



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SOCIOLOGIA

MARIA ISLEIA DA SILVA ALMEIDA

A DECOLONIALIDADE COMO ABORDAGEM TEÓRICA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
SÃO BERNARDO-MA

SÃO BERNARDO - MA

2024

MARIA ISLEIA DA SILVA ALMEIDA

**A DECOLONIALIDADE COMO ABORDAGEM TEÓRICA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
SÃO BERNARDO-MA**

Artigo científico apresentado junto ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciada em Ciências Humanas- Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Josenildo Campos
Brussio

SÃO BERNARDO – MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

da Silva Almeida, Maria Isleia.

A DECOLONIALIDADE COMO ABORDAGEM TEÓRICA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO
DE SÃO BERNARDO-MA / Maria Isleia da Silva Almeida. -
2024.

37 p.

Orientador(a): Josenildo Campos Brussio.

Curso de Ciências Humanas - Sociologia, Universidade
Federal do Maranhão, São Bernardo-ma, 2024.

1. Decolonialidade. 2. Livro Didático. 3. Educação.
4. História. 5. . I. Campos Brussio, Josenildo. II.
Título.

MARIA ISLEIA DA SILVA ALMEIDA

**A DECOLONIALIDADE COMO ABORDAGEM TEÓRICA DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
SÃO BERNARDO-MA**

Artigo científico apresentado junto ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciada em Ciências Humanas- Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Josenildo Campos Brussio
UFMA/São Bernardo (Orientador)

Dra. Karine Martins Sobral
UFMA/São Bernardo (Interno)

Ms. Messias Araújo Cardozo
UFMA/São Bernardo (Interno)

Dedico esse trabalho a Deus, que é a base da minha vida. E aos **meus filhos que tornam a minha vida colorida.**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, e por ele ter me proporcionado saúde e proteção durante o meu percurso como discente na UFMA. E a minha família pelo apoio que me deram nessa caminhada.

Aos professores pelos seus ensinamentos e dedicação, e por todos os aprendizados que eu obtive dessas experiências que me auxiliaram no meu processo de crescimento pessoal e profissional. Em especial ao meu orientador, o prof. Dr. Josenildo Campos Brussio por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa.

Sou grata a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, e aos meus amigos de turma por todas as experiências que vivenciamos e pelo apoio que me deram, pois foi fundamental para mim.

E por último, mas não menos importante, sou grata por ter tido o privilégio de ingressar na UFMA, e nela me graduar.

*Aqueles que não conseguem
lembrar o passado estão
condenados a repeti-lo.*

George Santayana

A DECOLONIALIDADE COMO ABORDAGEM TEÓRICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO-MA

Maria Isleia da Silva Almeida¹

Josenildo Campos Brussio (Orientador)²

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar se ocorrem abordagens decoloniais nos livros de história do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, utilizados nas escolas públicas em São Bernardo-MA. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva, dividida em duas partes: na primeira, fizemos a revisão de literatura sobre os temas decoloniais; na segunda realizamos a pesquisa empírica, com a coleta de dados na Escola Municipal Célia Cristina Pereira dos Reis, em São Bernardo-MA para analisar os livros de história do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Quanto à estrutura, o trabalho se organiza da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão teórica entre a decolonialidade e o eurocentrismo, seguida de uma conversa sobre o termo epistemicídio e a sua relação com o saber. No segundo capítulo, abordamos questões e acontecimentos relacionados à necessidade da decolonização na nossa sociedade. Paralelo a isso, desenvolvemos uma reflexão sobre os termos negritude e racismo estrutural, assim como fizemos uma breve reflexão sobre a Lei 11.645/2008, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas do nosso país. Encerramos esse capítulo com a perspectiva do papel do professor crítico frente à sua prática docente em sala de aula, como um mediador entre a pedagogia decolonial e o educando. No terceiro capítulo, discutimos o surgimento do livro didático, seguido da análise de suas particularidades e subjetividades, compreendendo os elementos que dão materialidade ao livro didático. Em seguida, esse debate foi direcionado à educação pública municipal, com a análise dos livros didáticos de história do 6º ao 9º ano, utilizados nas escolas públicas no município de São Bernardo-MA. Nesta etapa, investigamos como esse material pedagógico vem abordando em seus discursos a temática da educação decolonial, importante mecanismo na desconstrução e ressignificação de práticas excludentes, racistas e pré-concebidas sobre populações quilombolas, povos tradicionais e originários do nosso país. Demonstramos que a decolonialidade visa contribuir para a reparação histórica que esses povos têm almejado há bastante tempo, buscando romper com a Colonialidade do Poder e do Saber (Walsh, 2017; Quijano, 2005, 2013; Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018). Temos como resultados que os livros didáticos analisados possuem indícios de pedagogias decoloniais, porém, sem mencionar a existência de tal pedagogia. As propostas decoloniais ainda são muito sutis e sem a práxis pedagógica desejada por Paulo Freire (2002; 2019).

Palavras-chave: Educação, decolonialidade, livro didático, história.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze whether decolonial approaches are present in history books for elementary school students from grades 6 to 9, used in public schools in São Bernardo-MA. This was a qualitative, bibliographical and descriptive study, divided into two parts: in the first, we reviewed the literature on decolonial themes; in the second, we conducted empirical research, collecting data at the Célia Cristina Pereira dos Reis Municipal School in São Bernardo-MA to analyze history books for elementary school students from grades 6 to 9. As for the structure, the study is organized as follows: in the first chapter, we present a theoretical reflection on decoloniality and Eurocentrism, followed by a discussion on the term epistemicide and its relationship with knowledge. In the second chapter, we address issues and events related to the need for decolonization in our society.

¹ Discente do Curso de Ciências Humanas-Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo.

² Professor Associado III do Curso de Ciências Humanas-Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo.

In parallel, we developed a reflection on the terms blackness and structural racism, as well as a brief reflection on Law 11.645/2008, which deals with the mandatory teaching of indigenous and Afro-Brazilian history and culture in elementary and secondary schools, in public and private schools in our country. We ended this chapter with the perspective of the role of the critical teacher in relation to his/her teaching practice in the classroom, as a mediator between decolonial pedagogy and the student. In the third chapter, we discussed the emergence of the textbook, followed by the analysis of its particularities and subjectivities, understanding the elements that give materiality to the textbook. Next, this debate was directed to municipal public education, with the analysis of history textbooks for the 6th to 9th grades, used in public schools in the city of São Bernardo-MA. In this stage, we investigate how this pedagogical material has been addressing the theme of decolonial education in its discourses, an important mechanism in the deconstruction and resignification of exclusionary, racist and preconceived practices regarding quilombola populations, traditional and indigenous peoples of our country. We demonstrate that decoloniality aims to contribute to the historical reparation that these peoples have long sought for a long time, seeking to break with the Coloniality of Power and Knowledge (Walsh, 2017; Quijano, 2005; Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018). Our results show that the textbooks analyzed have evidence of decolonial pedagogies, however, without mentioning the existence of such pedagogy. The decolonial proposals are still very subtle and lack the pedagogical praxis desired by Paulo Freire (2002; 2019).

Keywords: Education, decoloniality, textbook, history.

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos as discussões sobre o pensamento decolonial, surge a necessidade de entendermos os acontecimentos que o antecederam. Com a chegada dos colonizadores às colônias americanas, do século XVI ao início do XVIII, iniciou-se um processo de colonização marcado por dominações violentas e impositivas, de exploração de recursos naturais e mão de obra de escrava.

Esse período foi chamado de colonialismo, sendo o responsável por dar base ao capitalismo, à modernidade e à globalização. No Brasil, mesmo após o fim das relações coloniais, essas práticas de dominação não foram cessadas e permanecem enraizadas na consciência coletiva do povo brasileiro, sendo reproduzidas por muitos séculos até a atualidade.

As formas de dominação alicerçadas no período colonial assumem na contemporaneidade um novo conceito: o de Colonialidade, que para Quijano (2013) encontra expressão na propagação do pensamento colonial, seja nas relações de poder, de saber ou de ser entre colonizadores e colonizados, e estabelece “uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”.

No conceito de Anibal Quijano (2005), a Colonialidade do poder significa um padrão de poder que legitimou as diferenças entre o colonizador e o sujeito colonizado, sustentado na ideia de raça e cultura, como dispositivos de diferenciação de identidades, isto é, “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma

supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p. 107).

A partir desses acontecimentos, o continente europeu assumiu um papel de protagonismo mundial, acentuando as relações de desigualdades, estabelecendo um padrão de conhecimento homogêneo e superior intelectualmente, negando e repelindo, qualquer outra forma de conhecimento, em especial, os conhecimentos locais e dos povos originários.

Nesse contexto, surge a decolonialidade (Mignolo, 2017) como forma de resistência e enfrentamento à colonialidade, visando dar voz e visibilidade aos grupos que historicamente foram violentados e silenciados, atuando como uma reparação história àqueles considerados minoritários e inferiores historicamente pela classe dominante.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar se ocorrem abordagens pedagógicas decoloniais nos livros de história do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano na Escola Municipal Célia Cristina Pereira dos Reis, em São Bernardo-MA. Partindo de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica da análise dos livros didáticos utilizados no ensino fundamental maior, na educação do município, investigando se eles abordam a decolonialidade, examinando seus discursos, e se eles visam desconstruir o ensino sob a ótica do colonizador, valorizando os povos africanos e os povos originários que contribuíram de forma significativa na formação do povo brasileiro (Ribeiro, 1995).

Nesse sentido, foi realizada uma reflexão crítica sobre essas abordagens no cotidiano escolar, de forma a perceber se os conteúdos que esses materiais didáticos trazem e levam aos estudantes, possibilita-lhes construir um olhar crítico e um espírito investigativo, formando indivíduos autônomos, capazes de agir e transformarem suas próprias vidas e a sociedade, ou os limitam a uma única visão de mundo.

Assim, o presente trabalho está dividido em três seções. Na primeira, falaremos sobre a decolonialidade, trazendo alguns conceitos, contextualizando sua evolução histórica na América do Sul e no Brasil, assim como a sua relação com a Colonialidade/Modernidade, sendo apresentada a partir da perspectiva de diversos estudiosos da temática.

Em seguida, discutimos o eurocentrismo e sua influência nos acontecimentos que se desenvolveram no Brasil durante o período colonial, que foram fundamentais para a construção da Colonialidade, assim como na sua perpetuação na sociedade e no inconsciente coletivo. Ainda na primeira seção, seguimos com abordagens sobre o epistemicídio e sua atuação sobre os saberes acumulados historicamente, finalizando o referido capítulo com as contribuições de Paulo Freire para o pensamento decolonial brasileiro.

Na segunda seção, destacaremos as discussões atuais sobre questões raciais, do termo negritude, do racismo estrutural, e uma breve reflexão sobre a Lei nº 11.645/2008, em seguida é apontada uma perspectiva decolonial na prática docente em sala de aula. Na terceira, é realizada uma análise dos livros didáticos de história adotados na rede pública de ensino em São Bernardo, nos anos finais do ensino fundamental 6º ao 9º ano, a Escola Municipal Célia Cristina Pereira, *lócus* que foi a sede para a nossa pesquisa. As investigações realizadas nesses materiais pedagógicos foram importantes instrumentos de percepção do ensino realizado no município.

2 BREVE DISCUSSÃO SOBRE A DECOLONIALIDADE E O EUROCENTRISMO

Ao iniciarmos o referido capítulo, partiremos do conceito de decolonialidade, para uma melhor compreensão da temática. É necessário pontuar que só há a necessidade de decolonizar ou descolonizar³, porque mesmo com o fim do colonialismo, existe uma herança cultural de ações, percepções, pensamentos e falas que vem desde período colonial até os dias atuais no Brasil.

A Colonialidade do Poder (Quijano, 2005) por vezes passa disfarçada pelas estruturas de poder, ou pelos privilégios de determinados grupos, tudo muito bem orquestrado pelo projeto de colonização e expansão do colonialismo europeu. Consequentemente, vivemos em um mundo de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados, no qual alguns se sentem superiores a muitos outros, e para se manterem nessa posição, não se importam de violentar, subalternizar, inferiorizar e excluir outros seres humanos.

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova

³ Não há consenso, entre os tradutores para o português, do uso da palavra que se originou no espanhol em inglês. Em português, traduz-se “descolonial/descolonialidade” ou “decolonial/decolonialidade”. Para o professor Mota Neto (2015), propõe-se usar os termos “decolonial” e “decolonialidade”, tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de “descolonial” e “descolonialidade”, que é uma tradução possível para a língua portuguesa, buscando preservar o sentido do vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais (p. 14).

sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Para Quijano (2005), a Europa como possuidora de uma identidade que a permitia ditar, por imposição, violência e exclusão, para os demais continentes o seu modelo de agir e pensar; ao se expandir para outros continentes, levou consigo o pensamento de superioridade entre as raças, para assim justificar seu sentimento identitário de superioridade sobre os demais povos subalternizados. Dessa maneira, a Europa foi construindo seu poderio, constituindo o que Quijano (2005) denomina de Colonialidade do poder.

Os colonizadores foram os responsáveis por ditarem àqueles conhecimentos considerados relevantes, considerando seus próprios interesses, determinando o que deve ou não ser ensinado nas escolas, impondo suas histórias e verdades como únicas e inquestionáveis. Porém, deve-se ter em mente a ideia de que quando uma história é escolhida e contada, existem outras que não tiveram essa oportunidade de serem ouvidas e reconhecidas.

Dito isto, ocorreram silenciamentos de outras histórias como as dos povos originários (os indígenas brasileiros) e dos povos negros (trazidos para o Brasil pela grande diáspora africana). Sem falar dos silenciamentos dos demais grupos subalternizados: como os pescadores, ribeirinhos, trabalhadores rurais, camponeses, operários urbanos e suburbanos, pobres e favelados.

Para que haja um senso crítico e a escolha imparcial, justa e solidária dos conhecimentos sobre a formação da sociedade brasileira (Ribeiro, 1995), é necessário que os educandos conheçam outras histórias também. Por isso, o professor pode e deve utilizar o livro didático como uma ferramenta útil, mas não absoluta ou detentora da verdade, complementando esses dados com outros pertinentes.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo e estão muito presentes nas instituições sociais como a família, o Estado, a escola e as igrejas (Althusser, 2022).

O Eurocentrismo é o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu

e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 125).

Segundo Quijano (2005), há um projeto colonial que estabelece um padrão mundial de poder e que foi construído historicamente pelo Europeu, resultante do capitalismo, da modernidade e da busca pela dominação, buscando homogeneizar o conhecimento por imposição, tentando eliminar todas as outras formas de produção de conhecimentos que diferem do seu modelo, esse processo foi denominado de Eurocentrismo.

A decolonialidade é uma forma de resistência e libertação dos sujeitos que historicamente foram prejudicados e oprimidos pelo eurocentrismo, são tentativas de buscar resgatar a autonomia dos povos tornados subalternos dentro de uma relação de hierarquia e poder, constituindo-se em um resgate histórico e uma tomada de consciência dessas relações abusivas.

Assim, a decolonialidade se constitui como uma forte reação a essa forma de estruturação social opressora, que aponta para narrativas fictícias (Quijano, 2005), como a ideia de descoberta de um continente que já era habitado, ou uma narrativa heroica de salvação dos povos originários que precisavam ser salvos, e que lutaram e lutam pela sobrevivência de suas culturas, memórias e saberes, buscando uma forma de (re)existência dentro da nossa sociedade, assim como ocorreu com os povos africanos que passaram por um longo processo de violência e silenciamento. A decolonialidade seria a busca por uma reparação histórica para esses povos.

Luciana Ballestrin (2013, p. 105) considera que a decolonialidade é o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/Colonialidade”. De acordo com (Mignolo, 2008), a decolonialidade significa uma “energia de descontentamento”. Para o professor João Colares Mota Neto (2019): “É uma reação aos processos de opressão perpetrados pela modernidade e colonialidade, apontando para novas formas de organização, de ser e viver, para outros conhecimentos, que não são àquelas impostas pelo colonizador”.

Segundo Mota Neto (2015), para conceituar a decolonialidade,

deve-se enxergá-la em um sentido amplo, sendo um despertar da consciência, por meio de um questionamento radical sobre essas práticas, buscando superar ativamente esses processos opressivos perpetrados por um modelo colonial, capitalista, que valoriza a modernidade, e que opõe-se a grupos considerados minoritários e inferiores, principalmente em localidades colonizadas ou neocolonizadas, buscando atuar nas relações socioeconômicas, no pensamento, na educação, inclusive nas formas de existir humano (p. 49).

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção, um um

caminho, diferente da terceira via proposta por Giddens (2002). Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.) (Mignolo, 2017). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica.

Segundo Mignolo (2017), a Conferência de Bandung, no terreno político, declarava não ser capitalista nem comunista, mas descolonizadora; “o pensamento descolonial está hoje comprometido com a igualdade global e a justiça econômica, mesmo afirmando que a ideia de democracia e de socialismo, originadas na Europa, não são os únicos dois modelos com os quais orientar nosso pensamento e nosso fazer” (p. 15). Os argumentos descoloniais promovem o comunal como outra opção junto ao capitalismo e ao comunismo.

Mignolo (2017) realiza análises a respeito do continente americano partindo de novas percepções e imaginários, que ressignificam aquele modelo imposto pelo padrão hegemônico europeu de superioridade. Nesse contexto, a modernidade é fruto de uma autonarração histórica na qual a Europa se coloca como centro do mundo, sendo necessário ir de encontro a esse relato universal de soberania. Para dar o justo significado a esses acontecimentos, observando suas contribuições e mazelas, é necessário ser desobediente e crítico, para romper com essas imposições europeias. Para o autor, a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (Mignolo, 2003, p. 30).

O pensamento decolonial se esforça para desvincular -se das dicotomias impostas articuladas no Ocidente, isto é, o conhecedor e o conhecido, o sujeito e o objeto, teoria e práxis. Isso significa que o pensamento decolonial existe na exterioridade (o exterior inventado por e a partir de dentro, para construir -se como dentro). Ele existe no território/nas linhas de fronteira dos princípios da epistemologia ocidental, do conhecimento e da construção do conhecimento. O lado de dentro (a epistemologia ocidental) teme perder sua condição de autoridade racional ao promover a importância das emoções sobre a razão. Por exemplo, o que aconteceria se articulássemos nossas decisões e nossas premissas (suposições) científicas como irracionais e emocionais? Seríamos talvez considerados hereges, ou uma categoria similar médica ou jurídica usada para manter as pessoas na exterioridade. Bem, é isso o que o conservadorismo desobediente significa: desobedecer a classificações “científicas” dos seres humanos e conservar o papel fundamental da sensação (aesthesis) e da emoção em nossa vida cotidiana, bem como nas altas decisões tomadas pelos atores que conduzem Estados, corporações, bancos e a produção do conhecimento (Mignolo, 2019, p.8).

Ao falarmos de desobediência epistêmica segundo Mignolo (2017), estamos nos referindo ao processo de resistir, às diversas formas de opressão dos grupos hegemônicos, e indo adiante, é necessário combater essas práticas, e todas as formas de violência, inclusive a

simbólica, que vai agindo pelas subjetividades, enfrentando não apenas àquelas impostas de forma explícita, seja na política ou economia, ou em outros campos, recusando uma posição de subalternidade que lhes são impostas por grupos hegemônicos dominantes.

Em nossa sociedade existem assuntos que precisam ser mais bem digeridos a fim de problematizar várias incoerências históricas e sociais produzidas no período colonial. Esse período ficou fortemente marcado pelas desigualdades existentes. Um dos meios pelos quais essa condição desigual se dava situava-se principalmente na questão racial à qual os sujeitos não europeus foram postos em lugar hierárquico de inferioridade (Quijano, 2005).

Nessa perspectiva, outro fator que merece destaque é a questão do território, isto é, a percepção de como a territorialidade faz parte dessas relações e ganha uma importância central nessas discussões sobre resistência e a Colonialidade do poder, como aponta Pereira (2020):

A territorialidade pode ser definida a partir de uma teoria heterárquica do poder, da colonialidade do poder, tanto em termos de domínio econômico e político, dispositivo de regulação e normatização, quanto forma/meio de resistência e descolonização. Portanto, é o entendimento das especificidades das relações de poder, a partir de como se exerce espacialmente o poder em nossa sociedade modemo-colonial, que nos permite uma formulação geográfica descolonial do conceito de territorialidade, diferenciado e articulado ao conceito de território (Pereira, 2020, p. 7 e 8).

A apropriação do território tem relação direta com o capitalismo, à desterritorialização de um povo originário é um processo violento e desumano, porque visa romper o vínculo entre a terra e a população que nela habita, como ocorreu desde o início do período colonial aqui no Brasil, com os povos indígenas e com o tráfico de escravos africanos arrancados de suas terras natais à força. Essa apropriação de territórios e expulsão dos que ali ocupam foi motivo de diversas disputas acirradas, episódios violentos e fatídicos da história⁴ do país.

A questão territorial é condição *sine qua non* do projeto Colonialidade/Modernidade. Por isso, Mignolo coloca a decolonialidade como um exercício de desterritorialização, mas não apenas geográfica, e sim uma desterritorialização política, cultural, econômica, epistemológica, enfim, um saber pensar que valorize as fronteiras do conhecimento, ou seja, um saber fronteiro.

Essa forma de pensar requer uma expansão fronteira de imaginar e agir, que vá além do modelo tido como mundial europeu, tornando-se peça fundamental para romper com essas barreiras que nos foram impostas historicamente. Ao relacionarmos com a educação que ocorre

⁴ Poderíamos trazer inúmeros registros históricos desses episódios fatídicos e violentos da história do Brasil, mas só para elencar alguns, lembremos a quantidade de povos indígenas dizimados no processo de exploração colonial ao longo dos séculos XVI ao XIX; o extermínio de Zumbi (degolado em 1697) e os quilombolas do quilombo de Palmares; o extermínio de Negro Cosme (enforcado em praça pública em 1842) e os balaies na Guerra da Balaiada, ocorrida no Maranhão na primeira metade do século XIX.

aqui no Brasil, podemos pontuar um ensino que postula um modelo único de história, de educação, de ser, de fazer, e de pensar. O branco europeu tentou a grandes custos silenciar as vozes daqueles que eram diferentes deles, em pensamento, culturas, linguagens, religiões etc.

Todas essas práticas fazem parte de uma tentativa de eliminação do outro, e se formos levar essa discussão para os livros didáticos, que é objeto de investigação da nossa pesquisa, podemos pensar o quanto esse discurso único, presente nesse recurso pedagógico, é excludente e opressor, pois por vezes não possibilita que as vozes e versões dos demais grupos que compõem a nossa população miscigenada possam também ter espaço de fala. Por isso, esse trabalho de investigação se faz tão necessário.

2.1 Do Epistemicídio

O que ocorreu no passado colonial configurou-se como uma tentativa de apagamento dos saberes dos grupos subalternizados, que tiveram suas técnicas, culturas e aprendizados negligenciados. O termo epistemicídio foi criado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (2013), e refere-se a esses conhecimentos que se organizam de cima para baixo, soterrando e eliminando da história formas de conhecimentos considerados inferiores, predominando um modo único de produção de conhecimento.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro, indígena, pobre, homossexual, como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Nesse sentido, o epistemicídio visa universalizar os conhecimentos partindo de determinados parâmetros referenciais, insistindo que eles são válidos para todos, o que resulta na eliminação de alguns conhecimentos e formas de saberes que passam a serem vistos como desprovidos de valor, negando a diversidade cultural e epistemológica dos demais povos.

Para Katiúscia Ribeiro (2020) em entrevista ao Sul21:

História é poder. E uma das bases que alicerçam o racismo é o epistemicídio. O epistemicídio chega antes da bala, chega antes da corrente, chega antes das violências e das desigualdades. Porque, se você não tem uma base que alicerça uma história humana que não seja uma história somente de açoite e chicotes, o que você reconhece na nossa população e como isso cria, na nossa subjetividade, um lugar de desumanização das nossas populações negras. Então, quando você reintegra a história, você reintegra uma possibilidade de reconhecer esses sujeitos que não seja pela desumanização.

As informações sobre o período colonial são apresentadas hegemonicamente como verdades absolutas e implantadas no inconsciente coletivo constantemente, esses mecanismos são responsáveis por perpetuar o racismo e a discriminação em nossa sociedade atual, mesmo com o fim da escravidão e do colonialismo. Essa é uma das perversidades da Colonialidade imperativa em nossas vidas.

A produção científica dos negros do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Sociólogas como Lélia Gonzales, filósofas como Katiúscia Ribeiro e Djamila Ribeiro, escritoras como Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Cristiane Sobral, são um testemunho dessa mudança.

Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado 'inferior'. A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse e lutasse, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista. (Gonzalez, 1988, p. 74).

O conhecimento proporciona a percepção sobre a nossa existência, por isso, é necessário revisitar o passado, compreender os mecanismos de dominação direta ou indiretamente impostos, questioná-los, e tomar consciência da estrutura social em que eles se encontram inseridos, numa relação vertical de poder.

Ao tomar consciência dessa realidade, aqueles que sempre estiveram verticalmente inferiorizados resistem, lutam por novas formas de conhecimentos. A representatividade desses grupos em papéis de liderança, em lugares de fala, torna possível que outras versões de acontecimentos passados possam ser conhecidas, depois de séculos de silenciamentos.

No Brasil, diversas personalidades têm ganhado destaque por suas contribuições em causas raciais, indígenas, de gênero etc. Destaco aqui algumas delas, que conseguiram ocupar lugares não assumidos nos últimos 200 anos de história brasileira, a primeira é a escritora Conceição Evaristo que é a mais nova imortal da Academia Mineira de Letras (2024). Ela é a

primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia de Minas. Vai pontuar que: “Quanto mais pessoas negras reivindicarem seus lugares e denunciarem o racismo, mais as pessoas brancas vão se sentir incomodadas. Algumas incomodadas por bem e outras incomodadas por mal. O racismo no Brasil não é uma questão para o negro resolver. É para o branco resolver”, disse em entrevista ao Terra (2023). “Ela já influencia a partir daqui, desses gestos da Academia Mineira de Letras, um pensamento mais amplo sobre a produção de saberes, de conhecimento no Brasil e como que ele se expressa na literatura, nas várias literaturas”, destaca Ailton Krenack ao G1 (2024).

Uma outra figura negra que luta contra o racismo no Brasil é o atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Luiz de Almeida, de 47 anos, que também é professor, advogado e filósofo. Ele é um dos grandes nomes que debatem a questão racial no país e é autor do livro “Racismo Estrutural”, de 2019, que ajudou a dar destaque para o termo. (Terra, 2023).

Outra personalidade relevante é Ailton Krenak sendo o mais novo imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL), o escritor, filósofo, ativista e liderança indígena foi eleito com 23 votos para ocupar a cadeira número 5 da ABL, cujo antecessor foi José Murilo de Carvalho. Assim, Krenak torna-se o primeiro indígena membro da ABL. “Há tantos anos os povos originários estão no exílio da cultura que a eleição do Ailton hoje traz para dentro da cultura nossa a cultura dele. Isso é uma coisa extremamente importante e é isso que faz o nós, e esse nós que é o Brasil”, disse a jornalista e escritora Rosiska Darcy para o G1 (2023).

Destaco também o trabalho de Sônia Bone de Sousa Silva Santos, conhecida como Sônia Guajajara, é uma líder indígena brasileira e política filiada ao Partido Socialismo e Liberdade. É formada em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão. Recebeu em 2015 a Ordem do Mérito Cultural e atualmente é a Ministra dos povos indígenas. Os dois nomes têm sido muito atuantes e necessários para a causas indígenas.

Não poderia deixar de citar também Anielle Franco, 39 anos, que é a atual ministra da Igualdade Racial do Brasil. Professora, jornalista e ativista, também dirige o Instituto Marielle Franco, organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de potencializar mulheres negras e pessoas LGBTQIA+ e periféricas a continuarem lutando por seus espaços na sociedade. (Terra, 2023).

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio

porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (Santos, 1999, p. 283).

O epistemicídio quer neutralizar e eliminar o pensamento do outro, tornando dentro de um sistema capitalista, o outro em coisa, condenando-o a uma situação permanente de inferioridade, classificando aqueles tornados subalternos como não humanos, advindos de uma raça inferior (negra, indígena), negando suas contribuições e conhecimentos produzidos, apagando seus passados e suas raízes, negando educação, e assim também os impedindo de ascender socialmente, pois a eles foram impostas a cultura do colonizador, suas tradições, língua, religião, seus conhecimentos, aos poucos estes povos perdiam o idioma de seus antepassados, suas tradições, uma vez que eram transmitidos por via oral (Santos, 2013) .

Não proporcionar educação a eles, os condicionava a trabalhos braçais, com mão de obra barata, péssimas condições de trabalho, por isso hoje existem lutas pelo acesso à educação, às ações afirmativas e às políticas de inclusão social, buscando realizar uma reparação histórica aos grupos que formam marginalizados, visando eliminar privilégios construídos historicamente aos brancos, a exemplo das ações afirmativas voltadas a esses grupos.

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Brasil. Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra).

Nessa perspectiva, as relações sociais no período colonial limitavam ao branco de valores europeus, todo o privilégio, direito e mordomias político-sociais em detrimento ou prejuízo do negro e o índio que eram vistos como feras a ser domadas pela religião e enfraquecidos pelo trabalho exaustivo já que eram também *res vocale* (coisa que fala) e a escravidão era a justificativa para a salvação dessas etnias (Soares, 2024).

Ao contrário do índio, o negro era mais odiado e perseguido pelo sistema colonial, pois o africano foi trazido para o Brasil exclusivamente para o trabalho escravo e a desagregação de sua existência enquanto ser humano. Para a afirmação e manutenção do regime escravista foi criada uma política de desumanização de todas as maneiras do negro, que empreendia ações que o desqualificava de seres humanos, igualando-os a animais para evitar, dessa forma, a

criação de um vínculo de convívio familiar, desarticulando suas crenças como pagãs, desqualificando seus bens simbólicos e outras formas de manifestações culturais fundamentais a identificação e a constituição como humanos.

Nessa perspectiva, evidenciou-se que o Brasil firmou suas bases estruturais e sociais sob uma rede de privilégios que os brancos europeus vivenciavam em detrimento de um longo período de exploração humana, visando obter lucros e vantagens, munidos por um sistema capitalista, e aos negros e indígenas restou um sonho de liberdade, que mesmo com a abolição dos escravos, continuou escravizando suas mentes, lhes roubando lugares de fala, lhes restringindo algo fundamental rumo a ascensão, que é à educação (Almeida, 2018).

Aos negros o que houve foi uma tentativa de “resetar” suas configurações humanas, e aos indígenas foi um processo de modelagem europeia, e essa herança violenta mesmo tendo ocorrido a séculos atrás, ainda é atual. A ruptura com esse padrão homogêneo sobre as formas de produção e reprodução dos conhecimentos tem sido um processo lento e demorado, mas perspectivas epistemológicas como a decolonialidade os mostram que mudanças estão ocorrendo.

2.2 A educação decolonial em Paulo Freire

As pedagogias decoloniais são formas de agir, pensar, educar, aprender, socializar, de ver o mundo e a si mesmo que vão de encontro com àquelas impostas no processo de colonização imposto pelo colonizador, e que se perpetuaram mesmo após esse processo. São uma desconstrução e ressignificação diária de saberes que foram corrompidos pela classe dominante e que os favorece, por isso, precisam ser analisados e questionados. Para Freire (1987), “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (p. 22).

Paulo Freire (2002) criticava a educação tradicional, a qual ele denominava de educação bancária, que silenciava as classes populares, não possibilitando que suas culturas, saberes, identidades e tradições fossem expressadas, pois nesse modelo conservador e tradicional de educação, os conhecimentos considerados aptos a serem ensinados a todos, eram aqueles que eram escolhidos e selecionados por uma minoria, e impostos à maioria.

Freire (2019) pontuava que a educação não deve ser neutra, pois nela, deve haver uma dimensão política, visando atingir uma transformação social, pois o educando não deve ser visto como um depósito e reservatório de conteúdos, mas sim inserido em um ensino comprometido com a aprendizagem, os guiando para serem capazes de problematizar e questionar as relações

de mundo, capazes de intervir na sua própria realidade. A partir dos ensinamentos de Freire (2019), pode-se analisar criticamente a dimensão política inserida na educação, e refletir se está inserção visa uma transformação na educação, ou a perpetuação de poder das classes detentoras de poder.

Nesse contexto, compreende Walsh (2017, p. 35):

Para Freire, a educação não se limitava ou se restringia à educação formal e institucional; pelo contrário, foi incluído e amplamente alargado aos contextos sociais, políticos, epistêmicos e existenciais onde “líderes e pessoas, mutuamente identificados, criam em conjunto as linhas diretivas da sua ação [educativa, política e de libertação]”.

Nessa perspectiva, Freire (2019) já compreendia a importância de um olhar mais profundo para a educação e para o que era ensinado, entendendo que não bastava apenas transmitir o conteúdo ao educando, mas que era necessário levar em consideração outros fatores que influenciavam seus aprendizados, como fatores sociais, políticos e econômicos.

Essa percepção do autor sobre a importância de uma educação libertadora hoje é percebida como uma educação decolonial, que visa levar o aluno a tomada de consciência sobre o que é ensinado, sobre a importância do senso crítico e reflexivo, e de que o conteúdo ensinado não seja meramente algo aleatório, é necessário que ele faça sentido para a vida do alunado, e que a partir disso ele possa usá-lo para causar mudança em sua vida, na sua comunidade e na sociedade.

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história (Freire, 1987, p. 6).

O legado de Paulo Freire na educação brasileira é uma concepção de educação crítica, problematizadora, que instigue a criatividade e autonomia dos educandos, que seja uma prática de liberdade, e que os educadores possam ser os mediadores desse processo entre o conhecimento e o alunado.

3. DECOLONIALIDADE E QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL

Na atualidade, discussões sobre questões raciais têm crescido significativamente no nosso país e no mundo, grande parte desse aumento deu-se pelo sentimento de opressão dos grupos que historicamente foram denominados minorias, que é um termo utilizado para referir-se aos grupos que possuem menos acesso a oportunidades e recursos, encontrando-se em situações de desvantagem e vulnerabilidade social, não usufruindo dos seus direitos básicos a uma vida com dignidade, como é previsto na Constituição Federal de 1988.

O termo “minorias” por vezes é associado de forma equivocada para quantificar indivíduos, porém, refere-se a questão da má distribuição de renda, e da baixa representatividade de negros, quilombolas, indígenas, mulheres, população LGBTQIAPN+, etc., no jornalismo, na política, no sistema educacional, etc. , apesar da luta pelo avanço desse público a esses lugares de destaque, ainda é evidenciado que a maioria absoluta desses cargos é ocupado por pessoas brancas que possuem algum tipo de privilégio.

O crime de racismo na nossa legislação caracteriza-se como crime inafiançável e imprescindível com pena de reclusão, previsto na lei brasileira nº 7.716/1989, porém, a lei antirracismo não consegue na prática, por um fim a essa violência, mesmo quando os debates em torno de temas como preconceito, racismo, valorização e respeito a população afro-brasileira tem ganhado espaço nas pautas públicas, pois tais violências estão enraizadas na nossa estrutura social.

No Brasil, a expressão negritude é usada para caracterizar um movimento de conscientização da população afrodescendente sobre a importância da valorização de sua cultura, mas principalmente simboliza um levantar de uma causa, um convite à população negra, afro-brasileira a revisitar o passado colonial, violento e opressor ao qual seus antepassados foram submetidos.

A percepção do professor Kabengele Munanga (2020) esclarece muito bem o problema da negritude no Brasil e no mundo: “A negritude e/ou a identidade negra se referem a história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros” (Munanga, 2020, p. 19).

Pela negritude, compreende-se que há uma herança cultural, social, epistemológica africana, etc., que estão presentes na nossa estrutura social até os dias de hoje, diante disso, surgiu a necessidade de buscarem recontar essas histórias pelas suas próprias visões, visando abrir um espaço de fala para séculos de silenciamentos.

Muito do que se produz sobre a negritude remete a uma necessidade de revisitar criticamente a história mundial no período colonial e perceber suas permanências e continuidades nos séculos seguintes quanto a um duplo movimento: o de desenraizar comunidades tradicionais localmente e o de colocar em diáspora forçada segmentos populacionais que ingressaram de modo subordinado no sistema colonial, ao passo que devemos perceber tal violência colonial como parte fundamental no próprio avanço do empreendimento colonialista (Mignolo, 2007).

Podemos concluir o significado desse termo partindo da concepção de Aimé Césaire (2004), que traz três concepções sobre o tema: primeiramente, o senso de identidade, é reconhecer-se negro, com orgulho, dentro de uma sociedade enraizada no preconceito e no racismo. O segundo elemento é a fidelidade, é conhecer sua história, se auto-aceitar, e assim fidelizar esse sentimento junto a suas raízes históricas, honrando seus ancestrais, aqui entra o último elemento, a solidariedade, unindo-se aos demais indivíduos e grupos que partilham do mesmo sentimento.

3.1 O racismo estrutural

O racismo é uma forma de discriminação baseada em ideias pré-concebidas em diferenças biológicas entre indivíduos, tendo como fundamento a concepção de superioridade de uma raça sobre a outra, onde o branco assume uma posição de superioridade sobre o negro, sendo o racismo estrutural um fenômeno social que encontra se enraizado nas sociedades como herança de um período escravista e violento, que foi o período colonial para o negro.

Para Silvio Almeida, o racismo é “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25).

Sendo assim, o racismo não deve ser visto como algo isolado, ele ocorre por detrás de uma rede de acontecimentos e relações que dão sentido a ele, como afirma Almeida (2018):

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (...) Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido (p. 36).

Nesse sentido, a escola enquanto construtora de conhecimentos, aprendizagens, local de socialização e formação de identidades, está propícia a propagar essas prática excludentes

na sua realidade escolar, para evitar tal ação, é necessário educar para a diversidade, com tolerância e respeito.

Conforme Sousa e Brussio (2023, p. 267 e 268),

É ainda relevante ressaltar que no Brasil, as práticas racistas se iniciaram desde os primórdios da colonização com a escravidão que durou quatro séculos, sendo o Brasil, o último país a abolir essa prática. Vale lembrar que mesmo após a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, as jornadas e esforços no trabalho, faziam com que os negros trabalhassem de forma desigual em relação aos brancos e outras etnias, cenário que perdura até os dias atuais na sociedade brasileira.

Na sala de aula, o autorreconhecimento a partir da identidade dos alunos, bem como o respeito à diversidade humana são imprescindíveis para “promover um ensino preocupado com valores, com a democracia e a formação social, buscando romper com estereótipos como o racismo e a violência devido às diferenças étnico-raciais, as quais se refletem nas relações inclusive na escola” (Martins e Brussio, 2023, p. 21). Assim, as práticas pedagógicas podem contribuir para sanar tais problemáticas que são sociais.

Nesse sentido, fica evidenciado a importância da Escola em promover um ambiente propício para que o respeito às diferenças ocorra, visando eliminar de suas práticas cotidianas situações e pensamentos retrógrados sobre a superioridade da raça branca sobre as demais etnias, culturas e representações.

Numa sociedade em mudanças constantes, os professores são desafiados diariamente pelas constantes responsabilidades atribuídas ao seu ofício, e que são requeridas a um bom desempenho docente, para tal, surge a necessidade de buscarem refletir sobre nossas próprias ações e práticas pedagógicas, com um olhar crítico que aponte para outros modos de pensar e agir pedagogicamente que levem em consideração situações minuciosas e sensíveis, que por vezes, podem passar pela didática do educador sem serem notadas, e assim; permanecem inalteradas.

A Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas, demonstrando a importância desses povos na formação da sociedade brasileira. Historicamente, os negros sempre foram apresentados nos livros didáticos como escravos, mas o livro não consegue dar conta de relatar tamanha foi a violência e exploração de mão de obra vivenciada por esses povos, que eram tidos como mercadorias, dentro de um sistema capitalista, trazer suas contribuições e culturas para o ensino, é realizar uma reparação histórica.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial visa ampliar esse olhar para a forma como o ensino é transmitido, sobre a formação e às ações dos professores, e aos processos que levam o

aluno a aprender, analisando o funcionamento da escola, dos livros didáticos e da sociedade. É inegável que o pensamento eurocêntrico foi e ainda é dominante durante todo o processo de construção do conhecimento nas escolas brasileiras, porém, essa legislação é o caminho para a mudança de paradigmas de uma estrutura tão voraz, mas que aos poucos vão se criando espaços para os debates a partir de políticas públicas como a Lei 11.645/08 (Magalhães e Brussio, 2022, p. 21).

Diante de uma abordagem decolonial na educação, surge a necessidade de ressignificar discursos homogêneos, e aprender a pensar, reaprender a aprender, entendendo que o educando é um sujeito que foi vítima dos processos educacionais que o condicionaram, considerando que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial e tradicional (Martins e Brussio, 2023, p. 21). Disto isto, fica evidenciado a importância de romper com uma educação retrógrada, e buscar implantar uma educação inclusiva, onde todos sintam-se representados, sem desigualdades.

4 A DECOLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO

O locus da pesquisa foi a escola municipal Célia Cristina Almeida no município de São Bernardo/MA, na qual realizamos a coleta de informações com os professores de História sobre os materiais didáticos utilizados na escola. Foi assim que descobrimos que os livros didáticos de História do 6º ao 9º ano do ensino fundamental eram os livros escritos por Alfredo Boulos Júnior (2018).

Feita essa coleta de dados, o nossa pesquisa de campo se encerrou. O trabalho de pesquisa seguiu, de forma qualitativa, exploratória e descritiva centrada em buscar os temas, assuntos ou textos voltadas à decolonialidade nas obras selecionadas.

Como o nosso foco é sobre o livro didático, nesta seção, apresentamos, primeiramente, uma breve história do surgimento do livro didático no Ocidente, destacando a importância e o papel desempenhado por essa ferramenta pedagógica na educação. Também apresentamos as complexidades em torno do estado de arte de um livro didático, ou seja, até que ponto o livro didático por ser carregado de subjetividades, de valores que podem representar os interesses de uma classe dominante?

Em seguida, apresentamos reflexões sobre o livro didático a partir da análise dos livros didáticos história: *História; Sociedade & Cidadania*, utilizado nas Escolas públicas municipais de São Bernardo-MA, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, escrito por Alfredo Boulos Júnior, 4º edição – São Paulo – 2018a, 2018b, 2018c, 2018d.

4.1 Uma síntese da história do surgimento do livro

A princípio, o livro surgiu da necessidade que as pessoas possuíam de preservar suas memórias. Para tanto, buscaram diversas formas de realizarem esses registros, esta ação foi muito importante na divulgação de suas culturas, crenças, valores e pensamentos (Araújo, 2012).

Segundo Felipe Araújo (2012), a história do livro compreende uma série de inovações realizadas por diversos povos no intuito de gravar o conhecimento e passá-lo de geração em geração. O mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer as ideias de seus antepassados. Um bom exemplo é a filosofia, que até hoje é calcada nas letras escritas por filósofos da antiga Grécia e Alemanha do século XIX e XX.

Durante a Antiguidade, a primeira forma encontrada para gravar o conhecimento foi escrevendo-o em pedra ou tábuas de argila. Após algum tempo, surgiram os *khartés*, que eram cilindros de folhas de papiro fáceis de transportar. A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade (Araújo, 2012).

É sabido que no Brasil durante o período colonial a educação ofertada pelos padres Jesuítas era cristã, baseava-se nos ensinamentos da Bíblia Sagrada, todos podiam ter acesso a esses conhecimentos. Posteriormente com o surgimento dos primeiros livros didáticos, o público-alvo dos seus conteúdos eram as elites, que passaram a complementar seus estudos com esse recurso didático.

O livro didático começou a ganhar materialidade aqui no país a partir de 1920 com o surgimento de indústrias que passaram a trabalhar com o papel nacional, anteriormente a isso, esses materiais impressos eram importados do exterior para o nosso país, antes de o livro didático adentrar na sala de aula como conhecemos hoje, ele percorreu um longo percurso.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados (Oliveira et al, 1984, p. 26).

Os livros didáticos são ferramentas importantes que dão suporte aos professores na execução do seu processo educativo, aos alunos eles auxiliam no acompanhamento dos conteúdos. O problema surge quando o livro didático é usado pelos educadores como a única

fonte de informações, sendo compreendido como o detentor do conhecimento, esse processo causa restrições aos alunos que aceitam o que lhes é imposto como verdadeiro, e assim não são instigados a buscarem outras fontes como filmes, documentários, artigos, dentre outros (Tourinho Júnior, 2015).

Os livros didáticos são um elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional, espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania (Bezerra e Luca, 2006, p. 37).

O livro didático continua sendo uma ferramenta útil e necessária em sala de aula para educadores e educandos, desde que bem manejada, observando o seus elementos e discursos com senso crítico, rejeitando verdades absolutas.

Ao analisarmos o livro didático, devemos observá-lo em conjunto com todos os aspectos que o corporificam, compreendo que anteriormente a sua confecção existiu uma rede de atos e atores que fizeram com que ele ganhasse materialidade, assim como, avaliar a intenção que houve na escrita daquele livro, quais discursos foram selecionados e como teoricamente os acontecimentos foram relatados.

Há uma cultura dominante dentro de uma estrutura social hierarquizada verticalmente de poder/saber, que atua no mundo editorial dos livros didáticos, aliado ao modelo econômico capitalista, torna esse instrumento didático simbolicamente em uma mercadoria bastante vendida, que traduz e compila um saber científico que foi popularizado em páginas, carregadas de significados e informações produzidas especificamente para o meio escolar, histórico, cultural e social de cada época (Tourinho Júnior, 2015).

À medida que o livro didático vai tomando sua forma definitiva dentro do meio educacional, a vinculação do mesmo com as normas protocolares, ou institucionais, vai se tornando mais intensa. As regulamentações governamentais, as normas didáticas e as alterações curriculares por que passa, o sistema de ensino em cada época histórica vão exercendo forte influência sobre a forma como os autores e editoras vão construindo os seus livros (Freitag, 1997).

Analisar o livro didático consistiria, pois, em analisar, além do seu conteúdo informativo, os sentidos e significados que envolvem este artefato cultural, tanto do ponto de vista interno, quanto do ponto de vista da sua vinculação com um complexo espaço social que envolve, ao mesmo tempo, indústria editorial, o sistema de ensino e as normas protocolares necessárias à manutenção deste sistema (Tourinho Júnior, 2015, p. 47).

A metodologia utilizada no livro didático adapta-se a realidade social do período em que ele está sendo confeccionado, adequando sua linguagem à dos educandos para que haja uma

compreensão e assimilação dos conteúdos, uma vez que a língua portuguesa tem sofrido modificações ao longo do tempo, faz-se necessário agir dessa forma, buscando decodificar esses saberes para uma linguagem mais acessível a esses educandos, sempre que as sociedades passam por transformações.

Essas mudanças influenciam diretamente as configurações metodológicas dos materiais pedagógicos. O ensino tem passado por diversas transformações historicamente, desde correntes pedagógicas mais tradicionais a teorias pós-críticas, voltadas para a forma como o ato de educar acontece.

Os sistemas educacionais encarregam-se de ditar as normas e os discursos que serão abordados nos livros didáticos, decidindo o que deve ou não ser ensinado em cada etapa escolar, ditando inclusive a configuração estética desse material pedagógico, evidenciado o fato de que esse recurso é todo planejado e articulado, entre a forma como esses conhecimentos são apresentados e também como os educandos absorvem e apropriam-se dessas informações, desde o discurso textual ao imagético, e para ensinar o professor a executar esse instrumento da forma como ele foi pensado, existe o manual do professor.

O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam ‘uma verdade’ de maneira bastante impositiva. Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos (Bittencourt, 2004, p. 319).

Esse modelo textual impositivo que os livros didáticos transmitem, visam inculcar valores sociais e culturais por partes daqueles que buscam conservar os saberes históricos dominantes, visando socializar esses estudantes, por intenso e paulatino processo de aculturação, para que assim estejam aptos a atuarem na nossa sociedade.

O discurso existente nos textos dos livros didáticos é, pois, um discurso impositivo, que dita regras de compreensão e normas de utilização do material. A própria prática de leitura do livro didático é uma prática que impõe parâmetros e períodos para a sua execução, tais como a leitura pública de trechos do livro, a memorização de passagens assumidas como centrais, a leitura silenciosa em ambiente privado como forma de construção das análises e, é claro, a sala de aula como campo estratégico da explicitação do seu discurso em conformidade com as diversas visões de mundo confrontadas (Tourinho Júnior, 2015, p. 48).

Nesse sentido, caberá ao professor na sala de aula, munido de sua bagagem cultural, conhecimentos e recursos didáticos ministrar a aula de forma que levem os educandos a

refletirem sobre esse tema, desenvolvendo seu senso crítico e autonomia, ressignificando esses acontecimentos que sempre foram contados pela ótica do colonizador.

O livro didático não substitui o professor, nem tanto pretende assumir essa função, como já foi pensado no passado, mas deve ser objeto de análise e questionamentos, pois tem sua utilidade tanto para o professor quanto para o aluno, auxiliando-os sobre os conteúdos que cronologicamente devem ser trabalhados. Porém, não deve ser tomado como uma verdade absoluta, é necessário cautela e criticidade, pois deve ser usado como um suporte ao ato de educar, não como instrumento para fazer refêns de suas verdades impositivas, limitando as visões de mundo daqueles que o utilizam.

4.2 Uma radiografia dos livros didáticos de história adotados pelas Escolas públicas municipais em São Bernardo-MA, destinados ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano

Para realizar a análise do livro didático, partirei do seu discurso textual, visando uma compreensão de como os acontecimentos são relatados cronologicamente. Iniciaremos com a observação de como o autor aborda em seus discursos narrativas que podem contribuir ou desconstruir relações de poder/saber e ser, em nossa sociedade, que são herança de um período colonial que tem se perpetuado até a atualidade.

Dialogaremos com o entendimento de que o livro didático atende a demanda do seu público-alvo, mas também de uma indústria editorial altamente lucrativa que editam e revisam esses conteúdos para que atendam ao seu mercado consumidor, visando também considerar as normas dos sistemas de ensino, adequando-se a realidade social vigente (Freitag, 1997).

Sendo assim, até a sua materialização, o livro didático sofre diversas influências, não somente a do autor, porém, será analisada a abordagem deste nos diversos discursos apresentados nos livros didáticos investigados.

O discurso imagético apresentado nos livros didáticos visa complementar os textos, trazendo um reforço a esses textos, a fim de dar mais veracidade e compreensão a esses conteúdos. Por vezes, esse reforço pode tomar um caminho negativo, contribuindo para a afirmação de estereótipos sobre determinados grupos, nesse sentido, caberá ao professor crítico mediar essa relação entre texto e imagem, fazendo as considerações pertinentes.

Os livros analisados são de autoria de Alfredo Boulos Júnior, intitulados *História Sociedade e Cidadania*, do ensino fundamental do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Buscou-se observar se esse livros didáticos abordam a temática de uma educação decolonial, e se abordam, observar como esses temas nos são apresentados.

O livro didático de *História; Sociedade & Cidadania*, utilizado nas Escolas públicas municipais de São Bernardo-MA, no 6º ano do ensino fundamental, escrito por Alfredo Boulos Júnior, 4ª edição – São Paulo – 2018a, possui 240 páginas e apresenta na capa a Festa do Divino, que é um culto em homenagem ao Espírito Santo, sendo realizado desde a antiguidade, iniciada aqui no Brasil, no período colonial. Possui diversas manifestações pelo país, sendo uma prática difundida no catolicismo. Apesar da sua origem religiosa, elementos da cultura popular foram incorporados à festa como a figura do Imperador, o levantamento do mastro e a queima de fogos de artifícios.

Adentrando o livro, do primeiro ao sexto capítulo não foram encontrados conteúdos que remetem a uma pedagogia decolonial, a partir dos temas gerais História e Tempo, fontes de conhecimento para os primeiros povoadores da Terra, os primeiros habitantes da América, Egito e Kush, Mesopotâmia, são abordados nesses capítulos. Somente no 7º capítulo, é trabalhada a temática dos povos indígenas da América, nas páginas 118 a 123, nas quais discorrem sobre os Indígenas das terras onde hoje é o Brasil, temas como: conhecendo os povos indígenas, diferenças entre os indígenas, semelhanças entre os indígenas.

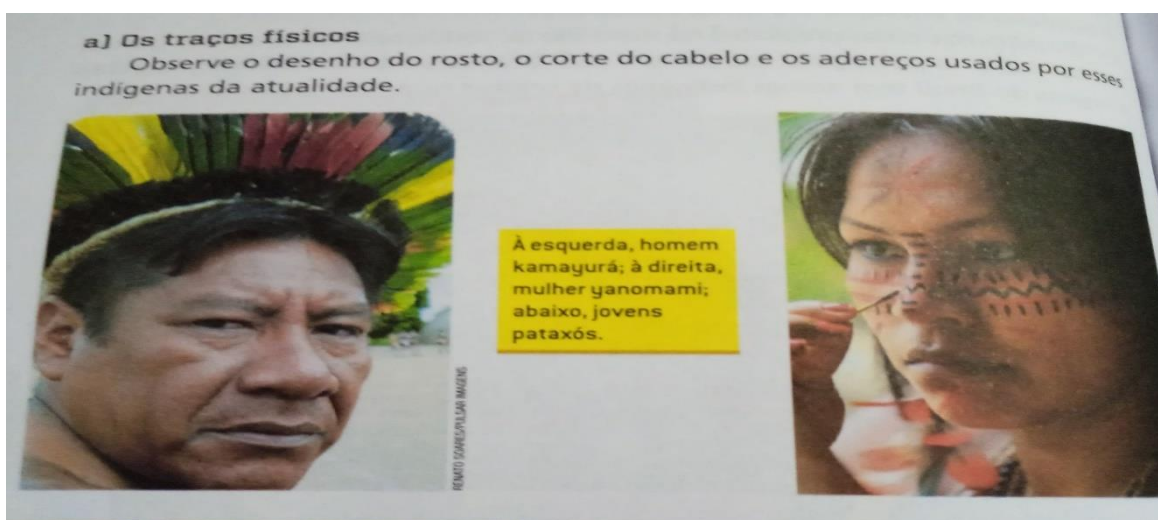
Boulos (2018) aborda o assunto descrevendo inicialmente a chegada dos Portugueses ao Brasil, o autor optou por não usar um discurso do branco europeu como salvador, evidenciando em seu discurso que as terras brasileiras já eram habitadas por muitos povos indígenas, e finaliza a página afirmando que atualmente vivem no Brasil cerca de 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos.

Apesar de não ter sido trabalho de forma crítica o processo de colonização, ficou evidente que o autor se preocupou em não mostrar os brancos europeus como superiores e os indígenas como inferiores, pois os portugueses só foram mencionados no início da abordagem, descrevendo a chegada dos brancos europeus à terra brasileira, como um acontecimento que precisa ser contada para que haja uma explicação do processo histórico ocorrido.

Na página 119, há uma chamada a conhecer os povos indígenas, evidenciando que cada povo indígena possui uma cultura própria, ou seja, línguas, crenças, e uma forma própria de trabalhar, pensar, de relacionar-se com a natureza e com os outros povos, e que diante disso, esses povos originários marcaram profundamente o jeito de ser do povo brasileiro, influenciando nossos hábitos, nossa língua, a culinária, culturas etc. Por isso, faz-se necessário estudarmos mais os povos subalternizados em nossa sociedade (indígenas, negros, quilombolas, rurais etc), pois suas contribuições estão presentes em nossas vidas diariamente, diversos nomes de pessoas, de animais e objetos possuem origem indígena, a exemplo do nome da cidade de Aracaju (SE) que tem origem tupi, seu significado remete a cajueiro dos papagaios.

As páginas seguintes do livro do 7º ano são destinadas a mostrar como os indígenas possuem semelhanças e diferenças entre si. O primeiro aspecto utilizado foram os traços físicos. Na página 120 foram colocadas duas imagens a serem comparadas: à esquerda, há um homem Kamayurá e, à direita, uma mulher yanomami; é pedido que seja observado o desenho do rosto, o corte de cabelo e os adereços usados por esses indígenas na atualidade.

Figura 1: Traços físicos dos indígenas na atualidade



Fonte: Boulos, 2018.

O segundo elemento são as línguas, pois as diferenças entre os indígenas também são acentuadas pelas linguagens faladas por eles, pois no passado, acreditou-se que todos os povos indígenas falavam a mesma língua, o Tupi. Mas o tupi significa um tronco linguístico, isto é, um conjunto de línguas, e não uma só língua. Atualmente são faladas pelo menos 180 línguas diferentes no Brasil, que se agrupam de acordo com as famílias, que vêm de dois troncos linguísticos principais, o Tupi que é a mais conhecida, e o Macro-jê (Boulos, 2018a).

Nesse sentido, os povos indígenas foram apresentados de uma forma a mostrarem suas culturas e diversidades de forma que o aluno conheça ou aprofunde seus conhecimentos em reação aos povos indígenas. Por fim, são evidenciados os seguintes aspectos: a) a terra para os indígenas é de quem trabalha nela, b) a divisão do trabalho é feita por sexo e idade, onde algumas tarefas são feitas pelos homens e outras pelas mulheres; crianças e idosos ajudam conforme sua força e capacidade. Nos capítulos seguintes não foram localizados temas que remetam a decolonialidade além do citado.

O livro didático de *História; Sociedade & Cidadania*, utilizado nas Escolas públicas municipais de São Bernardo-MA, no 7º ano do ensino fundamental, escrito por Alfredo Boulos Júnior, 4ª edição – São Paulo – 2018b, possui 240 páginas e na sua capa traz o Maracatu, movimento cultural que envolve diversos aspectos como história, música e dança em Pernambuco. O primeiro capítulo denominado *Povos indígenas: saberes e técnicas*, da página 6 a 16 expressa conhecimentos sobre os Astecas, Maias e Incas. Somente na página 17 e 18 são comentados sobre os tupis, suas técnicas e saberes. É relatado que quando Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil, havia mais de mil povos indígenas falantes de cerca de 1.300 línguas, grande parte falava Tupi, sua origem era a Floresta Amazônica, e praticavam a agricultura, a caça e a pesca.

Há um destaque para os tupinambás, que habitavam a região onde hoje é o Rio de Janeiro, já os tupiniquins são de onde hoje fica Porto Seguro, na Bahia. Em seguida, há uma imagem de alguns jovens indígenas, despidos, banhando em um rio, em um momento de descontração. A página seguinte conta a história de um objeto tradicional dos tupis, os mantos indígenas, que servem para vestir os meninos durante a importante festa que celebra a passagem da adolescência para a fase adulta, um outro modelo de manto era usado para homenagear os adultos do sexo masculino que se destacavam por sua valentia ou religiosidade.

A página 34 trata rapidamente dos povos africanos bantos no Brasil, e diz que a maioria dos milhões de africanos entrados no Brasil entre os séculos XVI e XIX eram falantes de línguas bantas, inclusive, foi uma das línguas que influenciou o português no Brasil. Entre as manifestações culturais de raiz bantu no Brasil estão o jongo, o canto e a dança coletivos que contam com a percussão dos tambores e floresceu durante a expansão da cafeicultura no Vale do Paraíba fluminense e paulista.

A página 164 aborda a economia colonial, no que se refere à mão de obra escravizada indígena e africana. O texto aponta que a monarquia autorizou o Governo Geral a promover “guerras justas” contra os indígenas a fim de escravizá-los. A página 173 expressa que grande parte da população colonial era formada por africanos escravizados e seus descendentes, que foram trazidos da África, mas em nenhum momento é apontado o fato de que esses escravizados foram forçados a virem para o Brasil.

O livro didático de *História; Sociedade & Cidadania*, utilizado nas Escolas públicas municipais de São Bernardo-MA, no 8º ano do ensino fundamental, escrito por Alfredo Boulos Júnior, 4ª edição – São Paulo – 2018c, possui 240 páginas e na sua capa traz o Arraial de Belô, festa que representa a cultura junina de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Observando o livro, na página 204, aborda a resistência dos escravizados durante a escravidão, seja por meio

de fugas, pela desobediência ou pela formação de quilombos, buscando liberdade para praticarem suas culturas e religiões, as lutas culminaram em revoltas, que contribuíram para a abolição da escravidão, em todo o livro só foi encontrada essa página que remete aos negros no período colonial, os demais temas decoloniais não foram encontrados, e o assunto foi pouco aprofundado.

O livro didático de *História; Sociedade & Cidadania*, utilizado nas Escolas públicas municipais de São Bernardo-MA, no 9º ano do ensino fundamental, escrito por Alfredo Boulos Júnior, 4ª edição – São Paulo – 2018d, possui 240 páginas e na sua capa traz a dança gaúcha, que valoriza a cultura, o respeito e a diversidade do povo rio-grandense. O livro didático traz no seu capítulo 4º, os movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres, na página 58 aborda a Lei Estadual nº 660, e relata que no dia 25 de outubro de 1927, as mulheres brasileiras puderam ter o seu direito de votar e serem votadas no estado do Rio Grande do Norte. Anteriormente a esse processo, houve diversas reivindicações por igualdade social em âmbito nacional.

A página 59 trata rapidamente dos negros no pós abolição, das suas participações nas lutas pela abolição da escravatura, resistência cultural, revoltas, e o quilombo, porém de forma resumida e bem superficial. Ao falar do mundo do trabalho, aponta que os libertos procuraram se firmar socialmente como pessoas livres, buscaram trabalho assalariado em negociações com os senhores de engenho, mas sofreram muitos desafios para se estabelecerem economicamente, alguns cultivam seus próprios alimentos e criavam animais, outros mudavam-se para São Paulo ou Rio de Janeiro, em busca de emprego, moradia e salário, mas sofriam com outra limitação, o racismo e a violência policial, que os impediam de circular livremente pelas ruas ou de praticar suas religiões.

A página 62 traz a Frente Negra Brasileira, fundada em 1932, atuando como um movimento nacional de luta contra o racismo. Na página 63, destaca-se o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), de Abdias Nascimento, configurando-se como uma luta dos negros por sua inserção no mundo da cultura. A página 64 trata dos indígenas na República, do período de colonização, da tentativa dos colonizadores de apagar os saberes e a cultura indígena catequizando os nativos, por meio de imposições violentas.

A página 65 relata Marechal Rondon e os povos indígenas, apesar de colocarem um texto enorme relatando a relação entre eles, o que fica evidenciado é uma imagem, que pode dizer mais do que muitas palavras. Nela aparece Marechal Rondon com boas vestimentas, mostrando-se amigável, no que seria um momento de descontração, oferecendo algo aos indígenas, do outro lado, alguns indígenas sorrindo, com poucas vestimentas, as mulheres com

os seios à mostra, descalços, aparentando estarem confortáveis com aquela situação, o que fica evidente que se deve refletir sobre as imagens no livro didático, pois se fossemos pensar o processo de colonização por um registro como esse, certamente não consideraríamos que foi doloroso e violento como foi.

A página 68 enuncia os indígenas na Era Vargas, e um novo olhar para os indígenas se fez presente na Constituição brasileira ao citar os indígenas e ao tratar os seus direitos à terra. Por fim, da página 67 a 75, fala-se sobre o movimento de mulheres por igualdade de direitos que a sociedade lhes negava, seja pelo voto, pelo direito de tomar pílula anticoncepcional ou de usar calça jeans, evidenciando suas forças e resistência por liberdade e igualdade de direitos.

Esses são alguns tópicos que evidenciamos numa perspectiva decolonial nos livros de História do 6º ao 9º ano de Alfredo Boulos Júnior, 4ª edição – São Paulo – 2018a, 2018b, 2018c, 2018d. A análise dos livros didático do ensino fundamental do 6º ao 9º utilizados nas Escolas públicas do Município de São Bernardo-MA nos revela que apesar de não terem sido encontradas as palavras decolonialidade ou pedagogia decolonial nos livros analisados, a decolonialidade esteve presente em alguns pontos específicos dos discursos ali presentes.

Concluimos, que temas decoloniais aparecem ainda de forma muito discreta nos livros didáticos analisados, seja quando são mostradas as culturas indígenas e suas contribuições para a nossa sociedade, suas lutas e resistência, ou quando os negros têm suas histórias contadas, sua cultura demonstrada, e principalmente toda a sua contribuição que deu base a sociedade brasileira, o mesmo ocorre com as mulheres e suas lutas pelos seus direitos.

Não foram observadas abordagens voltadas a outras temáticas, como a História da África, sua diversidade cultural, política, econômica e social, constituída por 54 países; voltadas à Literatura Africana e às Literaturas Diaspóricas com a sua contribuição para mundo e às contribuições das Religiões e Filosofias africanas e indígenas para as diferentes culturas.

Sobremaneira, os discursos apresentados nos livros didáticos de História do 6º ao 9º ano de Alfredo Boulos Júnior, 4ª edição – São Paulo – 2018a, 2018b, 2018c, 2018d trazem uma atualização de alguns temas que são pautas decoloniais, todavia ainda em um aspecto descritivo e informativo dos temas, ou seja, não foram localizados espaços para debates críticos nos textos analisados, mas entendemos que tais dinâmicas poderão ser realizadas em sala de aula por provocação dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do desejo de investigar se ocorrem práticas decoloniais na educação municipal de São Bernardo-MA, no ensino fundamental do 6º ao 9º, nas escolas públicas. Para tal, foi analisado o principal recurso pedagógico utilizado em sala de aula, muitas vezes, o único instrumento utilizado pelo professor e para os alunos, o livro didático, que aborda conteúdos e acontecimentos que por vezes são tomados como verdades absolutas, inquestionáveis e são responsáveis por realizar um processo de inculcação de valores históricos, sociais e culturais que moldam a nossa sociedade.

Sabe-se que durante séculos o Brasil vivenciou um período colonial, no qual o branco europeu foi tido como superior a outros grupos de pessoas, e mesmo com o fim deste período, diversas práticas excludentes ainda se perpetuaram na atualidade. Por outro lado, têm crescido as discussões em torno da necessidade de um rompimento com práticas racistas, preconceituosas e excludentes. Nesse sentido, a pedagogia decolonial surge como alternativa para romper com essas atitudes que, por vezes, passam despercebidas no nosso modelo educacional vigente e nos materiais pedagógicos, motivo que nos conduziu à necessidade desse estudo.

Iniciou-se uma investigação nos livros didáticos de história do 6º, 7º, 8º e 9º ano, rastreando suas informações, discursos textuais e imagéticos, e a forma como as informações são apresentadas, mapeando possíveis pedagogias decoloniais em seus discursos. Nessa apuração, pode-se perceber que há pedagogias decoloniais nos livros analisados, porém, ainda muito sutis e sem a práxis pedagógica desejada por Paulo Freire em suas obras *Educação como Prática da Liberdade* (2019) ou *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002).

A verdadeira decolonialidade se consubstancia com a libertação. A educação libertária só se concretiza quando a teoria se realiza em termos práticos, ou seja, se torna ação emancipadora. “Toda orientação política, crítica, dialética e reflexiva de Paulo freire é ua práxis pedagógica que inegavelmente forma consciências humanas (Brussio, Nascimento e Silva, 2023, p. 169).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ARAÚJO, Felipe. **História do livro**. Monografia. Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela UniFIAMFAAM, 2012. Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-do-livro/>>. Acessado em 29 de novembro de 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, mai. /ago. 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón; (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais/ Alfredo Boulos Júnior**. _ 4º Ed. _ São Paulo: FTD, 2018a.

_____. **História Sociedade e Cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais/ Alfredo Boulos Júnior**. _ 4º Ed. _ São Paulo: FTD, 2018b.

_____. **História Sociedade e Cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais/ Alfredo Boulos Júnior**. _ 4º Ed. _ São Paulo: FTD, 2018c.

_____. **História Sociedade e Cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais/ Alfredo Boulos Júnior**. _ 4º Ed. _ São Paulo: FTD, 2018d.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996.

BRUSSIO, Josenildo Campos; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa de Carvalho; SILVA, Nadja Fonseca. A decolonialidade de Fanon na obra de Paulo Freire e suas contribuições para a formação de professores. In: Andressa Wiebusch; Kallyne Kafuri Alves; Ana Lúcia Cunha Duarte [Orgs.] **Gestão e Formação de Professores na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, A. Négritude, ethnicity et cultures afro aux Amériques. In: CÉSAIRE, A. **Discours sur le colonialisme suivi de Discours sur le négritude**. Paris: Présence Africaine, 2004. p. 79-92.

Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/5/1996, Página 8237 (Publicação Original). **Coleção de Leis do Brasil** - 1996, Página 2192 Vol. 5 (Publicação Original).

FREITAG, Bárbara et alii. O livro didático em questão. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, no. 92/93, p. 69-82, 1988.

JORNALsul21. **Katiúscia Ribeiro**. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/entrevistas/2020/11/katiuscia-ribeiro-o-apagamento-do-conhecimento-africano-e-o-alicerce-do-racismo-veio-antes-da-bala-e-das-correntes/> acessado em 10 de março de 2024.

MAGALHÃES, Raimundo Sousa; BRUSSIO, Josenildo Campos. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino. In: **Kwanissa: revista de estudos africanos e afro-brasileiros**, São Luís, v. 05, n. 13, p. 82-99, jul/dez, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18830>

MARTINS, Ana Patrícia Sá; BRUSSIO, Josenildo Campos [Orgs.]. **Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 226p.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial/ latino-americano** em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Tese de Doutorado, 2015. Belém/PA: UFPA, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. A territorialidade e a resistência: subscrição de um conceito. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 10, n. 1, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 7º. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2013.

SOARES, Gledson Bispo. As Ações Afirmativas e as Políticas Públicas de Inclusão e Igualdade Social. In: **Jornal Intercom**, 2024. Disponível em: <https://jornalintercom.com.br/as-acoes-afirmativas-e-as-politicas-publicas-de-inclusao-e-igualdade-social/>

SOUSA, Janayna Alves de; BRUSSIO, Josenildo Campos. Racismo estrutural no Brasil: a luta por uma sensibilidade do mundo decolonial. In: Revista Odeere, Vol 8, Nº 1, 2023, 264-284. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11658>

TOURINHO JÚNIOR, Washington **Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012**. Tese de Doutorado, 2015. Assis/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015. 307 f.