

ENTRE O EXISTIR E O RESISTIR: A ESCRAVIDÃO AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD, 2018)

BETWEEN EXISTENCE AND RESISTANCE: AFRICAN SLAVERY IN HISTORY TEXTBOOKS (PNLD, 2018)

Nádia Narcisa de Brito Santos

Discente do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela. Orientador: Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior. Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

José Petrúcio de Farias Junior

Docente do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí. Líder do Laboratório de História Antiga e Medieval (LABHAM) e História e Culturas Religiosas (HISCURE), ambos certificados pela mesma instituição.

Resumo: O nosso objeto e documento de pesquisa foi o livro didático, no qual analisamos o lugar da resistência escrava durante o período colonial e imperial nas duas coletâneas mais adotadas no Brasil para o componente curricular de História, aprovadas para o triênio 2018-2020. Nas obras didáticas, analisamos textos, imagens, atividades, manual do professor e suas seções a partir da epistemologia decolonial de Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014) e Quijano (2000), os quais problematizam o colonialismo e a colonialidade pela tríade poder, ser e saber. Os materiais em análise destacam formas de resistência escrava, como a participação e/ou organização de revoltas, a prática de religiões de matriz africana e a formação de quilombos, demonstrando que, nos tópicos sobre a escravidão, as coletâneas evidenciam que os sujeitos afrodiaspóricos não aceitaram passivamente o colonialismo, resistindo e lutando contra a imposição da escravidão no Brasil, com o intuito de angariar a liberdade. Todavia, os livros didáticos, conquanto registram

Abstract: Our object and research document is the textbook, in which we aim to analyze the place of slave resistance during the colonial and imperial periods, in the two most widely adopted collections in Brazil for the History curriculum component, approved for the 2018-2020 triennium. In the teaching collections, we analyzed texts, images, activities, and teacher's manual and its sections based on the decolonial epistemology of Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014), and Quijano (2000), who problematize colonialism and coloniality through the triad of power, being and knowledge. The materials under analysis highlight forms of slave resistance, such as the participation and organization of revolts, the practice of religions of African origin, and the formation of quilombos, which demonstrates that, in the topics on slavery, the collections show that Afro-diasporic subjects did not passively accept colonialism, since resist and fight against the imposition of slavery in Brazil, to gain freedom. However, although

formas de resistência dos negros, exprimem-nas de maneira superficial e reducionista, o que não contribui para explicitar o protagonismo dos sujeitos afrodiaspóricos em circunstâncias de violência e opressão.

Palavras-chave: História; Livros didáticos de História; Escravidão; Resistência.

textbooks record forms of black resistance, they express them in a superficial and reductionist way, which does not help to make explicit the leading role of Afro-diasporic subjects in circumstances of violence and oppression.

Keywords: History; History textbooks; Slavery; Resistance.

1 INTRODUÇÃO

O livro didático tem presença secular no contexto escolar brasileiro, tornando-se objeto indissociável do ensinar e aprender para discentes, pais/responsáveis e professores (BITTENCOURT, 2008). Estes materiais têm papéis fundamentais na formação nacional, na medida em que silenciam ou exaltam determinadas histórias e sujeitos, tornando-se instrumento ímpar para a consolidação e disseminação de uma memória histórica, com expressivos impactos à formação da consciência histórica dos sujeitos aprendentes, isto é, as narrativas escolares marcam gerações inteiras (CHOPPIN, 2004).

No século XIX, o ensino de História no Brasil ocupava-se predominantemente de acontecimentos históricos de natureza política e militar, nos quais se destacavam homens brancos, cristãos e de ascendência europeia em posições de liderança, o que tornava a narrativa escolar marcadamente factual, biográfica e elitista (BITTENCOURT, 2008). Na centúria seguinte, em especial na década de 1980, período de redemocratização do Brasil, repensa-se os sujeitos agentes da e na história do país. Nessa conjuntura, as lutas do Movimento Negro reivindicaram lugar de fala (RIBEIRO, 2017), sendo reverberadas nos livros didáticos, que, por sua vez, foram nossos objetos e documentos de pesquisa.

Para Choppin (2004), os manuais escolares assumem a função documental, uma vez que apresentam registros capazes de estimular o confronto de ideias e o desenvolvimento crítico dos discentes. Nesse sentido, consideramos que o livro didático é um documento que elucida a maneira como determinada época pensa, o que e como ensinar, além de retratar temas e sujeitos de maneira singular, prática discursiva que fundamenta uma versão oficial da História; em nosso caso, uma compreensão reconhecida socialmente acerca da resistência escrava na história do Brasil.

Os manuais didáticos aqui analisados compõem as ações conquistadas no âmbito das políticas públicas educacionais a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹ (PNLD), criado pelo Governo Federal em 1985 (CASSIANO, 2007). Tivemos como objetivo analisar o lugar da resistência escrava durante o período colonial e imperial nas duas cole-

1. O PNLD é um programa do Governo Federal brasileiro que avalia e disponibiliza livros didáticos e literários de maneira sistemática, regular e gratuita às escolas públicas da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tendo assim, como única exceção, os discentes da Educação Infantil. O Programa atende às instituições das redes federais, estaduais, municipais e distrital, assim como escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. O objetivo central do PNLD é oferecer a discentes e docentes pertencentes às escolas que se encaixam no perfil descrito livros didáticos de qualidade para o apoio do ensino-aprendizagem nos estudos formais nas etapas acima mencionadas (CASSIANO, 2007).

tâneas mais adotadas² no Brasil para o componente curricular de História, aprovadas para o triênio 2018-2020.

No total, analisamos 6 livros, sendo eles pertencentes às coleções: *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016) e *História Global*, do autor Gilberto Cotrim (2016). Para uma melhor classificação das obras, designamos siglas para indicar cada coletânea trabalhada, na qual L refere-se a livro, H à História, 1 para a coleção em primeiro lugar em tiragens e 2 para a referente ao segundo lugar em tiragens. Dessa maneira, a coleção *História, Sociedade & Cidadania* será renomeada de LH1 e *História Global* de LH2³. Nas coletâneas didáticas, analisamos textos, imagens, atividades, manual do professor e suas seções.

Nossa pesquisa contribui de modo a perceber o olhar que autores legitimados pelo Estado concedem à resistência escrava por meio do referido recurso pedagógico, tendo em vista que a formação da consciência histórica do educando é, em grande medida, desenvolvida durante o ensino escolar, ainda que não se restrinja à educação formal, como nos adverte Agnes Heller: “A consciência histórica é inerente ao estar no mundo [...] não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado ao fluxo sobre o qual não temos controle [...] não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido [...], logo é inerente à condição humana” (1993: 28). Em consonância com Heller, Rüsen também defende que “A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto à intencionalidade da vida prática” (RÜSEN, 2001: 78).

Interessou-nos observar, como sublinha Rüsen, que a consciência histórica está diretamente relacionada ao agir intencional no presente, isto é, concebêmo-la como resultado de uma operação mental que articula presente, passado e futuro como forma de orientação e interpretação das experiências vividas pelo homem no tempo e no espaço (Rüsen, 2001); logo, a consciência histórica não se refere apenas à forma como atribuímos sentidos ao passado, mas principalmente como interpretações históricas estimulam ações sociais no presente e essas se articulam, por sua vez, ao horizonte de expectativas ou projetos futuros dos sujeitos.

Então, por meio da narrativa, organizamos mentalmente o fluxo temporal no qual estamos enredados e que dá sentido às nossas ações, de tal forma que tomadas de decisão de cunho ético e moral, ações individuais ou coletivas e a formação de identidades estão diretamente ligadas ao modo como as pessoas organizam suas narrativas sobre o passado. Como somos seres produtores de cultura, nosso ‘estar no mundo’ permite que internalizemos e filtremos narrativas e

2. Essa escolha se deu pela verificação dos dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE), sendo assim: a coleção *História, Sociedade & Cidadania* teve os seguintes números de tiragens no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente: 657.825, 539.643 e 469.999; *História Global*, com 417.558, 335.622, 288.124 em cada ano do Ensino Médio;

3. Todos os livros mencionados passaram por um processo de avaliação e seleção mediante o PNLD. A priori, após a publicação do edital do Programa, as editoras forneceram as obras didáticas para a avaliação de uma comissão de área. Os materiais aprovados foram listados no Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções, as quais passaram pela apreciação e seleção das professoras e professores das escolas públicas. O Guia foi encaminhado às escolas e ao corpo docente, além de ficarem disponíveis no site do FNDE, para que assim, os docentes escolhessem aqueles que melhor atendessem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Ressalta-se que os livros distribuídos são reutilizáveis, visto que devem ser conservados e devolvidos ao final do ano letivo para uso no ano subsequente, exceto os de Arte, que são consumíveis, ou seja, permanecem com o discente, não sendo necessária a devolução (EDITAL PNLD, 2015).

percepções do tempo que passam a nos orientar, por isso a memória histórica fabricada pelos livros didáticos importam.

O trabalho fora justificado pelo fato de o livro didático ser uma das principais ferramentas utilizadas por docentes e discentes no Ensino Básico e, em algumas escolas públicas do Brasil, é o único recurso didático disponível (BITTENCOURT, 2008). Em 2018, o PNLD distribuiu aos estudantes brasileiros cerca de 89.381.58 livros didáticos (FNDE, 2019), o que representa bilhões de reais frutos dos impostos investidos na educação. Essa cifra também simboliza o quantitativo de discentes e docentes que tiveram acesso a esse material, tornando-os, por conseguinte, instrumento ímpar na construção da imagem do outro (GRUPIONI, 1995), por representar e publicizar uma versão reconhecida social e nacionalmente acerca dos sujeitos e fatos históricos.

No que concerne aos aportes teóricos, embasamo-nos na epistemologia decolonial de Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014) e Quijano (2000), os quais problematizam a colonialidade pela tríade poder, ser e saber. Nesta última, englobam-se os mais diferentes níveis de ensino, conhecimentos e epistemologias que envolvem também a construção dos materiais didáticos “[...] reproduzidos nos ambientes educacionais que vão da Educação Básica à Educação Superior” (PAIM; PINHEIRO; PAULA, 2019: 443).

Sob a ótica eurocêntrica, as relações sociais foram historicamente constituídas nas Américas e representadas no imaginário social. A epistemologia decolonial analisa o colonialismo compreendido como momento histórico que possui vestígios arraigados na contemporaneidade, tratando-se de construir uma história que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Desse modo, a decolonialidade configura práticas de resistências de grupos marginalizados, sobretudo, os advindos da diáspora forçada do continente africano para a América (WALSH, 2013). Conforme Ribeiro (1995), a negra e o negro nunca desistiram de lutar pela sua liberdade. Nesse ínterim, concebemos a resistência de tais sujeitos como um protagonismo que denuncia o colonialismo e a colonialidade.

Os materiais analisados enfatizam várias formas de resistência escrava, incluindo a participação e/ou organização de revoltas, a prática de religiões de matriz africana e a formação de quilombos. Dessa forma, nossa análise se concentrou em problematizar o papel das pessoas negras nas práticas de resistência durante os períodos colonial e imperial, utilizando os três eixos temáticos mencionados.

2 A RESISTÊNCIA ESCRAVA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

As narrativas inaugurais sobre a escravização dos povos afrodiáspóricos, registradas no oitocentos pelo olhar de viajantes, posteriormente tornaram-se documentos de problematização da História Nova⁴ que, por sua vez, tentou substituir a história factual e de caráter positivista. A produção pelas mãos de historiadores formados se sucedera nos idos de 1960 a 1970, recorrendo, em grande medida, à concepção teórica marxista, ao adotar métodos quantitativos e a

4. Para Burke, da História Nova brotaria novos objetos, frutos de um olhar ampliado da História. Para saber mais, ver: BURKE, Peter (org.) *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

reflexão das demandas sociais da época. Destacaram-se os trabalhos de Emília Viotti da Costa (1996), Florestan Fernandes (1965), Fernando Henrique Cardoso (1977), Octavio Ianni (1988) e Jacob Gorender (2005) – este último ligado à militância do Partido Comunista Brasileiro (PCB) (ADOLFO, 2017).

Os autores da referida época evidenciaram que, durante e após a escravidão negra no Brasil, a ausência de discriminação legal não impedira o preconceito para com a população negra designada pelos ditos brancos, demonstrando que os povos afrodiáspóricos permaneciam nos porões, mesmo após a abolição da escravidão. Chalhoub e Silva (2010) evidenciaram que os estudos da história da escravidão até os anos 1980 dividiam-se em dois grupos: a) O escravo como coisa, em vista de uma perspectiva econômica; b) O escravo como sujeito histórico, considerando-se sua dimensão cultural e sua subjetividade.

A produção dos anos 1980, conforme Gorender (2005)⁵, evidenciou as relações entre “se-nhor” e escravaria de modo ameno, as quais eram destituídas de violência, compactuando com as diretrizes de Casa Grande e Senzala, escrito pelo antropólogo e sociólogo Gilberto Freyre (2005), na década de 1930. Posterior a esse momento, ocorreria uma renovação teórico-metodológica nos estudos da escravidão, que, segundo Adolfo (2017), divide-se em dois grupos: a) Quantitativo, relacionado à demografia escrava; b) Temas culturais e sociais, como resistência, trabalho, religião.

Institucionalmente iniciou-se a implementação de cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Consequentemente, a maior produção de trabalhos sobre escravidão negra no Brasil pautava-se em concepções da micro-história, história social, história da cultura. Do agrupamento de temas culturais e sociais mencionado por Adolfo (2017) fazem parte Kátia Mattoso (1982), João José Reis (2003), Sidney Chalhoub (1990) (2012), Hebe Mattos Gomes de Castro (1998) (2004), Sílvia Hunold Lara (1988). Os mesmos ressaltaram a escrava e o escravo negros como sujeitos históricos autônomos e capazes de representar seu próprio mundo na sociedade escravagista.

Os livros didáticos de História reúnem um considerável número de páginas dedicadas à escravidão, geralmente abordada em um capítulo por coletânea e pontuada ao longo das obras. Segue, então, a apresentação das formas de resistência à escravidão abordadas nesses materiais escolares.

2.1 AS REVOLTAS

Resistir demanda uma ação, mas, de antemão, é necessário elucidar a distinção entre colonialismo e colonialidade empregados neste trabalho. Colonialismo, segundo Mignolo (2014), corresponde ao momento histórico em que os países da América estiveram submetidos, na condição de colônias, a países europeus, a exemplo do Brasil, o qual, entre o século XVI e início do XIX, fora subjugado a Portugal. O colonialismo desqualificou o pensamento e a ação dos povos colonizados em nome do que os colonizadores denominaram de civilização.

5. “A posição teórica assumida em *O Escravismo Colonial*, por exemplo, [...] aparece claramente atrelada ao aparato conceitual da teoria marxista, com destaque para o enfoque na análise da infraestrutura [sic] social brasileira por meio do conceito de modo de produção.” (ADOLFO, 2017: 7).

Em contrapartida, a “[...] colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2018: 41). Em outras palavras, a colonialidade equivale à classificação racial, sexual e epistêmica que tem suas raízes fincadas no decorrer do colonialismo e perdura após o fim das colônias europeias. Em vista disso, concordamos com Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2014) e Quijano (2000), ao asseverarem que o legado do colonialismo influi diretamente no mundo contemporâneo, por meio de uma colonialidade que perpassa o poder, ser e o saber.

A colonialidade do poder, para Maldonado-Torres (2007), estaria ancorada num sistema de classificação social com base nos aspectos raciais e sexuais, os quais se perpetuariam nas identidades sociais tidas como inferiores e superiores. Quijano (2005) acrescenta que a colonialidade do poder se constitui como elemento de conexão entre o racismo, a exploração capitalista, o controle do sexo e o monopólio do saber.

Walsh (2013) concebe a colonialidade do ser como uma manifestação que perpassa a linguagem e a experiência de vida por meio do poder demarcador da inferioridade, desumanização e subalternização do outro, isto é, interfere diretamente na subjetividade do sujeito no senso de si e do mundo. Tais processos promovem, ainda para a mesma autora, a não existência dos sujeitos ou o enquadramento destes como não civilizados, em contraposição ao ideal civilizacional implantado, a exemplo do Brasil no século XIX.

A colonialidade do saber estaria fincada nos diversos níveis de ensino, na valorização do conhecimento científico cartesiano, racional e eurocêntrico, em detrimento aos demais conhecimentos e epistemologias (MALDONADO-TORRES, 2007). Nesse contexto, o que unifica a colonialidade do poder, ser e saber é o sujeito colonizado, que subalternizado ao poder colonial eurocêntrico, sofrera demarcações identitárias encrostadas no passado e perpetuadas no presente, em sua forma de compreender a si mesmo e o mundo.

A oposição ao colonialismo de escravos e escravas, segundo Reis (1996), sucedera, especialmente, nas guerras e revoltas que “[...] podiam reivindicar mudanças específicas ou a liberdade definitiva [...]” (REIS, 1996: 16). Nas coletâneas LH1 e LH2, a Conjuração Baiana fora o primeiro conflito com destaque para a pessoa negra escravizada e livre que, juntamente com soldados, pedreiros, sapateiros e alfaiates lutaram na Bahia, em 1798 (BOULOS JÚNIOR, 2016b) (COTRIM, 2016b).

Com panfletos espalhados por toda a Salvador, os revoltosos reivindicavam, segundo o LH2, “[...] o fim da dominação portuguesa na região; a proclamação da república democrática; a abolição da escravidão; o aumento da remuneração dos soldados; a abertura dos portos brasileiros a navios de todas as nações; a melhoria das condições de vida da população.” (COTRIM, 2016b: 168).

No percorrer da exposição da Conjuração Baiana, a menção à pessoa negra lança-se ao pontuar as lideranças do conflito, como João de Deus, Manuel Faustino, Lucas Dantas e Luís Gonzaga, os quais foram enforcados e esquartejados na Praça da Piedade, Salvador, Estado da Bahia. Esta é a representação negra neste conflito, a qual se apresenta de forma pontual e enfatizada na coerção aos sujeitos resistentes.

A região da Bahia também fora palco da Revolta dos Malês, em 1835, “O único movimento comprovadamente nagô-muçulmano [...]” (REIS, 1996: 26). Malê fora a designação dada a africanas e africanos mulçumanos que sabiam ler e escrever em árabe. Nesta revolta, destacaram-se os líderes Pacífico Licutã, Manuel Calafate, Luis Sanim, Aprígio e Pai Inácio (REIS, 1996). De acordo com a obra LH1, na noite do dia 24 para 25 de janeiro, negros escravizados, independentes de sua gênese cultural, lutaram com “[...] espadas, facas e lanças. Os negros enfrentaram soldados armados com garruchas, que fugiam do corpo a corpo, atirando neles de dentro do quartel” (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 238).

Embora tenha sido um acontecimento de curta duração, as obras LH1 e LH2 reconhecem a participação ativa do homem negro na revolta malê. Entre mortos e feridos, conforme destacado no LH1, o movimento resultou numa ação em que “O tribunal que julgou os rebeldes procurou provar a superioridade dos brancos sobre os negros, dos homens de posses sobre os escravos, da religião católica sobre as outras.” (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 239). O julgamento dos rebeldes, ou melhor, dos indóceis aos olhos do colonizador, visou corroborar uma sociedade estratificada baseada na cor como fator de superioridade ou inferioridade (QUIJANO, 2005).

A marca do arbitramento colonial apartou tudo que remetesse à África e aos sujeitos de cor negra na Bahia de outrora. Os adjetivos *criminoso* e *inferior* foram publicizados e associados aos rosários, escritos religiosos malês, atabaques, colares de búzios, abadás – túnica – e tudo que tivesse relação com a pessoa negra (REIS, 1996). Conforme Reis (1996), o temor dos “donos” da escravidão estava no aglomerado de sujeitos negros que se reuniram e manifestaram sua oposição ao escravismo e ao medo do colonizador de uma nova insurgência dos “rebeldes” e “indolentes”.

Paralelamente à Revolta dos Malês, os manuais didáticos apresentam a Cabanagem (1835-1840), na Província do Grão-Pará, atual Estado do Pará. Apenas a obra LH2 menciona a participação de negros (isso mesmo, no masculino) que, acompanhados de mulheres e homens pobres, indígenas e mestiços, buscavam acabar com a miséria, a escravidão e a exportação sem barreiras. Esta última exigência teve apoio dos líderes fazendeiros que, no início, apoiaram o conflito e ansiavam por mais autonomia na Província.

Assim como na Cabanagem, a Sabinada, acontecida em 1837 e 1838, na cidade de Salvador, tivera em seu princípio a participação de muitos fazendeiros. Os manuais narram que, em ambos os conflitos, os latifundiários deixaram de apoiar o movimento e passaram a ajudar as forças imperiais enviadas para combater os revoltosos, quando se cogitou que a escravidão participante angariaria a liberdade (CHALHOUB, 1990).

Na Província do Maranhão, os livros transcorrem sobre a Balaiada, ocorrida entre 1838 a 1841, liderada pelo fazedor de balaio Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, o chefe quilombola Cosme Bento das Chagas e o vaqueiro Raimundo Gomes. Para o LH2, os “[...] trabalhadores uniram-se na revolta da Balaiada com o objetivo de lutar contra a miséria, a fome, a escravidão e os maus-tratos a que estavam submetidos.” (COTRIM, 2016b: 203). Ao expor a finalidade da revolta, a presença negra somente é ressaltada na prisão e enforcamento do chefe de quilombo Cosme Bento, acontecido em praça pública, “[...] para servir de exemplo aos que ousassem desafiar as elites imperiais” (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 241).

Observamos que as coleções didáticas analisadas limitam-se a mencionar brevemente a presença negra nas lutas de resistência à escravidão, sem detalhar sua atuação efetiva durante as revoltas. Essas obras, em vez de aprofundar o papel ativo e estratégico dos indivíduos negros, enfatizam predominantemente as punições impostas pelos colonizadores, como o enforcamento em praça pública. Essa abordagem acaba por destacar mais a repressão brutal e exemplificadora exercida sobre os possíveis líderes de novos levantes do que as estratégias e resistências propriamente ditas, perpetuando uma narrativa que subestima a agência dos escravizados na história da resistência ao escravismo.

A Guerra do Paraguai, por sua vez, é pontuada de modo imagético no LH1, na emblemática charge de Angelo Agostini, em que o soldado negro retorna da Guerra. A charge fora publicada no jornal *Vida Fluminense*, em 11 de junho de 1870. Ela representa o desespero do negro que lutara por seu país, e, ao retornar ao seu lar, depara-se com sua mãe sendo açoitada. O exército brasileiro que lutara na Guerra do Paraguai era constituído, na maior parte, por escravos negros e homens livres e pobres. A volta de soldados negros aumentou a resistência negra-escravista na ânsia pela libertação expressa nas guerras e revoltas ocorridas na maior parte do Brasil (CHALHOUB, 1990).

A Guerra dos Farrapos é enfatizada na seção *para refletir*, do LH1. Escravos foram incorporados nas fileiras do conflito com a promessa de serem libertos ao final da Guerra. “De olho na alforria, alguns negros fugiram das propriedades onde eram mantidos escravos para aderir à luta. Outros foram cedidos por senhores de terra que apoiavam a revolução [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 236). Embora prometido, a libertação dos escravos não ocorrera; houve uma tentativa de abolição por meio de projeto apresentado na Assembleia Constituinte de 1842, por José Mariano de Mattos (1801-1866), que foi recusado (CHALHOUB, 1990).

Questiona-se se o engajamento dos escravizados no confronto pode ser considerado uma forma de resistência na História do Brasil. No *manual do professor*, o LH2 responde a assertiva de modo positivo, visto que os escravizados aderiram à causa farroupilha mediante a promessa de que, ao fim do confronto, obteriam a liberdade (COTRIM, 2016b). Mesmo após o fim legal da escravidão, as revoltas ainda foram consideradas meios de resistência e luta contra a colonialidade e os padecimentos da pessoa negra. A Revolta da Chibata, em 1910, é um exemplo descrito nos materiais didáticos. Sob a liderança do marinheiro negro João Cândido, sucedera-se o levante contra os castigos físicos e maus-tratos a estes, que chegou ao limite depois que o marujo negro Marcelino Rodrigues Meneses, do encouraçado Minas Gerais, recebeu punição de 250 chibatadas, quantidade dez vezes superior ao limite estabelecido pelo Código Disciplinar. Para além dos castigos, os marinheiros reclamavam da má alimentação e dos baixos salários (NASCIMENTO, 2010). O LH1 assim descreve a atuação de João Cândido, Francisco Dias e do cabo Gregório:

Em 22 de novembro de 1910, liderados por João Cândido, Francisco Dias e o cabo Gregório, eles dominaram os oficiais e assumiram o comando de dois importantes navios de guerra: o Minas Gerais e o São Paulo. Com bandeiras vermelhas hasteadas, exigiram do então presidente da República Hermes da Fonseca o fim dos castigos corporais, aumento dos salários, melhor alimen-

tação e perdão aos participantes da revolta (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 68).

De acordo com Nascimento (2010), ao fim do conflito, João Cândido foi preso e internado como louco no Hospital dos Alienados. Ao sair da instituição hospitalar, fora expulso da Marinha, morrendo aos 89 anos, sem patente militar e sem aposentadoria, como vendedor de peixes na cidade do Rio de Janeiro (NASCIMENTO, 2010).

Verificamos que, durante e após a escravidão, os indivíduos negros resistiram ativamente ao colonialismo e à colonialidade, lutando pela liberdade com os recursos que tinham à disposição, recusando submeter-se aos desejos dos “senhores” coloniais, conforme demonstram os estudos de Reis (2012), Chalhoub (1990), Slenes (1992), Mattos (2006) e Munanga (2016).

No entanto, as coletâneas didáticas analisadas não detalham como negras e negros atuaram nos conflitos, limitando-se a mencionar os participantes, os objetivos das revoltas e as punições infligidas a eles. Nesse sentido, embora esses materiais pretendam oferecer uma abordagem problematizadora da história, conforme indicado em seus manuais, acabam por aderir aos ideais de causa e consequência do paradigma positivista francês, negligenciando a complexidade e a agência dos sujeitos negros na resistência ao escravismo.

2.2 OS QUILOMBOS

Segundo Reis (1996), os quilombos, em alguns momentos, têm trajetória ligada às revoltas, visto que por meio destas se davam fugas coletivas que incorporavam aglomerados de sujeitos em espaços outrora conhecidos como mocambos ou quilombos. A coletânea LH1 registra a organização secreta Caifazes, em São Paulo, cujo fundador era o advogado Antônio Bento. Esta promovia e apoiava a fuga de escravizados que tiveram como escopo os morros da cidade paulista de Santos ao Quilombo do Jabaquara, que segundo a obra, “[...] chegou a reunir cerca de 10 mil quilombolas, entre homens, mulheres e crianças, e era liderado pelo crioulo sergipano Quintino de Lacerda.” (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 271).

Durante o escravismo negro, os quilombos foram espaços de luta e resistência contra a hegemonia eurocêntrica. Nele abrigaram-se a escravaria negra fugitiva, índios, homens pobres livres, soldados desertores, pessoas perseguidas pela justiça e comerciantes (SLENES, 1991). Munanga e Gomes (2016) qualificam os mocambos como “[...] uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados em resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre” (MUNANGA; GOMES, 2016: 71). Eles ainda poderiam variar em porte, sendo grandes ou pequenos, isolados ou perto de outros núcleos populacionais, provisórios ou mesmo permanentes (REIS, 1996).

A obra LH1 enfatiza as minas como lugares que ofereceram forte resistência à escravidão que “Segundo o historiador Carlos Magno Guimarães, nos anos entre 1710 e 1798, foram descobertos e combatidos 160 desses núcleos” (GUIMARÃES *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016b: 109), na região que hoje corresponde ao Estado de Minas Gerais. A repressão colonialista aos quilombolas ocorrera de forma brutal, desde surras ao corte de membros do corpo (REIS, 1996).

Todavia, o quilombo de destaque nas coletâneas em análise foi o Palmares, que se situava no Estado de Alagoas, pertencente à Capitania de Pernambuco e que recebera esse nome em vista da quantidade de palmeiras existentes na região. As coleções LH1 e LH2 delimitam temporalidades díspares para a existência do Palmares: a LH1 registra sua funcionalidade durante 100 anos, de 1597 a 1694; a LH2 estabelece sua longevidade em 65 anos, a partir de 1629 a 1694. Corroboramos com Reis (1996) ao asseverar o Quilombo dos Palmares como um agrupamento de sujeitos que existiu e resistiu quase cem anos ao longo do século XVII, contando com uma população de milhares, porém sem alcançar números exorbitantes.

As coleções de História LH1 e LH2 narram um breve histórico do nascedouro de Palmares a partir de Ganga Zumba, governante palmarino que, pressionado pelos ataques de colonos, firmara acordo com o governo de Pernambuco, onde previa a liberdade para negras e negros nascidos no quilombo, com a condição de ser devolvida aos colonos a escravaria recém-chegada. Seu sobrinho Zumbi – nome derivado de Nzumbi, título banto concedido a um chefe militar e religioso – não concordara com a posição e liderou o confronto que destituiu e assassinou Ganga Zumba, passando a liderar Palmares na luta contra os ataques do branco colonizador (BOULOS JÚNIOR, 2016b) (COTRIM, 2016b).

A coleção LH1 assim descreve o povoamento e a organização palmarina:

Lá havia casas, ruas, capelas, paliçadas e grandes construções reservadas às autoridades. Os palmarinos praticavam a policultura, possuíam também oficinas, peças de cerâmica e de madeira. Geralmente, a produção de cada povoação era distribuída entre seus membros. As sobras eram guardadas para épocas de guerra, má colheita, ou para serem comercializados nos lugares mais próximos, como Porto Calvo, Serinhaém e Alagoas (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 88).

Casas, ruas, capelas, paliçadas – também conhecida como campos – faziam parte da arquitetura de Palmares, assim como o comércio e cultivo de alimentos, peças de cerâmica e madeira. Nos quilombos, as atividades de agricultura, caça, criação de animais, mineração e comércio eram o sustentáculo da vida de seus residentes (MUNANGA; GOMES, 2016). Ponderamos que a obra LH1 aproxima-se da corrente historiográfica do pós-1980 no modo de representar Palmares, com resistência cotidiana envolta nos atributos sociais e culturais de cultivo, comercialização e arquitetônico organizacional, mesmo que de modo pontual.

Na liderança de Zumbi, Palmares passou a ser combatido com vigor pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, que a cada incursão, recebia mais combatentes e matara milhares no confronto (REIS, 1996). Abaixo, o LH2 recorda o fim do conflito:

Os quilombolas não tinham armas nem munição suficiente, mas ainda assim resistiram durante um mês. Ao final do combate, o quilombo foi destruído e sua população, massacrada. Zumbi conseguiu escapar ao cerco, mas foi preso e morto em 1695, após muitas perseguições. Cortaram-lhe a cabeça, que foi exposta em praça pública em Recife (COTRIM, 2016b: 52).

A repressão colonial puniu os desafiantes do modelo colonialista. Cortar a cabeça e expor em praça pública era exemplificar aos possíveis “rebeldes” para onde seus atos os levariam (REIS, 1996). As coleções de História pesquisadas, ao representar Palmares, preconizam sua importância como símbolo de resistência ao escravismo; todavia, consideramos que demarcam a unicidade dos mocambos ao historicizar, de modo breve, apenas o quilombo palmarino.

O LH2 completa a exposição de Palmares com o auxílio de uma fotografia da comunidade remanescente de quilombo Kalunga Vão do Moleque, em 2015. A foto fora exposta de modo ilustrativo no LH1, onde registra a festa religiosa no quilombo Kalunga Vão do Moleque, no município Cavalcante, Estado de Goiás, em 2014. A comunidade também é representada em meio imagético no LH1, durante o mesmo festejo, em 2006. Ambas as obras – LH1 e LH2 – empregam a iconografia como documento de interpretação da História.

Considerando as imagens como auxiliadoras na compreensão da História, por meio delas é possível reforçar conteúdos (BITTENCOUTT, 2008). Sendo assim, ao historicizar sobre o quilombo Palmares, o LH1 e LH2 saltam no tempo ao demonstrar, por intermédio da fotografia, a permanência de quilombos na contemporaneidade. São os denominados quilombos remanescentes, isto é, agrupamentos de sujeitos descendentes de escravas e escravos que lutam para comprovar, por meio legal, a sua descendência e o direito às terras (GUIMARÃES, 1999). As coletâneas em questão não orientam os docentes a utilizar tais imagens como fontes históricas; elas são apresentadas apenas de maneira meramente ilustrativa.

A coleção LH1 narra o processo de obtenção das terras das comunidades quilombolas remanescentes. A obra salienta o marco legal, via Constituição de 1988, da legitimidade das terras pertencentes a comunidades remanescentes de quilombos, embora muitos ainda lutem para lograr documentos que comprovem sua descendência escravista e seu direito hereditário a ela, dificuldades que se acentuam na lentidão da justiça brasileira e na cobiça de fazendeiros e grileiros (MATOS, 2006). Consideramos que, ao serem representados nos livros didáticos, os quilombos oportunizam ao estudante notar a constante luta da população negra, além de viabilizar a memória histórica da resistência escravista.

O LH2 apresenta dados sobre a delimitação de terras quilombolas na contemporaneidade. Por meio de um fragmento textual, salienta o procedimento de demarcação das áreas remanescentes quilombolas, enfocando os caminhos e dificuldades percorridos por descendentes de escravas e escravos para a aquisição legal das terras. De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, em 2008 foram mapeados 3.524 comunidades quilombolas remanescentes (PALMARES, 2008).

Três indagações contribuem para a compreensão e problematização do texto para o LH2: a primeira questiona as dificuldades dos quilombolas em conseguir a posse legal das terras; a segunda orienta os discentes a pesquisarem a existência de comunidades quilombolas remanescentes em seu Estado; por fim, a terceira requisita que o estudante construa um texto acerca da história, o modo de ser e viver da comunidade pesquisada e em seguida, apresente-o para a turma.

Dessarte, as instruções em torno da pergunta auxiliam discentes e docentes a identificarem a existência de quilombos e sua memória histórica nos Estados brasileiros, entretanto, ainda de

maneira pontual, assim como a representação da temática quilombola nas coleções didáticas analisadas. O LH1 representa, de modo imagético, exemplos de comunidades quilombolas remanescentes. Observemo-las:

Figura 1 – Loja de artesanato do Povoado Engenho II, na comunidade quilombola Kalunga, Cavalcante (GO), 2015



Fonte: Boulos Júnior (2016b: 89)

Figura 2 – Crianças brincam com bola de pano no quilombo Soledade, em Caxias (MA), 2014



Fonte: Boulos Júnior (2016b: 89)

Dispostas de modo ilustrativo e exemplificatório uma abaixo da outra na coleção LH2, as fotografias representam, respectivamente, a loja de artesanato do quilombo Kalunga, em Cavalcante (GO), e crianças brincando com uma bola de pano na comunidade quilombola Soledade,

em Caxias (MA). A loja de artesanato, feita de tijolos, cimento e telha, fica ao lado de um salão de madeira e palha, provavelmente destinado para eventos na comunidade. Ao fundo da imagem, dois meninos a brincar, uma casa simples de taipa ou pau-a-pique, construída com barro e madeira, compõem o horizonte da tela.

Nesse sentido, ao escolher exemplificar os quilombos por meio dessas fotografias, o material atribui caráter de pobreza aos mesmos, onde os residentes sobrevivem apenas de artesanatos, constroem suas casas com matéria-prima bruta da natureza e suas crianças se divertem na simplicidade de jogar futebol com uma bola criada a partir de retalhos de panos. Nesse contexto, para nós, tais fotografias configuram um imaginário social que hegemoniza, por meio da publicização dos livros didáticos em território nacional brasileiro, a visibilidade dos quilombos remanescentes como espaços de penúria, com carência nos alojamentos e de subsistência.

2. 3 A RELIGIOSIDADE

O século XVI, marcado pelo eurocentrismo ocidental, cunhou o imaginário dominante do mundo colonial como um sistema de ideias-imagens em que o outro, ao não possuir uma religião “certa”, isto é, qualquer outra que não a cristã católica, fora visto como atrasado e inferior em relação à Europa, uma vez que:

[...] o desfecho histórico de todo choque entre deuses foi determinado por aqueles que impunham as melhores armas e não por aqueles que possuíam os melhores argumentos”. Assim, nas situações de culturas em contato, as concepções divergentes tendem a ser incorporadas, liquidadas ou segregadas (Berger e Luckman *apud* Ferreti, 1995: 17)

Dentro desse escopo hierárquico, sinalizamos os esforços do conquistador em rotular, desqualificar e subalternizar manifestações religiosas de povos afrodiáspóricos e indígenas (QUIJANO, 2005). Advindos de uma diáspora forçada, o cenário religioso da pessoa negra em terras brasílicas direcionou a interação com outras práticas, a fim de cultuar seus deuses e não serem perseguidos, assim como a junção de religiões distintas era entendida pelos povos afrodiáspóricos como uma maneira de fortalecer suas crenças (THORNTON, 2009). A coletânea LH1 explicita a assertiva mediante o culto malê:

[...] uma combinação de elementos das religiões africanas e dos princípios muçulmanos contidos no *Corão* (o livro sagrado dos muçulmanos). Os malês não comiam carne de porco, jejuavam às sextas-feiras e, uma vez por ano, faziam uma dieta especial à base de inhame, língua de vaca, arroz, leite e mel. O tempo de duração desse sacrifício é conhecido como Ramadã (mês do jejum muçulmano) (BOULOS JÚNIOR, 2016b: 238).

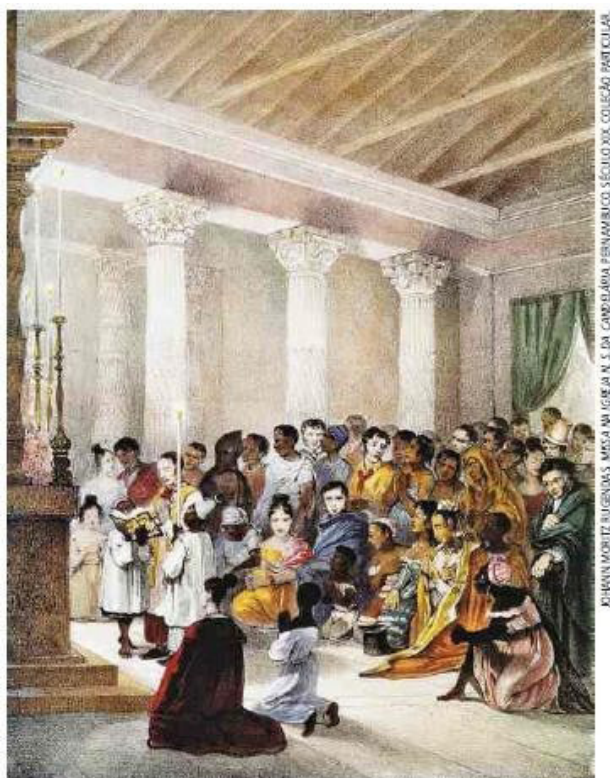
O conchavo “de elementos das religiões africanas” à muçulmana, datada na Revolta dos Malês (1835), corrobora com a assertiva de Ferreti (1995) de que a religião não é estática, ela se encontra constantemente em transformações e mudanças que, muitas vezes, encadeia cultos

distintos; a esse fenômeno, dar-se o nome de sincretismo. Concordamos com Ferreti (1995), ao sustentar que o sincretismo religioso fora o meio dos povos afrodiaspóricos resistirem às invasões, escravização e opressão na África anterior ao século XV e no colonialismo na América.

A contar da promulgação da Constituição Imperial em 1824, o catolicismo tornou-se religião oficial no Brasil. As demais se converteram em cultos domésticos particulares praticados em espaços sem aspectos de templos (FERRETI, 1995). Desde então, crescera entre escravos e escravos a devoção aos santos, em especial a Nossa Senhora do Rosário ou Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, onde, em seus cultos, os de cor negra eram separados dos brancos, tendo em vista a sua presumida “incivilidade” e “inferioridade” (QUIJANO, 2005).

O exemplar LH2 ilustra a força e imposição do catolicismo à escravaria mediante a pintura de uma Missa na Igreja de Nossa Senhora da Candelária, reproduzida a seguir:

Figura 3 – Missa na Igreja de Nossa Senhora da Candelária



Fonte: Cotrim (2016b: 181)

Com pinceladas fortes e expressivas, Rugendas registra uma missa, na qual pessoas negras e brancas ajoelham-se defronte a um altar. Ao fundo, a maioria está em pé, e todos os olhares direcionam-se ao padre, também em pé; à esquerda e direita deste, uma criança negra em cada lado: a primeira segura um bastão, possivelmente com uma vela, a outra, um livro de orações. As duas crianças negras no papel de coroinhas estavam inseridas, para nós, na aprendizagem do ofício religioso, uma vez que alguns padres eram padrinhos dessas. É o caso, por exemplo, de Zumbi dos Palmares, que fora criado e apadrinhado por um padre português (BITTENCOURT, 2008).

No canto inferior direito, um homem branco direciona sua mão a uma mulher negra, pro-

vavelmente chamando a atenção da “indolente” para a “importante” cerimônia. Relembremos que as imagens são projetadas no olhar e na mente do produtor, nesse caso, do pintor Rugendas. Entretanto, ela é originária do mundo concreto, ou melhor, da compreensão e imaginário sobre o real representado de modo palpável na tela do quadro.

A representação tem significados sociais, na qual a pintura de Rugendas retrata a religião católica enquanto crença oficial das terras brasileiras, que para nós impôs, por meios institucionais, suas posturas e convicções ao ponto de converterem à força os que professavam outras práticas religiosas ou mesmo eram “indolentes” em seus cultos religiosos. Os atos da Constituinte não levaram à aniquilação de outras práticas religiosas; elas fundiram-se na mesma medida em que as miscigenações étnicas, favorecendo os cultos mistos (FERRETI, 1995).

A obra LH2 relembra o combate às práticas não-cristãs pelo Tribunal da Inquisição, que recaía sobre pessoas acusadas de feitiçarias, blasfêmia, prática do judaísmo, de prostituição e/ou homossexualidade, as quais eram legitimadas como impróprias pelo euro-branco e seus livros religiosos, segundo Evans-Pritchard (1976). Com a expansão do colonialismo e da colonialidade, disseminou-se também o catolicismo, no qual “[...] os cristãos viam os outros, os bárbaros, os que estavam fora dos limites do mundo cristão, como alienados da virtude – ou seja, da humanidade.” (NETO, 2011: 300). O exercício do poder eurocentrado incidiu/incide sobre a crença dos sujeitos, tornando a religião – fenômeno vivo e dinâmico – enclausurada numa visão unilateral-cartesiana (MALDONADO-TORRES, 2007).

A coleção LH2 também registra as práticas religiosas advindas do sincretismo entre as religiosidades africana, indígena e europeia que propiciaram o surgimento dos catimbós, calundus, candomblé, benzimentos e simpatias. Essas práticas são apontadas com o auxílio iconográfico a seguir.

Figura 4 – Culto de candomblé da nação Ketu, Cidade de Lauro de Freitas, Bahia, 2014



Fonte: Cotrim (2016b: 28)

A fotografia retrata um culto de candomblé na Bahia contemporânea. Essa religião fora trazida por africanas e africanos escravizados que, como meio de sobrevivência de suas práticas religiosas, conforme Ferretti (1995), tiveram que combinar o candomblé ao catolicismo, principalmente à devoção aos santos e orixás para continuar a existir enquanto crença, o que tornou-a, para nós, sincrética. Na foto, o cenário é uma vegetação semelhante a uma floresta, morada de Ossain, o orixá da magia das folhas, medicina e saúde.

No primeiro plano, uma mulher negra vestida de branco dança ao som do batuque dos tambores, enquanto ao fundo, um homem negro combina branco ao azul e uma mulher negra, branco ao rosa, possivelmente, pai e mãe de santos, respectivamente. As cores das roupas, na crença do candomblé, equalizam as energias psíco-físico-emocionais em face das vibrações do mundo (COSSARD-BINON, 1981).

As religiões africanas no Brasil são diaspóricas, foram arrancadas de sua terra pelo colonialismo escravagista e tiveram que se adaptar a um novo continente e à convivência entre grupos étnicos que pouco conviviam na África. Todavia, Ferreti nos adverte para o fato de que “[...] todas as religiões são sincréticas, inclusive o catolicismo, desde o catolicismo primitivo” (1995: 6). Não se trata, portanto, de uma especificidade restrita a religiões subalternizadas pelo colonizador, porquanto, “os sincretismos se fazem com base em elementos constitutivos pre-existent” (1995: 22), o que nos permite afirmar que as experiências religiosas são, por natureza, dialógicas e interculturais.

Sob a ótica da antropologia intercultural, não se concebem as religiões como manifestações exclusivas e dissociadas do meio social em que foi produzida (Geertz, 1978). Em síntese, para Ferreti, “[...] não faz sentido nem descrever e nem analisar um terreiro maranhense, sobretudo a Casa das Minas sem as constantes referências ao catolicismo ali instado” (Ferreti, 1995: 11). Em linhas gerais, observamos que o meio imagético fora a linguagem predominante nos materiais didáticos pesquisados para representar a religião da população negra, do escravismo aos dias atuais. Outrossim, os livros didáticos produzem significados e valores da sociedade brasileira ao representar a mistura de crenças, captando a sua permanência e sobrevivência na contemporaneidade, compreensões visíveis aos olhos que contribuem com discentes e docentes na reflexão cotidiana acerca da religiosidade de matriz africana no Brasil (CHOPPIN, 2004).

Os livros didáticos não fornecem diretrizes específicas para o uso das imagens apresentadas, o que limita a capacidade de explorá-las de forma crítica e contextualizada. Sem orientações claras sobre como questionar e interpretar as iconografias, estas acabam sendo utilizadas apenas como ilustrações superficiais, sem um aprofundamento em seu significado histórico. Tal abordagem reduz significativamente o potencial educativo das imagens, impedindo que sejam reconhecidas como fontes históricas valiosas capazes de enriquecer a compreensão dos eventos e contextos do passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seleção de conteúdos e abordagens dos materiais didáticos não resultou de um procedimento neutro e arbitrário, desprovido de intencionalidades ou desconectado das circunstâncias

político-culturais que os cercam. A construção da narrativa histórica está envolta em representações dos sujeitos presentificados ou silenciados.

Tal memória histórica legitima uma ordem social forjada no passado, mas ressignificada no tempo presente, tendo em vista as influências do ambiente cultural em que se situam autores e destinatários (LIMA; FARIAS JÚNIOR, 2019). Nessa acepção, Gomes (2012) afirmara que no âmbito escolar, há que se superar a representação dos sujeitos pela perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Somente assim, consoante a autora, será possível decolonizar o saber em todos os níveis educacionais.

Ao decolonizar o conhecimento é preciso levar em consideração que a colonização do saber é fruto de um longo processo de colonialidade. Corroboramos com Quijano (2000), ao afirmar que as relações de colonialidade não cessaram com o término das colônias formais; seus efeitos se perpetuaram no hoje, isto é, a perspectiva eurocêntrica de compreender o mundo evidenciou ser mais duradoura que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecida.

Nas coletâneas analisadas, nota-se que as guerras e revoltas restringem-se a citar sua presença, a finalidade e a narração de modo conciso dos conflitos, isto é, sem alusão à atuação da pessoa negra, embora as obras evidenciem as coerções sofridas por esta. Durante e após a escravidão, os materiais didáticos representam os negros e negras como sujeitos que não aceitaram o colonialismo e a colonialidade, resistindo e lutando a fim de angariar a liberdade.

Os quilombos são representados como espaços de existência e resistência da população negra nas obras de História pesquisadas, as quais conferem unicidade ao historicizar brevemente o quilombo dos Palmares como símbolo de resistência ao escravismo, tendo como figura central Zumbi dos Palmares. Ao transitar do passado ao presente, os materiais representam as comunidades quilombolas contemporâneas de forma redutora, utilizando imagens fotográficas que reforçam um imaginário social hegemônico.

Esse imaginário tende a caracterizar os mocambos como espaços exclusivamente de penúria e carência, tanto em suas estalagens quanto nos modos de subsistência, negligenciando as complexidades e resiliências dessas comunidades. Essa representação limitada perpetua estereótipos e não faz jus à riqueza cultural e histórica das comunidades quilombolas, tanto no passado quanto no presente.

Na religião, o catolicismo é representado como crença oficial na Colônia e no Império, assim como mantenedora de uma ordem social “civilizada”. Professar outra prática religiosa era ir à contramão da Constituinte vigente, por isso, o sincretismo religioso fora o meio dos povos afrodiáspóricos resistirem à escravização e continuarem a realizar seus cultos. Incorporar elementos católicos a suas crenças era não ficar preso a um modelo religioso excludente.

Arrancados de suas terras, africanas e africanos traziam crenças que tiveram que adaptar em terras brasílicas. As iconografias foram o meio predominante das coleções didáticas representarem a resistência religiosa negra, do escravismo aos dias atuais. As mesmas salientaram a mistura de crenças captadas em sua permanência e sobrevivência na contemporaneidade nas religiões de matriz africana, o que oportuniza discente e docente notar a luta da população negra e visibilizar a memória histórica da resistência escravista.

Os materiais analisados frequentemente retratavam a resistência escrava através de exem-

plos como a participação e/ou organização de revoltas, a prática de religiões de matriz africana e a formação de quilombos. No entanto, consideramos que essa abordagem tende a simplificar a complexidade das experiências e formas de resistência das pessoas negras durante o escravismo.

Assim, é necessário problematizar o papel desses sujeitos nas práticas de resistência durante os períodos colonial e imperial, questionando como essas narrativas são apresentadas e se elas realmente refletem a diversidade e a profundidade das estratégias de luta e sobrevivência negras. Ao focar apenas nos três eixos temáticos mencionados, as coleções didáticas de História se equivocam ao não reconhecer outras formas sutis e cotidianas de resistência que também foram cruciais na luta contra o escravismo.

Em suma, acreditamos que somente uma prática pedagógica orientada pela problematização dos manuais didáticos, evitando uma visão maniqueísta que os categoriza como inteiramente bons ou maus, aliada a uma formação docente inicial e continuada emancipatória, poderá efetivamente romper com as marcas da colonialidade. A análise dos manuais didáticos envolve uma abordagem crítica que desafia a utilização passiva desses materiais, incentivando os educadores a questionarem e contextualizarem os conteúdos apresentados.

Essa prática reconhece que os manuais não são neutros, mas carregam em si ideias, perspectivas e escolhas editoriais que refletem e reforçam determinadas visões de mundo. Portanto, ao promover uma leitura crítica e reflexiva, os educadores capacitam os estudantes a reconhecerem e questionarem as narrativas dominantes, desenvolvendo um pensamento crítico e independente.

Além disso, uma formação docente emancipatória é crucial para sustentar essa prática pedagógica crítica. Tal formação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e incluir a capacitação dos educadores para reconhecerem e confrontarem as estruturas de poder e dominação presentes no currículo e nos materiais didáticos. Deve também promover a valorização das diversidades culturais, históricas e sociais, preparando os professores para abordarem temas complexos de maneira inclusiva e reflexiva.

Romper com as marcas da colonialidade exige, portanto, um compromisso contínuo com a transformação pedagógica. Isso implica na criação de espaços educativos que promovam a autonomia intelectual, a valorização das múltiplas identidades e histórias e o engajamento ativo dos discentes no processo de construção do conhecimento. Somente através de uma prática pedagógica crítica e uma formação docente emancipatória será possível construir uma educação verdadeiramente libertadora, que desafie e transcenda as heranças coloniais.

FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 1º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 2º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania: 3º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD,

2016c.

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. v. 1.

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. v. 2.

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. v.3.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, R. M. A. As transformações na historiografia da escravidão entre os anos de 1970 e 1980: uma reflexão teórica sobre possibilidades de abordagem do tema. **Revista de Teoria da História**, Goiás, v. 11, n. 1, p. 110-125, jan./jun. 2017.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BITTENCOURT, C. M. F. Introdução. In: **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 04 de 2015 para a convocação de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático PNLD/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2015. Seção 1, p. 20. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165=-editais?download-8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARBALLO, F; MIGNOLO, W. **Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo**. Argentina: Ediciones del Signo. 2014.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Hebe Mattos, “Laços de Família e Direitos no Final da Escravidão”, in Luiz Felipe Alencastro (org.), **História da Vida Privada no Brasil**, vol. II. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

MATTOS, Hebe. **Marcas da escravidão: biografia, racialização e memória do cativo na História do Brasil**. Tese apresentada em concurso para Professor Titular em História do Brasil. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

COSTA, E. V. da. **Da senzala a colônia**. São Paulo: Difel, 1966.

COSSARD-BINON, G. A filha-de-santo. In: MOURA, C. E. M. de (org.). **Olóórisa**: escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo, Ágora, 1981. Cap. 5, p. 127-151.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Brujeria, magia y oráculo entre los Azande**. Barcelona: Anagrama, 1976.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Vol. 2. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FERRETI, S. F. **Repensando o sincretismo**: estudo sobre a Casa das Minas. São Luís: FAPEMA, 1995.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=3041>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. RJ: Zahar, 1978

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 6.ed. 2.imp. São Paulo: Ática, 2005.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Cap. 19, p. 481-526.

GUIMARÃES, C. M. **Quilombos**: classes, Estado e cotidiano (Minas Gerais no século XVIII). 1999. 280f. Tese de (Doutorado em História) – Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HELLER, Agnes. Uma teoria da historia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

LARA, S. H. **Campos da Violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, G da C; FARIAS JÚNIOR, J. P. de. Ensino de história antiga no século XIX: Reflexões sobre os compêndios didáticos de história oitocentistas como fonte histórica In: FARIAS JÚNIOR, J. P. de; CERQUEIRA, M. D. F; LIMA, G. da C. L. (Org.). **História, educação e ensino no Brasil**: entrelaçando saberes. Teresina: EDUFPI, 2019. Cap. 5, p. 89- 112.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da ecolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Cap. 3, p. 44-93.

MATTOS de C. H. M. “Remanescentes das comunidades dos quilombos”: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, s.v, n. 68, p. 104-111, dez/fev, 2006.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Á. P. do. Por tantos mares: trajetória de pesquisa e reflexões na rota da revolta da chibata. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 3, n. esp., p. 64-74, ago./dez. 2010.

NETO, E. F. História e Etnia. In: CARDOSO, C. F. VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Cap. 14, p. 299-314.

PAIM, E. A; PINHEIRO, P. M; PAULA, J. B. de. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 437 – 452, abr./jun. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 342-386, jan./jun. 2000.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. L. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. Cap. 9, p. 227-278;

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**: a História do Levante dos Malês (1835), Companhia das letras, 2003.

_____. **A Força da Escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 01, n. 28, p. 14- 39, dez./fev.1996.

RIBEIRO, Darcy. **A formação do povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento/Justificado, 2017.

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

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SLENES, Robert Wayne. “Malungu Ngoma Vem”: África encoberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 01, n. 12, p. 48-67, dez/jan. 1992.

THORNTON, J. K. Resistências, fugas e rebeliões. In: _____. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004; Cap. 10, p. 200 - 240.

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

.