de ampla abrangência, seu estudo dedica considerar leituras mais aprofundadas e atentas.

A colonialidade se assenta sobre três pilares centrais, são eles: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Essa tripla dimensão conceitual dialoga com diferentes áreas, como por exemplo a História e a Educação. Neste sentido, iniciamos nosso estudo com a análise da dimensão da colonialidade do poder, mas reiteramos desde já que a colonialidade do poder, do saber e do ser não estão separadas.

3.1.1 A colonialidade do poder

A colonialidade do poder “é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989” (BALLESTRIN, 2013, p. 99), mas que passa a compor um dos principais temas em debate no interior do Grupo Modernidade/Colonialidade. Para Ramón Gosfroguel (2008, p. 126) isso se dá devido a sua originalidade, o autor denuncia que

As múltiplas e heterogêneas estruturas globais, implantadas durante um período de 450 anos, não se evaporaram juntamente com a descolonização jurídico-política da periferia ao longo dos últimos 50 anos. Continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”. Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global”.

A denúncia de Gosfroguel (2008) remete às narrativas monofônicas, que são construídas a partir de uma única perspectiva. Neste sentido, o caso da colonização do Brasil não se findou após a independência da república, apenas foi reorganizado em um novo sentido, o da colonialidade. O autor afirma, ainda, que

Embora as “administrações coloniais” tenham sido quase todas erradicadas e grande parte da periferia se tenha organizado politicamente em Estados independentes, os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana (GOSFROGUEL, 2008, p. 126).

Outro aspecto a considerar é aquilo que o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) aponta na passagem acima, pois define quais matrizes determinam e

estruturam o poder colonial, salientando que estas se manifestam por meio dos conflitos sociais e está organizada conforme demonstra o Quadro 04.

Quadro 04 – Síntese dos âmbitos de disputa pelo poder em escala social na perspectiva da Colonialidade do Poder propostas por Quijano (2000)

(1) el trabajo y sus productos;
(2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción;
(3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie;
(4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento;
(5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), baseado em Quijano (2000, p. 345).

As cinco dimensões de disputa pelo poder anunciadas por Quijano estão intrinsicamente ligadas às desigualdades sociais no sistema-mundo contemporâneo, destacadamente nas nações onde a indústria colonial esteve presente. Destacamos que cada um dos itens listados no quadro acima (Quadro 04) exerce influência na produção e reprodução das epistemologias dominantes e, por consequência, perpetuam alguns discursos hegemônicos que favorecem a permanência dos privilégios de uma minoria.

A seguir, problematizamos os cinco âmbitos que sistematizamos no Quadro 04, e que compreendem a proposição de Quijano (2000), acerca das dimensões de disputa pelo poder em escala social.

1- O trabalho e seus produtos: a manutenção do poder em escala social tem por primazia a exploração da mão de obra barata, desta forma, os donos dos meios de produção continuam a lucrar muito às custas da exploração dos assalariados. Como resultado disso, segundo dados do IBGE, existem 16.470.313 famílias brasileiras que vivem, atualmente, com uma renda mensal média de R\$ 1.232,17, enquanto 1.842.567 famílias vivem com uma renda mensal média maior que R\$ 34.270,31 mensais. Esse cálculo foi realizado entre os anos de 2017 e 2018 e o número total de famílias levado em consideração, na pesquisa, é de 69.017.704.

Diante deste panorama, percebemos que a distribuição da renda entre as famílias brasileiras permanece desigual. Entendemos isso como um dos reflexos que compõem a manutenção do poder em escala social, a desigualdade econômica promovida por meio da exploração da mão de obra ou como sugere Quijano, a exploração "del trabajo y sus productos".

2- Este é dependente do anterior, se refere à natureza e seus recursos de produção: é importante destacar que a exploração não está apenas vinculada ao trabalho e seus produtos como exposto no item 1 do Quadro 04. As dimensões da exploração aplicadas pela empresa colonial compreendem também a destruição dos relevos e paisagens, pois durante o processo acelerado de extração de matéria prima para a manufatura em escala industrial, vão degradando, paulatinamente, o ecossistema e a biodiversidade local.

3- O sexo, seus produtos e a reprodução da espécie: Historicamente a divisão social do trabalho baseada no sexo esteve presente nas mais diversas sociedades ao longo do tempo. Essa divisão trata-se, pois, da forma como a divisão do trabalho será distribuída, assim, surgem tarefas majoritariamente masculinas (que estão diretamente ligadas com a manutenção da heterarquia) e outras majoritariamente femininas, sempre rotuladas como sendo as de menor importância e valor para manutenção do aparelho social como um todo.

Neste sentido, o sexo consta como pré-determinante sobre as escalas de poder social. No caso brasileiro, segundo estatísticas do IBGE, as mulheres recebem salários menores do que os homens, tendo o mesmo nível de escolaridade. Dos brasileiros homens com ensino superior completo, percebemos salários médios *per capto* na importância de R\$ 4.145,00, enquanto para as mulheres com mesmo nível de escolaridade os salários médios mensais são percebidos na importância de R\$ 3.369,00. Os dados revelam como o sexo é também um fator a ser considerado na disputa pelo poder em escala social.

Outro aspecto também relevante para essa discussão é o controle sobre a reprodução das espécies. A manipulação da natureza, somada ao controle das espécies animais, possibilitou à espécie humana o predomínio sobre as demais, atingindo o topo da cadeia alimentar. Após a domesticação dos animais, foi possível controlar a natalidade e mortalidade das mais diversas espécies. A espécie humana, por sua vez, depende dos recursos gerados pelas demais espécies e isso implica na comercialização de produtos provenientes da exploração dos animais. Por consequência, manter o controle sobre as espécies animais significa manter-se na disputa pelo poder em escala social.

4- A subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento: atualmente, os mecanismos de controle da subjetividade são os mais diversos, entre eles destacamos o uso das tecnologias que cada vez mais apostam

na criação de produtos fortalecedores do individualismo. Para isso, uma das estratégias mais recorrentes nas narrativas hegemônicas está na noção da universalidade, como se a tecnologia fosse universal, acessível para todos, um bem da humanidade, produtos que servem de suporte aos humanos (que estão no controle) e ao mesmo tempo os aproxima, tudo por meio de uma rede universal, que é invisível, mas nos conecta a quem quisermos quando dominamos as tecnologias. Entretanto, isso é uma afirmação dúbia, mas que pode passar despercebida a olhares menos atentos. Montamos uma explicação de três passos para esta análise.

Primeiro, a propriedade privada age em favor dos mais favorecidos financeiramente. Isso reforça e fortalece a noção do individualismo, separando quem pode acessar determinados produtos e quem não pode. A individualidade/subjetividade, portanto, é excludente e favorece o aumento das desigualdades sociais. Destacamos aqui que não estamos tratando da individualidade introspectiva ou aquela inerente ao sujeito, mas sim do individualismo nas relações de consumo.

Sendo assim, a individualidade/subjetividade produzida para o consumo das massas está compreendida nas tecnologias de uso pessoal. Essas tecnologias são, por primazia, individualistas. É aí que entra a questão da rede universal, que aproxima pessoas apenas por meio do aparato tecnológico.

O segundo ponto a ser discutido é que a narrativa universal é carregada por discursos contraditórios. Por um lado, carrega uma lógica global de múltiplas coexistências, por meio da rede tecnológica, por outro lado, é excludente com aqueles que não podem ter acesso às tecnologias, com destaque aos menos favorecidos economicamente e marginalizados pelo sistema capitalista. Assim, aqueles que não têm conhecimento e nem acesso são apenas usuários alienados. Neste caso, o pretexto universal é falho e, por meio do princípio egocêntrico, exclui os mais pobres e favorece aos mais ricos.

No terceiro passo da nossa explicação ressaltamos que, como nem todos têm acesso às tecnologias, a rede invisível de conexões universais cria mecanismos para o controle da intersubjetividade. Isso pode acontecer por diversos meios, destacamos alguns deles: 1- se você não está conectado, está atrasado, e se você está atrasado precisa das tecnologias para que assim se torne competitivo; 2- se você não está conectado, está fora da rede invisível e universal; 3- estar conectado seria um meio de atualização e conhecimento. Por exemplo, na educação algumas

vezes se confunde o acesso às redes informacionais como se fosse garantia de aprendizagem. Isso incorre na sensação de exclusão, remetendo ao 'atrasado' do primeiro item. Tais aspectos implicam diretamente na questão do conhecimento, pois o conhecimento é, também, difundido pelos veículos midiáticos e de telecomunicações.

5- A autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças: o uso da autoridade é imprescindível para que os quatro primeiros itens de disputa pelo poder em escala social sejam bem sucedidos. Isso está diretamente ligado ao mito da modernidade de Dussel (2000), onde "la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización". Assim, o uso da violência perpassa pelas narrativas, que são inquestionáveis. A coerção, neste caso, passa a compor um dos princípios do poder em escala social, além de favorecer e aumentar as desigualdades sociais, que no caso brasileiro vêm se estendendo desde a época colonial.

Os cinco âmbitos analisados formam o conjunto de características fundamentais para a manutenção do poder em escala social. Por meio da aplicação destes cinco âmbitos, as narrativas hegemônicas se enraízam e ganham força através das gerações. Sinalizamos que esse tipo de narrativa é articulado para a manipulação e controle das massas. Neste sentido, a alienação da população é consequência deste processo. Por isso, torna-se comum que estes discursos hegemônicos sejam também reproduzidos de maneira impensada pelas massas. Isso contribui para a continuidade do ciclo de controle do poder em escala social, que, conforme veremos, atendem aos interesses expansionistas da Europa colonial.

O empreendimento colonizatório deriva da experiência vivenciada no período das grandes navegações, quando a Europa acelera os processos expansionistas e estende seu domínio sobre outros territórios. Como resultado deste processo de exploração colonial sobre outros povos, percebemos um agravamento das desigualdades no período contemporâneo, afinal, as estruturas de poder e dominação globais são mantidas mesmo após o fim do período histórico da colonização. Neste sentido, Ramón Gosfoguel (2008, p. 126) sugere que

A expressão "colonialidade do poder" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na

hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Podemos notar que o pesquisador chama a atenção para as instituições internacionais que designam a manutenção da ordem hegemônica. Cada uma delas, ao seu modo, regula um ou mais setores estratégicos para o controle das “periferias coloniais” e colabora para com a manipulação das individualidades por meio da “colonialidade do saber”. Essa noção conceitual leva em consideração a origem do racismo institucional para a explicação das desigualdades, conforme podemos ver a seguir.

3.1.2 Colonialidade do saber

Como complemento da discussão acerca da colonialidade do poder, trazemos uma reflexão relacionada com a colonialidade do saber. Ambas as dimensões, poder e saber, não ocorrem de modo isolado. Porém, tecemos alguns aspectos que singularizam cada uma delas, pois essa especificação nos auxilia para compreender seus processos efetivos na construção histórica e geográfica, o que contribui para a análise dos livros didáticos.

Podemos dizer que colonialidade do saber tem a ver com um controle homogêneo das epistemologias que tentam ser hegemônicas no cenário dos conhecimentos. Tem a ver com o esmaecimento e até destruição da polifonia de modos de enunciar e da pluralidade de modos de ser e de pensar, em privilégio das narrativas monofônicas e do discurso de pensamento único, defendido como verdade universal. Trata-se do empenho para a imposição da narrativa unilateral.

A colonialidade do saber é explorada por Ana Pereira (2018), quando cita os quatro genocídios/epistemicídios apontados por Gosfoguel (2016). A escolha em iniciar com o texto da autora brasileira é justamente por conta de estar situado no lugar geográfico e histórico que nos é mais próximo. Segundo Pereira (2018), ao montar seu plano de ensino da disciplina de teoria e metodologia de história para turmas da graduação, foi questionada pela escolha de suas bibliografias. Os alunos estavam insatisfeitos porque no plano não constavam os grandes cânones da teoria da história. O artigo de Pereira trata, portanto, de uma resposta aos

questionamentos levantados por seus alunos sobre a produção canônica acerca da teoria da história que, conforme vemos adiante, está carregada por uma viciada dependência das epistemologias produzidas a partir do norte global.

Segundo Pereira (2018, p. 90), quando desenvolvemos pesquisas no campo da teoria da história aqui no Brasil, nos colocamos em posição de “consumidores de teorias importadas”, principalmente de países como “Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos da América e, em menor escala, Holanda e Itália”. Para a autora, aqui no Brasil adotamos o hábito de citar cânones como “Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck ou Habermas” (CONNEL, apud PEREIRA, 2018, p. 91), afinal, fomos formados tendo estes autores como referências, por isso os citamos.

Neste sentido, a colonialidade do saber, assim como a colonialidade do poder, tem raízes muito mais profundas do que a própria colonização. São narrativas que perduram mesmo com o passar dos séculos e, a partir delas, a mentalidade colonial é reproduzida e imitada por consecutivas gerações. Nas palavras de Gosfroguel,

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GOSFROGUEL, 2016, p. 25).

O pesquisador destaca que a colonialidade do saber - atuando concomitantemente com a colonialidade do poder e seus mecanismos de coerção social - é de fundamental importância para a manutenção das narrativas monofônicas. Por meio desta perspectiva, compreendemos como são montadas e reproduzidas as estratégias de supervalorização das culturas e pensamentos norte/ocidentais. Entretanto, conforme destacamos em nossos percursos teóricos e metodológicos, a história e a própria historicidade dos acontecimentos são configuradas segundo as multiplicidades coexistentes. No entanto, o empenho da narrativa monofônica visa dissuadir e ocultar as visões outras, reproduzindo

conhecimentos oficiais, que são entendidos por muitos como verdades absolutas, afinal, a narrativa é peremptória. Isso contribui para a continuidade dos pensamentos hegemônicos, alargando cada vez mais as desigualdades sociais no Brasil, que neste estudo é apontado como um dos países que sofreu e ainda sofre com a miséria oriunda da colonização.

A miséria sobre a qual discutimos não se trata apenas da econômica e social, lembramos a escassez de material cultural que herdamos das populações indígenas que aqui viviam antes da invasão europeia. A miséria que inferiu cicatrizes profundas no povo sul americano, o qual teve de esquecer, forçadamente, seu idioma, sua religião, seus costumes, sua identidade e sua própria historicidade. Tudo isso envolve a colonialidade do saber. Não é apenas dos cânones do conhecimento acadêmico que o mundo se constitui, o senso comum é parte do todo e deve ser considerado, pois sempre foi explorado por não ter condições de acesso ou mesmo de resistência, e também por sua própria alienação.

A alienação compõe parte fundamental na estratégia sobre a qual se configura a colonialidade do saber. Manter os indivíduos isolados (como já citamos na colonialidade do poder) é fundamental, assim as formas de resistência são reduzidas e fragmentadas pelo afastamento intersubjetivo. As mídias que deveriam exercer o papel de aproximação do sujeito com o mundo, na verdade, isolam e aprisionam, viciam e condicionam a uma contínua alienação das massas. Os conhecimentos acadêmicos, conforme observamos, também estão influenciados pelo vício, ou hábito, em citar autores euro-americanos. Nas palavras de GOSFROGUEL,

Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente. Essas teorias sociais, baseadas nas experiências sócio-históricas dos cinco países, constituem a base teórica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje. A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico (GOSFROGUEL, 2012), na qual uma face se considera superior e a outra inferior (GOSFROGUEL, 2016, p. 27).

Percebemos, neste sentido, como soa estranho escolher autores tão distantes e tão deslocados com relação ao Brasil para fundamentação teórica de toda uma disciplina, por exemplo. Com isso não estamos querendo reduzir a importância

teórica dos cânones para a formação do conhecimento, seja na teoria da história ou no campo educacional, tão pouco queremos promover o desincentivo da leitura dos cânones. Muito pelo contrário, destacamos a importância em lê-los para que possamos lançar críticas conscientes sobre esse material e, ainda, saber quando e como usá-los de maneira coerente.

Neste sentido, reiteramos que a colonialidade do saber tem a ver com o controle das epistemologias e das formas como estas são reproduzidas. O conhecimento da forma como o conhecemos já vem sendo reproduzido por várias gerações, as tendências, nos últimos cinco séculos, são ditadas através das narrativas do Norte para o Sul. Mas precisamos considerar o fato de que a colonialidade do saber não está apenas no controle daquilo que se produz atualmente, ela também esteve presente na destruição dos conhecimentos produzidos no passado, sejam eles referentes aos afrodescendentes, sejam referentes às populações indígenas.

A destruição da memória destas populações tem impacto direto sobre o material cultural que consumimos hoje. Pouco restou, em fontes materiais, das produções culturais das populações indígenas da América do Sul, por exemplo. Durante o período colonial, houve um empenho em destruir todos os materiais culturais dessas populações, assim a reprodução da memória cultural poderia continuar apenas de maneira oral. Por isso, afirmamos que a colonialidade do saber também está presente na destruição das memórias culturais, está presente também por meio do epistemicídio, que é a destruição dos modos de pensar. Os aspectos que apontamos, somados às citações dos cânones, exprimem de maneira objetiva a colonialidade do saber.

Retomamos a questão do hábito a fim de entendermos um pouco mais sobre as reproduções epistêmicas em sentido Norte/Sul. Pereira (2018) discute a questão do hábito e insere a ideia de mentalidade cativa ao explicar que

Hábito é também o ponto de partida de Syed Hussein Alatas (1972) para caracterizar a *mentalidade cativa* de intelectuais do sudeste asiático, marcada pela prática da imitação acrítica de modelos teóricos de origem europeia e estadunidense. Segundo Alatas (1972), a dinâmica imperial forjou nos países subdesenvolvidos um hábito de imitação que permeia praticamente toda a atividade intelectual e científica. Esse padrão incide sobre a produção do conhecimento desde a formulação do problema de investigação, passando pela análise, abstração, generalização, conceitualização, descrição, explicação e interpretação dos dados (PEREIRA, 2018, p. 92).

A problematização levantada pela autora pode chocar em uma primeira leitura, afinal, soa como se os pesquisadores do Sul fossem meros reprodutores de teorias do Norte. Diante disso, Pereira (2018, p. 90) se justifica argumentando que não se trata de uma mera “recusa imprudente ou rejeição irrefletida de um cânone”, mas sim de nos perguntarmos “como se construiu, por que e de que modo se perpetua esse cânone”, movimento este, que por si só já se faz decolonial.

Assim, Pereira (2018, p. 90) lança um questionamento, ao passo que nos convida a refletir sobre “a urgência em extrapolar a categoria de *lugar social* dos(as) historiadores(as) e de considerar a existência de um *a priori* epistêmico que o antecede, regula e condiciona”. Ou seja, precisamos pensar sobre como se formaram esses grandes cânones e, ainda, nos questionarmos sobre qual nosso papel social na leitura, interpretação e reprodução dos pensamentos canônicos no Brasil.

Para que isso seja possível, adentramos nas questões relacionadas aos quatro genocídios/epistemicídios apontados por Gosfroguel (2016), conforme evidenciados no quadro 05.

Quadro 05 – Síntese dos quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI propostos por Gosfroguel (2016)

Genocídios/epistemicídios	Síntese
1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”;	Envolve o discurso de superioridade religiosa, a partir do qual acreditava-se que somente os cristãos teriam o sangue puro. Isso resultou na expulsão e na destruição da espiritualidade de judeus e muçulmanos durante o século XV, que eram forçados a fugir ou a se converter ao cristianismo.
2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia;	Exprime o primeiro caso de racismo registrado. Envolve o racismo religioso, pois a humanidade dos povos indígenas era questionada segundo suas crenças religiosas. Acreditava-se que os povos indígenas não eram humanos por não ter religião e, por consequência, não eram dotados de alma. Isso os levava automaticamente a categoria de não-humanos.

3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e	Envolve o racismo de cor. Os africanos eram aprisionados e transmigrados de seu território para servirem como trabalhadores escravizados em colônias da europa.
4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas.	Envolve o sexismo epistêmico. Os homens não queriam abrir mão de sua hegemonia, conseqüentemente, condenavam qualquer tipo de conhecimento reproduzido pelas mulheres. As mulheres que repassavam conhecimentos sobre ervas medicinais ao longo das gerações, se fossem pegas, eram queimadas vivas sob a acusação de bruxaria. Isso permitia o controle sobre o desenvolvimento da individualidade e independência das mulheres.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base em Gosfroguel (2016, p. 31).

Estes quatro genocídios/epistemicídios compõem parte da estrutura sobre a qual se sustentam as narrativas hegemônicas, que, conforme veremos, perduram (ou tentam se fazer perdurar) por meio do modo de pensar, mesmo após a retirada dos colonizadores. Assim, segundo Pereira (2018, p. 95),

Esses quatro genocídios, que são também e simultaneamente quatro epistemicídios, formam as bases sobre as quais se constrói o privilégio epistêmico dos homens ocidentais. A expansão colonial iniciada no emblemático 1492 é, em resumo, a origem de uma episteme racista/sexista que opera até os dias de hoje nas universidades ocidentalizadas, por meio dos textos canônicos fundacionais das disciplinas de ciências sociais e humanidades, bem como a descendência direta destes textos (PEREIRA, 2018, p. 95).

Por isso, a afirmação feita pela autora nos lança ao estudo dos processos colonizatórios do final do século XV e início do século XVI, afinal, percebemos, neste período, os primeiros indícios de racismo no sistema-mundo moderno e colonial. Conforme aponta Gosfroguel (2016, p. 36), “Ao contrário do que atesta o senso comum contemporâneo, o ‘racismo de cor’ não foi o primeiro discurso racista”. Segundo o autor, os primeiros discursos racistas são relacionados aos povos com ou sem religião, alegando essa como condição fundamental para a presença de uma alma. Ou seja, segundo o imaginário comum ao século XVI, a ausência de alma era o que dividia os homens dos animais, os humanos dos não humanos, e este seria

para Gosfroguel (2016, p. 36) “o primeiro elemento racista do ‘sistema-mundo’ patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista”.

O racismo religioso não tem a ver apenas com religião, ele também está relacionado com o início do acúmulo de capital primitivo. Através do racismo religioso, os europeus justificam a escravidão dos indígenas e africanos por se tratarem de povos sem alma e, por consequência, não pertencentes à categoria de humanos. Com o passar dos séculos, o racismo religioso foi convertido em racismo de cor. Não tão diferente das primeiras manifestações racistas do século XVI, o racismo de cor tenta justificar a não humanidade ou inferioridade racial dos afrodescendentes e indígenas por meio das teorias eugênicas do século XIX.

A invasão dos países europeus a outros territórios, além de exercer a violência física e o genocídio das populações autóctones, também impõe o epistemicídio das culturas, crenças e modos de pensar destas populações. Neste sentido, surge como contrapartida a lógica hegemônica, o pensamento decolonial.

3.1.3 Colonialidade do ser

A colonialidade do ser “emerged in discussions of a diverse group of scholars doing work on coloniality and decolonization. More particularly, we owe the idea to Walter D. Mignolo, who reflected on it in writing as early as 1995” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 240). Numa tradução geral, o pesquisador explana que a colonialidade do ser emerge nas discussões em diversos grupos acadêmicos que atualmente realizam trabalhos que envolvem a colonialidade e a decolonização. Mas, particularmente, devemos a ideia a Walter D. Mignolo, que refletiu sobre a colonialidade do ser em seus escritos anteriores ao ano de 1995. O conceito, como podemos perceber, é mais tardio, vindo a incorporar as discussões do grupo Modernidade/Colonialidade ao final da década de 90.

A colonialidade do ser surge como terceiro elemento da modernidade/colonialidade, agregando às colonialidades do poder e do saber. Sobre ela, podemos afirmar que tem a ver com as questões relacionadas ao uso da linguagem. A colonialidade do ser não está desprendida das colonialidades do poder e do saber, mas diferente destas ela não toma proporção tão ampla nas discussões internas do grupo Modernidade/Colonialidade. As noções que singularizam essa dimensão da colonialidade do ser estão em um elo de interdependência com as

demais, afinal, é no campo da linguagem que se constroem os sentidos. Desta forma, a “coloniality of being would make primary reference to the lived experience of colonization and its impact on language” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 242). Nota-se que o pesquisador destaca os impactos iniciais que a colonização causou na língua.

Em resumo, podemos definir que a colonialidade do poder está relacionada com as formas de dominação e exploração no mundo moderno/colonial. A colonialidade do saber aproxima-se das noções que envolvem o pensamento colonial e suas dimensões epistemológicas, que resultam na produção de um conhecimento fechado, peremptório e exposto em forma de narrativa. Diferente da colonialidade do poder e a colonialidade do saber, a colonialidade do ser não tem a ver, apenas, com os fenômenos culturais e sociais, para auxiliar nesta discussão fazemos Mignolo (2003a, p. 669, apud Maldonado-Torres, 2007, p. 242):

‘Science’ (knowledge and wisdom) cannot be detached from language; languages are not just ‘cultural’ phenomena in which people find their ‘identity’; they are also the location where knowledge is inscribed. And, since languages are not something human beings have but rather something of what humans beings are, coloniality of power and of knowledge engendered the coloniality of being.

O que o autor propõe é que a colonialidade do ser surge como aparato de suporte às outras duas dimensões, poder e saber, afinal, a linguagem é pensada antes de ser anunciada. Isso remete a nossa proposta de discussão teórica conforme anunciamos ao longo deste capítulo, a colonialidade é um projeto que perdura, mesmo após o fim do colonialismo e isso remete às narrativas, pois é por meio dos discursos hegemônicos que as desigualdades e injustiças sociais continuam a existir. Não podemos analisar isso de outra forma, e é aí que o paradigma indiciário se constitui como a cola que liga o conjunto desta dissertação. Nossa análise está relacionada, portanto, com as colonialidades e iremos as consideramos tanto para a análise dos documentos, quanto para o estudo dos materiais didáticos. Reiteramos, portanto, que a colonialidade do ser permite a visão não casual dos eventos. Cada palavra, cada narrativa e cada discurso peremptório carrega em si elementos da colonialidade do ser. Esse conjunto é dispositivo que contribui no sentido da perpetuação das hegemonias. Neste contexto, Maldonado-Torres (2015, p. 92) propõem que

A colonialidade do ser se refere não tanto à forma em que os sujeitos modernos se transformam em consumidores ou ficam presos à lógica do

capital. Este conceito pretende identificar com mais precisão as formas em que a linha subontológica moderna se produz e reproduz as atitudes humanas que jogam um papel crucial. É na esfera do desejo, da percepção e da atitude principalmente que a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se não tanto como sujeito do consumo, senão como amo (senhor) natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser.

O que o autor propõe tem a ver com os códigos linguísticos que compõem as sociedades. Os preconceitos de cor e de raça são invenções humanas, sua anunciação é proferida por palavras ou expressões que diminuem ou inferiorizam. Cada sociedade é estruturada em crenças religiosas e expressões culturais únicas, isso marca a diferença entre os lugares, que diariamente produzem o mundo da vida. Por mais efêmera que seja, a singularidade do mundo da vida forma um complexo conjunto de relações que se interligam por meio da linguagem. As conexões no mundo moderno estão cada vez mais velozes, a informação é jogada às pressas por meio das mídias de massa e mídias digitais para consumidores impacientes. É aí que vemos a divisão entre a zona do ser, que pensa e produz materiais que serão devorados por aqueles que habitam a zona do não ser.

A linguagem, como já apontamos, produz sentidos e significados para as interações humanas. As interações determinam os níveis de influência e a própria hegemonia em escala social. É neste sentido que são produzidas as zonas do ser e do não ser. Nas palavras de Maldonado-torres (2015, p. 92),

A zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser. No mundo moderno antinegro, a cor da pele se converte na marca que servirá para localizar sujeitos e povos em diferentes zonas. Assim, a naturalização da morte, o conflito, a desumanização e a guerra são expressões primárias da colonialidade do ser.

Nessa linha de pensamento, percebemos como a colonialidade do ser age em favor da indiferença, que conseqüentemente perpetua o racismo, o sexismo e a desumanização de alguns sujeitos frente a outros. No mundo moderno colonial do ocidente, os códigos linguísticos configuram padrões predeterminantes aos privilégios sociais. Entre eles, podemos destacar sujeitos que sejam brancos, héteros e cristãos. Qualquer outro código que não atenda aos padrões sociais vigentes é desqualificado e, por conseqüência, ocupa as margens da sociedade, isso resulta nas desigualdades e injustiças sociais.

Podemos definir, portanto, que a “coloniality of Being refers not merely to the reduction of the particular to the generality of the concept or any given horizon of

meaning, but to the violation of the meaning of human alterity to the point where the alter-ego becomes a sub-alter” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 257). A colonialidade do ser é a ferramenta de coerção social utilizada de maneira estratégica como suporte às colonialidades do poder e do saber. A partir da destruição do ser, são naturalizadas as visões de mundo desumanizadoras, excluindo possibilidades para a alteridade. Em lugar disso, produzem-se estereótipos e preconceitos pautados na violação da individualidade do ser humano, no questionamento da sua humanidade e, por consequência, dos próprios direitos humanos.

Conforme já anunciamos anteriormente, a colonialidade do ser tem a ver com a utilização da linguagem, que pode ser montada de maneira peremptória, em forma de narrativa, enfatizando as noções que envolvem a colonialidade. Por outro lado, a linguagem também liberta, conduz à alteridade e promove sensibilidade as singularidades do mundo da vida, essa forma de linguagem está relacionada com as trajetórias, que são múltiplas e coexistentes, consequentemente, decoloniais.

Assim, percebemos como o uso da linguagem é fundamental para a manifestação e manutenção das narrativas hegemônicas, que operam como um projeto de mundo, onde o Norte, historicamente, tenta se fazer hegemônico com relação ao Sul global. Conforme aponta Maldonado-Torres, (2007, p. 257), “The coloniality of Being appears in historical projects and ideas of civilization which advance colonial projects of various kinds inspired or legitimized by the idea of race”. A racialização é fundamental para esse projeto, pois atende aos interesses do capitalismo, para os quais a desigualdade social é necessária para que poucos possam acumular grandes fortunas. A inferiorização e marginalização de alguns sujeitos, por meio da racialização, é uma peça fundamental desta trama, porque ao diminuir o outro e criar uma convenção social, onde alguns supostamente são superiores e outros inferiores, são montadas as condições para a continuidade da colonialidade moderna.

Esse tipo de linguagem pode ser difundido por diversas esferas, inclusive pelo meio acadêmico, como foi o caso dos estudos apresentados por Cesare Lombroso (apud CARVALHO, 2014) sobre a antropométrica craniana. Seu objetivo nestes estudos era de aferir um perfil craniano propenso ao crime. Ao final de sua pesquisa, constatou que os crânios de afrodescendentes são mais propensos ao crime do que crânios caucasianos, entretanto, seu estudo desconsidera as condições sociais e

históricas às quais os afrodescendentes foram submetidos após o fim da escravidão. Nessa linha, a pesquisa de Cesare Lombroso não considera que os afrodescendentes, em sua grande maioria, foram forçados a migrar para regiões não ocupadas por senhores de engenho. Essas regiões implicavam em locais pouco valor comercial, com terras inférteis ou montanhosas. Deste modo, essas populações acabaram sendo marginalizadas e empurradas, cada vez mais para as regiões irregulares, dando origem aos morros e periferias.

Sobre a questão da criminalidade, fica óbvio constatar, quando analisamos estes fatos, que as populações afrodescendentes foram marginalizadas, abandonadas a sua própria sorte e subsistência. Essa sim é a origem da criminalidade que ressoa em índices desiguais de encarceramento, há uma proporção gritantemente maior de Afro-brasileiros ocupantes de presídios do que caucasianos. Isso também tem relação com os índices de escolarização, nos quais os caucasianos atingem níveis mais elevados de estudo e ocupam cargos de chefia, enquanto os afro-brasileiros apresentam índices mais baixos de escolarização e salários relativamente menores. Tudo isso faz parte da colonialidade do ser. As ferramentas linguísticas que compõem as narrativas tentam sempre se fazer coloniais e manter sua hegemonia. Em contrapartida, a perspectiva decolonial pode produzir também uma linguagem potente, que liberta, que dota as trajetórias de significados sem desconsiderar a existência das narrativas. A perspectiva decolonial tem um olhar voltado à alteridade e por isso apresenta possibilidades revolucionárias.

Quadro 06 – Síntese das diferentes formas de colonialidade

Colonialidade	Está relacionada à(s), ao:
Do Poder	Relações hierárquicas de controle social
Do Saber	Domínio epistemológico
Do Ser	Linguagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Notamos que essas três dimensões são importantes e potentes na perspectiva da narrativa colonial. A seguir, dedicamo-nos à reflexão da perspectiva

da decolonialidade pensada enquanto trajetória, estabelecendo também diálogo com a Educação.

3.2 A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Podemos notar que ao apresentarmos elementos da colonialidade, é latente a decolonialidade implícita no debate. Intrincada enquanto confronto desse complexo, a perspectiva decolonial tem como pressuposto diferentes possibilidades para a interpretação dos acontecimentos históricos. Em palavras simples, podemos afirmar que a lógica decolonial surge como questionamento ao monólogo hegemônico. Deste modo, a constituição do pensamento a partir de outras perspectivas, ao encontro com o modelo colonial, já é o movimento decolonial em marcha. Assim, nos surge a pergunta: O que é a perspectiva da decolonialidade e por que podemos denominá-la como trajetória?

Essa perspectiva foi notabilizada por Nelson Maldonado-Torres, que no ano de 2005 apresentou a ideia utilizando o termo “giro-decolonial”. Para o autor, o termo significa “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105). Já para Mignolo (apud BALLESTRIN, 2013, p. 105), “a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade”.

O movimento decolonial, ou giro decolonial, trata-se, portanto, de uma invertida radical nas formas de pensar. Isso compreende uma mudança nas estruturas dominantes, rompendo com as narrativas e possibilitando espaço as trajetórias. A mudança passa pelos três âmbitos da colonialidade/modernidade, ou seja, a decolonização do poder, a decolonização do saber e a decolonização do ser. A proposta de Maldonado-Torres (2007) acerca do giro-decolonial transmite de forma clara e precisa o aspecto da mudança necessária nas estruturas da sociedade, afinal, por meio do utópico “giro-decolonial”, a sociedade estaria livre das desigualdades, racismos e tiranias.

A assertiva de Fanon (1968, pp. 321-2, apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 260) sobre a decolonialidade exprime de maneira clara essa ideia “decolonization should aspire at the very minimum to restore or create a reality where racialized

subjects could give and receive freely in societies founded on the principle of receptive generosity". Nesse sentido, a decolonização nos conduziria a uma sociedade mais receptiva, na qual os preconceitos e a racialização seriam substituídos por um mundo menos desigual, mais justo e livre para todos. A perspectiva decolonial contribui, neste sentido, para a reestruturação dos acontecimentos históricos do passado, levando em consideração as contribuições multilaterais e pluriculturais para a história da sociedade brasileira.

A ótica da decolonialidade trata não apenas de evidenciar as trajetórias, contribui também para que sejam postas em evidência as multiplicidades coexistentes. A decolonialidade questiona o pensamento colonial, problematiza a colonização e produz novos sentidos para o projeto da modernidade. Assim, vemos o seguinte exposto,

Como aponta Mignolo (2008), o próprio pensamento decolonial é um pensamento que promove o desprendimento de estruturas coloniais trazendo a lume as possibilidades que foram "encobertas", ou seja, colonizadas e desprestigiadas pelos padrões da racionalidade moderna. Dessa maneira, a perspectiva da interculturalidade crítica pode promover um verdadeiro desprendimento epistêmico, que é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa (SOUZA; NASCIMENTO, 2018, p. 265).

Em diálogo com as ideias do autor, reforçamos que a História do Brasil esteve marcada desde a invasão portuguesa por narrativas peremptórias, as quais prejudicam as possibilidades para as múltiplas coexistências. Entendemos como "encobertas" as trajetórias que levamos em consideração para a argumentação desta dissertação. As trajetórias estão diretamente relacionadas com as possibilidades outras, tanto para a reinterpretação da história brasileira, quanto para a visibilidade das manifestações culturais das populações, que por muito tempo ocuparam as margens históricas e sociais.

A ótica decolonial surge com a intencionalidade de dismantelar a perspectiva colonial. Isso compreende o remonte da historiografia, por meio de perspectivas que ainda não foram incorporadas ao monólogo hegemônico. Por isso, destacamos que não se trata de apagar o ponto de vista da narrativa europeia, mas sim de oportunizar novos olhares e novas perspectivas, para que aí sim se construa uma história polifônica, pautada na multiplicidade das vozes que compõem cada trajetória.

Para complementar essa perspectiva, percebemos que a “Decolonization and ‘des-gener-acción’, different from authenticity, are not based on the anticipation of death, but on the aperture of one’s self to the racialized other to the point of substitution” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 260). Ou seja, com a decolonização não estamos antecipando a ‘morte’ do outro, mas sim escolhendo em favor da vida, que conforme já apontamos, é baseada em multiplicidades coexistentes, afinal, múltiplas vozes coexistem em um mesmo tempo-espço formando a polifonia. Isso implica em “reconhecer a coexistência de outros, com trajetórias históricas próprias; trajetórias que se cruzam, se conectam e se desconectam, formando assim o espaço a partir dessas relações” (NETO, 2008, p. 163).

Levar em conta a existência dessa polifonia, fruto das relações de coexistência que se chocam e criam possibilidades múltiplas, é optar pelo caminho decolonial. Isso tem a ver com a desconstrução das colonialidades, que insistem em perdurar em nossa sociedade ainda nos dias atuais. Conforme vemos na passagem a seguir:

The de-colonial turn involves interventions at the level of power, knowledge, and being through varied actions of decolonization and ‘des-gener-acción’. It opposes the paradigm of war which has driven modernity for more than five hundred years, with a radical shift in the social and political agent, the attitude of the knower, and the position in regards to whatever threatens the preservation of being, particularly the actions of the *damnés*⁷ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 262).

Segundo o que o autor apresenta, a mudança, ou o giro decolonial, implica na intervenção em diferentes níveis do poder em escala social, destacadamente as dimensões da colonialidade do poder, da colonialidade do saber e da colonialidade do ser. Neste contexto, o giro decolonial contribui para uma reinterpretação do mito da modernidade, apontando as múltiplas vozes que coexistem e estão presentes de maneira única e irrepetível em cada trajetória.

Como ponto de partida para a perspectiva decolonial, teríamos que repensar e substituir os cânones que hoje moldam as ciências humanas no ocidente. Em outras palavras, “Tawantinsuyu, Anáhuac e o Caribe Negro seriam as ‘Grécias’ e ‘Romas’ das Américas” (Mignolo, 2003, p. 32, apud BALLESTRIN, 2013, p. 106). Neste sentido, a decolonialidade propõe a reconstrução histórica, dotando de novo sentido a modernidade colonial. Isso implica em uma reestruturação de todo o

⁷ *Damnés*: palavra de origem francesa que significa condenado.

campo científico ligado às ciências humanas, levando em consideração outras perspectivas neste processo.

Cabe destacar, ainda, que a o movimento decolonial não acontece de maneira isolada, pois a “genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros)” (Mignolo, 2008, p. 258, apud BALLESTRIN, 2013, p. 106). Isso vem para acrescentar nesta pesquisa, pois uma das nossas inquietações surge no movimento de investigação que envolve as questões relacionadas aos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil.

Dessa maneira, podemos entender que a decolonialidade é construída de maneira polifônica. Mas é preciso que entendamos um pouco melhor como essa corrente de pensamentos se constitui, uma vez que

La propuesta de Césaire es clara. Si las ciencias son definidas como formas de conocer, que pretenden eliminar la mentira y ofrecer respuestas claras a las interrogantes más urgentes de la humanidad, entonces él propone que empecemos interrogando la mentira sobre el significado y alcance de la colonización (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 158).

Em diálogo com as ideias de Césaire, apontamos que existe uma narrativa que já está posta. Essa narrativa apresenta verdades peremptórias em várias partes do mundo, com destaque nas regiões periféricas. Isso tem a ver com o mito da modernidade de Dussel, em que as narrativas montadas pelos colonizadores estão repletas de meias verdades, as quais trazem à tona a imagem do colonizador como redentor da barbárie. Por meio desse discurso, os europeus justificam a guerra e produzem um imaginário de justiça em favor da modernidade/modernização. Assim, tentam nos fazer acreditar que sem o esforço colonizatório não haveria progresso.

As ciências, neste sentido, nos servem de suporte para nos questionarmos sobre as meias verdades que ecoam, a mais de cinco séculos, acerca da colonização, destacadamente em relação à América do Sul. Assim, percebemos como contrapartida às narrativas, a perspectiva decolonial. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007), “El giro de-colonial implica fundamentalmente, primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización” (p. 159). Isso implica em uma transformação real, que não envolve apenas mudanças relativas ao próprio sujeito, mas também na própria forma de pensar o conhecimento e como este vem sendo construído ao longo dos últimos cinco séculos no ocidente.

A decolonização, portanto, envolve a polifonia, pois busca dar voz às trajetórias dos incontáveis sujeitos esquecidos, ou ainda, daqueles que foram vítimas do empenho colonial que se esforçou para apagar suas narrativas. Neste sentido, percebemos que:

Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el “grito” de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o em mundo de la vida a pesar de la muerte. La idea de la de-colonización también expresa duda o escepticismo con respecto al proyecto colonial (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 159).

O que o autor está propondo tem a ver com todos os sujeitos que sofreram (e ainda sofrem) com os impactos da colonização. Fato que está para além do campo científico, pois envolve os movimentos sociais e a sociedade em geral. Neste sentido, há de se considerar as diferentes perspectivas para a construção histórica da América do Sul. Neste remonte histórico, percebemos a necessidade em contemplar Waman Poma de Ayala⁸, por exemplo, e também “las comunidades cimarronas, como ya he mencionado antes, y eventos posteriores tan cruciales como la Revolución haitiana, entre otros” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 159). Estas seriam algumas dentre as diversas fontes que remontam o contexto histórico da América do Sul. Isso nos remete à ideia de que o “Desprendimento, abertura, de-linking, desobediência, vigilância e suspeição epistêmicas são estratégias para a decolonização, de-colonização ou descolonização epistemológica” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Reforçamos a importância de discutir quais materiais usamos no dia a dia da sala de aula. É essencial discutir, também, quais possibilidades esses materiais oferecem para uma visão diferente da história, incluindo as trajetórias neste contexto, dando voz aos esquecidos.

O próximo item traz apontamentos relacionados ao campo da educação na perspectiva da Neomodernidade, conforme vemos a seguir. Trazemos essa relação por entendermos que a decolonialidade implica uma leitura que compreende, na educação, uma análise dos princípios educativos envolvendo o reconhecimento e o respeito ao outro como outro-eu, e a mediação pedagógica como dialógica,

⁸ Apontado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade como um dos primeiros escritores decoloniais. Escreveu a obra *Primer nueva crónica y buen gobierno*.

conforme propõe o filósofo da educação Mario Osório Marques, por meio da Neomodernidade.

3.2.1 Um olhar à educação na perspectiva da Neomodernidade

Para contemplar o objetivo desta pesquisa, em diálogo com as perspectivas da colonialidade e da decolonialidade, trazemos nesta sessão discussões que relacionam estas perspectivas com a educação. Este debate permite-nos aproximar da consideração dos Afro-brasileiros e Indígenas nas Políticas Educacionais e no LD, que é trazido ao longo do capítulo três.

3.2.1.1 Educação e a Neomodernidade

Historicamente, as questões relacionadas à noção de “raça” são determinantes das injustiças sociais. Conforme veremos adiante, as estatísticas sobre o acesso e permanência ao ensino básico no Brasil revelam como a educação foi, durante muito tempo, um privilégio das elites. Em aceção às ideias de Mazzioni e Trevisol (2018), acreditamos que “a educação é um pré-requisito para a expansão dos direitos de cidadania”, fator que está diretamente relacionado com a formação da autonomia individual dos sujeitos e é, por consequência, fortalecedor das discussões acerca da expansão de novos direitos.

O acesso à Educação Básica no Brasil surge como um privilégio reservado às elites. É apenas após a década de 1980, com a promulgação da Constituição da República de 1988, que o Estado assume de maneira clara a responsabilidade pela educação. Nas palavras do filósofo da educação Carlos Jamil Cury (2002, p. 253), “o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”.

Os conflitos anunciados por Cury (2002), em um primeiro momento, retratam a realidade da classe trabalhadora, que no movimento de luta em prol da diminuição das desigualdades sociais, levanta como uma de suas bandeiras a garantia do direito à educação. “Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da

ignorância” (CURY, 2002, p. 254). No entanto, em alguns países colonizados, o processo de expansão das fábricas foi tardio, o que resultou no enfraquecimento (ou ausência) do movimento operário. Em lugar disso, as disputas de classe são levadas aos âmbitos étnico-raciais, que no caso brasileiro são majoritariamente marcados pela exploração da mão de obra das populações indígenas e africanas. O resultado deste cenário é o agravamento das desigualdades sociais, que no Brasil estão em evidência até os dias atuais.

Assim, ao avaliarmos os impactos socioculturais de países colonizados, devemos considerar que:

A escravidão, o caráter agrário-exportador desses países e uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinaram uma estratificação social de caráter hierárquico. Nela, o outro não era visto como igual, mas como “inferior”. Logicamente as elites atrasadas desses países, tendo-se na conta de “superiores”, determinaram o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. Na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. (CURY, 2002, p. 257).

No Brasil, por se tratar de um país colonizado no qual houve o uso de trabalhadores escravizados, os sinais da desigualdade estão mais acentuados em determinados grupos étnicos-raciais. Isso fica evidenciado ao analisarmos os dados estatísticos da Tabela 03, acerca do acesso e permanência à educação básica no Brasil.

Tabela 03 – Evolução da taxa de frequência escolar na educação básica

Nível de Ensino	6 a 14 anos		Percentual de pessoas de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído	
	2004	2013	2004	2013
Brasil	96,1%	98,4%	53,0%	66,7%
Branco	97,2%	98,7%	66,4%	76,5%
Negros	95,1%	98,3%	40,8%	60,0%

Fonte: organizado pelo autor (2019), com base em com base em Mazzioni e Trevisol (2018, p. 18-19).

Conforme expressam os dados, o percentual de pessoas de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído, no ano de 2004, é de 66,4% para brancos em razão de 40,8% para negros. No ano de 2013, apesar do avanço gradual de pessoas de

16 anos com o Ensino Fundamental concluído, a diferença entre brancos e negros permanece praticamente igual.

A História do Brasil está marcada por um violento processo de colonização. As matrizes coloniais determinaram a extração acelerada das riquezas naturais e a exploração/subjugação das populações Afro-brasileira e Indígenas. Mesmo após séculos, os impactos socioculturais causados a estas populações ainda se fazem presente. As Políticas Públicas, principalmente após a constituição das noções do Estado Democrático de Direito⁹, surgem como alternativa para amenizar as desigualdades geradas pelo modelo capitalista liberal.

No Brasil, esse projeto avançou limitadamente. Isso pode ser expresso atentando ao discurso oficial que envolve a perspectiva da modernidade já anunciada por Dussel, quando afirma que os indígenas que aqui viviam não passavam de bárbaros e, por isso, “precisavam” dos “heróis” europeus, que trariam consigo a modernidade e a civilidade. Prova disso está refletida na extrema desigualdade ainda presente no Brasil contemporâneo. Enquanto alguns (principalmente as populações afro-brasileiras, indígenas e aqui incluímos também as mulheres) são marginalizados, outros (majoritariamente homens, héteros, brancos, cristãos, etc.) mantêm a hegemonia sob os processos e produtos inerentes à modernidade que acima já anunciamos e, portanto, confirmam o fracasso do projeto da modernidade no Brasil.

A História, quando contada desta perspectiva – ou seja, apresentando os povos indígenas como “Selvagens”, “incultos”, “incivilizados” (CURY, 2002, p. 257) e os africanos como “povos escravizados” – contribui para a continuidade dessa ordem heterocrática¹⁰. Tal perspectiva contribui para a manutenção das visões hegemônicas, conseqüentemente, perpetua as desigualdades. Por esses acontecimentos, reiteramos: os sistemas sociais estruturados através do racismo-sexismo resultam sempre em catástrofes, misérias e injustiças sociais.

Para pensar acerca da educação em relação com a narrativa colonial e a trajetória decolonial, dialogamos com a obra de Mario Osório Marques (1992) e seus

⁹ Estado Democrático de Direito é o novo modelo que remete a um tipo de Estado em que se pretende precisamente a transformação em profundidade do modo de produção capitalista e sua substituição progressiva por uma organização social de características flexivelmente sociais, para dar passagem, por vias pacíficas e de liberdade formal e real, a uma sociedade na qual se possam implantar superiores níveis reais de igualdade e liberdade (STRECK, 2014, p. 53). Os níveis de igualdade e liberdades reais sugeridos por STRECK (2014) tem a ver com a decolonialidade pois abrem possibilidades ao respeito e reconhecimento dos diferentes grupos culturais, sociais e étnicos.

¹⁰ Ideia inserida por Gosfroguel (2008, p. 123).

estudos acerca dos paradigmas Ontológico ou Metafísico, Moderno e Neomoderno. No que diz respeito aos paradigmas Metafísico e Moderno, propomos serem pensados em relações com a narrativa colonial. Nestes paradigmas a ciência está dada a partir do objeto e sua própria objetividade. Assim, a prioridade é a interpretação a partir do que já está dado e visibilizado. Cabe então, pensar nada para além do que já está dado, isso remete às narrativas, pois tenta impor um modo único de ver o mundo. Nesse sentido, o paradigma Neomoderno diz respeito às dinâmicas do mundo, que estão em constante movimento e se constituem nas múltiplas coexistências. Através do Paradigma Neomoderno podemos dar voz às trajetórias, para além das narrativas. Assim, propomos pensar sobre o sentido de paradigma, para posteriormente pensarmos sobre a Neomodernidade.

Os paradigmas, ao se tratar do campo científico, são amplamente utilizados quando se pretende explicar quais as perspectivas ou visões de mundo das quais o pesquisador se serviu, para o desenvolvimento das ideias em um determinado texto científico. O paradigma pode ser entendido metaforicamente, portanto, como a lente da qual nos servimos para ver o mundo. Essa lente é diferente para cada um e adapta-se às necessidades que cada um tem em enxergar sua pesquisa.

Para melhor compreendermos os paradigmas educacionais, apoiamo-nos na proposição de Mario Osório Marques (1992), que descreve a evolução dos paradigmas da antiguidade clássica até os dias atuais. Segundo o autor,

Na visão platônica, paradigma é um modelo exemplar abstrato, noção fundamentalmente normativa que, ao ser introduzida na cultura contemporânea por Thomas Kuhn, rompe com o conceito de linearidade cumulativa na evolução da ciência, mostrando-a em desenvolvimentos cíclicos, instáveis, exigentes de mudanças bruscas em suas regras, sujeitos aos sistemas de valores e crenças básicas de uma época e de uma específica comunidade científica, "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (Kuhn, 1962, p.219) (MARQUES, 1992, p. 547).

Conforme evidenciado pelo autor, os paradigmas remontam desde a Grécia Antiga até os dias atuais. Marques (1992) identifica três momentos históricos com grandes rupturas paradigmáticas. Cada uma delas proporcionou um giro nas formas de pensar e fazer ciência. A saber: 1- o paradigma Ontológico ou Metafísico; 2- o paradigma Moderno; e 3- o paradigma Neomoderno. Organizamos um quadro para ilustrar esses três paradigmas anunciados por Marques (1992).

Quadro 07- Os paradigmas da educação segundo Mario Osório Marques

1- O paradigma Ontológico ou Metafísico: é derivado da tradição clássica do pensamento greco-romano e judaico-cristão. Nesta perspectiva, a “ontologia em que se ratificam o eterno retorno e o tempo circular da mesmice repetitiva, fundam-se também as distinções entre o universal e o particular, a essência e a aparência, a forma e a matéria, a alma e o corpo” (MARQUES, 1992, p. 550).

O mundo metafísico é inerente ao pensamento ontológico e à apropriação dos conhecimentos, por meio da educação formal é entendido de maneira dual, “a educação para o dizer e fazer a coisa pública, reservada aos cidadãos na *polis*, e o ensino das artes mecânicas, próprio dos trabalhadores livres” (MARQUES, 1992, p. 551). Assim, o ensino consiste em “transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar” (MARQUES, 1992, p. 551).

Neste paradigma, o conhecimento é tratado como uma construção subjetiva e autocentrada. O pensamento científico está, portanto, de mãos dadas com a filosofia e a reflexão científica é validade fundamentada em si mesma. O pesquisador, nesse sentido, volta seu olhar a si mesmo e introspectivamente produz conhecimentos. A imutabilidade do objeto que se observa é relevante para a explicação ontológica do mundo, onde a contemplação do eterno está em destaque.

2- O paradigma Moderno: a razão é posta em evidência e sobressai-se à fé incondicional, na crença religiosa para a explicação dos fenômenos naturais. Esse paradigma se fundamenta na teoria do olho da mente de Descartes, que posteriormente vem a incorporar em suas teorias a ideia do “ego cogito, ergo sum” (eu penso, logo existo). Neste sentido, “Conhecer é constituir os objetos que se conhecem. O homem conhece o mundo ao transformá-lo pelos instrumentos materiais ou conceituais que elabora” (MARQUES, 1992, p. 552).

Nesta perspectiva, cabe ao pesquisador a extração ou o esgotamento de uma verdade absoluta e exata sobre aquilo que se observa, assim, justificando e sustentando seu caráter real e científico. Conforme sugere Mario Osório Marques (1992),

Neste paradigma, a consciência conhece pela representação com que se relaciona com objetos que, para melhor domínio, reduz e fragmenta em especialidades compartimentadas e isoladas de todo seu contexto natural e cultural. As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos (p. 553).

A educação, neste sentido, trata da preparação para a vida e molda o homem segundo as exigências de produtividade. Isso consiste em “fabricar o trabalhador em lugar separado das relações sociais de trabalho, para que, depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos” (MARQUES, 1992, p. 554).

3- O paradigma Neomoderno: propõe que não se deve deixar de lado a razão científica da modernidade, mas sim reinterpretar o mundo segundo sua dinamicidade. Cada lugar se constitui único e está em constante movimento. Compete aos homens a reinterpretação constante do mundo em

que vivem.

A proposta que denominamos, ao menos provisoriamente, de uma neomodernidade, visa alterar radicalmente a noção de conhecimento como relação entre sujeitos individuais e objetos, percebendo-o agora na relação entre atores sociais e seus proferimentos, à busca de se entenderem (Ibidem, p. 558).

Para dar conta da efetivação deste paradigma, faz-se necessário uma retomada da Filosofia Analítica da Linguagem. As sociedades estruturam-se por meio da ação comunicativa, “em que a razão se constitui em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, de padrões de interpretação em que se confrontam a hermenêutica, a crítica dialética e a epistemologia” (MARQUES, 1992, p. 559).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base em Mario Osório Marques (1992, p. 550-59).

Notamos, nas palavras do pesquisador, que os paradigmas compreendem modos de ver o mundo, que podem ser sob a óptica metafísica, moderna ou neomoderna. Os primeiros nos ajudam a interpretar a narrativa histórica colonial, que é monofônica e peremptória, já o terceiro auxilia na compreensão das trajetórias que são múltiplas e coexistentes. Reiteramos que nossa pesquisa problematiza a lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas. A investigação será feita por meio dos indícios presentes nas imagens dos Livros Didáticos de História do Ensino Médio, analisando mudanças ou permanências na reprodução destes conteúdos antes e após a referida lei.

Para esta análise, consideramos que os paradigmas Metafísico e Moderno estão relacionados com as narrativas, afinal, privilegiam alguns personagens e denotam maior relevância contributiva de algumas etnias frente a outras. Esse tipo de escrita da história é marcadamente metafísica e moderna por tentar transmitir verdades imutáveis, reforçando a noção de que o conhecimento é a assimilação de verdades que já estão dadas, imutáveis e peremptórias.

Diferentemente a essas perspectivas metafísicas e modernas, temos o paradigma Neomoderno, que podemos relacionar com as trajetórias. As trajetórias respeitam o diálogo entre diferente sujeitos, garantindo a possibilidade das múltiplas coexistências. A neomodernidade, portanto, trata da reinterpretação do mundo da vida, respeitando sua dinamicidade, suas constantes mudanças e, por consequência, permite a manifestação das múltiplas trajetórias que coexistem em um mesmo tempo e espaço.

Em respeito ao paradigma Neomoderno, consideramos o outro, pois nele também nos constituímos, assim, por meio da alteridade, abrimos espaço para “reconhecer o outro como outro-eu” (KAVALERSKI; ANDREIS, 2018, p. 06). Destacamos, portanto, que não se trata de diminuir ou desprezar os conhecimentos produzidos pela matriz europeia, mas sim de reconsiderar como esta história está sendo contada e empoderar algumas populações, que durante um grande período histórico foram (e continuam sendo) negligenciadas.

4 AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

No segundo capítulo, discutimos as perspectivas colonial e decolonial em diálogo com a educação, para isso consideramos o estudo dos documentos das Políticas Educacionais e as imagens dos Livros Didáticos. Com base no objetivo desta dissertação – que é compreender as perspectivas da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos de História do Ensino Médio para analisar indícios indutores dos modos de pensar o mundo – neste capítulo, lançamos um olhar que permite compreender indícios da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos de História do Ensino Médio, analisando as mudanças e permanências a partir da lei 11.645/2008.

Organizamos este capítulo em dois momentos. O primeiro é dedicado ao estudo de documentos da política educacional brasileira. O segundo momento é dedicado à análise das imagens dos Livros Didáticos de História do Ensino Médio, no qual há a apresentação geral dos livros. Então, em diálogo com nossa linha de pesquisa de Políticas Educacionais, elencamos dois documentos nacionais que consideramos fundamentais para esta investigação. Entre eles, destacamos a Lei 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do estudo das culturas Afro-brasileiras e Indígenas no Brasil e o Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio da disciplina de História.

A lei 11.645/08 é um marco formador de mudanças, sendo assim, tanto as formas como os conteúdos sobre os Afro-brasileiros e Indígenas devem ser tratados, como as discussões acadêmicas que envolvem a temática devem ser consideradas, destacadamente na área das Políticas Educacionais. Já o Plano Nacional do Livro Didático é previsto como estratégia do governo brasileiro para atender a demanda implementada na constituição de 1988, em que o Estado assume para si o dever sobre a educação e, ainda, sobre a distribuição de materiais pedagógicos para suprir as demandas escolares por todo o Brasil, conforme previsto no artigo 208.

4.1 LEI 11.645/08

Nesta sessão, discutimos as Políticas Públicas Educacionais voltadas às questões étnico-raciais. Nosso objeto em destaque é a lei 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas nas escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto da rede privada. A referida lei tem como justificativa levar em conta as contribuições culturais, políticas, econômicas e linguísticas dos Afro-brasileiros e Indígenas para a formação da sociedade brasileira. Neste sentido, estamos de acordo com as ideias apresentadas por Claudia Mortari e Vinícius Gomes (2016, p. 69) quando sugerem que os textos legislativos colaboram no “combate ao racismo e a discriminação” e representam um “rompimento com o silêncio oficial sobre a questão”.

Destacamos que a lei 11.645/08 surge como agente dialógico, promovendo possibilidades para o exercício da alteridade. Este movimento é parte fundamental e fundante na constituição da cidadania, pois ao estudar o outro abrem-se possibilidades para que nele possamos vislumbrar um outro-eu (KAVALERSKI; ANDREIS, 2018).

A lei 11.645/08 é resultante da alteração de duas leis mais antigas, são elas a lei 10.639/03 e o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96). Optamos por fazer uma rápida contextualização das legislações que precedem a lei 11.645/08, pois assim dotamos de significado a trajetória do texto legislativo, que teve mudanças lentas e graduais até sua redação atual. Isso significa que a menção às temáticas relacionadas aos Afro-brasileiros e Indígenas foi, durante muito tempo, rejeitada pelo poder público, afinal, do ponto de vista da história oficial, até 1996 nenhuma legislação previa a obrigatoriedade do ensino acerca das contribuições destas etnias para a formação da sociedade brasileira.

Vale destacar que a tramitação lenta das temáticas que envolvem os Afro-brasileiros e Indígenas representa uma forma de resistência por parte das elites, que são historicamente privilegiadas. Como consequência desta perspectiva, percebemos a permanência das injustiças e desigualdades sociais e étnicas, conforme já anunciamos no item 2.1.1 do capítulo anterior.

Sobre a lei 9.394/96, podemos afirmar que foi um marco de conquistas para a história da educação brasileira. No capítulo dois deste documento, encontramos, no artigo número 26, da seção I, - que trata das disposições gerais sobre a educação básica - o seguinte texto: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996). O texto da LDB, conforme podemos ver, sugere que os conteúdos relacionados aos povos indígenas, africanos e europeus sejam considerados por suas contribuições para a formação do povo brasileiro, ou seja, no ano de 1996 ainda não temos uma política educacional consistente, voltada especificamente para o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Indígena.

Sete anos depois, o artigo 26 da LDB sofre sua primeira alteração. A lei 10.639/03 altera o antigo texto, que passa a valer com a seguinte redação:

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º - (VETADO)"

"Art. 79-A - (VETADO)"

"Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Essa foi a primeira grande mudança relacionada ao ensino da história e cultura de matriz Afro-brasileira e Africana desde a LDB. Diferente do artigo número 26, o artigo 26-A é acrescido da obrigatoriedade no ensino sobre a cultura Afro-brasileira. Esse movimento é uma conquista para a história do Brasil, bem como para as Políticas Educacionais brasileiras. 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. Esse movimento é decolonial, pois apresenta as trajetórias, que são múltiplas e coexistentes. Em um mesmo espaço-tempo existiram conflitos e disputas pelo poder em escala social, o que nos conduz a refletir sobre as narrativas peremptórias, que eram veiculadas de maneira oficial pelo Estado até a sanção da referida lei. Mas apesar de ainda não abordar as questões relacionadas aos indígenas, a lei 10.639/03 é geradora de mudanças, visto que os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros passam a incorporar de maneira obrigatória os currículos escolares.

Cinco anos após a sanção da lei 10.639/03, percebemos uma nova alteração do artigo 26-A da LDB, que está anunciada no texto da lei 11.645/08, em vigor até os dias atuais. Essa mudança, além de considerar os Afro-brasileiros, acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura das populações Indígenas para a formação da sociedade brasileira conforme podemos ler a seguir:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008)

Em diálogo com o texto apresentado, afirmamos que a inclusão dos estudos relacionados à matriz Indígena reforça o caráter decolonial desta legislação, porque põe em destaque as múltiplas e coexistentes trajetórias. Durante muito tempo, a história oficial do Brasil teve um foco cronológico voltado para uma construção linear dos acontecimentos, enfatizando datas e exaltando a figura de alguns sujeitos que, de maneira conveniente, foram canonizados dentro da História do Brasil. Os grandes feitos, os grandes acontecimentos, as memoráveis batalhas, sempre contam com figuras de destaque. Essa perspectiva é pautada em narrativas dos vencedores sobre os vencidos, mas há de se levar em consideração, também, que nenhuma batalha, nenhum grande feito, nenhum acontecimento memorável, se fez de maneira singular. A tentativa colonial é de exaltar suas próprias conquistas frente a população que aqui já vivia. Trata-se, pois, de uma invasão do território que hoje compreendemos como América do Sul, no entanto, a narrativa oficial, que também é peremptória, não trata os acontecimentos dessa maneira, por isso é uma perspectiva colonial. A lei 11.645/08 vem para romper com o silêncio oficial sobre a questão, por isso é uma perspectiva decolonial.

Esse movimento é provocador de mudanças, a perspectiva decolonial traz como proposta um repensar sobre a História do Brasil e sobre a própria historiografia. A lei 11.645/08 propõe, de maneira oficial, que as outras histórias

sejam também lembradas e consideradas para a formação da sociedade brasileira contemporânea. As trajetórias, dentro desta perspectiva decolonial, ganham espaço e completam lacunas que as narrativas, há muito tempo, tentam preencher com apenas um lado da história, a dos vencedores.

Nossa proposta, conforme já anunciamos, é analisar as imagens dos Livros Didáticos de História do Ensino Médio (PNLEM), um PNLEM antes e outro dez anos após a lei 11.645/08. Por meio dos indícios presentes nas imagens, avaliamos as mudanças ou permanências sobre como são tratadas as questões relacionadas aos Afro-brasileiros e Indígenas. Antes disso, também apresentamos o PNLEM.

4.2 PNLD (EM) DE HISTÓRIA

A discussão do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é imprescindível para este estudo. Esse programa faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi criado em 1985, e tem como objetivo principal qualificar a produção de livros¹¹. Sobre o PNLD, podemos afirmar que é uma Política Pública responsável pela normatização dos materiais didáticos pedagógicos, destacadamente o LD, que é utilizado em larga escala, já que sua distribuição ocorre em todo o território nacional para todas as escolas da rede pública.

O PNLD faz parte de uma Política Educacional “destinada a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2019). O programa é responsável pela seleção e distribuição de milhares de livros todos os anos. Conforme aponta Mirian Garrido (2008), percebemos que

O governo brasileiro, no período da redemocratização, desenvolveu inúmeras reformas e programas educacionais, sendo a distribuição de livros didáticos uma das suas mais importantes ações. Seja pela opção do assistencialismo à população mais carente, seja por pressão das agências de financiamento internacionais, o fato é que o Brasil implementou o maior programa de distribuição de livros do mundo, o que lhe valeu menção no *Guinness* e o converteu em um dos maiores compradores de livros do mundo (p. 04-5).

Em diálogo com a autora, apontamos a importância do PNLD no papel de Política Educacional de combate às desigualdades. O LD, além de ser material de

¹¹ COPATTI, 2019, p. 131.

uso corriqueiro nas escolas da rede pública, muitas vezes é o único material de leitura disponibilizado às populações carentes, essa, por si só, já é uma ação decolonial. O material de leitura compõe parte fundamental na vida escolar do aluno, oferecer esse material de forma gratuita, sem distinções, é um passo importante no caminho da justiça cognitiva e social. 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.

Nossa preocupação envolve a análise destes conceitos básicos, principalmente aqueles relacionados ao estudo da história e cultura dos Afro-brasileiros e Indígenas, afinal, visamos indiciar as mudanças ou permanências sobre como estão sendo tratados estes conteúdos no Livros Didáticos. Como vimos anteriormente, a lei 11.645/08 tem um histórico que a antecede. O movimento que deu origem à legislação é mais antigo, tendo como base reivindicações dos movimentos sociais. Junto a isso, podemos acrescentar o movimento das entidades negras em 1987 (ano da constituinte), que visava o fim do racismo nos Livros Didáticos, conforme vemos no trecho a seguir:

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático. A FAE, por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou representantes de organizações negras de todo país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático. Do evento participaram todos os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos no PNLD. Na ocasião, militantes, técnicos e pesquisadores avaliaram a importância da medida, uma vez que a FAE fazia circular nos sistemas de ensino em torno de 60 milhões de livros didáticos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153).

Podemos notar que o PNLD, desde a década de 80, regulamenta a distribuição de livros em larga escala no Brasil. Isso nos direciona ao encontro da pauta levantada pelo Movimento Negro, que também, desde a década de 80, já reivindicava, de maneira oficial, mudanças nos conteúdos dos Livros Didáticos. Esse movimento é decolonial, pois coloca em xeque as estruturas conservadoras, questiona as hegemonias e promove a discussão sobre a questão do racismo, que conforme vimos anteriormente, se deu de maneira lenta.

O LD, anterior à promulgação da lei 11.645/08, trazia, de modo geral, uma visão estereotipada dos fatos históricos, bem como sobre a representatividade dos Afro-brasileiros e Indígenas. Nas palavras de Ana Silva (2005):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (p. 21).

A passagem exposta por Silva (2005) é bastante comum de se presenciar em obras didáticas. Anunciamos isso com base nas primeiras análises (ainda experimentais) que desenvolvemos com os Livros Didáticos. Por registrar a presença de algumas imagens ainda estereotipadas presentes nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio, nos motivamos a investigar os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas em uma coleção anterior e outra posterior a sanção da lei 11.645/08, conforme veremos ao longo deste capítulo.

Antes de discutirmos sobre a análise dos Livros Didáticos, elencamos dois editais do PNLEM, um referente ao ano de 2007 e outro referente ao ano de 2012. O primeiro diz respeito ao edital que antecede a sanção da lei 11.645/08. Já o segundo é referente ao edital posterior a sanção da mesma lei.

O PNLEM de 2007 traz um capítulo dedicado aos critérios de seleção de obras didáticas de ciências humanas e suas tecnologias, tendo como referência básica as disciplinas de História e Geografia. Ao longo deste capítulo, não encontramos em nenhum momento a menção sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura de matriz Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na lei 10.639/03¹². No entanto, algo nos chamou a atenção para a seguinte passagem:

A obra didática, como um dos instrumentos utilizados na prática escolar, não pode ser a exposição fria e mecânica de conhecimentos adquiridos e transmitidos. Tendo por objetivo desvendar a experiência dos homens no tempo, em sociedade, e empreender a compreensão ativa da realidade social, a História quer ser um elemento de tomada de consciência para as pessoas que a ela se achegam. Assim, o texto deve ser capaz de envolver o aluno, considerando-o como sujeito que tem consciência de estar, a seu modo, fazendo História (BRASIL, 2007, p. 61-2).

Conforme observamos no trecho acima, o texto das obras didáticas deveria chamar a atenção dos alunos para que estes se sentissem participantes ativos da formação da história do Brasil. Mas devemos estar atentos aos conteúdos referentes

¹² No documento em questão, temos apenas uma menção à obrigatoriedade do ensino da cultura Afro-brasileira na seção do LD de matemática. O trecho em questão diz o seguinte: “- Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no LD de Matemática, significa: 1- levar em conta a diversidade social e cultural do Brasil, devendo, em particular, ser respeitada a lei da cultura afro-brasileira” (Brasil, 2007, p. 51). No entanto, como nos limitamos à análise apenas dos LD de História, achamos mais adequado trazer essa informação em nota de rodapé.

aos Afro-brasileiros e Indígenas, que também fazem parte da sociedade brasileira e não devem ser mencionados apenas como os escravizados ou os colonizados da história. Não apresentar, em nenhum momento, a mínima referência aos conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas é uma característica colonial, que leva em consideração (por mais ultrapassado que seja) apenas a história tida como oficial. Os conteúdos, neste caso, são construídos a partir das perspectivas metafísica e moderna, reproduzindo estereótipos e insistindo na continuidade das narrativas.

Neste mesmo documento, encontramos mais uma passagem que nos chamou a atenção. Ela diz respeito ao capítulo 3, que trata dos preceitos éticos que devem estar incorporados nas obras didáticas. A passagem diz que

A obra didática faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Ele deve contribuir, portanto, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania. Isso significa: 1- não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação) (BRASIL, 2007, p. 66).

O LD, portanto, não deve apresentar nenhum material de cunho preconceituoso ou discriminatório. Essa é uma característica decolonial, pois mesmo sem mencionar os Afro-brasileiros e Indígenas, nem a lei 10.639/03, nem o edital do LD, aceitam (e isso está previsto enquanto critério classificatório/eliminatório) nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Mas como já apontamos anteriormente, estamos sempre atentos à presença do mesmo e do diferente em um único objeto, portanto, notamos que nesta mesma passagem existem indícios de colonialidade, afinal, proibir textos e ilustrações de cunho preconceituoso e discriminatório não é o mesmo que criar textos e imagens que combatam os preconceitos e a discriminação. Essa é uma característica marcadamente colonial.

Após a análise do edital de 2007, escolhemos o edital de 2012 (após a lei 11.645/08) para averiguarmos como estão sendo tratados os critérios de seleção do LD, com destaque aos conteúdos referentes aos Afro-brasileiros e Indígenas.

O edital de 2012 apresenta, ao longo do item 3.2, os princípios e critérios de avaliação do LD para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias. No edital de 2012 são incorporadas a Filosofia e a Sociologia junto à História e Geografia, formando, assim, as referências básicas no campo das Ciências Humanas. Sobre a disciplina de História, temos a seguinte passagem:

A **História**, no contexto de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, vem redefinindo seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de ensinar e aprender a história escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas verbalistas e memorísticas, superando também a chamada falsa renovação, que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas concepções de ensinar-aprender história, pela incorporação superficial de diferentes linguagens. Entende-se, assim, que a história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade (BRASIL, 2012, p. 27).

Isto é, o novo edital reconfigura a forma como se deve trabalhar História. Algumas coisas ainda são mantidas, como, por exemplo, a noção de que o LD deve ajudar os estudantes para que se situem como sujeitos da história. Mas também, muitas mudanças são propostas, pontuamos duas delas. Primeiro, destacamos que o novo edital está preocupado em desconstruir as perspectivas históricas verbalistas e memorísticas, isso compreende uma ruptura com as narrativas, que são construídas por meio das perspectivas unilaterais, as quais relacionamos com os paradigmas metafísico e moderno em Mario Osório Marques. Esse movimento se trata de uma virada decolonial, pois compreende a superação das narrativas peremptórias. Em contraproposta a essa perspectiva, abre-se espaço às trajetórias, que passam a ser consideradas no processo de formação da sociedade brasileira, por isso, esse movimento é marcadamente decolonial. Em segundo lugar, enfatizamos que o novo edital está preocupado com a preservação da memória, que é compreendida como patrimônio da humanidade. A preservação da memória implica em considerar toda a memória, abrindo espaço às múltiplas e coexistentes trajetórias, afinal, quando lembramos apenas da história dos vencedores, ignoramos todas as outras memórias que junto a esta coexistiram. Essa característica do novo edital também é marcadamente decolonial.

Outra passagem que chama a atenção neste mesmo edital diz respeito ao manual dos professores. O manual referente à avaliação das obras do componente curricular de História deve orientar os professores “sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura

afro-brasileira e das nações indígenas” (BRASIL, 2012, p. 31), ou seja, neste novo edital, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas passa a ser incorporada em consideração à lei 11.645/08. Esse aspecto é marcadamente decolonial.

No decorrer desta sessão, discutimos o PNLEM e dois de seus editais, um anterior e outro posterior à lei 11.645/08. Ao longo desta discussão, apontamos alguns indícios coloniais e outros decoloniais em cada documento. Esse movimento é o mesmo que fizemos ao longo do próximo capítulo, nos itens que compreendem a interpretação das imagens dos Livros Didáticos.

4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO EM ESTUDO

Como apontamos no primeiro capítulo, a pesquisa qualitativa é a investigação dos dados com uma perspectiva mais aberta, possibilitando diversos olhares a um mesmo objeto investigativo. Por isso, ressaltamos que vamos olhar para essas imagens com base nos critérios que previamente estabelecemos. Usamos para esta análise apenas a primeira imagem de cada unidade, quando esta apresenta seres humanos. A análise será submetida aos critérios estabelecidos pelo paradigma indiciário, método que escolhemos para o trato destas fontes. O livro referente ao ano de 2007 tem doze unidades organizadas em volume único, o livro de 2018 tem doze unidades organizadas em três volumes.

Primeiro, explicamos sobre cada livro e seu respectivo (a) autor (a). Há, ainda, uma breve observação com os aspectos gerais de cada obra e suas respectivas unidades, visando uma interpretação ampla do conjunto, para que posteriormente possamos analisar e discutir as especificidades de cada imagem de abertura de unidade.

Os livros selecionados, conforme já anunciamos, foram lançados pela editora Ática. Os critérios utilizados para seleção desta editora estão discriminados na terceira parte do primeiro capítulo. Organizamos a análise das obras em dois subcapítulos, que virão a seguir. Nosso referente é a lei 11.645/08, por isso escolhemos uma obra didática publicada antes e outra dez anos após a sanção desta lei. A primeira obra é referente ao ano de 2007 (volume único), anterior à lei e a segunda obra é referente ao ano de 2018 (três volumes), que vem dez anos após

a sanção da lei 11.645/08. A seguir, passamos à análise do livro referente ao ano de 2007.

Cabe destacar que as apresentações das obras de 2007 e 2018 (itens 3.3.1 e 3.3.2) compreendem o passo 1, dentre os 5 passos propostos por Andreis (2018), baseando-se em Ginzburg (1989), que apresentamos no capítulo 1, envolvendo: Passo 01 a) Drástica seleção de 'objeto ou conjunto de objetos', que são fontes ou 'textos' e b) Contexto geográfico e contexto histórico – localização e posição histórico-geográfica e espaço-temporal do objeto em investigação.

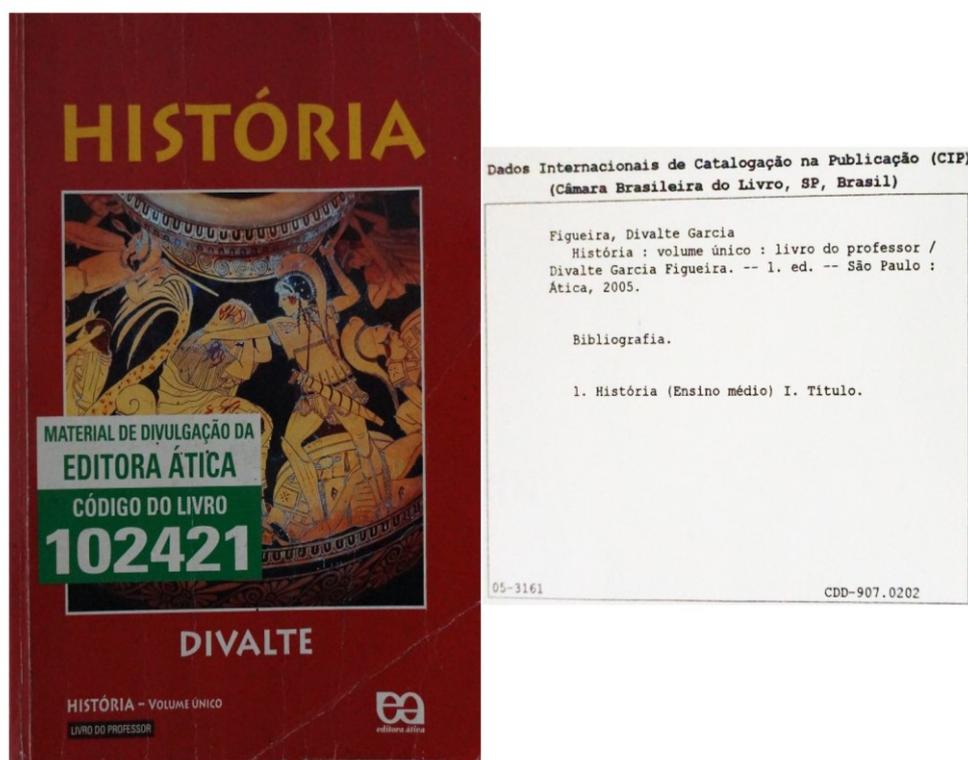
4.3.1 Apresentação da obra de 2007

Nossa primeira obra em análise é a coleção de volume único do Ensino Médio, que se refere à disciplina de História do ano de 2007. O livro é de autoria de Divalte Garcia Figueira.

Divalte é Mestre em História pela Universidade de São Paulo, foi bolsista FAPESP entre agosto de 1997 e julho de 1999, período correspondente ao desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo.

O exemplar em análise é uma cópia física que foi cedida aos pesquisadores pela escola Olga Fin Travi (Guatambu - SC). A data de impressão do livro remete ao ano de 2005. Por se tratar de um material de divulgação, o livro foi lançado dois anos antes no PNLD a que está vinculado. Isso já permite denotar uma incoerência, pois o esperado é que o material de divulgação seja distribuído às escolas após atender ao edital ao qual é apresentado para, após isso, ser ou não selecionado. Essa é a primeira edição desta obra, conforme podemos ver na ficha catalográfica abaixo.

Figura 01 – Capa do livro referente ao ano de 2007 e Ficha catalográfica



Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005.

A Figura 02 (logo abaixo) trata do sumário da obra, que é dividida em doze unidades e setenta e três capítulos. Nosso critério de seleção para esta análise diz respeito à imagem de abertura de cada unidade, na qual são representados seres humanos. Encontramos nove imagens, das quais indicaremos aspectos coloniais e decoloniais. Temos como plano de fundo a esta análise a perspectiva decolonial, conforme apresentamos ao longo do segundo capítulo.

Figura 02 – Sumário da obra de EM de História publicada do ano de 2007

Sumário	
O MUNDO ANTIGO	
<p>Foto de todos os estados do pálio da expansão romana (100-400 d.C.) no século de São</p>	
Unidade I	Unidade III
A CONQUISTA DA TERRA 7	A CIVILIZAÇÃO GRECO-ROMANA 39
1. Os primeiros seres humanos 8	6. O mundo grego 37
2. O ser humano chega à América 13	7. Da Época Clássica ao Período Helenístico 42
Unidade II	8. O Império grego 45
SOCIEDADES DO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO 17	9. A sociedade romana 51
3. O antigo Egito 18	10. O Império Romano 55
4. Os povos da Mesopotâmia 24	11. O que Roma não ligou 63
5. Outros povos do Oriente Próximo 29	
A IDADE MÉDIA	
Unidade IV	
O MUNDO MEDIEVAL 67	
12. A sociedade feudal 68	
13. O Império Bizantino 74	
14. O Islã 77	
15. O Reino dos Francos 81	
16. Religion e culture na idade feudal 85	
17. Crise no mundo feudal 89	
TEMPOS MODERNOS	
Unidade V	Unidade VII
A IDADE MODERNA 95	A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA 139
18. A luta das nações 96	26. A América subjugada 139
19. Uma revolução chamada Renascimento 102	27. Portugal na América 146
20. América 106	28. Açúcar e escravidão 151
21. Revolução na Cristandade 112	29. O comércio 156
22. O Absolutismo 117	30. Sob o domínio da Espanha 161
23. Encontros no Oriente 122	31. Inglaterra: revolução e hegemonia 166
Unidade VI	32. A colonização inglesa na América do Norte 170
ERA UMA VEZ, NA AMÉRICA 126	33. Demos do União Britânica 175
24. As sociedades de Minas Gerais 127	34. O norte das Gerais 181
25. Povos de América do Sul 132	35. O novo mapa do Brasil 187
	Unidade VIII
	UMA ERA DE REVOLUÇÕES 192
	36. A Revolução Industrial 192
	37. As lutas do Brasil 197
	38. Revolução na América do Norte 202
	39. A Revolução Francesa 207
	40. Acordos e queda da Império Napoleônico 212
	41. América, rebelde América 218
	42. Brasil: tempo de revolta 223
	43. O Brasil deixa de ser colônia 229
	44. Sete de setembro de 1822 233
O MUNDO CONTEMPORÂNEO	
<p>Imagens das torres do World Trade Center logo após o impacto do segundo avião, em 11 de setembro de 2001.</p>	
Unidade IX	Unidade XI
O SÉCULO XIX 237	UM MUNDO BIPOLAR 263
45. A luta de classes na Europa do século XIX 238	62. Guerra fria 263
46. Dois novos Estados no mapa europeu 243	63. Consolidação e expansão do socialismo leninista 268
47. Estados Unidos: expansão e guerra civil 249	64. As lutas de libertação nacional na África e na Ásia 273
48. Em nome do capital 254	65. A América Latina entre o populismo e o militarismo 278
49. O curto reinado de dom Pedro I 259	66. Os Estados Unidos 283
50. Entre dois reinados 264	67. Brasil: democracia e industrialização 288
51. O Segundo Reinado 269	68. O longo ciclo militar 293
52. O nome do Império 277	Unidade XII
Unidade X	RICOS E POBRES NO MUNDO GLOBALIZADO 303
UMA ERA DE INCERTEZAS 284	69. A desintegração da União Soviética 303
53. Europa, 1914 288	70. A globalização 308
54. A Revolução Russa 291	71. Os países ricos 313
	72. Os países pobres e em desenvolvimento 318
	73. Brasil: a construção do futuro 323
<p>Glossário Sugestões de livros, filmes e sites para você ler, assistir e navegar. Para refletir, sintetizar, conectar. Referências bibliográficas</p>	

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005.

As unidades e os capítulos expressos no sumário estão apresentados em uma organização cronológica, já indiciando um modelo de narrativa colonial, a

saber: O mundo antigo, A idade média, Os tempos modernos e O mundo contemporâneo, respectivamente. A escolha pela progressão cronológica crescente (do mais antigo ao contemporâneo) é bastante comum nas obras didáticas de história, assim, alguns conceitos básicos da disciplina como o tempo, por exemplo, tornam-se mais simples de explicar, no entanto, esta escolha sinaliza uma postura marcadamente positivista, afinal, sobre qual cronologia este texto fala? A seguir, apresentamos a análise das imagens que dão abertura às unidades.

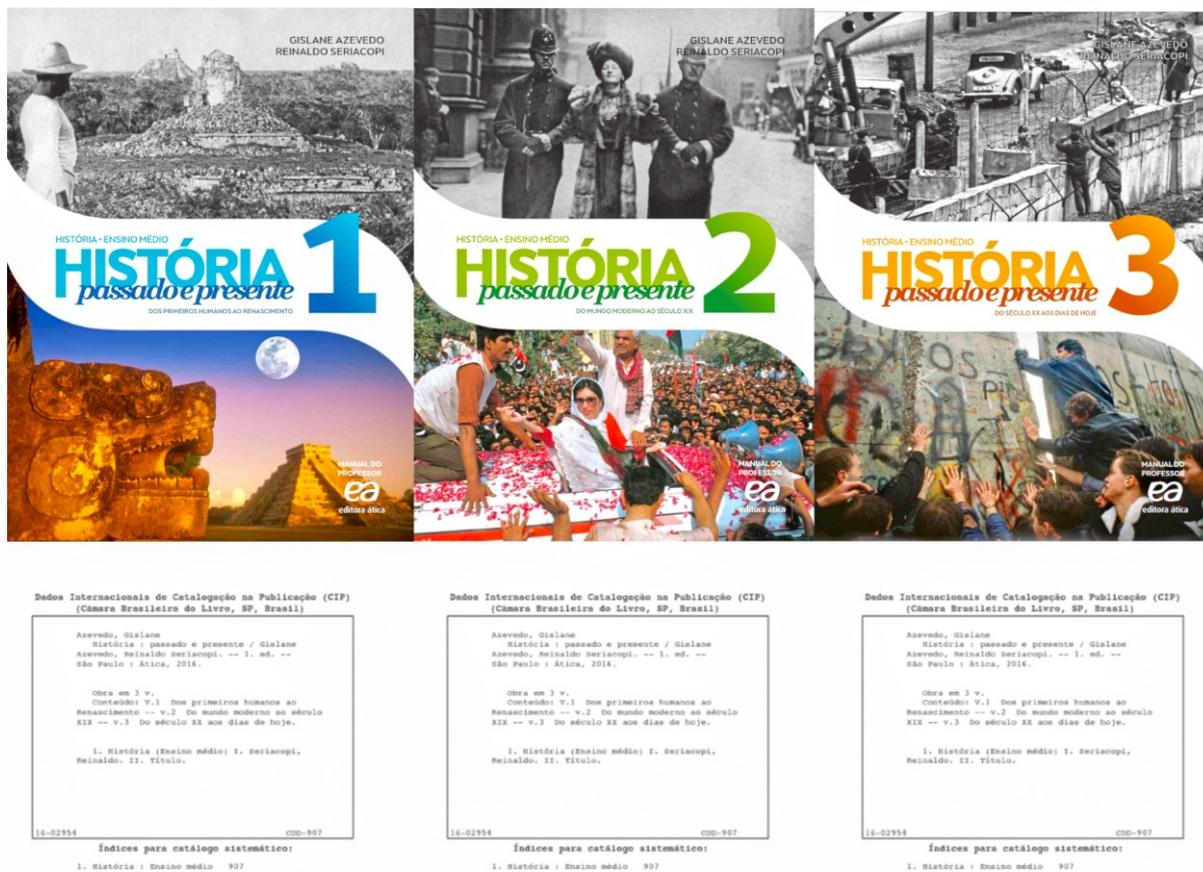
4.3.2 Apresentação da obra de 2018

Nossa segunda obra em análise é a coleção em três volumes do Ensino Médio, referente à disciplina de História do ano de 2018. O livro é de autoria de Gislaine Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi.

Gislaine é graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, possui mestrado em História pela mesma instituição, em seu currículo Lattes, temos as seguintes informações mencionadas pela própria autora: “É autora de livros didáticos para alunos da Educação Básica na área de História, tendo obras publicadas pelas editoras Ática, Scipione e FTD.” e ainda “Recebeu em 2013 o prêmio Jabuti na categoria de Didáticos e Paradidáticos pela obra Teláris (ed. Ática), escrita em parceria com Reinaldo Seriacopi” (LATTES, 2020).

Reinaldo é graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo e também é graduado em Letras - Português pela Universidade de São Paulo. Não possui nenhuma especialização. Em seu currículo Lattes, fornece as seguintes informações: “É autor de livros didáticos para alunos da Educação Básica na área de História, tendo obras publicadas pelas editoras Ática, Scipione e FTD. Recebeu em 2013 o prêmio Jabuti na categoria de Didáticos e Paradidáticos pela obra Teláris (ed. Ática)” (LATTES, 2020).

Figura 03 - Capas dos três livros referentes ao ano de 2018 e suas respectivas Fichas catalográficas



Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi 2016.

13

Os exemplares em análise são cópias digitais disponíveis para visitação no site da editora. Logo abaixo, na Figura 04, podemos ver o sumário de cada uma das três obras. A primeira obra diz respeito ao primeiro ano do Ensino Médio e está apresentada em quatro unidades e treze capítulos. A segunda obra pertence ao segundo ano do Ensino Médio e está organizada em quatro unidades e dezesseis capítulos. A terceira e última obra é do terceiro ano do Ensino Médio e está organizada em quatro unidades e treze capítulos.

¹³ As fichas catalográficas podem ser visualizadas mediante aproximação da imagem.

Figura 04 – Sumário das obras referentes ao ano de 2018 em ordem crescente

SUMÁRIO INTRODUÇÃO 8 UNIDADE 1 Conhecimento e criatividade CAPÍTULO 1 Origem da humanidade e importância da agricultura 24 1. Os hominídeos do gênero Homo 24 2. O domínio da agricultura 28 Esquema-resumo 32 Atividades 33 Minha biblioteca 38 CAPÍTULO 2 Origem do ser humano na América 39 1. O povoamento da América 40 2. Sítios arqueológicos no Brasil 41 3. O Japão dos samurais 81 Esquema-resumo 84 Atividades 85 Minha biblioteca 89 CAPÍTULO 3 Perceções da Antiguidade 60 1. Povos da Mesopotâmia 56 2. O Egito antigo 56 3. O Egípcio na Antiguidade 60 Esquema-resumo 65 Atividades 66 Minha biblioteca 70 CAPÍTULO 4 Orientes antigo: China, Índia e Japão 71 1. Formação da China 72 2. A Índia antiga 79 UNIDADE 2 Urbanização CAPÍTULO 5 Fenícios, persas e hebreus 90 1. Os Fenícios 91 2. Os persas 94 3. Os hebreus 97 Esquema-resumo 101 Atividades 102 Minha biblioteca 107 UNIDADE 3 Direito e democracia CAPÍTULO 6 Grecia antiga 112 1. Origem da Grécia antiga 112 2. Políptoros: Esparta e Atenas 118 3. O Império Macedônio e o helenismo 124 Esquema-resumo 127 Atividades 128 Minha biblioteca 132 CAPÍTULO 7 Os primeiros séculos da Roma 133 1. Formação e organização 134 2. Período republicano 135 3. Período imperial 138 4. Cultura greco-romana 140 5. Declínio da república 141 6. Militares no poder 144 Esquema-resumo 147 Atividades 148 Minha biblioteca 153 CAPÍTULO 8 Império Romano e Império Bizantino 153 1. Primeiros séculos do Império Romano 154 2. Invasões e divisão do império 158 3. Império Bizantino 160 4. Declínio de um império 165 Esquema-resumo 166 Atividades 167 Minha biblioteca 170 FECHANDO A UNIDADE 171 UNIDADE 4 Diversidade religiosa CAPÍTULO 9 Mundo árabe-muçulmano 174 1. A base da cultura árabe 175 2. O Islã 175 3. Expansão islâmica 177 4. Aspectos culturais do mundo islâmico 180 5. Divisão do território islâmico 181 Esquema-resumo 183 Atividades 184 Minha biblioteca 188 CAPÍTULO 10 Reinos africanos 189 1. O continente africano 190 2. Reino de Axum 192 3. Reino do Sabel 194 4. Civilização túrdica 195 5. Culturas baobá 200 Esquema-resumo 200 Atividades 201 Minha biblioteca 205 CAPÍTULO 11 Reinos medievais e fortalecimento da Igreja 206 1. Renascimento 207 2. A Igreja católica se fortalece 209 3. O Império Carolingio 210 4. O feudalismo 211 5. A Igreja no início do século XII 214 6. A Cruzadas 215 7. A Inquisição/Tribunal do Santo Ofício 216 Esquema-resumo 217 Atividades 218 Minha biblioteca 222 CAPÍTULO 12 Feudalismo e formação dos Estados Nacionais 223 1. O mundo feudal 224 2. Fortalecimento do poder do rei 229 3. Origem da França 231 4. A Inglaterra 232 5. Portugal e Espanha 233 Esquema-resumo 236 Atividades 241 Minha biblioteca 246 CAPÍTULO 13 Fin da Idade Média, Renascimento e Reforma protestante 242 1. A Baixa Idade Média 243 2. O Renascimento artístico, científico e intelectual 248 3. O contexto das críticas à Igreja 254 4. Teus e ideias de Lutero 258 5. O calvinismo e a Igreja anglicana 263 6. Reação da Igreja católica 267 Esquema-resumo 268 Atividades 269 Minha biblioteca 270 FECHANDO A UNIDADE 270 BIBLIOGRAFIA 270		SUMÁRIO UNIDADE 1 Diversidade cultural CAPÍTULO 1 Religões mesopotas e a Idade Média 10 1. Bacia do rio Eufrates 10 2. Outros caminhos para a Índia 11 3. As navegações 13 4. Império Bizantino 15 5. Tradeebas em seque 18 Esquema-resumo 22 Atividades 23 Minha biblioteca 26 CAPÍTULO 2 De absolutismo a democracia constitucional 27 1. Estados modernos 28 2. Poder legislativo 30 3. Olibertismo 31 4. Estados modernos 31 Esquema-resumo 34 Atividades 34 Minha biblioteca 38 UNIDADE 2 O trabalho CAPÍTULO 3 Afriqueana e América portuguesa 80 1. Escravidão na África 80 2. Trabalho em grande escala 82 3. Trabalho cultural 83 4. O cotidiano do escravizado 87 5. Olibertismo 92 Esquema-resumo 95 Atividades 95 Minha biblioteca 99 CAPÍTULO 4 Ruínas e conflitos na região nordeste da colônia portuguesa 96 1. Arqueologia 96 2. Trabalho em grandes 100 3. Trabalho em grandes 100 4. Trabalho em grandes 100 Esquema-resumo 102 Atividades 102 Minha biblioteca 106 UNIDADE 3 Luta pela cidadania CAPÍTULO 5 Ruínas e conflitos na região nordeste da colônia portuguesa 102 1. Uma História da liberdade 102 2. Olibertismo 103 3. A produção de alimentos 104 4. A produção de alimentos 104 5. Olibertismo 104 6. Olibertismo 104 Esquema-resumo 106 Atividades 106 Minha biblioteca 110 CAPÍTULO 6 Da Revolução Francesa ao Império Napoleônico 147 1. A Revolução Francesa 148 2. A queda da Bastilha e do Antigo Regime 149 3. A Revolução Francesa 149 4. A Revolução Francesa 149 Esquema-resumo 151 Atividades 151 Minha biblioteca 155 CAPÍTULO 7 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 156 1. A Real de Minas Gerais 156 2. A Real de Minas Gerais 156 3. A Real de Minas Gerais 156 4. A Real de Minas Gerais 156 Esquema-resumo 158 Atividades 158 Minha biblioteca 162 CAPÍTULO 8 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 162 1. A Real de Minas Gerais 162 2. A Real de Minas Gerais 162 3. A Real de Minas Gerais 162 4. A Real de Minas Gerais 162 Esquema-resumo 164 Atividades 164 Minha biblioteca 168 UNIDADE 4 Política e participação CAPÍTULO 9 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 168 1. A Real de Minas Gerais 168 2. A Real de Minas Gerais 168 3. A Real de Minas Gerais 168 4. A Real de Minas Gerais 168 Esquema-resumo 170 Atividades 170 Minha biblioteca 174 CAPÍTULO 10 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 174 1. A Real de Minas Gerais 174 2. A Real de Minas Gerais 174 3. A Real de Minas Gerais 174 4. A Real de Minas Gerais 174 Esquema-resumo 176 Atividades 176 Minha biblioteca 180 CAPÍTULO 11 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 180 1. A Real de Minas Gerais 180 2. A Real de Minas Gerais 180 3. A Real de Minas Gerais 180 4. A Real de Minas Gerais 180 Esquema-resumo 182 Atividades 182 Minha biblioteca 186 CAPÍTULO 12 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 186 1. A Real de Minas Gerais 186 2. A Real de Minas Gerais 186 3. A Real de Minas Gerais 186 4. A Real de Minas Gerais 186 Esquema-resumo 188 Atividades 188 Minha biblioteca 192 CAPÍTULO 13 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 192 1. A Real de Minas Gerais 192 2. A Real de Minas Gerais 192 3. A Real de Minas Gerais 192 4. A Real de Minas Gerais 192 Esquema-resumo 194 Atividades 194 Minha biblioteca 198 UNIDADE 5 CAPÍTULO 14 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 198 1. A Real de Minas Gerais 198 2. A Real de Minas Gerais 198 3. A Real de Minas Gerais 198 4. A Real de Minas Gerais 198 Esquema-resumo 200 Atividades 200 Minha biblioteca 204 CAPÍTULO 15 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 204 1. A Real de Minas Gerais 204 2. A Real de Minas Gerais 204 3. A Real de Minas Gerais 204 4. A Real de Minas Gerais 204 Esquema-resumo 206 Atividades 206 Minha biblioteca 210 CAPÍTULO 16 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 210 1. A Real de Minas Gerais 210 2. A Real de Minas Gerais 210 3. A Real de Minas Gerais 210 4. A Real de Minas Gerais 210 Esquema-resumo 212 Atividades 212 Minha biblioteca 216 CAPÍTULO 17 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 216 1. A Real de Minas Gerais 216 2. A Real de Minas Gerais 216 3. A Real de Minas Gerais 216 4. A Real de Minas Gerais 216 Esquema-resumo 218 Atividades 218 Minha biblioteca 222 CAPÍTULO 18 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 222 1. A Real de Minas Gerais 222 2. A Real de Minas Gerais 222 3. A Real de Minas Gerais 222 4. A Real de Minas Gerais 222 Esquema-resumo 224 Atividades 224 Minha biblioteca 228 CAPÍTULO 19 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 228 1. A Real de Minas Gerais 228 2. A Real de Minas Gerais 228 3. A Real de Minas Gerais 228 4. A Real de Minas Gerais 228 Esquema-resumo 230 Atividades 230 Minha biblioteca 234 CAPÍTULO 20 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 234 1. A Real de Minas Gerais 234 2. A Real de Minas Gerais 234 3. A Real de Minas Gerais 234 4. A Real de Minas Gerais 234 Esquema-resumo 236 Atividades 236 Minha biblioteca 240 CAPÍTULO 21 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 240 1. A Real de Minas Gerais 240 2. A Real de Minas Gerais 240 3. A Real de Minas Gerais 240 4. A Real de Minas Gerais 240 Esquema-resumo 242 Atividades 242 Minha biblioteca 246 CAPÍTULO 22 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 246 1. A Real de Minas Gerais 246 2. A Real de Minas Gerais 246 3. A Real de Minas Gerais 246 4. A Real de Minas Gerais 246 Esquema-resumo 248 Atividades 248 Minha biblioteca 252 CAPÍTULO 23 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 252 1. A Real de Minas Gerais 252 2. A Real de Minas Gerais 252 3. A Real de Minas Gerais 252 4. A Real de Minas Gerais 252 Esquema-resumo 254 Atividades 254 Minha biblioteca 258 CAPÍTULO 24 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 258 1. A Real de Minas Gerais 258 2. A Real de Minas Gerais 258 3. A Real de Minas Gerais 258 4. A Real de Minas Gerais 258 Esquema-resumo 260 Atividades 260 Minha biblioteca 264 CAPÍTULO 25 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 264 1. A Real de Minas Gerais 264 2. A Real de Minas Gerais 264 3. A Real de Minas Gerais 264 4. A Real de Minas Gerais 264 Esquema-resumo 266 Atividades 266 Minha biblioteca 270 UNIDADE 6 CAPÍTULO 26 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 270 1. A Real de Minas Gerais 270 2. A Real de Minas Gerais 270 3. A Real de Minas Gerais 270 4. A Real de Minas Gerais 270 Esquema-resumo 272 Atividades 272 Minha biblioteca 276 CAPÍTULO 27 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 276 1. A Real de Minas Gerais 276 2. A Real de Minas Gerais 276 3. A Real de Minas Gerais 276 4. A Real de Minas Gerais 276 Esquema-resumo 278 Atividades 278 Minha biblioteca 282 CAPÍTULO 28 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 282 1. A Real de Minas Gerais 282 2. A Real de Minas Gerais 282 3. A Real de Minas Gerais 282 4. A Real de Minas Gerais 282 Esquema-resumo 284 Atividades 284 Minha biblioteca 288 CAPÍTULO 29 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 288 1. A Real de Minas Gerais 288 2. A Real de Minas Gerais 288 3. A Real de Minas Gerais 288 4. A Real de Minas Gerais 288 Esquema-resumo 290 Atividades 290 Minha biblioteca 294 CAPÍTULO 30 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 294 1. A Real de Minas Gerais 294 2. A Real de Minas Gerais 294 3. A Real de Minas Gerais 294 4. A Real de Minas Gerais 294 Esquema-resumo 296 Atividades 296 Minha biblioteca 300 CAPÍTULO 31 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 300 1. A Real de Minas Gerais 300 2. A Real de Minas Gerais 300 3. A Real de Minas Gerais 300 4. A Real de Minas Gerais 300 Esquema-resumo 302 Atividades 302 Minha biblioteca 306 CAPÍTULO 32 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 306 1. A Real de Minas Gerais 306 2. A Real de Minas Gerais 306 3. A Real de Minas Gerais 306 4. A Real de Minas Gerais 306 Esquema-resumo 308 Atividades 308 Minha biblioteca 312 CAPÍTULO 33 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 312 1. A Real de Minas Gerais 312 2. A Real de Minas Gerais 312 3. A Real de Minas Gerais 312 4. A Real de Minas Gerais 312 Esquema-resumo 314 Atividades 314 Minha biblioteca 318 CAPÍTULO 34 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 318 1. A Real de Minas Gerais 318 2. A Real de Minas Gerais 318 3. A Real de Minas Gerais 318 4. A Real de Minas Gerais 318 Esquema-resumo 320 Atividades 320 Minha biblioteca 324 CAPÍTULO 35 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 324 1. A Real de Minas Gerais 324 2. A Real de Minas Gerais 324 3. A Real de Minas Gerais 324 4. A Real de Minas Gerais 324 Esquema-resumo 326 Atividades 326 Minha biblioteca 330 CAPÍTULO 36 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 330 1. A Real de Minas Gerais 330 2. A Real de Minas Gerais 330 3. A Real de Minas Gerais 330 4. A Real de Minas Gerais 330 Esquema-resumo 332 Atividades 332 Minha biblioteca 336 CAPÍTULO 37 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 336 1. A Real de Minas Gerais 336 2. A Real de Minas Gerais 336 3. A Real de Minas Gerais 336 4. A Real de Minas Gerais 336 Esquema-resumo 338 Atividades 338 Minha biblioteca 342 CAPÍTULO 38 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 342 1. A Real de Minas Gerais 342 2. A Real de Minas Gerais 342 3. A Real de Minas Gerais 342 4. A Real de Minas Gerais 342 Esquema-resumo 344 Atividades 344 Minha biblioteca 348 CAPÍTULO 39 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 348 1. A Real de Minas Gerais 348 2. A Real de Minas Gerais 348 3. A Real de Minas Gerais 348 4. A Real de Minas Gerais 348 Esquema-resumo 350 Atividades 350 Minha biblioteca 354 CAPÍTULO 40 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 354 1. A Real de Minas Gerais 354 2. A Real de Minas Gerais 354 3. A Real de Minas Gerais 354 4. A Real de Minas Gerais 354 Esquema-resumo 356 Atividades 356 Minha biblioteca 360 CAPÍTULO 41 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 360 1. A Real de Minas Gerais 360 2. A Real de Minas Gerais 360 3. A Real de Minas Gerais 360 4. A Real de Minas Gerais 360 Esquema-resumo 362 Atividades 362 Minha biblioteca 366 CAPÍTULO 42 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 366 1. A Real de Minas Gerais 366 2. A Real de Minas Gerais 366 3. A Real de Minas Gerais 366 4. A Real de Minas Gerais 366 Esquema-resumo 368 Atividades 368 Minha biblioteca 372 CAPÍTULO 43 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 372 1. A Real de Minas Gerais 372 2. A Real de Minas Gerais 372 3. A Real de Minas Gerais 372 4. A Real de Minas Gerais 372 Esquema-resumo 374 Atividades 374 Minha biblioteca 378 CAPÍTULO 44 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 378 1. A Real de Minas Gerais 378 2. A Real de Minas Gerais 378 3. A Real de Minas Gerais 378 4. A Real de Minas Gerais 378 Esquema-resumo 380 Atividades 380 Minha biblioteca 384 CAPÍTULO 45 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 384 1. A Real de Minas Gerais 384 2. A Real de Minas Gerais 384 3. A Real de Minas Gerais 384 4. A Real de Minas Gerais 384 Esquema-resumo 386 Atividades 386 Minha biblioteca 390 CAPÍTULO 46 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 390 1. A Real de Minas Gerais 390 2. A Real de Minas Gerais 390 3. A Real de Minas Gerais 390 4. A Real de Minas Gerais 390 Esquema-resumo 392 Atividades 392 Minha biblioteca 396 CAPÍTULO 47 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 396 1. A Real de Minas Gerais 396 2. A Real de Minas Gerais 396 3. A Real de Minas Gerais 396 4. A Real de Minas Gerais 396 Esquema-resumo 398 Atividades 398 Minha biblioteca 402 CAPÍTULO 48 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 402 1. A Real de Minas Gerais 402 2. A Real de Minas Gerais 402 3. A Real de Minas Gerais 402 4. A Real de Minas Gerais 402 Esquema-resumo 404 Atividades 404 Minha biblioteca 408 CAPÍTULO 49 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 408 1. A Real de Minas Gerais 408 2. A Real de Minas Gerais 408 3. A Real de Minas Gerais 408 4. A Real de Minas Gerais 408 Esquema-resumo 410 Atividades 410 Minha biblioteca 414 CAPÍTULO 50 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 414 1. A Real de Minas Gerais 414 2. A Real de Minas Gerais 414 3. A Real de Minas Gerais 414 4. A Real de Minas Gerais 414 Esquema-resumo 416 Atividades 416 Minha biblioteca 420 CAPÍTULO 51 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 420 1. A Real de Minas Gerais 420 2. A Real de Minas Gerais 420 3. A Real de Minas Gerais 420 4. A Real de Minas Gerais 420 Esquema-resumo 422 Atividades 422 Minha biblioteca 426 CAPÍTULO 52 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 426 1. A Real de Minas Gerais 426 2. A Real de Minas Gerais 426 3. A Real de Minas Gerais 426 4. A Real de Minas Gerais 426 Esquema-resumo 428 Atividades 428 Minha biblioteca 432 CAPÍTULO 53 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 432 1. A Real de Minas Gerais 432 2. A Real de Minas Gerais 432 3. A Real de Minas Gerais 432 4. A Real de Minas Gerais 432 Esquema-resumo 434 Atividades 434 Minha biblioteca 438 CAPÍTULO 54 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 438 1. A Real de Minas Gerais 438 2. A Real de Minas Gerais 438 3. A Real de Minas Gerais 438 4. A Real de Minas Gerais 438 Esquema-resumo 440 Atividades 440 Minha biblioteca 444 CAPÍTULO 55 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 444 1. A Real de Minas Gerais 444 2. A Real de Minas Gerais 444 3. A Real de Minas Gerais 444 4. A Real de Minas Gerais 444 Esquema-resumo 446 Atividades 446 Minha biblioteca 450 CAPÍTULO 56 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 450 1. A Real de Minas Gerais 450 2. A Real de Minas Gerais 450 3. A Real de Minas Gerais 450 4. A Real de Minas Gerais 450 Esquema-resumo 452 Atividades 452 Minha biblioteca 456 CAPÍTULO 57 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 456 1. A Real de Minas Gerais 456 2. A Real de Minas Gerais 456 3. A Real de Minas Gerais 456 4. A Real de Minas Gerais 456 Esquema-resumo 458 Atividades 458 Minha biblioteca 462 CAPÍTULO 58 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 462 1. A Real de Minas Gerais 462 2. A Real de Minas Gerais 462 3. A Real de Minas Gerais 462 4. A Real de Minas Gerais 462 Esquema-resumo 464 Atividades 464 Minha biblioteca 468 CAPÍTULO 59 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 468 1. A Real de Minas Gerais 468 2. A Real de Minas Gerais 468 3. A Real de Minas Gerais 468 4. A Real de Minas Gerais 468 Esquema-resumo 470 Atividades 470 Minha biblioteca 474 CAPÍTULO 60 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 474 1. A Real de Minas Gerais 474 2. A Real de Minas Gerais 474 3. A Real de Minas Gerais 474 4. A Real de Minas Gerais 474 Esquema-resumo 476 Atividades 476 Minha biblioteca 480 CAPÍTULO 61 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 480 1. A Real de Minas Gerais 480 2. A Real de Minas Gerais 480 3. A Real de Minas Gerais 480 4. A Real de Minas Gerais 480 Esquema-resumo 482 Atividades 482 Minha biblioteca 486 CAPÍTULO 62 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 486 1. A Real de Minas Gerais 486 2. A Real de Minas Gerais 486 3. A Real de Minas Gerais 486 4. A Real de Minas Gerais 486 Esquema-resumo 488 Atividades 488 Minha biblioteca 492 CAPÍTULO 63 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 492 1. A Real de Minas Gerais 492 2. A Real de Minas Gerais 492 3. A Real de Minas Gerais 492 4. A Real de Minas Gerais 492 Esquema-resumo 494 Atividades 494 Minha biblioteca 498 CAPÍTULO 64 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 498 1. A Real de Minas Gerais 498 2. A Real de Minas Gerais 498 3. A Real de Minas Gerais 498 4. A Real de Minas Gerais 498 Esquema-resumo 500 Atividades 500 Minha biblioteca 504 CAPÍTULO 65 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 504 1. A Real de Minas Gerais 504 2. A Real de Minas Gerais 504 3. A Real de Minas Gerais 504 4. A Real de Minas Gerais 504 Esquema-resumo 506 Atividades 506 Minha biblioteca 510 CAPÍTULO 66 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 510 1. A Real de Minas Gerais 510 2. A Real de Minas Gerais 510 3. A Real de Minas Gerais 510 4. A Real de Minas Gerais 510 Esquema-resumo 512 Atividades 512 Minha biblioteca 516 CAPÍTULO 67 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 516 1. A Real de Minas Gerais 516 2. A Real de Minas Gerais 516 3. A Real de Minas Gerais 516 4. A Real de Minas Gerais 516 Esquema-resumo 518 Atividades 518 Minha biblioteca 522 CAPÍTULO 68 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 522 1. A Real de Minas Gerais 522 2. A Real de Minas Gerais 522 3. A Real de Minas Gerais 522 4. A Real de Minas Gerais 522 Esquema-resumo 524 Atividades 524 Minha biblioteca 528 CAPÍTULO 69 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 528 1. A Real de Minas Gerais 528 2. A Real de Minas Gerais 528 3. A Real de Minas Gerais 528 4. A Real de Minas Gerais 528 Esquema-resumo 530 Atividades 530 Minha biblioteca 534 CAPÍTULO 70 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 534 1. A Real de Minas Gerais 534 2. A Real de Minas Gerais 534 3. A Real de Minas Gerais 534 4. A Real de Minas Gerais 534 Esquema-resumo 536 Atividades 536 Minha biblioteca 540 CAPÍTULO 71 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 540 1. A Real de Minas Gerais 540 2. A Real de Minas Gerais 540 3. A Real de Minas Gerais 540 4. A Real de Minas Gerais 540 Esquema-resumo 542 Atividades 542 Minha biblioteca 546 CAPÍTULO 72 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 546 1. A Real de Minas Gerais 546 2. A Real de Minas Gerais 546 3. A Real de Minas Gerais 546 4. A Real de Minas Gerais 546 Esquema-resumo 548 Atividades 548 Minha biblioteca 552 CAPÍTULO 73 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 552 1. A Real de Minas Gerais 552 2. A Real de Minas Gerais 552 3. A Real de Minas Gerais 552 4. A Real de Minas Gerais 552 Esquema-resumo 554 Atividades 554 Minha biblioteca 558 CAPÍTULO 74 Brasil: da Real de Minas Gerais ao Império 558 1. A Real de Minas Gerais 558 2. A Real de	
--	--	---	--

Como vimos acima, esta obra também está organizada em capítulos e unidades. Sua organização continua seguindo o critério cronológico evolutivo, o que aponta para a permanência de aspectos coloniais. A divisão cronológica nas três edições não é marcada por grandes períodos históricos, mas sim pela própria evolução historiográfica conforme o calendário gregoriano. Como já apontamos anteriormente, a divisão cronológica nas obras didáticas da disciplina de história é bastante comum.

Reforçamos que o critério de seleção para esta análise diz respeito à imagem de abertura de cada unidade, quando são representados seres humanos, o que resulta na análise de doze imagens, das quais indicaremos aspectos coloniais e decoloniais. Temos como plano de fundo a esta análise a perspectiva decolonial, conforme apresentamos ao longo do segundo capítulo.

5 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

A pergunta que norteia o desenvolvimento deste capítulo é: como estão sendo tratados os conteúdos referentes aos Afro-brasileiros e Indígenas nos LDs de História do EM? Nosso olhar recai sobre as imagens de abertura de cada unidade dos LDs. Temos como objetivo estudar as imagens dos LDs de História do EM com vistas à prospecção de indícios de colonialidade e de decolonialidade. Assim, afirmamos as múltiplas possibilidades de coexistência do mesmo e do diferente em objetos investigativos marcados por sua singularidade.

Este capítulo está organizado em três momentos. No primeiro, apresentamos os aspectos coloniais e decoloniais das imagens do LD de História do EM do ano de 2007. No segundo, expomos os mesmos aspectos para a obra didática do ano de 2018, e no terceiro analisamos as mudanças ou permanências sobre como estão sendo tratados os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas nas obras em destaque.

Utilizamos para esta análise apenas as imagens de abertura das unidades (nas quais estão representados seres humanos, como já mencionamos), pois tomamos o critério 06 como base - critério que, como já descrevemos, diz respeito a Imagens de aberturas dos capítulos nas quais aparecem seres humanos, dos LD da editora com mais tiragens dentro do grupo econômico com mais quantidade de livros distribuídos no total. Escolhemos utilizar a primeira imagem de cada unidade, pois compreendemos que ela é quem faz a abertura, a apresentação, é o primeiro contato do aluno com aquilo que está por vir no decorrer de cada um dos blocos de conteúdo. A primeira impressão que o aluno terá quando abrir o livro, o primeiro indício sobre o que será explorado vem carregado nesta primeira imagem. Destacamos ainda que a primeira imagem da primeira unidade deste livro está dentro do bloco de conteúdos pertencente ao primeiro ano do EM, ou seja, é apresentada ao aluno em um momento de transição que está entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Este momento de transição é, portanto, um momento de expectativas sobre as mudanças que estão por vir e, por isso, acreditamos que a primeira imagem da primeira unidade do livro tem muito a dizer.

5.1 OBRA DIDÁTICA 2007

Como apontamos anteriormente, o livro de 2007 é uma obra em volume único, que abrange os três anos do Ensino Médio. A obra está organizada em doze unidades. Nossa análise envolve um olhar indiciário sobre a imagem inicial de cada unidade e, também, sobre o conjunto destas doze imagens. A partir da análise deste conjunto de imagens, apontamos indícios de colonialidade e de decolonialidade na obra.

A proposta inicial para a discussão deste livro é analisar a primeira imagem da primeira unidade da obra. Como podemos ver logo abaixo, o título da unidade é 'A conquista da terra'. Podemos notar que a página traz três parágrafos de texto e uma imagem situada no canto inferior direito da página. A seguir, passamos para a análise da figura 05 (abaixo) a fim de evidenciar indícios de colonialidade ou decolonialidade na imagem.

Figura 05 - Unidade 1, A conquista da terra



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.7.

Na imagem, vemos duas pessoas trabalhando em um sítio arqueológico. Em destaque, ao centro da imagem, vemos várias pegadas, que conforme podemos ler

na legenda ao lado da imagem, são marcas fossilizadas em cinza vulcânica. As pegadas foram descobertas em 1978 na cidade de Laetoli, na Tanzânia, África.

Por meio de nossa proposta de análise para estas imagens, iniciamos apontando dois indícios coloniais que estão presentes na Figura 05. Como primeiro indício marcadamente colonial, temos o ângulo da fotografia, que é tirada de cima para baixo. A perspectiva gerada por esta visão é de afastamento para com aqueles que trabalham na escavação. Isso tem a ver com os discursos peremptórios, que são feitos de cima para baixo, do maior para o menor e apagam as características dos autores que ali trabalham. A perspectiva apresentada na imagem poderia ser feita por diversos ângulos sem perder informação. Dessa forma, apontamos como primeiro indício colonial nesta imagem, a escolha do ângulo em que a fotografia foi tirada.

Como segundo elemento colonial, temos a posição dos trabalhadores, que estão ligeiramente curvados e sem mostrarem seus rostos. Isso remete às narrativas, pois apaga do registro imagético a identidade destas pessoas, que apesar de estarem trabalhando no sítio arqueológico, não aparecem na imagem e tão pouco são citadas no texto. Essa perspectiva é marcadamente colonial, pois assim são criados os grandes heróis, mas os verdadeiros trabalhadores não aparecem. Na história do Brasil essa forma de colonialidade está presente em diversos momentos, a começar com a chegada de Pedro Álvares Cabral, que leva todo o mérito da descoberta de um novo continente, no entanto, nos registros oficiais não sabemos o nome do cozinheiro do navio, nem do sujeito que realizava a limpeza do mesmo, entre outros indivíduos que fizeram parte desta “descoberta” e também não são citados. Neste sentido, o ocultamento das faces dos trabalhadores neste sítio remete a uma ideia colonial.

Agora, indicamos dois aspectos decoloniais presentes na imagem. Como primeiro aspecto marcadamente decolonial temos as pegadas ao centro da imagem, elas permitem pensar nas trajetórias, que são múltiplas e coexistentes. Essas pegadas contam histórias de pessoas do passado, que apesar de não poderem mais ser identificadas, deixaram suas marcas estampadas em solo vulcânico. Isso remete à perspectiva decolonial, porque por mais que, às vezes, o empenho colonial esteja empregado em apagar qualquer vestígio de existência do outro, esses indícios continuam existindo. Assim, são constituídas aberturas às multiplicidades que

marcam a coexistência dos diferentes sujeitos. Por isso, este é nosso primeiro indício decolonial na imagem.

O segundo indício decolonial aparece através dos trabalhadores do sítio que estão na imagem. Por mais que a perspectiva pretenda diminuí-los, e por mais que suas faces não estejam em destaque, eles continuam a existir. O simples fato da existência destes sujeitos já é, por si só, uma marca decolonial, afinal, eles podem manter viva a memória de sua participação neste sítio por meio da cultura oral ou por meio de documentos não oficiais. Isso também nos remete às trajetórias, pois o mundo é feito com a participação de todos, e cada um tem seu espaço no mundo.

Destacamos a força do conhecimento do professor, que utiliza esta obra em suas aulas, no sentido de provocador de reflexões críticas e em diálogo com o mundo e com a realidade, que é múltipla, como propõe Massey (2008). Isso tem a ver com os indícios, com as pistas, com a múltiplas formas de ver no mesmo, o diferente. Essa perspectiva nos permite argumentar sobre a colonialidade, assim como a decolonialidade, que conforme observamos na análise acima, ambas estão presentes na figura 05.

Logo abaixo, temos a sequência das figuras de abertura das unidades nas quais estão representados seres humanos. Estas figuras serão a base para nossa análise acerca da obra referente ao ano de 2007.

Figura 06 - Unidade 04, O mundo medieval



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.67.

Figura 07 - Unidade 05, A idade moderna



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.95.

Figura 08 - Unidade 07, A colonização da América



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.138.

Figura 09 - Unidade 08, Uma era de revoluções



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.192.

Na figura 06, conforme podemos ver acima, temos uma iluminura do século XIII. Na cena, estão representados os trovadores, que eram poetas líricos que cantavam e tocavam instrumentos musicais. Ao centro da imagem, vemos o trovador em pé segurando seu instrumento musical. Às margens da imagem, temos os espectadores. À direita, duas pessoas usando chapéu e com roupas ligeiramente mais sofisticadas que as pessoas da esquerda. Todas com seus olhares direcionados ao trovador no centro da imagem.

Nesta imagem, apontamos os dois personagens sentados à direita como primeiro indício colonial. Como podemos perceber, apesar de estarem sentados, eles estão em posição de igualdade com aqueles que estão em pé e suas roupas são ligeiramente mais sofisticadas do que as dos demais. Através destes indícios, percebemos a intenção colonial em remontar a superioridade de alguns frente a outros. No caso desta imagem, especificamente, a referência remonta ao período medieval. A divisão é, portanto, social. Esta divisão social, que destaca e engrandece alguns em comparação a outros, é nosso primeiro indício colonial.

Como segundo aspecto colonial, apontamos o formato do teto que divide a imagem em três blocos. Os dois primeiros são iguais, com formatos mais retos e em ângulo uniforme e pontiagudo. Já o terceiro bloco (à direita) apresenta um formato mais abobadado, destacando e enfatizando ainda mais o ambiente ao qual os personagens da direita estão inseridos. O músico está tocando seu instrumento de frente aos personagens da direita. Todos esses indícios remetem a visões coloniais, que reforçam a noção de destaque a grandes personagens da história e negligência ou diminui a participação de outros.

Nosso indício decolonial nesta imagem diz respeito ao músico, que tem por ofício uma profissão ligada ao entretenimento. Desta forma, o músico transita entre as diferentes camadas sociais, oferecendo espetáculos que podem tratar de temas eruditos ou do senso comum. Neste sentido, o músico pode ser indiciado como um dos agentes que promovem a circularidade cultural, que transita entre a erudição e o popular. Destacamos, portanto, o músico e a sua profissão como o primeiro indício decolonial.

A figura 07 recebeu o nome de “O Geógrafo” e foi pintada entre 1632 e 1675. Percebemos como indício de colonialidade, nesta imagem, o fato de termos ao centro da imagem, em posição de destaque, a tradicional figura masculina, que representa a herança europeia do patriarcado. Percebemos que a iluminação

favorece o sujeito ao centro, que observa o horizonte com olhar reflexivo. Notamos que ele tem em suas mãos um compasso, material relativo ao labor do geógrafo. Logo acima de sua cabeça um globo, e a sua frente pergaminhos em branco, fato que reforça a ideia de que se tem representado nesta imagem um cientista em exercício laboral. A figura masculina quando relacionada à ciência reforça aquilo que Gosfroguel (2016) salienta sobre a colonialidade do saber. Portanto, apontamos como marca colonial, nesta imagem, o fato de termos um caucasiano, do sexo masculino, sendo representado como produtor do conhecimento científico.

Já na perspectiva decolonial, podemos ressaltar o fato de que a ciência não é construída isoladamente, nem é feita apenas por homens, conforme nos é demonstrado na imagem. Como bem sabemos, as mulheres sempre contribuíram para o avanço da ciência, mas em alguns períodos foram perseguidas e queimadas vivas por serem pegas produzindo ou disseminando o conhecimento que acumulavam e repassavam através das gerações (Gosfroguel, 2016). A figura 07, portanto, representa de uma maneira muito pobre o período denominado Idade Moderna.

A figura 08 retrata o povo inca e foi produzida após a invasão espanhola ao continente Sul Americano. Como indício de colonialidade nesta imagem, apontamos o fato de os indígenas estarem sendo representados com as vestimentas tradicionalmente europeias. Isso está relacionado com a colonialidade do poder e os mecanismos utilizados pelo Estado para a coerção da população. Com a produção de materiais deste tipo se faz esquecer os costumes culturais, as crenças, os modos de ser e de viver das populações indígenas que aqui viviam. Vestir os indígenas com os típicos trajes europeus é, portanto, nosso indício colonial nesta imagem.

Em coexistência a isto, podemos perceber a própria representação dos indígenas como elemento decolonial na imagem. O fato de os indígenas estarem sendo representados – mesmo quando o esforço colonial está concentrado em alterar a forma como são representados – demonstra que essas populações existiram e resistiram ao esforço colonial, portanto, não podem ser simplesmente esquecidas e nem apagadas da história, mesmo que esta seja narrada pelos vencedores e não pelos vencidos.

Na figura 09, está sendo representado o período do avanço científico e tecnológico durante o século XVIII, na Europa. Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar a luminosidade da imagem, no centro mais luminosa, dando ênfase aos

personagens representados e é aí que percebemos um indício colonial nesta imagem. A luz lança nossa atenção aos personagens presentes no centro, todos brancos e com traços europeizados, isso tem a ver com o período que a imagem retrata, o século XVIII, no início da Revolução Industrial. Nesta perspectiva, percebemos como a imagem tenta remeter ao eurocentrismo e às descobertas científicas e tecnológicas que a Europa vinha desenvolvendo nesse período. A imagem nos remete a esta perspectiva, pois ilumina o centro e tenta apagar as margens, dando a entender que aqueles que não estão no centro (que geograficamente remete à Europa), não participam desse progresso tecnológico ali experimentado. Isso remete à colonialidade do saber e à manutenção da dependência, a qual a Europa condicionou suas colônias, portanto, este é o aspecto colonial encontrado.

Já na perspectiva decolonial, podemos destacar o fato de que mesmo sem as descobertas Europeias, outros povos existiram e continuam a existir. Anterior ao período da colonização, os povos indígenas na América do Sul e mesmo os povos Africanos na África já existiam e viviam segundo seus costumes e tradições. As questões do conhecimento e da tecnologia são mais complexas do que aparentam e não podemos dissertar sobre elas, pois todo o conhecimento acumulado pelos povos indígenas foi destruído durante a invasão ao continente durante os séculos XV e XVI, por exemplo. Mas de qualquer modo, mesmo se tivéssemos acesso a esse conteúdo, não seríamos capazes de julgar qual conhecimento ou qual verdade sobre a vida e o mundo seriam corretas, afinal, defendemos aqui que os conhecimentos são múltiplos e coexistem, cada um tendo sua importância singular, significando a existência, a vida e o mundo de maneira particular para cada contexto histórico e geográfico ao qual se insere naquele dado momento.

Figura 10 - Unidade 09, O século XIX



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.237.

Figura 11 - Unidade 10, Uma era de incertezas



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.284.

Figura 12 - Unidade 11, Um mundo bipolar



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.337.

Figura 13 - Unidade 12, Ricos e pobres no mundo globalizado



Fonte: organizado pelos autores, 2020 a partir de Figueira, 2005, p.385.

A figura 10 é uma fotografia do ano de 1890. Ela retrata meninos trabalhadores em greve nas fábricas da Filadélfia, nos Estados Unidos. Apontamos como indício colonial, nesta fotografia, a utilização dos meninos como mão de obra barata para as fábricas. Neste período, conforme a história nos revela, muitas fábricas contratavam mulheres e crianças, pagando salários reduzidos. Por conta das mudanças sociais provocadas pelas fábricas e devido ao êxodo rural, as cidades cresceram e as pessoas foram forçadas a trabalhar por salários muitas vezes insuficientes para a subsistência da família. Deste modo, as mulheres e crianças se viam forçados a submeter sua mão de obra fabril por salários indignos. Este é um aspecto colonial pelo fato de estar relacionado à colonialidade do poder. Quando os burgueses, que detêm o capital, pagam salários baixos a seus funcionários, aumentam a desigualdade econômica e criam mecanismos de coerção em escala social, pois, sem poder monetário, os funcionários acabavam retidos à invariabilidade de suas próprias situações de vida.

O aspecto decolonial mais marcante na figura está no fato dos meninos estarem protestando por direito ao ensino e, conseqüentemente, a condições de vida mais digna. O movimento decolonial tem a ver com a resistência aos padrões hegemônicos da colonialidade. Isso significa que qualquer ato de resistência a estes padrões já é por si só um movimento decolonial. Neste sentido, a greve dos meninos reivindicando o direito à educação é um potente indício decolonial, afinal, a educação, além de contribuir para a formação pessoal, liberta e emancipa.

Na figura 11, temos uma pintura intitulada *Guerra*. Nela, o pintor interpreta os conflitos sangrentos que marcaram todo o século XX. Um indício colonial presente nesta pintura está relacionado ao uso da violência armada durante as guerras. Isso tem a ver com a colonialidade do poder. De acordo com Quijano (2000), o uso da violência está diretamente relacionado aos mecanismos de disputa pelo poder em escala social. A coerção da população através do uso da violência é uma forma de colonialidade. Ela nos é bastante comum e pode ser percebida em toda a história humana registrada. No caso deste estudo, especificamente, destacamos a invasão portuguesa ao Brasil e o massacre que estes realizaram contra as diversas populações indígenas que aqui viviam.

A perspectiva decolonial, nesta pintura, se percebe através do modo com que os seres humanos são retratados. O autor constrói os seres humanos quase que desfigurados, retalhados e ensanguentados, enfatizando a miséria e a fragilidade

humana frente às guerras. Esse movimento pode ser considerado como um movimento decolonial pelo fato de problematizar a própria guerra e seus significados. Esta pintura põe em xeque a própria noção de humanidade, pois nem todos ali retratados apresentam traços humanos.

A figura 12 traz uma fotografia de manifestantes na cidade de Londres, na Inglaterra. Eles manifestam pelo fim dos testes com armas nucleares. A foto foi tirada em 1958, mesmo ano em que eram realizados testes com armas nucleares em países como EUA e URSS. Um indício colonial que notamos na imagem é o fato de que os manifestantes, em sua grande maioria, são brancos. Isso demonstra como a década de 50 ainda era excludente com relação à população negra. A Inglaterra foi um dos primeiros países a acabar com a utilização de trabalho escravo, mesmo assim, a população afrodescendente não ocupa, na década de 50, os espaços públicos em manifestações pela paz e pela democracia.

Já na perspectiva decolonial, apontamos o número significativo de participantes na manifestação em questão. Isso demonstra resistência aos aparatos de controle do Estado, afinal de contas, após os ataques a Nagasaki e Hiroshima, todos ficaram cientes do poder de destruição de uma arma nuclear. Com base nessa experiência mundialmente conhecida, as pessoas marcham em prol do fim dos testes com armas nucleares. Ir contra os testes do Estado na questão nuclear traz benefícios a toda a população mundial, neste sentido, apontamos que as pessoas nesta fotografia, que participam da manifestação em questão, estão optando pela perspectiva decolonial, mesmo sem nunca terem tido contato com ela.

A figura 13 é uma fotografia do ano de 2003. Ela retrata manifestantes na cidade de Porto Alegre que marchavam contra a Alca e contra a ameaça de invasão do EUA ao Iraque. Nesta figura, percebemos como um aspecto colonial a temática que levou os manifestantes às ruas. Isso tem a ver com a criação da Alca, que se tratava de um acordo comercial proposto por George Bush em 1994, propondo uma área de livre comércio entre os países das Américas. Entretanto, esse acordo favoreceria os EUA que, por serem uma potência econômica, poderiam lançar produtos mais baratos ao mercado Sul Americano, levando à falência muitas indústrias por aqui, conseqüentemente, gerando o desemprego e afetando negativamente a economia dos países menos desenvolvidos que faziam parte do acordo. Ou seja, a proposta de criação da Alca, no fim das contas, favoreceria apenas o país que já era economicamente favorecido.

Em relação ao aspecto decolonial, apontamos a motivação que levou os manifestantes a protestarem. Percebemos na imagem um número significativo de pessoas nesta manifestação. O protesto contra a Alca e contra a ameaça de invasão de EUA ao Iraque revela uma forte oposição à hegemonia Norte Americana. Isso tem a ver com o combate à desigualdade social em primeiro lugar e, também, com a luta em favor dos direitos humanitários. Salientamos, portanto, que a marcha que está sendo retratada nesta fotografia é uma opção decolonial.

A fim de melhor organizar os indícios até aqui expostos, elaboramos um quadro sintetizando as principais informações contidas em cada imagem. Com este quadro, esperamos facilitar a interpretação dos dados e torná-la menos exaustiva, afinal, a partir deste quadro, podemos apontar os indícios de colonialidade e de decolonialidade desta obra enquanto conjunto.

É importante destacar que o quadro abaixo tras aspectos coloniais e decoloniais da obra didática de 2007. No entanto, ao analisarmos essa obra, historicamente falando, as imagens são destacadamente mais coloniais e colonizatórias. Entendemos, porém, que tanto a narrativa dos livros quanto a pessoa que os escreve são colonizadores e/ou em alguns aspectos se aproximam mais da colonialidade e, portanto, ambos são coloniais. No entanto, escolhemos fazer a trajetória do diferente no mesmo e o mesmo no diferente pois queremos ser um contributo para a mediação do professor no sentido da interpretação desses materiais na sala de aula. Por isso nos esforçamos tanto para encontrar aspectos decoloniais neste material que entendemos ser marcadamente colonial e colonizatório.

Quadro 08 – Quadro de sintetização dos registros indiciários do livro de 2007

Número da figura referente ao LD de 2007	Contexto histórico e geográfico da figura	Indícios de colonialidade	Indícios de decolonialidade
Figura 05	Figura referente ao ano de 2002. Contextualiza uma escavação arqueológica na Tanzânia, África.	O ângulo da fotografia, que é tirada de cima para baixo e a posição dos trabalhadores, que estão ligeiramente curvados e sem mostrarem seus rostos.	As pegadas ao centro da imagem, que nos permitem pensar nas trajetórias, que são múltiplas e coexistentes, e, também, os trabalhadores do sítio que

			estão na imagem. Afinal, por mais que a perspectiva colonial os pretenda diminuir, e por mais que suas faces não estejam em destaque, elas continuam a existir.
Figura 06	Manuscrito que representa o período medieval. Imagem datada do séc. XIII. Retrata o reino de Castela (atual Espanha) na Europa medieval.	A posição de destaque dos dois personagens da direita, que estão sentados e mesmo assim estão em posição de igualdade com aqueles que se encontram em pé e, ainda, o formato do teto que divide a imagem em três blocos e põe em destaque os personagens da direita.	O músico que transita entre as diferentes camadas sociais oferecendo espetáculos que podem tratar de temas eruditos ou do senso comum.
Figura 07	Pintura de Vermeer Van Deft, intitulada <i>O Geógrafo</i> . Retrata o período das grandes navegações.	A posição de destaque, no centro da imagem, que retrata a tradicional figura masculina. Representa a herança europeia do patriarcado.	O fato de que a ciência não é construída isoladamente, tão pouco é feita apenas por homens, conforme nos é demonstrado na imagem.
Figura 08	A imagem retrata uma cena religiosa dos povos indígenas de Cuzco (Peru). A imagem diz respeito ao período da chegada dos espanhóis ao continente Sul Americano. A imagem é datada e representa povos indígenas ao final do séc. XV.	O fato dos indígenas estarem sendo representados com as vestimentas tradicionalmente europeias.	O fato de os indígenas estarem sendo representados demonstra que essas populações existiram e resistiram ao esforço colonial, portanto, não podem ser simplesmente esquecidas e nem apagadas da história, mesmo que esta seja narrada pelos vencedores e não pelos vencidos.
Figura 09	Pintura de Joseph	A luz lança nossa	Podemos destacar o fato

	Wright, 1768, representa o <i>Experimento com a bomba de ar</i> . A figura traz aspectos do avanço científico e tecnológico da Europa durante o séc. XVIII.	atenção aos personagens ao centro, todos brancos e com traços europeizados. Nesta perspectiva, percebemos como a imagem tenta remeter ao eurocentrismo e às descobertas científicas e tecnológicas que a Europa vinha desenvolvendo nesse período.	de que, mesmo sem as descobertas Europeias, outros povos existiram e continuam a existir. Anterior ao período da colonização, os povos indígenas na América do Sul e mesmo os povos Africanos na África já existiam e viviam segundo seus costumes e tradições.
Figura 10	Fotografia de 1890. Retrata meninos trabalhadores em greve na Filadélfia, nos Estados Unidos.	O fato da utilização dos meninos como mão de obra barata para as fábricas.	O fato de os meninos estarem protestando por direito ao ensino e, conseqüentemente, condições de vida mais dignas.
Figura 11	Pintura de Marc Chagal (1887-1985). Retrata os conflitos sangrentos que ocorreram durante o séc. XX.	Está relacionado com o uso da violência armada durante as guerras. Isso tem a ver com a colonialidade do poder, que conforme nos revela Quijano (2000), o uso da violência está diretamente relacionado aos mecanismos de disputa pelo poder em escala social.	Tem a ver com o modo com que os seres humanos são retratados. O autor constrói os seres humanos quase que desfigurados, retalhados e ensanguentados, enfatizando a miséria e a fragilidade humana frente as guerras.
Figura 12	Esta fotografia foi tirada em 1958, na cidade de Londres, na Inglaterra. Ela mostra um grupo de manifestantes que saiu às ruas exigindo o fim dos testes com armas nucleares.	Um indício colonial que notamos na imagem é o fato de que os manifestantes, em sua grande maioria, são brancos. Isso demonstra como a década de 50 ainda era excludente em relação à população	Apontamos o número significativo de participantes na manifestação em questão. Isso demonstra resistência aos aparatos de controle do Estado, afinal de contas, após os ataques a Nagasaki e

		negra.	Hiroshima, todos ficaram cientes do poder de destruição de uma arma nuclear. Com base nessa experiência mundialmente conhecida, as pessoas marcham em prol do fim dos testes com armas nucleares.
Figura 13	Fotografia de manifestantes em Porto Alegre. A foto foi tirada em 2003 e mostra os participantes do III Fórum Mundial Social, que saíram às ruas neste ano em protesto contra a Alca e contra a ameaça de ataque dos EUA ao Iraque.	Percebemos como um aspecto colonial a temática que levou os manifestantes para as ruas. Isso tem a ver com a criação da Alca, que se tratava de um acordo comercial proposto por George Bush em 1994, propondo uma área de livre comércio entre os países das Américas.	Apontamos a motivação que levou os manifestantes a protestarem. Percebemos na imagem um número significativo de pessoas nesta manifestação. O protesto contra a Alca e contra a ameaça de invasão de EUA ao Iraque revela uma forte oposição à hegemonia Norte Americana.

Fonte: Organizado pelo autor (2020).

Realizamos, nesta parte, a apresentação dos passos 1, 2 e 3 propostos para a metodologia indiciária empregada. O quadro acima sintetiza os principais aspectos coloniais e decoloniais presentes em cada imagem, assim como os contextos históricos e geográficos em que se inserem. Agora, realizamos a análise da obra de 2018 na sequência do trabalho.

5.2 OBRA DIDÁTICA 2018

A coleção de 2018 é dividida em três volumes, sendo que cada um deles tem quatro unidades. O primeiro volume corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, o segundo volume corresponde ao segundo ano e o terceiro volume corresponde ao terceiro ano. Nossa análise envolve um olhar indiciário sobre as imagens que fazem a abertura de cada unidade e, também, sobre o conjunto destas doze imagens. A

partir da análise deste conjunto de imagens, apontamos indícios de colonialidade e de decolonialidade na obra.

Diferente da obra de 2007, a coleção de obras didáticas de 2018 traz as imagens de abertura das unidades divididas em duas páginas. Destacamos, portanto, que para fins de análise utilizamos apenas a imagem principal. As imagens secundárias e os textos não fazem parte de nossa investigação. O único motivo pelo qual os textos e imagens secundárias estão presentes nas figuras é por questão técnica. No momento da edição das imagens, optou-se por manter os textos e imagens secundárias, pois eles estão interligados à imagem principal. Desta forma, ao recortarmos apenas a imagem principal, verificamos que ela ficaria desforme e esteticamente desagradável. Por isso, optamos por juntar as duas páginas do livro em uma única imagem (formando uma figura completa) conforme podemos ver logo abaixo.

Figura 14 - Unidade 01, Conhecimento e criatividade

UNIDADE 1 1 **Conhecimento e criatividade**

Segundo o historiador britânico Eric Hobsbawm, as mudanças ocorridas com a humanidade ao longo de milhares de anos foram resultado da capacidade humana de controlar os elementos da natureza. O domínio da natureza pode ocorrer por meio do trabalho manual e intelectual, da criação de tecnologias e da organização da produção, por exemplo. A visão de Hobsbawm nos permite concluir, portanto, que a base do desenvolvimento humano repousa no conhecimento e na criatividade.

Todas as pessoas detêm algum tipo de conhecimento, seja como fruto de experiências, seja por estudos diversos. Adquirir conhecimentos significa organizar as informações disponíveis para compreender a realidade e ter capacidade de utilizar essas informações, em situações diferentes, ao longo da vida.

Os povos indígenas, por exemplo, durante milênios, curaram seus doentes utilizando ervas e plantas. Saber qual a planta correta para usar em uma cura foi possível graças à capacidade humana de observar e interagir com a natureza.

Algo semelhante acontece com um cientista que inventa uma vacina. Em seu trabalho, o pesquisador adquire conhecimento dos experimentos já realizados por outros cientistas, identifica diferentes tipos de drogas medicinais e realiza muitos testes antes de obter resultados consistentes.

Nesta Unidade vamos compreender como a busca pelo conhecimento mobiliza os seres humanos desde os tempos mais remotos. O domínio do fogo e a invenção da roda são alguns exemplos de uso do conhecimento humano e do seu potencial criativo para adequar suas necessidades à realidade existente e garantir sua sobrevivência na Terra.



Médico alemão durante uma aula sobre operação de nariz em um paciente na sala de cirurgia do Hospital Aquino, em Leipzig. Considerada referência internacional em tecnologia cirúrgica, o sistema cirúrgico notifica o médico de operações cirúrgicas com seus sensores e sensores. Profissionais de medicina de todo o mundo têm vindo a assistir a essas aulas. Foto de 2016.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Utilizamos a criatividade e o conhecimento em diversas situações, diariamente: para resolver problemas, encontrar novas maneiras de fazer alguma coisa ou para nos divertir. Relate à sala algum episódio que você presenciou ou leu em que o conhecimento e a criatividade foram fundamentais para solucionar algum problema.
2. A criatividade humana possibilitou a realização de descobertas ou invenções que possibilitaram grandes mudanças no cotidiano das pessoas. Um exemplo é o zipper, uma invenção que transformou a indústria de roupas em todo o mundo. Pense em outras invenções simples presentes em nosso dia a dia. Em seguida, explique a classe por que você considera esses exemplos importantes e qual é o impacto dessas criações na sociedade.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 22-3.

Figura 15 - Unidade 02, Urbanização

UNIDADE 2 2 **Urbanização**

Vivemos em um mundo cada vez mais urbanizado. Hoje, mais da metade dos 7,1 bilhões de habitantes do planeta vive em cidades, algo bem diferente de meio século atrás, quando somente um terço da população do mundo era urbana. Em 1950, apenas 80 cidades no mundo tinham mais de 1 milhão de habitantes. Hoje são quatrocentas e, de acordo com as previsões da Organização das Nações Unidas (ONU), até 2025 serão quinhentas. A maioria encontra-se em países considerados pobres ou em desenvolvimento, como Índia, China, Bangladesh e Brasil (veja as tabelas).

A concentração demográfica nesses países acentua as desigualdades econômicas e sociais. Isso se manifesta das mais diversas formas: falta de moradias e de saneamento básico para a população pobre, marginalidade, desemprego, prostituição infantil, violência, poluição, etc.

Entretanto, os problemas das cidades têm solução, e muitas delas podem estar em nossas mãos. Quando escolhemos vereadores e prefeitos honestos e competentes, por exemplo, colaboramos para a melhoria de nossa cidade. Além disso, no nosso dia a dia podemos discutir os problemas da comunidade e apresentar propostas para sua solução em associações de bairro e outras organizações populares.

Morar em cidades significa, antes de tudo, saber viver em coletividade, ter respeito pelos outros e pelas regras de convivência. Como veremos nesta Unidade, foi graças à preocupação com o coletivo que, há milhares de anos, surgiram as primeiras cidades e as primeiras grandes civilizações.



Microrrobôs aglomeraram-se em frente à estação de trem, em Nova Delhi, na Índia. Foto de 2016.

Regiões metropolitanas mais populosas do mundo

2014			
Posição	Região metropolitana	País	População*
1ª	Tóquio	Japão	37,8
2ª	Nova Delhi	Índia	24,9
3ª	Xangai	China	22,9
4ª	Cidade do México	México	20,8
5ª	São Paulo	Brasil	20,8

2030			
Posição	Região metropolitana	País	População*
1ª	Tóquio	Japão	37,2
2ª	Nova Delhi	Índia	36,1
3ª	Xangai	China	30,7
4ª	Mumbai	Índia	27,7
5ª	Beijing (Pequim)	China	27,7

População rural e urbana no mundo (1950-2050 - projeção)



Número de cidades com população entre 500 mil e mais de 10 milhões de habitantes (1990-2030 - projeção)



COMEÇO DE CONVERSA

1. A vida nas cidades proporciona espaços sociais e momentos de participação coletiva bastante diversificados. De que maneira você participa desses espaços sociais da sua cidade? Que atividades realizamos outros moradores da cidade em que você se encontra?
2. Em sua opinião, quais são as cinco maiores qualidades da sua cidade? E os cinco grandes problemas? Aponete possíveis soluções para eles.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 54-5.

Na figura 14, temos uma fotografia do ano de 2016, na qual aparece um médico fazendo uma cirurgia nasal, durante uma aula no hospital Acqua, em Leipzig. Nesta imagem, apontamos como indício colonial o fato de um livro brasileiro estar trazendo como referência em tecnologia uma imagem de um hospital escolar alemão. Conforme vimos durante o capítulo dois, isso tem a ver com a colonialidade do saber. O conhecimento, neste sentido, mesmo no livro do ano de 2018, continua sendo afirmado com base em conhecimentos vindos da Europa. Por isso, verificamos que o tema apresentado nesta figura é marcadamente colonial.

Como aspecto decolonial nesta imagem, destacamos o uso da ciência, que apesar de muitas vezes tentar se fazer colonial, também liberta e emancipa. O conhecimento pode criar sujeitos com pensamentos críticos e, por consequência, proporciona a liberdade do pensamento. Pensar de maneira livre tem a ver com desvincular-se dos padrões coloniais genéricos e sistemáticos, por isso, a ciência é decolonial e potente agente emancipatório.

A figura 15 mostra vários automóveis em frente à estação de trem em Nova Délhi, na Índia. Como primeiro indício colonial nesta imagem, apontamos os vestígios do patriarcado. Se olharmos com atenção, podemos perceber que, na imagem, os sujeitos que preenchem as ruas são majoritariamente homens. Em muitos países a influência do patriarcado ainda é bastante presente, e este é um indício marcadamente colonial.

Como indício decolonial, nesta imagem, frisamos o fato da ampla utilização do espaço público por parte das pessoas. Como podemos ver, muitas pessoas estão aglomeradas logo em frente à estação de trem, ocupando as ruas. Isso tem a ver com a expansão das cidades, que muitas vezes acabam por virarem grandes aglomerados de casas e prédios, sem espaços para o lazer. A ocupação das ruas sempre foi feita pelas massas como sinal de protesto. Na imagem, vemos as pessoas reunidas na rua não em sinal de protesto (pois aparentemente levam suas vidas normalmente), mas pela ausência de um espaço adequado para isso. Ocupar as ruas, neste caso, levanta indícios de sinais decoloniais, mesmo que involuntariamente, afinal, revela um problema coletivo que é enfrentado pela população.

Figura 16 - Unidade 03, Direito e democracia

UNIDADE
3 **Direito e democracia**

União civil, em termos jurídicos, é a possibilidade jurídica entre pessoas do mesmo sexo, mas sem os direitos tradicionalmente conquistados pelo casamento tradicional, como a adoção de filhos, por exemplo.

Casamento homoafetivo é aquele realizado entre pessoas do mesmo sexo biológico ou da mesma identidade de gênero. O casamento civil homoafetivo é garantido por decisão do Superior Tribunal Federal (STF) e pela Resolução 175, de 14 de maio de 2013, do Conselho da Justiça, que obriga os cartórios a realizarem a cerimônia.

Estado de direito é quando todos os indivíduos, Estado e cidadãos, devem obedecer às mesmas regras, promulgadas e os direitos fundamentais das pessoas e das instituições.

Perseguição xenofóbica é aquela que tem como objetivo medo, a ameaça ou a profunda antipatia em relação aos estrangeiros.

O fim do autoritarismo no Leste Europeu e em outras regiões, no final do século XX, e o direito à **união civil** ou ao **casamento homoafetivo** em diversas partes do mundo muitas vezes nos levam a pensar que, finalmente, a democracia e o **estado de direito** triunfaram. Entretanto, as más condições de vida de grandes contingentes da população mundial, as guerras travadas em nome das religiões e as **perseguições xenofóbicas**, entre outras situações, nos fazem duvidar de que vivemos, de fato, uma onda democrática.

De acordo com o moderno conceito de democracia, ter liberdade de opinião, poder manifestar descontentamento e participar da vida política por meio de eleições não são suficientes para caracterizar um regime democrático. A democracia também tem por função garantir o exercício dos direitos humanos, assegurando a todos os cidadãos o acesso à educação, ao trabalho e a condições de vida dignas, devendo ainda promover o respeito pelas diferenças étnicas, de gênero, etc.

Esse conceito de democracia é resultado de um longo processo, que teve início na Grécia antiga, onde nasceu o regime democrático, entendido em seu sentido restrito como o "governo da maioria", na célebre definição do pensador grego Aristóteles.

Os temas desta Unidade são as sociedades grega e romana na Antiguidade clássica. Uma nos legou a democracia. A outra, o Direito Romano, que até hoje inspira o corpo jurídico de nações democráticas. Ambas, porém, tinham por base o trabalho escravo.

DIALOGANDO COM A FILOSOFIA

Valuários nos resgatam refugiados sírios na Baía de Lampedusa, Itália, em outubro de 2013. Mais de meio milhão de refugiados e migrantes chegaram à Itália por via marítima em 2015, em busca de melhores condições de vida em outro país.

Journalist Higgins e agitador migrante sírio (com uma cartolina que tentavam ultrapassar uma barreira policial perto da fronteira entre Hungria e Sérvia, em setembro de 2015).
A jornalista foi detida depois de ser expulso.

COMEÇO DE CONVERSA

1. A Constituição brasileira, maior instrumento legal da nossa democracia, estabelece que todas as pessoas são iguais perante a lei, com direito à cidadania e à livre participação na organização da sociedade. Em sua opinião, essa afirmação prevista na Constituição se concretiza na prática cotidiana de nossa sociedade? Pense nos diferentes agentes sociais, como afro-brasileiros, indígenas, homossexuais, entre outros, e justifique sua resposta.

2. Você acredita que a plena democracia pode existir se não houver direitos iguais e garantias para o exercício da cidadania de todos os integrantes da sociedade? Discuta com os colegas e elabore uma lista de medidas que possam ampliar o exercício da cidadania no Brasil.

3. Atualmente, entende-se que a prática da democracia não se limita a eleições e à escolha de nossos representantes, mas está relacionada com as práticas cotidianas nos mais diferentes espaços públicos. Pensando nisso, discuta com os colegas o que significaria exercer a democracia no espaço escolar, sintetize as ideias discutidas em um mural e o apresente à classe.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 110-1.

Figura 17 - Unidade 04, Diversidade religiosa

UNIDADE
4 **Diversidade religiosa**

As crenças religiosas estão entre as mais antigas experiências do ser humano em busca de proteção para a vida e de segurança espiritual diante do fenômeno da morte. A religião está estreitamente relacionada à história e às formas de organização das sociedades que lhes deram origem.

Devido a essa historicidade, as religiões costumam ter preceitos, valores e ritos quase sempre incompreensíveis para quem não conhece a cultura da qual fazem parte. Assim, para algumas religiões, os sábados são dedicados aos ritos religiosos; para outras, os domingos é que são considerados sagrados (algumas religiões proíbem o corte de cabelos, outras determinam que seus seguidores fiquem carecas).

De modo geral, as religiões pregam a paz, o bem e o amor ao próximo. Apesar disso, a intolerância em relação aos preceitos religiosos alheios já provocou muitas guerras em diversos períodos da História. Ainda hoje, conflitos como a guerra entre judeus e muçulmanos na Palestina; entre budistas e hindus no Sri Lanka; e entre muçulmanos e cristãos no Sudão e na Nigéria, por exemplo, têm componentes religiosos.

No Brasil, depois dos adeptos das religiões de matriz africana, os seguidores do islamismo são os que mais sofrem com a intolerância religiosa. Em ambos os casos, as pessoas dessas religiões costumam sofrer com insultos, cusparadas, pedradas, ameaças de morte.

Nesta Unidade estudaremos o mundo medieval europeu e o Império Islâmico - contextos históricos nos quais se desenvolveram o cristianismo e o islamismo, duas das religiões com mais seguidores no mundo moderno. Conheceremos também alguns dos ritos mais antigos da África, um pouco de sua cultura e de suas manifestações religiosas.

Ilustração de artista australiano Peter Hermann Furian, criada em 2015, que representa a harmonia e a tolerância entre as várias religiões.

Imagem do encontro ecumênico no estádio do Maracanã, promovido pelo Pastor da Esperança da Arquidiocese do Rio de Janeiro em 2014, com o lema "Por um mundo sem armas, drogas, violência e racismo".

COMEÇO DE CONVERSA

1. Um passo importante para o exercício da **tolerância religiosa** é conhecer a diversidade de crenças da comunidade em que vivemos. Pense nas religiões praticadas pelos moradores da sua comunidade ou bairro e anote o nome e as características delas. Tente identificar o maior número de crenças possível, incluindo as praticadas por um pequeno número de indivíduos. Depois, reúna-se em grupo e apresentem o resultado para os colegas em sala de aula.

2. Leia atentamente: A pluralidade religiosa é um elemento fundamental para o desenvolvimento cultural de uma sociedade, estimulando o aprendizado ético da convivência com a diferença, uma vez que essa multiplicidade permite aos indivíduos observar que existem variados modos de vida, crenças e práticas cotidianas e que isso não significa existência de hierarquia de valores, mas sim evidência que **todas as crenças e culturas merecem respeito e aceitação**. Justifique essa afirmação e apresente exemplos que fundamentem seus argumentos.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 172-3.

A figura 16 mostra uma jornalista húngara agredindo imigrantes sírios que tentavam cruzar uma barreira policial próxima à fronteira entre Hungria e Sérvia. O aspecto colonial em destaque na imagem é a agressão por parte da jornalista e o contexto em que acontece. O uso da força para dominação das massas, como vimos, é um aspecto marcadamente colonial e colonizatório. Neste caso, temos um episódio de imigrantes que tentam cruzar a fronteira entre a Hungria e a Sérvia. A agressora em questão usa da força física para impedir a entrada dos imigrantes. O próprio ato agressivo já é abominável, por isso, destacamos o uso da violência contra os imigrantes como um indício colonial.

Como aspecto decolonial, nesta imagem, destacamos a resistência por parte dos imigrantes. No ano em questão (2015), os Sírios buscavam refúgio em outros países para fugir da violência da guerra que acontecia na região da Síria. Resistir e lutar pela vida é um ato contra a violência e contra a guerra. Este ato tem a ver com o enfrentamento à ordem dominante e por isso é decolonial. A fuga dos refugiados em busca de uma vida sem precisar temer a guerra é um movimento decolonial.

A figura 17 é uma imagem do ano de 2014, ela registra o encontro ecumênico que trata da temática “Por um mundo sem armas, drogas, violência e racismo”. O encontro foi no estádio Maracanã, no Rio de Janeiro. Um aspecto colonial na imagem tem a ver com o patriarcado. Percebemos, ao observar a imagem, que há predominância de homens. A utilização de homens na religião sempre esteve muito próxima do empenho colonizador. A figura religiosa durante a colonização Sul Americana está presente em praticamente todos os momentos que sucederam a invasão ao nosso território.

Quanto ao aspecto decolonial, podemos citar a diversidade religiosa, cultural e de gênero. É possível notar a presença de um homem negro e duas mulheres. Também podemos notar que as pessoas representam religiões diferentes, a própria vestimenta que utilizam denuncia este aspecto. Apesar de que a presença dessa diversidade ainda seja tímida, e que a continuidade de uma hegemonia branca e masculina ainda seja marcante, podemos apontar como indício decolonial o fato de que gradualmente os espaços estejam se abrindo para a participação das diversidades.

Figura 18 - Unidade 01, Diversidade cultural

UNIDADE 1
Diversidade cultural

Olhe ao seu redor: os seres humanos são diferentes uns dos outros. Existem pessoas altas e baixas, de olhos puxados ou arredondados, com os mais variados tons de pele, etc. As diferenças, porém, não se limitam a características físicas. As pessoas também têm hábitos, crenças religiosas, visões de mundo e costumes distintos. Até mesmo dentro do Brasil, por exemplo, nordestinos, sulistas e noristas têm tradições e costumes culturais bem diversos.

A esse conjunto de diferenças damos o nome de **diversidade cultural**. Trata-se de uma das maiores riquezas das sociedades humanas, resultado de séculos de acúmulo de experiências e de processos de aprendizagem. Grandes conquistas da humanidade resultam da troca de experiências entre povos de culturas diversas. Em 2001, a Unesco aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, documento que estabelece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

No entanto, muitas pessoas insistem em ver o mundo apenas de acordo com a sua própria cultura e consideram seu modo de vida o único correto. Para essas pessoas, hábitos e costumes diferentes dos seus constituem práticas absurdas, estranhas e até imorais. Essa atitude é chamada de **etnocentrismo** e pode culminar em guerras e até no extermínio de um povo por outro.

Nesta Unidade, veremos como o desrespeito dos europeus pela cultura dos povos que viviam no continente americano no século XVI provocou um dos maiores genocídios da história da humanidade. Civilizações inteiras foram extintas e muito do conhecimento desses povos desapareceu para sempre.

Crianças da etnia M'ong, em Moc Chau, Vietnã, vestem trajes típicos durante o Festival Anual M'ong. Na horizontalidade, há alimentos, dança e música tradicionais da etnia. Foto de 2015.

Bandeirinhas de diferentes países repositam sobre a maior plantação de café do mundo, o Sítio de Ipiranga, no Brasil. Foto de 2015.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Aponte alguns exemplos de manifestações culturais que você conhece de seu cotidiano. Com base nesses exemplos, escreva uma definição para o termo cultura.
2. Você acredita que nossa sociedade respeita a diversidade cultural? Justifique sua resposta com exemplos cotidianos.
3. De que forma a escola pode contribuir para o respeito à diversidade cultural em sua comunidade? Mencione exemplos de ações que podem contribuir para isso.



Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 8-9.

Figura 19 - Unidade 02, O trabalho

UNIDADE 2
O trabalho

Um gesto simples como o de colocar açúcar em um café envolve o trabalho de muita gente. Do lavrador que plantou e colheu a cana; das pessoas que transportaram a planta até a usina; daqueles que transformaram o caldo da cana em açúcar; do agricultor que plantou e colheu o café; daquele que secou os grãos; dos que os torraram e moeram etc.

Qualquer modificação da natureza realizada por seres humanos a fim de satisfazer necessidades é uma forma de trabalho.

Cada sociedade organiza o trabalho à sua maneira. Entre os indígenas, por exemplo, predomina o trabalho solidário: os bens produzidos são de uso coletivo. Já em sociedades capitalistas, o empregado vende sua **força de trabalho** a um empregador, em troca de um salário. Os bens produzidos por ele pertencem ao empregador.

Durante a colonização do continente americano, os europeus impuseram aos nativos e a africanos levados à força para a América outra forma de trabalho: a escravidão. Assim, ameríndios e africanos escravizados tiveram de realizar trabalhos forçados nas mais variadas atividades. Como veremos nesta Unidade, a mão de obra escravizada sustentou por séculos o luxo das metrópoles e da elite colonial.

Força de trabalho: capacidade que as pessoas têm de produzir riquezas, isto é, de trabalhar. Em outra acepção, é o mesmo que mão de obra e produtividade economicamente ativa.

Professora, veja no Procedimento Pedagógico deste capítulo uma proposta de Atividade Alternativa e de Atividade Extra-curricular de trabalho.

Pescadores usam rede de arrastar Praia do Norte, em Maratama, Espírito Santo. Foto de 2016.

Linhas de produção em fábrica de motores automotivos em Camaçari, Bahia. Foto de 2015.

A Ministra da Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Maria do Carmo Gomes, em palestra no painel temático "Diversidade, Direitos, Diversidade, Resistência e Luta" durante o Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foto de 2016.

COMEÇO DE CONVERSA

1. A noção de trabalho variou ao longo da história. Existem sociedades que pensam o trabalho como um elemento positivo na vida do ser humano; outras, de forma negativa. Como a nossa sociedade enxerga o trabalho? Justifique sua resposta com exemplos cotidianos.
2. Você considera que nossa sociedade cria condições para que todo trabalhador possa viver dignamente? O que pode ser feito para garantir uma vida digna a todos os trabalhadores no Brasil?



Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 78-9.

A figura 18 é uma foto de 2015, foi tirada no Salar de Uyuni, na Bolívia, mostra pessoas com bandeiras de vários países. Um aspecto colonial na imagem está no fato do hasteamento das diversas bandeiras no Salar. Essa ideia expressa noções relacionadas ao nacionalismo, uma ideia fortemente presente durante os processos colonizatórios. A marcação com a bandeira no território boliviano tem a ver com o nacionalismo, e por isso apontamos como um indício colonial.

Um aspecto decolonial na imagem é a presença de diferentes etnias na foto. Como podemos ver, na imagem estão retratados asiáticos (segurando a bandeira do Japão) e latino americanos (segurando a bandeira da Bolívia). A diversidade cultural representada na imagem é contemporânea e está relacionada à celebração da paz entre os povos. Viver em harmonia e conhecer os costumes e culturas de diferentes povos e lugares é um aspecto marcadamente decolonial.

A figura 19 é uma foto do ano de 2016, mostra pescadores puxando uma rede de pesca na Praia do Xodó, em Marataízes, no Espírito Santo. Um aspecto marcadamente colonial na imagem se destaca através das relações de trabalho e a exploração da natureza. A utilização de trabalhadores locais para a exploração dos recursos naturais foi uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores durante o processo de colonização. A fotografia, mesmo que tenha sido tirada nos dias atuais, pode ser remetida ao processo de trabalho compulsório, ao qual os indígenas e os negros eram submetidos durante a colonização, já que o conhecimento que os moradores locais tinham de seu próprio território era fundamental para o sucesso da exploração colonizadora.

Na perspectiva decolonial, podemos citar que os pescadores da imagem estão, aparentemente, praticando pesca de pequena escala. Isso tem a ver com a indústria familiar e pesca de subsistência. Neste caso, a exploração da natureza respeita um equilíbrio entre o realmente necessário e aquilo que se é explorado. Diferente das grandes indústrias pesqueiras, que exploram tendo em vista o excesso e o lucro, a pesca revelada na imagem é em pequena escala e mesmo assim tem sua importância. Indicamos, então, que o trabalho de subsistência e o respeito aos limites de exploração da natureza representam um aspecto decolonial.

Figura 20 - Unidade 03, Luta pela cidadania

UNIDADE 3 Luta pela cidadania

A ideia de cidadania, para muitos, significa apenas ter o direito de votar livremente. Sem dúvida, o direito ao voto é um dos fundamentos da cidadania. Mas não se restringe a isso.

O jurista Dalmiro Dallari nos ensina: "A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído do grupo social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social".

Os direitos do cidadão são resultado da luta de pessoas que sonharam ou ainda sonham com um mundo mais justo e sem opressão. Os direitos que usufruímos hoje foram e continuam sendo conquistados graças à participação ativa de muitas pessoas e não devem ser vistos como um presente do poder público ou das forças políticas e sociais dominantes.

O direito de professar ideias livremente, por exemplo, só se tornou realidade porque muitos lutaram – e até morreram – por esses ideais. Por isso, costuma-se dizer que a cidadania se constrói todos os dias, graças à nossa capacidade de organização e intervenção social.

Nesta Unidade veremos como, no passado, existiram pessoas que não se intimidaram perante as injustiças e lutaram por igualdade de direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Dessa luta surgiu, em 1789, um dos mais importantes documentos de nossa era: a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**.

Manifestação pelo fim da violência contra as mulheres e em homenagem às que morreram em decorrência da violência doméstica realizada a Escadote Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas em Brasília, ocorrido em 2013.

COMEÇO DE CONVERSA

1. O exercício da cidadania pode assumir as mais variadas formas. Aporte alguns exemplos do cotidiano presentes em sua comunidade. Justifique suas escolhas.
2. Você já se sentiu desrespeitado como cidadão ou já presenciou alguém sendo desrespeitado? Em caso positivo, conte aos colegas como aconteceu e detalhe a sua reação ou a da pessoa que passou por essa situação.
3. Além de direitos, a cidadania também estabelece deveres. Debata com os colegas quais são os principais deveres de um cidadão e de que modo o cumprimento desses deveres contribui para a consolidação de uma sociedade democrática.

Em 2013, quando comemoramos os 100 anos da Constituição de 1988, o Brasil viveu a construção de um grande empreendimento, o Movimento Ocupar Estúdios de televisão pública sobre a organização urbana do Rio de Janeiro. Em Pernambuco, na cidade de Recife, em novembro de 2013, aconteceu uma manifestação pela preservação florestal, localizada no centro histórico da capital.

A CIDADE É NOSSA. OCUPE-A

Manifestações públicas são uma forma de exercício da cidadania. Alguns dos eventos realizados no capital de São Paulo incluem o cruzamento de ruas grandes avenidas em protesto contra o projeto de reestruturação de escolas propostas pelo governo do estado. Foto de 2015.

Manifestantes no plenário da Câmara dos Deputados comemoram a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduzirá a maioria penal para crimes hediondos. Foto de 2015.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 128-9.

Figura 21 - Unidade 04, Política e participação

UNIDADE 4 Política e participação

“Não gosto de política. Política e religião não se discutem”. Essas afirmações refletem uma imagem que muitas pessoas têm da política: desinteressante, fora de alcance e corrupta. Será que a política pode ser reduzida a isso? E quanto a nós, devemos nos manter distantes dela? Essa é uma atividade que deve ser deixada exclusivamente para os políticos profissionais? Como é possível participar do processo de tomada de decisões, que é a essência da política?

Vivemos em uma sociedade heterogênea. Os grupos sociais têm histórias e demandas diversas, muitas vezes divergentes ou mesmo antagônicas. É por meio da ação política que as pessoas (ou seus representantes) discutem ideias, expõem argumentos e decidem por uma ou outra proposta. O ser humano é um animal político, como afirmou o filósofo grego Aristóteles. Nesse processo de tomada de decisões, os **grupos mais bem articulados e coesos, ou aqueles que dispõem de mais recursos**, contam com maiores possibilidades de conseguir aprovação para suas propostas.

Nesta Unidade estudaremos as articulações políticas que levaram à independência do Brasil em 1822. Também veremos como na Europa, a partir de meados do século XIX, a mobilização de alguns grupos sociais provocou uma onda revolucionária que transformou para sempre o cenário político do continente.

Manifestantes no plenário da Câmara dos Deputados comemoram a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduzirá a maioria penal para crimes hediondos. Foto de 2015.

Manifestantes no plenário da Câmara dos Deputados comemoram a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduzirá a maioria penal para crimes hediondos. Foto de 2015.

Manifestantes no plenário da Câmara dos Deputados comemoram a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduzirá a maioria penal para crimes hediondos. Foto de 2015.

COMEÇO DE CONVERSA

1. De que maneiras as decisões políticas afetam sua vida cotidiana?
2. As ações políticas não se limitam às atividades dos políticos profissionais, que ocupam cargos públicos. Cite outras formas de atuação política que você conhece.
3. Relate exemplos de ação política que você tenha presenciado ou de que tenha participado.
4. As questões políticas podem ser acompanhadas por noticiários ou pelos debates que ocorrem na Câmara dos Vereadores, na Assembleia Legislativa ou no Congresso Nacional. Como você, sua família e seus amigos se mantêm informados? Você considera os meios de obter informações e acompanhar os debates satisfatórios?

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 194-5.

A figura 20 é uma fotografia de 2013, nela, várias mulheres aparecem protestando contra o fim da violência doméstica e do feminicídio. O movimento ocorreu em Brasília e foi organizado pelo Movimento das Mulheres Camponesas. Nesta imagem, apontamos como aspecto colonial a herança do patriarcado. Podemos ver mulheres que lutam contra a violência masculina por parte de seus parceiros. O patriarcado tem a ver com a figura masculina no controle, isso infere diretamente na vida cotidiana das mulheres. Conforme vimos no capítulo dois, mesmo que as mulheres ocupem o mesmo cargo e tenham igual formação, no Brasil, ainda recebem menos que os homens. Isso, entre outros fatores como o da violência domiciliar, somam à herança patriarcal que ainda temos em nosso país.

Sobre a perspectiva decolonial, apontamos que o próprio movimento, a manifestação destas mulheres contra a violência domiciliar, por si só, já é um movimento decolonial. Essa luta representa o rompimento (ou a busca dele) das barreiras do patriarcado em busca de uma vida mais digna. A imagem é abertamente decolonial.

A figura 21 é uma fotografia de 2015, nela podemos ver manifestantes na Câmara dos Deputados em Brasília. Os manifestantes comemoram a rejeição da Proposta de Emenda à Constituição, que reduziria a maioria penal para crimes hediondos. Nessa figura, como podemos ver, temos dois extremos: no centro e abaixo, na Câmara, temos os deputados, e acima, na margem inferior direita da imagem, temos os manifestantes. Como marca colonial na imagem, assinalamos o fato de os deputados fazerem parte de uma minoria privilegiada da sociedade. Em sua maioria são homens e brancos. Isso revela o quanto a herança patriarcal ainda está presente em nossa sociedade e como a colonialidade ainda é forte em cenários de tomada de decisões como esse.

Já, no outro extremo, temos um forte indício decolonial, que é a manifestação de pessoas no alto da Câmara, conforme podemos ver, as pessoas que ocupam este espaço são variadas. Temos ali uma diversidade de gêneros e etnias. Esse é um forte indício decolonial nesta imagem e afirma, como já apontamos anteriormente, a presença do mesmo e do diferente em um só lugar, em uma só figura.

Figura 22 - Unidade 01, Ciência e tecnologia

UNIDADE
1

Ciência e tecnologia

Somos surpreendidos diariamente com novos inventos e novas descobertas nas áreas da ciência e da tecnologia: mapeamento genético, vacinas para doenças graves como tuberculose, tétano e pneumonia, robôs capazes de realizar cirurgias delicadas, redes de computadores que possibilitam a comunicação instantânea entre pessoas separadas por milhares de quilômetros, etc. permitem que os seres humanos vivam por mais tempo e com mais conforto. Tantas novidades, entretanto, suscitam perguntas: esses avanços têm apenas aspectos positivos? Todas as pessoas vivenciam esse progresso da mesma maneira? Eles tornam as pessoas mais felizes, tolerantes e solidárias? Quais são os limites éticos dos pesquisadores em nome das conquistas científicas e tecnológicas?

Essas são preocupações de muitas pessoas na sociedade contemporânea. O que se discute, muitas vezes, diz respeito aos limites e usos da ciência.

É certo que os avanços científicos e tecnológicos ocorridos nos últimos tempos provocaram diversas mudanças nos hábitos e costumes da população. Entretanto, se colocados em prática sem critérios éticos, muitos deles podem pôr em risco o equilíbrio entre as sociedades humanas e o meio ambiente.

Nesta Unidade veremos de que maneira, a partir da segunda metade do século XIX, novos inventos e novas descobertas — a energia elétrica, o cinema, o automóvel e o anestésico — aumentaram o entusiasmo em torno das infinitas possibilidades da ciência e da capacidade humana. As promessas de felicidade e progresso que permeavam o discurso científico-tecnológico pareciam irrefutáveis, até que uma de suas primeiras grandes consequências negativas abalou o mundo: a Primeira Guerra Mundial.

Algumas importantes tecnologias para o ser humano, considerando a maneira como os seres atualmente, foram desenvolvidas em tempos de guerra, como GPS, os serviços de ambulâncias e aerobioticos.

Na foto, na Favela da Hora (Rio de Janeiro), uma patrulha militar escaneia o que permite visualização total das placas e a alta velocidade em situações de perseguição. Foto de 2014.



Apresentadora brasileira Priscila Kazako, que desenvolveu uma técnica inovadora capaz de detectar um câncer em um diagnóstico precoce. Na foto, ela está no Laboratório de Bioanálise Clínica, em Horta, Espanha, 2014.



COMEÇO DE CONVERSA

1. A tecnologia afeta nosso cotidiano de diversas maneiras, positivas e negativas. Pense em exemplos dos dois tipos de situação, nos quais a tecnologia tenha provocado ou solucionado conflitos e incômodos para você ou alguém próximo.
2. Em sua opinião, o acesso às tecnologias está ao alcance de todas as pessoas? Justifique sua resposta.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 8-9.

Figura 23 - Unidade 02, Meios de comunicação de massa

UNIDADE
2

Meios de comunicação de massa

Ao assistir a um programa de televisão, escutar uma entrevista no rádio, ler um jornal ou navegar na internet, cria-se uma conexão indireta entre milhões de pessoas. A informação que chega até você — seja ela uma notícia, uma música, um programa de entretenimento, uma propaganda, etc. — é a mesma que milhões de pessoas, que podem estar em qualquer parte do planeta, também recebem. A esse fenômeno dá-se o nome de **comunicação de massa**.

Em virtude desse enorme poder de disseminação por meio da **mídia**, sua capacidade de influência sobre a opinião e o comportamento das pessoas pode ser preocupante. Por isso, estudiosos do assunto advertem sobre a necessidade de manter um olhar permanentemente crítico em relação às informações e aos valores transmitidos por esses meios.

Uma campanha publicitária elaborada e bem dirigida, por exemplo, pode levar as pessoas a comprar produtos de que não precisam. Muitas pessoas adquiriram o vício do tabagismo porque este foi, por muitos anos, “glamorizado” no cinema e nas propagandas, associado à beleza e ao bem-estar. Uma notícia pode transmitir — na forma de verdade absoluta e inquestionável — uma posição ideológica e contribuir para consolidar essa ideologia junto ao público.

Esse poder dos meios de comunicação de massa é um fenômeno da sociedade industrial. Surgiu e se consolidou com o desenvolvimento tecnológico verificado entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, quando o cinema, o rádio e a televisão foram inventados. Hoje, com a internet, a possibilidade de difusão e propagação de informações é ainda maior.

Veremos, nesta Unidade, de que maneiras esses meios de comunicação foram fundamentais para a consolidação de regimes totalitários na primeira metade do século XX.



O poder dos meios de comunicação de massa gerou no passado, reportagem que fotografou famosos sem autorização. Nesta foto de 2015, a atriz e socialite Kim Kardashian é bombardeada por flashes no aeroporto de Los Angeles, nos Estados Unidos.



Os smartphones são considerados indispensáveis para muitas pessoas. Na China existem cerca de 2 bilhões de smartphones. Na metrópole de Beijing (Pequim), passageiros estão atentos aos seus telefones móveis. Foto de 2015.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Quais são os meios de comunicação que você mais utiliza? Para você é importante ter acesso a várias fontes de informação? Por quê?
2. Que tipo de postura você adota para analisar criticamente as informações divulgadas pelos meios de comunicação de massa?
3. Alguns meios de comunicação de massa — como as redes sociais e os programas de compartilhamento de mensagens — podem ser utilizados para atacar e agredir outras pessoas. Tais práticas são denominadas *cyberbullying*. Que tipo de medida você acredita que deva ser adotado para inibir tais práticas?
4. As redes sociais podem ser utilizadas como formas de potencializar a democracia e o voto consciente. Como você imagina que elas podem ser utilizadas com tal finalidade? Justifique sua resposta.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 74-5.

A figura 22 é uma fotografia de 2014. Na foto, vemos veículos militares realizando testes com uma nova tecnologia que permite a visualização em tempo real dos policiais em operações. A foto foi tirada na Favela da Maré, no Rio de Janeiro. Um elemento colonial fortemente marcado na imagem tem a ver com a colonialidade do poder e o uso das forças estatais para controle e coerção das massas. Conforme podemos ver, os testes são realizados em meio à Favela da Maré, e isso diz muito sobre as políticas do Estado, afinal, o mesmo teste poderia ser facilmente realizado em Copacabana, com os mesmos resultados. A realização destes testes, em uma favela, onde a maior parte da população é socialmente desfavorecida, é um fator marcadamente colonial e colonizatório.

Quanto à perspectiva decolonial, podemos apontar que, apesar do empenho estatal em marginalizar a favela, ela continua a existir e resistir. Por pior e mais precária que seja a qualidade de vida das pessoas neste espaço, elas continuam existindo e a própria imagem é prova disso. As pessoas vivem e continuam a viver mesmo que o Estado esteja sempre tentando marginalizá-las. A própria origem das favelas já é, por si só, um forte indício de decolonialidade.

Na figura 23 temos uma fotografia de 2015, nela podemos ver atriz Kim Kardashian sendo fotografada no Aeroporto de Los Angeles, nos Estados Unidos. Um aspecto colonial na imagem está relacionado à colonialidade do saber e à herança histórica do positivismo. Estamos falando da criação de grandes heróis ou de personagens singulares que são criados para a distração das massas. Essa é uma estratégia bastante comum para o esquecimento de eventos históricos importantes, em substituição de memórias sobre sujeitos ou vitórias singulares (em alguns casos criadas para esse único propósito). Na fotografia, fazemos essa comparação, pois os problemas sérios do tempo presente não estão ali retratados. O que existe na imagem é uma enxurrada de repórteres desviando a atenção do público dos problemas concretos do mundo real e focando no supérfluo de uma única atriz que desembarca em um aeroporto nos Estados Unidos. Esse movimento é um movimento colonial.

O aspecto decolonial mais evidente na fotografia é a problematização que o professor pode fazer sobre a cena, afinal, ela está retratada em um Livro Didático. Por isso, destacamos a possibilidade de discussão sobre as mídias contemporâneas em paralelo com o positivismo como um aspecto marcadamente decolonial.

Figura 24 - Unidade 03, Violência

UNIDADE 3 **Violência**

Você sabe reconhecer a violência? Ela pode ser definida como qualquer tipo de ação que provoque lesões físicas, morais e psíquicas em um indivíduo ou em um grupo de pessoas. Sua manifestação se dá de diversas maneiras: assaltos, agressões domésticas, ações arbitrárias da polícia, guerras, atentados terroristas, etc. Há registros de conflitos violentos desde os primeiros agrupamentos humanos.

As tentativas de dominação de povos por Estados em processo de expansão territorial, como ocorreu no colonialismo e na formação de impérios também são fenômenos recorrentes. O governo detém — mesmo em sociedades democráticas — o poder de uso legítimo da violência contra a população, que se dá por meio da polícia. Outros exemplos da violência de Estado ocorrem em ditaduras, que suprimem direitos civis e utilizam métodos repressivos, como prisão, tortura e execução, para intimidar seus opositores.

Situações de dominação estrangeira ou de opressão interna tendem a provocar reações violentas por parte de grupos rebeldes. Nesses casos, há violência revolucionária, que pode assumir proporções maiores ou menores, como ocorreu na Revolução Francesa (1789) e na Revolução Russa (1917).

Nesta Unidade, veremos como a violência de Estado e a violência revolucionária se manifestaram em diversos lugares do mundo no decorrer da segunda metade do século XX.

Não desvie o olhar.

Fique atento. Denuncie.

PROTEJA
nossas crianças e adolescentes da violência.

Procure o Conselho Tutelar ou disque 100.

Cartão de campanha federal de 2015 destinado à proteção de crianças e adolescentes contra a violência.

Desenho que faz parte da exposição A Child's View From Gaza já visto de uma criança de Gaza, 2011. O projeto da artista Susan Johnson reúne 26 desenhos de crianças palestinas.

COMEÇO DE CONVERSA

1. A violência pode assumir formas muito variadas, como violências físicas, psicológicas e sociais, entre outras. Com base nisso, descreva os tipos de violência que você observa com mais frequência no seu cotidiano.
2. Existem muitas formas de violência que ocorrem dentro do ambiente escolar. Uma delas é conhecida atualmente como bullying. Por que você considera que isso ocorre? Que medidas podem ser tomadas para evitar esse tipo de prática?

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 154-5.

Figura 25 - Unidade 04, Ética

UNIDADE 4 **Ética**

Frequentemente nos deparamos com situações que nos obrigam a refletir. Como agir diante de tal fato? Será que essa atitude é justa? É correta? Posso prejudicar outras pessoas ou ser reprimado por essa conduta? Ao fazer esse tipo de questionamento, coloca-se em questão o caráter ético do comportamento.

Ética é uma palavra de origem grega que é definida como conjunto de princípios e valores instituídos por uma sociedade com o objetivo de orientar e regular as relações humanas. Espera-se que os indivíduos orientem sua conduta de modo que sigam esse código de valores, em geral inspirado no que a ideologia do grupo social dominante considera certo ou errado, permitido ou proibido, virtuoso ou vicioso.

Os valores éticos estão vinculados às condições históricas, políticas e econômicas de cada sociedade. Por isso, não podem ser considerados imutáveis, uma vez que se transformam para se ajustarem a novas exigências culturais e sociais.

Esses princípios e valores devem ser válidos para todas as pessoas de dada sociedade. Assim, quando se institui que um indivíduo não pode escravizar outro, que os cientistas não podem fazer clonagem de seres humanos, que a corrupção e a pedofilia constituem crimes, etc., definem-se princípios éticos que, se forem desrespeitados, podem pôr em risco a convivência social ou a existência da própria sociedade.

Nesta Unidade analisaremos algumas das questões éticas centrais das sociedades contemporâneas. Veremos também como a ética depende também das ações individuais.

Herbert de Souza (Betofofo, símbolo da luta por ética na política. Rio de Janeiro, 1995.

COMEÇO DE CONVERSA

1. A palavra ética pode ser aplicada em contextos variados. É possível falar em ética nos esportes, na política, no jornalismo, na medicina, entre outros exemplos. Em dupla, discuta com o colega o que significa agir eticamente dentro do espaço escolar. Para refletir sobre isso, considerem os diferentes papéis exercidos nesse ambiente por professores, alunos, funcionários, coordenadores, diretores, etc.
2. O que significa falar que uma pessoa tem atitudes antiéticas? Como esse tipo de comportamento pode afetar nossa vida em sociedade?

Fonte: Organizado pelos autores, 2020 a partir de Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 204-5.

A figura 24 é um desenho que faz parte da exposição '*A child's View From Gaza*' (A visão de uma criança de Gaza), 2011. O desenho faz parte de um projeto do ativista Susan Jhonson e reúne um total de 26 desenhos de crianças palestinas. Nesta imagem, salientamos como aspecto colonial o uso da violência como forma de dominação de um povo, o que condiz com a colonialidade do poder e foi amplamente utilizada durante os processos de colonização. Na imagem, vemos o mundo pelos olhos de uma criança, que retrata o sofrimento, a dor e a miséria da guerra em um desenho.

O aspecto decolonial que nos chama a atenção nesta imagem é o fato de uma criança conseguir captar, de maneira tão exata, o sofrimento que a guerra traz, nos fazendo refletir sobre o mundo que não queremos. Por meio do desenho, podemos refletir sobre os caminhos aos quais a violência conduz, afinal, a imagem mostra um lugar violento e assustador. Ver o mundo através dos olhos dessa criança é uma forma de pensarmos sobre aquilo que não queremos para a vida real. Esse indício é um forte indutor e potente agente decolonial.

A figura 25 é uma fotografia de 1995, nela podemos ver Herbet de Souza (Betinho) em frente a milhares de cestas básicas no Rio de Janeiro. Betinho foi um sociólogo e ativista brasileiro dedicado ao combate à fome e à miséria no país. O elemento colonial presente nesta imagem tem a ver com a pobreza e desigualdade social, uma das consequências da colonização no Brasil e em outros países colonizados. Isso se dá por conta da utilização de trabalhadores escravizados e pela exploração acelerada da natureza. Como consequência desse processo, temos um povo com poucos recursos naturais e descendentes de escravos, que quando alforriados nada tinham além da liberdade. Isso implica em processos de exacerbada desigualdade social, que pode ser sentida através das gerações. Esse é um aspecto colonial que percebemos na imagem.

Como aspecto decolonial apontamos a iniciativa de combate à fome e à desigualdade. Essas iniciativas são uma forma de tentar remediar os impactos que a colonização deixou no país. De modo geral, qualquer iniciativa que vá contra os padrões hegemônicos, ou que busque uma forma outra de entender o mundo, é uma ação decolonial. O combate à fome e à miséria vai contra a lógica capitalista de acúmulo de capital e, assim, torna-se uma iniciativa decolonial.

Quadro 09 – Quadro de sintetização dos registros indiciários do livro de 2018

Número da figura referente aos LDs de 2018	Contexto histórico e geográfico da figura	Indícios de colonialidade	Indícios de decolonialidade
Figura 14	Fotografia do ano de 2016. Mostra um médico alemão fazendo uma cirurgia nasal durante uma aula no hospital Acqua, em Leipzig.	O fato de um livro brasileiro trazer, como referência em ciência e tecnologia, uma imagem de um centro hospitalar estudantil da Alemanha. Isso tem a ver com a colonialidade do saber e o consumo dos conhecimentos da Europa nos países colonizados.	O uso da ciência, que apesar de muitas vezes tentar se fazer colonial, também liberta e emancipa. O conhecimento pode criar sujeitos com pensamentos críticos e, por consequência, proporciona a liberdade do pensamento.
Figura 15	Foto do ano de 2014, revela vários automóveis estacionados em frente a uma estação de trem em Nova Délhi, na Índia.	Os vestígios do patriarcado.	O fato da ampla utilização do espaço público por parte das pessoas.
Figura 16	Foto de 2015, mostra uma jornalista húngara agredindo imigrantes sírios que tentavam cruzar uma barreira policial próxima à fronteira entre Hungria e Sérvia.	O aspecto colonial em destaque na imagem é a agressão por parte da jornalista e o contexto em que acontece. O uso da força para dominação das massas, como vimos, é um aspecto marcadamente colonial e colonizatório.	A resistência por parte dos imigrantes que fogem em busca de condições de vida mais digna e sem o medo da guerra.
Figura 17	Imagem do ano de 2014. Registra o encontro ecumênico que trata da temática “Por um mundo sem armas, drogas, violência e racismo”. O encontro foi	Tem a ver com o patriarcado. Percebemos, ao observar, que há uma predominância de homens na imagem. A utilização de homens na	Podemos citar sobre a diversidade religiosa, cultural e de gênero. É possível notar a presença de um homem negro e duas mulheres. Também podemos notar que as

	no estádio Maracanã, no Rio de Janeiro.	religião sempre esteve muita próxima do empenho colonizador.	pessoas representam religiões diferentes, a própria vestimenta que utilizam denuncia este aspecto.
Figura 18	Foto de 2015, foi tirada no Salar de Uyuni, na Bolívia. Mostra pessoas com bandeiras de vários países.	Um aspecto colonial na imagem está no fato do hasteamento das diversas bandeiras no Salar. Essa ideia expressa noções relacionadas ao nacionalismo, uma ideia fortemente presente durante os processos colonizatórios.	Um aspecto decolonial na imagem tem a ver com a presença de diferentes etnias na foto. Como podemos ver, na imagem estão retratados asiáticos (segurando a bandeira do Japão) e latino americanos (segurando a bandeira da Bolívia). A diversidade cultural representada na imagem é contemporânea e tem relação com a celebração da paz entre os povos.
Figura 19	Foto do ano de 2016, mostra pescadores puxando uma rede de pesca na Praia do Xodó, em Marataízes, no Espírito Santo.	Um aspecto marcadamente colonial na imagem tem a ver com as relações de trabalho e a exploração da natureza. A utilização de trabalhadores locais para a exploração dos recursos naturais foi uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores durante o processo de colonização.	Podemos citar que os pescadores da imagem estão, aparentemente, praticando pesca de pequena escala. Isso tem a ver com a produção familiar de pequena escala e pesca de subsistência. Neste caso, a exploração da natureza respeita um equilíbrio entre o realmente necessário e aquilo que se é explorado.
Figura 20	Fotografia de 2013. Nela, várias mulheres aparecem protestando contra o fim da violência doméstica e do feminicídio. O	Apontamos como aspecto colonial a herança do patriarcado. Podemos ver na imagem mulheres que lutam contra a violência	Destacamos que o próprio movimento, a manifestação destas mulheres contra a violência domiciliar, por si só, já é um movimento

	movimento ocorreu em Brasília e foi organizado pelo Movimento das Mulheres Camponesas.	masculina por parte de seus parceiros.	decolonial. Essa luta representa romper com as barreiras do patriarcado em busca de uma vida mais digna.
Figura 21	Fotografia de 2015, nela podemos ver manifestantes na Câmara dos Deputados em Brasília. Os manifestantes comemoram a rejeição da Proposta de Emenda à Constituição que reduziria a maioria penal para crimes hediondos.	Apontamos o fato de os deputados fazerem parte de uma minoria privilegiada da sociedade. Em sua maioria são homens brancos.	As pessoas se manifestando no alto da Câmara. Conforme podemos ver, as pessoas que ocupam este espaço são variadas. Temos ali uma diversidade de gêneros e etnias. Esse é um forte indício decolonial presente na imagem.
Figura 22	Fotografia de 2014. Na foto, vemos veículos militares realizando testes com uma nova tecnologia que permite a visualização em tempo real dos policiais em operações. A foto foi tirada na Favela da Maré, no Rio de Janeiro.	Tem a ver com a colonialidade do poder e o uso das forças estatais para controle e coerção das massas. Conforme podemos ver, os testes são realizados em meio à Favela da Maré, e isso diz muito a respeito das políticas do Estado, afinal, o mesmo teste poderia ser facilmente realizado em Copacabana, com os mesmos resultados.	Podemos apontar que apesar do empenho estatal em marginalizar a favela, ela continua a existir e resistir. Por pior e mais precária que seja a qualidade de vida das pessoas neste espaço, elas continuam existindo e a própria imagem é prova disso.
Figura 23	Fotografia de 2015, nela podemos ver atriz Kim Kardashian sendo fotografada no Aeroporto de Los Angeles, nos Estados Unidos.	vertem relação com a colonialidade do saber e a herança histórica do positivismo. Isso tem a ver com a criação de grandes heróis ou de personagens singulares que são criados para a	O aspecto decolonial mais evidente na fotografia é a problematização que o professor pode fazer sobre a cena, afinal, ela está retratada em um Livro Didático. Por isso,

		distração das massas.	destacamos a possibilidade de discussão sobre as mídias contemporâneas em paralelo com o positivismo
Figura 24	Desenho que faz parte da exposição ' <i>A child's View From Gaza</i> ' (A visão de uma criança de Gaza), 2011. O desenho faz parte de um projeto do ativista Susan Jhonson e reúne um total de 26 desenhos de crianças palestinas.	Apontamos como aspecto marcadamente colonial o uso da violência como forma de dominação de um povo. Isso tem a ver com a colonialidade do poder e foi amplamente utilizada durante os processos de colonização.	O fato de uma criança conseguir captar de maneira tão exata o sofrimento que a guerra traz, nos fazendo refletir sobre o mundo que não queremos. Por meio do desenho, podemos refletir sobre os caminhos aos quais a violência conduz.
Figura 25	Fotografia de 1995, nela podemos ver Herbet de Souza (Betinho) em frente a milhares de cestas básicas no Rio de Janeiro. Betinho foi um sociólogo e ativista brasileiro dedicado ao combate à fome e à miséria no país.	Tem a ver com a pobreza e desigualdade social, uma das consequências da colonização no Brasil e em outros países colonizados. Isso se dá por conta da utilização de trabalhadores escravizados e pela exploração acelerada da natureza.	A iniciativa de combate à fome e à desigualdade. Essas iniciativas são uma forma de tentar remediar os impactos que a colonização deixou no país. De modo geral, qualquer iniciativa que vá contra os padrões hegemônicos ou que busque uma outra forma de entender o mundo é uma ação decolonial. O combate à fome e à miséria vai contra a lógica capitalista de acúmulo de capital e, por consequência, torna-se uma iniciativa decolonial.

Fonte: Organizado pelo autor (2020).

No quadro acima, reunimos uma síntese dos indícios de colonialidade e de decolonialidade presentes na obra didática do ano de 2018. Por meio desta síntese, agrupamos os principais indícios observados nas imagens referentes do LD 2018. A

seguir, avançamos para a análise das obras de 2007 e 2018 conforme o item que segue.

5.3 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS CONTEÚDOS RELACIONADOS AOS AFRO-BRASILEROS E INDÍGENAS 2007-2018

Apreendemos os passos 04 e 05 da metodologia indiciária, propostos por Andreis 2018. Destacamos, assim, o passo 04: a) Elaboração de argumentos a partir dos indícios depreendidos nas convergências e nas irregularidades. E o passo 05: a) Leitura desses elementos indiciários retomando o complexo espaço-temporal; b) Elaboração de explicações para dada realidade por meio da explicitação de argumentos construídos a partir dos indícios levantados.

Nesta parte, estabelecemos um paralelo entre o livro de 2007 e o livro de 2018. Com isso, visamos prospectar os indícios de mudanças ou de permanências nas formas como os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas vem sendo trabalho nos Livros Didáticos brasileiros. Nosso primeiro livro, referente ao ano de 2007, corresponde a conteúdos anteriores a Lei 11.645/08 e nosso segundo livro, referente ao ano de 2018, abre um espaço de dez anos após a criação da Lei, assim, possibilitando uma margem mais larga para análise dos conteúdos.

A organização da análise é realizada por meio do apontamento dos sinais e indícios, conforme orientam os cinco passos da metodologia indiciária propostos no Quadro 01, e que atendem aos seguintes critérios: 1- impressões gerais de cada uma das obras; 2- impressões gerais acerca dos conteúdos relacionados ao Afro-brasileiros e Indígenas e 3- balanço entre as duas obras com base nos resultados colhidos.

5.3.1 Impressões gerais sobre as obras

Neste item, sistematizamos as impressões gerais sobre cada uma das obras didáticas com base nas imagens que estudamos ao longo do capítulo. Organizamos esta sessão em duas partes. Na primeira, vamos elencar aspectos gerais da obra didática do ano de 2007, e na segunda parte, elencamos os aspectos gerais da obra didática do ano de 2018.

Nossa impressão inicial sobre a obra de 2007 foi relativamente óbvia, afinal, esperávamos encontrar em suas imagens muitos indícios de colonialidade. Neste sentido, a hipótese imaginada no início da nossa pesquisa, em boa medida se confirma, pois ao analisar as imagens dessa obra, que precede a lei 11.645/08, notamos fortes sinais da perspectiva da colonialidade. Com um olhar bastante atento, evidenciamos estes indícios e buscamos, ainda, por marcas decoloniais nessas imagens, o que foi uma tarefa bem complexa.

De modo geral, ao olharmos para as imagens do LD de 2007, percebemos um conjunto de pinturas maior que o conjunto de fotografias. A pintura, de certo modo, distancia o aluno da realidade representada, porque, como sabemos, ver uma pintura não é o mesmo que ver uma fotografia. Como apontamos ao discutir a força da imagem, a pintura pode ser muito mais tendenciosa que a fotografia. Cabe, neste caso, indagar sobre quem era o pintor e ainda quem era seu financiador, pois isso diz muito sobre o que está sendo retratado em cada quadro e, historicamente, sabemos que são poucos e majoritariamente elitizados os pintores que conseguem tornar sua obra presente em um LD, que influencia a construção dos modos de ver o mundo, dos jovens, adolescentes e crianças, nas escolas.

Ao analisarmos as figuras do livro de 2007, notamos um cenário de pinturas que representam, de maneira clara, a colonialidade do saber, pois a escolha das pinturas foi majoritariamente de artistas europeus. Essa escolha diz muito sobre como se quer marcar a história dos vencedores sobre os vencidos. Dentre o conjunto das nove imagens que analisamos no livro de 2007, temos cinco pinturas e quatro fotografias.

As cinco pinturas foram feitas por artistas de origem europeia e retratam, sempre, a visão do europeu sobre determinado fato ou acontecimento histórico da humanidade, bem como da relação europeia para com este acontecimento. Isso marca o povo europeu com onipresença e onipotência (quase que inconsciente, se não parássemos para analisar os pormenores) sobre os acontecimentos históricos da humanidade, nos quais a Europa está sempre presente, em diferentes períodos, em todos os lugares.

Dentre as fotografias, temos uma que foi tirada na África (o que é um grande indício decolonial, afinal, representa a história dos africanos), uma nos EUA, uma na Inglaterra e outra no Brasil, na cidade de Porto Alegre. Novamente, atentamos para a influência externa sobre os conteúdos dos livros didáticos brasileiros. De maneira

geral, podemos afirmar com veemência que a obra didática do ano de 2007 está fortemente carregada de conteúdos coloniais, principalmente no sentido da colonialidade do saber. Afinal, são utilizadas fotografias e pinturas majoritariamente europeias para retratar, aos alunos brasileiros, formas de ver e entender o mundo. Ressaltamos, portanto, que a obra do ano de 2007 está marcada por indícios coloniais e de colonialidade muito fortes. É importante frisar que apesar da herança colonial, nesta obra, estar em maior evidência, não exclui os indícios decoloniais, que coexistem e podem ser notados por um interlocutor crítico e atento (o professor por exemplo), mesmo que de maneira menos acentuada.

A obra didática do ano de 2018, também apresenta indícios de colonialidade, ou seja, percebemos que os mesmos continuam presentes, no entanto, são muito mais difíceis de se detectar e são menos acentuados. Nesta obra, temos um conjunto de doze imagens, das quais 11 são fotografias e uma é pintura. Quanto à única pintura presente na obra de 2018, ela é feita por uma criança e mostra a guerra vista por seus olhos. O fato de percebermos nesta obra, um número maior de fotografias com relação as pinturas é um indicativo de que o livro de 2018 tenta trazer imagens que se assemelham mais com a realidade, quando comparado ao livro de 2007.

A fotografia, de modo geral, traz recortes mais específicos e mais exatos de uma parcela do real que é ali representado. Como indicamos anteriormente, a fotografia pode também ser tendenciosa e vai depender muito do objetivo da pessoa atrás da câmera e daquilo que ela busca enquadrar. Mesmo assim, este é um aspecto de grande impacto com relação à análise da obra anterior. Essa é uma mudança que nos surpreendeu muito e que merece destaque.

Das onze fotografias, seis delas retratam de alguma forma o povo brasileiro. Esse é um fato que também merece destaque e que nos surpreendeu bastante, pois é uma mudança gigantesca com relação à obra de 2007. As demais fotografias (que também nos surpreenderam de um modo muito agradável) trazem recortes de outros lugares, distantes do Brasil. O que chamou nossa atenção foi o fato de que as imagens que não retratam o Brasil, na obra de 2018, não estão todas voltadas para a história do povo europeu – essas demais imagens apresentam diferentes culturas e etnias e expressam locais geográficos distintos, o que tira o foco da Europa. Como resultado disso, temos imagens que mostram a Europa e a América do Sul,

retratando culturas distintas, e que representam muito mais etnias que a obra de 2007.

De maneira geral, podemos afirmar que a obra didática de 2018 nos surpreendeu e tivemos um bom avanço no sentido da descolonização dos conteúdos. Enfatizamos, no entanto, que a colonialidade, em certa medida, continua presente nestes conteúdos, mas de maneira mais suavizada e mais sutil, exigindo uma perícia e atenção muito maior para sua detecção. Diferente da obra de 2007, na qual os aspectos coloniais eram evidentes, a obra de 2018 se mostrou estar mais no caminho de uma perspectiva decolonial do que colonial.

5.3.2 Impressões gerais acerca dos conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas

Neste item, sistematizamos as impressões gerais acerca dos conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas em cada uma das obras. O item está organizado em dois momentos. No primeiro, apreendemos aspectos relacionados à obra didática do ano de 2007 e no segundo, apreendemos aspectos relacionadas à obra didática do ano de 2018.

Na obra referente ao ano de 2007, podemos perceber uma ausência muito grande de conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas. Das nove figuras em destaque, apenas uma faz menção direta aos indígenas por meio de uma pintura e temos uma única fotografia que retrata o povo africano.

Sobre a pintura que retrata os indígenas, podemos sinalizar que é um material que contempla a cultura indígena, retratando sua população em vestimentas tipicamente europeias. Esse é um indício marcadamente colonial e que tem a ver com a colonialidade do saber e do ser. Colonialidade do saber porque marca, com influências europeias, as memórias da população indígena. Se relaciona com a colonialidade do ser, porque influencia as formas de linguagem.

Sobre a fotografia que representa o povo africano, temos uma escavação arqueológica e trabalhadores que a escavam. A foto foi tirada na Tanzânia e nela registramos dois indícios coloniais e dois decoloniais. De modo geral, concluímos que a imagem é de certo modo decolonial, pois faz menção à população de origem africana, mas por outro lado também é marcadamente colonial. Existem modos

menos verticalizados de representação, que poderiam expressar a força e o potencial do povo africano enquanto sujeitos historiográficos, produtos e produtores de sua própria história. Na fotografia, os trabalhadores não têm identidade, pois estão curvados e não é possível que vejamos seus rostos. Isso demonstra que ao mesmo tempo em que se pretende lembrar da população de origem africana, se apaga sua imagem escondendo a face dos trabalhadores, dando a quem observa a sensação de um povo que não tem identidade.

No livro de 2018, das doze fotografias evidenciadas, duas delas contam com a participação da população Afro-brasileira, no entanto, não notamos em nenhuma delas a participação da população indígena. Isso revela que, apesar de notarmos avanços no sentido da descolonização dos conteúdos de um livro para o outro, não temos enormes avanços no sentido do reconhecimento e valorização das culturas de matrizes indígenas até o momento. Paralelamente, ainda na obra de 2018, notamos que a História é apresentada em boa medida, de modo estanque. Não há, por exemplo, tratamento da história como construída por todos. A produção do espaço-tempo, como propõe Massey (2008), realiza-se pelas multiplicidades de gentes e lugares no hoje e pelo ponto de vista do hoje (que a pesquisadora denomina de coexistências na coetaneidade), deste modo, nunca é realizada por um personagem ou herói isoladamente.

A primeira figura com a presença de Afro-brasileiros no livro de 2018 foi tirada no Rio de Janeiro, no estádio do Maracanã. Na fotografia em questão, temos uma reunião de diferentes lideranças religiosas, que discutem a temática “por um mundo sem armas, drogas, violência e racismo”. A própria temática em discussão já revela um forte indício decolonial. Isso, somado à presença de Afro-brasileiros na imagem, é um forte indício de decolonialidade se compararmos à obra de 2007.

A segunda imagem com a presença de Afro-Brasileiros foi tirada na Câmara dos Deputados em Brasília. Nela, podemos ver vários manifestantes que preenchem a Câmara e comemoram a rejeição da Proposta de Emenda à Constituição que reduziria a maioria penal para crimes hediondos. Nessa imagem, podemos perceber com clareza a participação da população de matriz Afro-brasileira no cenário político nacional. Isso tem a ver com a conquista por direitos e com a participação das multiplicidades neste processo.

A partir dessas discussões, podemos afirmar que avanços significativos estão expressos na obra didática de 2018, quando comparada à obra de 2007. Nela,

temos mudanças no sentido do reconhecimento da participação das populações de matrizes Afro-brasileiras no processo de constituição da sociedade brasileira. Infelizmente os mesmos avanços não são contemplados no sentido das populações de matrizes indígenas.

5.4.3 Balanço entre as duas obras com base nos resultados colhidos

Neste item, fazemos um balanço entre os resultados colhidos. Neste momento, analisamos quais mudanças e quais permanências percebemos, efetivamente, entre a obra didática de 2007 e a obra de 2018. Por meio desta análise, apontamos aspectos relativos aos conteúdos que tratam das populações Afro-brasileiras e Indígenas e, ainda, apontamos aspectos relativos às mudanças no sentido da colonialidade e da decolonialidade.

O primeiro ponto que destacamos tem a ver com os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas. Entre a obra de 2007 e a obra de 2018, notamos avanços no sentido das formas como estão sendo retratados os conteúdos relativos aos Afro-brasileiros. Como já mencionamos, os conteúdos relacionados aos Indígenas não sofreram, até o momento, grandes mudanças.

De modo geral, as mudanças com relação aos Afro-brasileiros foram surpreendentemente boas, pois reconhecem e dão espaço a estas populações enquanto parte da constituição da sociedade brasileira, conforme objetiva a Lei 11.645/08. Isso revela que, apesar de os avanços ainda estarem galgando lentos, eles estão presentes na obra didática de 2018, dez anos após a lei de 2008.

Outro aspecto que notamos tem a ver com a descolonização dos conteúdos. Esse aspecto, por sinal, foi positivo quando relacionamos as duas obras, pois denota a materialização do movimento da Política Educacional no currículo escolar. A obra de 2007, conforme já explanamos, está fortemente direcionada para as conquistas do povo europeu e a história é contada sob o prisma de artistas e autores da Europa. Ou seja, na obra de 2007 existe uma permanência da narrativa hegemônica e colonial. Entretanto, na obra didática de 2018, percebemos uma significativa mudança quanto à apresentação dos conteúdos. A mudança é tão perceptível que se torna demasiado difícil encontrar quaisquer aspectos coloniais postos em

algumas das imagens em exposição. Algumas, é claro, ainda apresentam indícios óbvios de colonialidade, mas isso se torna exceção e não regra.

Podemos concluir, portanto, que a Política Educacional é geradora de mudanças. Eis a força da Linha de Pesquisa na qual nos inscrevemos e eis a relevância acadêmica e social da investigação nessa área. Com esta pesquisa, evidenciamos indícios com forte potencial revolucionário da manutenção dos debates sistemáticos, bem como a própria força da Política Educacional como constitutiva de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – MULTIPLICIDADES COEXISTENTES

A questão central da nossa pesquisa tem a ver com por que o estudo para a compreensão da colonialidade e da decolonialidade nos livros didáticos é fundamental para a Educação e para o campo das Políticas Educacionais? Esta interrogação compreende o dispositivo que impulsionou a investigação. A pergunta proposta remete ao objetivo geral desta pesquisa, que visa compreender a perspectiva da colonialidade e da decolonialidade nos LDs de História do EM para sinalizar indícios indutores dos modos de pensar o mundo. Ao longo deste trabalho, nos dedicamos à investigação e discussão das noções relacionadas à colonialidade e à decolonialidade, bem como sobre as formas como os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas estão sendo tratados nas obras didáticas no Brasil.

Conforme apresentamos nesta investigação, a compreensão da colonialidade e da decolonialidade permitem que seja possível denotar que esse debate envolve modos de ser e se posicionar no mundo. Por um lado, é possível não questionar e seguir uma perspectiva de colonialidade. Assim, mantêm-se as coisas como estão, e continuamos a privilegiar os que já são historicamente privilegiados. Destaque-se que, em se posicionando na perspectiva colonial, soma-se força à hegemonia nas mãos de poucos e se fada a ajudar o conhecimento a ser narrado por poucos privilegiados. Paralelamente, a perspectiva decolonial tem potencial emancipatório e revolucionário. Por meio dessa escolha, é possível contribuir para libertar as maiorias exploradas das algemas da colonialidade e prospectar um mundo mais justo e igualitário, onde todos têm seu espaço e as multiplicidades coexistem. Essas duas perspectivas representam, neste trabalho dissertativo, os diferentes modos de pensar e entender o mundo.

A ética que respeita o outro é um caminho a ser considerado por todos os que tem essa consciência formativa. Essa perspectiva conduz ao entendimento sobre as multiplicidades coexistentes e, conseqüentemente, a um mundo mais equitativo. Por isso, reforçamos a importância desta pesquisa para a escola e para a educação, afinal, é sobre os impactos que a Lei 11.645/08 gerou nos materiais didáticos que escrevemos. Entendemos, portanto, que nossa pesquisa tem força e pode vir a ser provocadora de mudanças na escola.

As possibilidades de pensar um novo currículo escolar, pautado em debates que problematizem e propagem o projeto decolonial, são potencialmente revolucionárias. Isso implica em lançar olhares não apenas ao conteúdo em si, mas também em pensar os espaços de debate que transpassam o cotidiano escolar. Deste modo, as discussões se ampliam, levando o debate para espaços além do âmbito acadêmico.

A força transformadora do pensar e do fazer, frente ao pensamento alienado e excludente, também reside no modo como o professor da escola de Educação Básica trata o conhecimento apresentado pelo LD. Desta forma, pensamos que a qualificação continuada dos docentes através de jornadas de estudo, ou ainda a ampliação das possibilidades de acesso a materiais que permeiam o tema, contribui de maneira substancial para a continuidade da descolonização do currículo escolar. Isso tem a ver com o preparo do profissional para o trabalho com os materiais que, conforme estudamos ao longo do capítulo 4, podem ser interpretados por mais de um viés. Cabe, portanto, ao professor a tarefa de estar preparado para lidar com esses conteúdos e conduzir seus alunos a uma leitura crítica e emancipatória.

O livro por si só não ensina os alunos que a educação tem que ser colonizatória. A leitura que o professor faz desse material junto de seus alunos é que cria as visões de mundo e, a partir disso, configuram-se os sentidos dos conteúdos, sejam coloniais ou decoloniais. Ou seja, o livro é responsável por trazer impressas as visões de acontecimentos ou de recortes do mundo real. Quem decide o tipo de olhar que se lança a esse material é o professor. Dependendo de como a discussão sobre o conteúdo expresso no livro for conduzida, pode-se criar leituras marcadamente decoloniais, mesmo com materiais que tentam transmitir a perspectiva da colonialidade. Por isso, reiteramos a potência do professor que tem uma visão crítica e emancipatória da educação, sendo ele produto e produtor de um mundo mais equitativo.

Destacamos, portanto, que o LD não é o material pedagógico responsável por determinar a aula. A aula vai sendo construída em diálogo com os alunos, o LD tendo como suporte a discussão dos conteúdos. Isso significa que por mais que os conteúdos tentem se fazer coloniais, o professor pode sempre conduzir a discussão para um caminho emancipatório e decolonial. Assim, o livro de 2007 pode ser usado em uma aula emancipatório, assim como o livro de 2018 pode ser usado em sentido colonizador. Eis a força e a potência do professor emancipador.

Destacamos ainda, a importância na continuidade das pesquisas que envolvem os LDs e também outros materiais de cunho didáticos pedagógicos. Isso implica em estudos com vistas às perspectivas mais participativas e emancipatórias. Nesta pesquisa, optamos por discutir as perspectivas da colonialidade e da decolonialidade. Salientamos, no entanto, que outras perspectivas também se inserem a esta discussão dos LDs.

De modo geral, os resultados da investigação permitem destacar a importância dos documentos de Política Educacional. A pesquisa mostrou que a lei de 2008 tem efeito transformador na realidade. Pois, compreende dispositivos que podem ser emancipatórios e inclusivos das diversidades humanas coexistentes (de diferentes gêneros, modos de vida, singulares aparências, habitantes de todos os lugares, entre outras diversidades) e que constituem efetivamente as gentes e o modo de ser deste mundo. Pois, não há modelos de ser e estar no mundo. Paralelamente, a pesquisa remete à força do conhecimento e modo de pensar o mundo, do professor que recebe o livro e coordena o processo de mediação pedagógica com o aluno. Mas não apenas o professor da escola que utiliza o LD. Também, a pesquisa remete ao potencial revolucionário implicado ao modo como o professor formador da universidade, realiza esse processo.

Neste sentido, apontamos novas perguntas que consideramos importantes que continuem sendo feitas, acerca desse tema. Entre elas, podemos destacar por exemplo: como os professores das universidades tratam os conhecimentos históricos? O LD é objeto de análise formativa nos cursos de Licenciatura, que formam professores para atuar na EB? Nas escolas de EB, como o professor usa o LD e trata dos conhecimentos e do modo como eles estão apresentados em textos, imagens, mapas, entre outros? Muitas questões, ainda latentes, permitem denotar a importância da continuidade da pesquisa envolvendo essas temáticas.

Ao longo deste trabalho, discutimos as noções relacionadas à colonialidade e à decolonialidade, e também sobre as formas como os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas estão sendo tratados nas obras didáticas no Brasil. Essa discussão nos remete à ideia das cicatrizes, que apresentamos no início desta dissertação. Conforme apontamos, a versão colonial da história sempre tende a reduzir e ofuscar a presença dos Afro-brasileiros e Indígenas no processo de formação da sociedade brasileira. Como vimos na análise da obra didática de 2007, os Indígenas e os Afro-brasileiros (assim como outras minorias) são retratados sob

um prisma eurocentrado, que não condiz com a realidade da história e da cultura dessas populações.

A perspectiva decolonial tem papel fundamental na construção do nosso argumento, uma vez que, por meio dela, abrimos espaço para a apreciação das trajetórias. Isso não tem a ver com dar voz aos oprimidos, nem com ser a voz dos oprimidos. A perspectiva decolonial diz respeito ao estudo, ao reconhecimento e à legitimação da luta dos que outrora foram oprimidos. Por meio desta, reconhecemos o espaço que as multiplicidades ocupam. Cabe, portanto, dizer que ser decolonial é enxergar no outro, um outro-eu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliane, A.; SILVA, Janssen F. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interritórios** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1, 2015.

ANDREIS, A. M. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, fev. 2014.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Ensino: O lugar do diálogo, no diálogo do lugar. **Revista Anekumene**, Sección: Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana, Número 12, pp. 49-57.

ANDREIS, Adriana Maria. **Paradigma Indiciário à leitura de dados em pesquisa**. Chapecó: UFFS, 2018. (Seminário de Metodologia Indiciária; Documento de uso restrito).

BACKES, Ana L. **A sociedade no Parlamento**: imagens da Assembléia Nacional Constituinte de 1987/1988 / organização e textos de Ana Luiza Backes, Débora Bithiah de Azevedo. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 160 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5° ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/> acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Programa nacional do livro do ensino médio para o ano de 2007 PNLEM/2007** - Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio- PNLEM/2007. Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Programa nacional do Livro Didático PNLD/2012/Ensino Médio** - Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio. Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Projeto de lei Nº 433, de 2003. **Comissão de Educação, Cultura e Desporto**. 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”. Autora: Deputada Mariângela Duarte; Relatora: Deputada Fátima Bezerra. Sala da Comissão, em 01 de julho de 2003.

CARVALHO, Leonardo D. Cesare Lombroso e Raimundo Nina Rodrigues entre as ciências do século XIX: o estudo do negro como criminoso. **Chaos e Kosmos**, Revista online ISSN 1827-0468 Autorizzazione del Tribunale di Roma nr. 320/2006 del 3 Agosto 2006 Direttore responsabile e proprietario Riccardo Chiaradonna. Chaos e Kosmos XV, Itália, 2014.

COGNA. **COGNA educacional**. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/> Acesso em: 22 set. 2019.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências. Ijuí, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.16, jul. 2002.

DOYLE, Arthur Conan. **The adventures os Sherlock Holmes, and other stories**. Canterbury Classics: San Diego, Califórnia, 2011.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FIGUEIRA, Dilvalte G. **Biblioteca virtual da FAPESP**. [São Paulo], 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/89229/o-abastecimento-das-tropas-brasileiras-na-guerra-do-paraguai-1864-1871/>> Acesso em: 19 jul. 2020.

FIGUEIRA, Dilvalte G. **História: volume único: livro do professor**. 1º ed. São Paulo: Ática, 2005.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Editora Argos: Campinas, 2006.

GARRIDO, Mirian C. M. Livro Didático, Movimento Negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática[S.l.: s.n.], 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOES, Maria C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/00.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2000, Nº 15.

GOSFROGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

GOSFROGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 115-147.

JUNIOR, Wenceslao de Oliveira. DOSSIÊ A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

KAVALERSKI, L. F.; ANDREIS, A. M.; **Entre o colonial e o decolonial: Fronteira à humanidade**. In: Caderno de textos: VII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras.1 ed.São Carlos : Pedro & João Editores, 2018, v.1, p. 179-185.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies** Vol. 21, Nos. 2_3 March/May 2007, pp. 240_270.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUET, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica. más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad CentralIESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

MARQUES, Mario Osório. Os paradigmas da educação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MARTINS, Everton Bandeira. **Estágio supervisionado em ensino de história: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática**. PUC, 2009.

MORTARI, Cláudia; GOMES, Vinícius P. Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de Histórias das Áfricas. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Cláudia (org.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. Tubarão-SC, Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016. p. 65-92.

NETO, Nécio T. Resenha: Massey, doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. In: **Revista Formação**, n.15 volume 1 – p.162-166.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico da História. **Tempo e argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88-114, abr/jun. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, [S.l.], p. 342-386, aug. 2000. ISSN 1076-156X. Available at: <<http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/228/240>>. Date accessed: 06 apr. 2019.

SERIACOPI, Gislaine C. A. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 19 jul. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6190352520566691>> Acesso em: 19 jul. 2020.

SERIACOPI, Reinaldo. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 18 jul. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6870964980703449>> Acesso em: 19 jul. 2020.

SERIACOPI, Gislaine C. A.; SERIACOPI, Reinaldo. **História: Volume único**. 1º ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Ana C. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /

Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOMOS. **SOMOS educação**. Disponível em: <http://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/> Acesso em: 22 set. 2019.

SOUZA, Naiara C. S.; NASCIMENTO, André M. Apontamentos críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento. **Articul. constr. saber.**, Goiânia, v.3, n.1, p. 247-272, 2018.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito** (2014).

TREVISOL, J.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 13-46, 6 dez. 2018.

VASTA. **Vasta educação**. Disponível em: <https://vasta.globalri.com.br/sobre-a-vasta.html> acesso em: 22 set. 2019.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.