

## ESCRITA-ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM AMEFRICANA DA REVOLUÇÃO HAITIANA

### WRITING-TEACHING OF THE HISTORY: AN AMEFRICAN PERSPECTIVE OF THE HAITIAN REVOLUTION

### ESCRITURA-ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN ENFOQUE AMEFRICANO DE LA REVOLUCIÓN HAITIANA

Gabrielle de Souza Oliveira<sup>1</sup>  
Madalena Klein<sup>2</sup>

Resumo: A colonialidade trata-se de um conceito que define a herança da colonização/colonialismo mesmo após o fim do processo colonial, marcado pelas independências e libertações nacionais. A mesma se expressa de diferentes formas, manifestando-se nas relações de poder, possibilidades de ser e construções de saber. Na pesquisa dialoga-se com a colonialidade do saber e argumenta-se que tal conceito encontra expressão nos currículos ensinados, sobretudo no Ensino de História. Nesse sentido, investiga-se, nos Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Pelotas/RS, o componente curricular da Revolução Haitiana, com o objetivo de compreender como a presença do mesmo expressa uma potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História. Para tanto, precisou-se identificar os Manuais de Professoras/es distribuídos na Rede Municipal de Ensino e analisar de que forma as categorias de colonialidade e decolonialidade se expressam nos mesmos. Em contraposição à tradição disciplinar eurocêntrica da história, reflete-se acerca da potência decolonial que a narrativa histórica pode assumir a partir da melhor compreensão de um processo revolucionário gestado na América. Em diálogo teórico-metodológico com pesquisas e investigações oriundas da crítica decolonial, constatou-se que o texto-base dos Livros da/o Estudante das coleções didáticas analisadas mantêm, em sua maioria, uma narrativa histórica tradicional, ancorada em uma perspectiva de tempo eurocêntrica e linear. Nestes, a Revolução Haitiana aparece como uma mera consequência dos

acontecimentos e da racionalidade europeia. No entanto, nos Manuais das/os Professoras/es de História se faz presente referências e elementos que permitem pensar a Escrita-Ensino da História da Revolução Haitiana a partir de perspectivas outras, emergindo como potência decolonial em meio à tradição disciplinar da História.

Palavras-chave: Decolonialidade; Revolução Haitiana; Currículo; Ensino de História; Pedagogias transgressoras.

**Abstract:** Coloniality is a concept which defines the inheritance of colonization/ colonialism even after the end of the colonial process, marked by national liberations and independences. It expresses itself through different means, manifesting in power relations, possibilities of being and knowledge building. In the research a dialogue is established with the coloniality of power and it is argued that such concept finds expression in the taught curricula, especially in History teaching. In this sense, the curricular component of the Haitian Revolution is investigated through the History Teacher Manuals of the 8<sup>th</sup> grade of the School District of Pelotas/RS, with the aim of comprehending how its presence expresses a decolonial potential in the perspective of an Amefrican Writing-Teaching of History. Therefore, it was required to identify the Teacher Manuals distributed in the School District and analyze how the categories of coloniality and decoloniality are expressed in them. In contrast with the Eurocentric disciplinary tradition of History, it was pondered on the decolonial potential which the historical narrative can assume from a better understanding of a revolutionary process gestated in the Americas. Establishing a theoretical-methodological dialogue with researches and investigations originating from the decolonial critique, it was found that the base text of the Student Books of the didactic collections analyzed maintain, in their majority, a traditional historical narrative, anchored in a linear and Eurocentric time perspective. In them, the Haitian Revolution appears as a mere consequence of European events and rationality. However, in the History Teacher Manuals, references and elements are present which allow to think the Writing-Teaching of the History of the Haitian Revolution from other perspectives, emerging as decolonial potential amongst the disciplinary tradition of History.

**Keywords:** Decoloniality; Haitian Revolution; Curriculum; History Teaching; Transgressive pedagogies.

**Resumen:** La colonialidad es un concepto que define el legado de la colonización/ colonialismo incluso después del final del proceso colonial, marcado por la independencia nacional y la liberación. Se expresa de diferentes maneras, manifestándose en las relaciones de poder, las posibilidades de ser y las construcciones de conocimiento. En

la investigación se dialoga con la colonialidad del conocimiento y se argumenta que este concepto encuentra expresión en los currículos que se imparten, especialmente en la Enseñanza de la Historia. En este sentido, se investiga el componente curricular de la Revolución Haitiana en los Manuales del Profesor de Historia del 8º grado de la Enseñanza Fundamental en la Red Municipal de Pelotas/RS, con el objetivo de comprender cómo su presencia expresa un poder decolonial en la perspectiva de una Escritura-Enseñanza de la Historia amefricana. Para ello, fue necesario identificar los Manuales del Profesor distribuidos en la Red Municipal de Educación y analizar cómo se expresan en ellos las categorías de colonialidad y decolonialidad. En oposición a la tradición disciplinar eurocéntrica de la historia, reflexionamos sobre el poder decolonial que la narrativa histórica puede asumir a partir de la mejor comprensión de un proceso revolucionario gestado en América. En diálogo teórico-metodológico con pesquisas e investigaciones provenientes de la crítica decolonial, se constató que el texto básico de los Libros del Alumno de las colecciones didácticas analizadas mantiene, en su mayoría, una narrativa histórica tradicional, anclada en una perspectiva temporal eurocéntrica y lineal. En ellos, la Revolución Haitiana aparece como una mera consecuencia de los acontecimientos y de la racionalidad europea. Sin embargo, en los Manuales del Profesor de Historia están presentes referencias y elementos que permiten pensar la Escritura-Enseñanza de la Historia de la Revolución Haitiana desde otras perspectivas, emergiendo como un poder decolonial en medio de la tradición disciplinar de la Historia.

Palabras clave: Decolonialidad; Revolución Haitiana; Currículo; Enseñanza de la Historia; Pedagogías transgresoras.

## Introdução

O presente artigo consiste na apresentação de algumas das discussões e resultados da pesquisa de mestrado<sup>3</sup> que teve como foco a presença do componente curricular da Revolução Haitiana em Manuais de Professores da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS. Compreendemos que esta dialoga com o Dossiê “Ensino de História em ‘periferias’”, na medida em que concentramos nossos esforços de análise no componente curricular da Revolução Haitiana, questionando o eurocentrismo que envolve a tradição curricular da história e as perspectivas presentes em materiais didáticos. Ao mesmo tempo, damos ênfase à Revolução Haitiana, um episódio histórico marcante que ocorreu no contexto das lutas pela independência nas Américas, e na potência decolonial que ele pode assumir nos estudos sobre currículo e no Ensino de História, além de almejar ser uma contribuição à implementação da lei 10.639 (BRASIL, 2003).

Por potência decolonial compreendemos a ocorrência de um evento negro que tensionou a ordem histórico-social que estava posta (colonial); além de tensionar o próprio conceito hegemônico de liberdade, definido pelas revoluções liberais – a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Além disso, se traduz na possibilidade de encontrarmos brechas decoloniais em materiais didáticos que não são, nem se propõem ser decoloniais. Para tanto, defendemos o emprego de uma perspectiva decolonial crítica, na qual a demarcação racial esteja posta como elemento central do processo de decolonização do conhecimento e do reconhecimento de existências outras anunciadas pela tradição disciplinar da história<sup>4</sup>.

A essa ideia de potência decolonial se articula ainda a possibilidade do questionamento à ideia de universalidade/universalização – do conhecer e do ser – e às heranças da colonialidade, bem como a intenção de legitimar as resistências ao sistema colonial francês de maneira específica e ao colonialismo de maneira mais ampla. E, por fim, a opção pelo vocábulo “potência” visa atestar e reforçar a potencialidade epistemológica da prática da docência em espaços de ensino, formais ou não.

A Revolução Haitiana é uma fonte significativa para a compreensão da resistência negra, do processo de abolição da escravidão e das dinâmicas de poder colonial no passado. Mas representa também uma forma de conhecer e problematizar a constituição histórica da América Latina, cujos países compartilham a experiência da colonização, da exploração e da marginalização política e econômica, mesmo após os processos de independência.

Por mais próxima e familiar que nos seja a experiência histórica do Haiti, em razão das características históricas comuns que compartilhamos, é a Revolução Francesa que carrega um significado histórico maior nos currículos de história brasileiros. Isto porque a narrativa histórica predominante negligencia ou marginaliza acontecimentos e perspectivas oriundas de contextos geográficos e culturais fora do Norte global.

Nesse sentido, a nossa defesa de uma Escrita-Ensino da História assume um papel significativo no projeto de de(s)colonização dos currículos. Buscando oferecer uma alternativa a essa realidade, emerge, em nosso texto, a potencialidade de explorar e promover uma Escrita-Ensino amefricana da História, voltada para um evento histórico americano e negro, ao mesmo tempo que exercitamos uma perspectiva histórica outra para a História Contemporânea.

Assumindo a postura epistêmica de colocar em diálogo os discursos histórico/historiográficos e educacionais/curriculares, selecionamos como documentação de pesquisa os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pelotas/RS. A escolha pelo 8º ano se dá em razão de ser neste momento do Ensino Fundamental que se encontra estabelecido a apresentação/ensino do componente curricular da Revolução Haitiana. Através dos Manuais de Professoras/es, conseguimos identificar o que se faz presente no Livro da/o Estudante (visto que o mesmo está contido nos Manuais), bem como os discursos históricos e as perspectivas historiográficas/epistemológicas que orientam a atuação de professoras e professores.

Na sequência desse artigo apresentamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos na pesquisa, seguidos das análises construídas a partir da aproximação aos materiais investigados, inspiradas na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História.

### **Os caminhos investigativos e metodológicos da pesquisa**

A colonialidade trata-se de um conceito que define a herança da colonização/colonialismo mesmo após o fim do processo colonial, marcado pelas independências e libertações nacionais. A mesma se expressa de diferentes formas, manifestando-se nas relações de poder, possibilidades de ser e construções de saber (Grosfoguel, 2016; Kilomba, 2019; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007). A nosso ver, a crítica decolonial compreende que a decolonização do conhecimento passa por questionar os parâmetros de verdade e ideal que edificaram (e edificam) os discursos colonizadores até os dias de hoje. Entre tais discursos encontra-se a narrativa de uma história universal presente em materiais didáticos e nos currículos do ensino de história, por exemplo.

Problematizar a construção do conhecimento, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais (Educação e História aqui incluídas), é uma das formas pelas quais podemos trabalhar almejando subverter os esquemas de interpretação dominantes e a concepção de ciência universal. O caminho é árduo e cheio de desafios, principalmente porque engloba questionarmos como pesquisamos e fazemos ciência. Porém, também pode ser recompensador quando descobrimos possibilidades outras de contar, ouvir e

escrever a História (Calderón, 2017; Paraíso, 2012; Santos, 2019).

A classificação social/racial – colonialidade do poder – fixou uma hierarquia racializada: brancos, mestiços e índios/negros, que se projeta nos binômios oriente/ocidente, primitivo/civilizado, irracional/racional, mítico/científico e tradicional/moderno. Destes depreende-se a ideia da superioridade dos primeiros em oposição à inferioridade dos segundos; a razão e a não razão; a humanização e a desumanização; ao mesmo tempo em que sedimenta o eurocentrismo como perspectiva hegemônica. Aqui, a ideia de raça é operacionalizada como instrumento de classificação e de controle (Césaire, 1978; Quijano, 2009).

O currículo tradicional/hegemônico de História se organiza com base na “divisão quadripartite – idade antiga, média, moderna e contemporânea –” (Silva e Lucini, 2022, p. 4). Assim como Guilherme Silva e Marizete Lucini (2022), compartilhamos do entendimento de que tal divisão assume uma perspectiva de história que coloca a Europa e o europeu no centro dos acontecimentos e da condição de sujeitos/as históricos/as. Tal perspectiva inviabiliza que se pense a História sem ser a partir dos marcos eurocêntricos, sem que seja possível fugir das ditas “prescrições colonizadoras”. Mais do que isso, na seleção de “que conteúdos ensinar?”, os processos históricos europeus sempre aparecem como os mais importantes a serem apreendidos, porque eles (supostamente) representam a origem do que somos e como vivemos.

Danilo Streck (2012) pondera que reflexões apenas no âmbito teórico não são mais suficientes para continuar o debate, é preciso pensar no “como”, no “desde onde” podemos operacionalizar tais tensionamentos aos currículos. É nesse sentido que um projeto de pedagogia decolonial passa a fazer parte do horizonte de desejo para um futuro-próximo. Nesse sentido, para além da denúncia da ausência de conteúdos e do silenciamento com relação a determinadas temáticas, estaria o desafio de pensar formas outras de construção do conhecimento histórico, um projeto que seja, efetivamente, decolonial. A partir de Catherine Walsh (2009), compreendemos projeto decolonial como as práticas educacionais que se propõe a evitar a perpetuação da colonialidade, mas também formas outras de recolonização, estratégias em curso no mundo neoliberal e globalizado (Walsh, 2009).

Considerando as perspectivas e ideias que vêm sendo formuladas a respeito da importância/necessidade de de(s)colonizar os currículos (Gomes, 2012), propomos encontrar brechas e potências que possibilitem contribuir nos processos de “deseuropeização” e racialização dos currículos de História. Isto através da identificação de potencialidades decoloniais nos Manuais de Professoras/es, ao mesmo tempo que idealizamos/defendemos um projeto de Escrita-Ensino amefricana da História.

Para chegar até esses manuais, identificamos as coleções didáticas de história, presentes no Guia Digital Obras Didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

2020 e em uso na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, e compreendemos de que forma a colonialidade se expressa no componente curricular da Revolução Haitiana (Brasil, 2019). Junto a esse processo, investigamos tais manuais de modo a perceber se (e de que forma) a Revolução Haitiana se apresentava como uma possibilidade de brecha/ruptura decolonial em prol de uma Escrita-Ensino amefricana de História. Para tanto, foi preciso também caracterizar as coleções didáticas enquanto *corpus* documental de pesquisa, seus limites e possibilidades.

Ainda que em alguns contextos escolares os livros didáticos de História não sejam largamente utilizados, sobretudo porque não há garantia da distribuição plena para todas/os as estudantes ou por escolha das/os próprias/os professor/as, entendemos que uma pesquisa que os tenha como fonte de investigação é importante por três motivos. Primeiro porque, no Brasil, os livros didáticos fazem parte de uma política pública que mobiliza um investimento gigantesco; segundo, porque, em algumas realidades familiares, o livro didático é o único livro que entra nas residências das/os estudantes; e, em terceiro, porque estes livros são os instrumentos que fazem circular jeitos de contar a história, que legitimam as narrativas históricas e (re)produzem formas de como a compreendemos e de como entendemos nosso papel enquanto sujeitos da mesma, aspecto que é objeto de nosso interesse investigativo (Caimi, 2017; Cassiano, 2017).

Os Manuais da/o Professor/a se apresentam nos formatos impresso, digital e audiovisual. O manual impresso divide-se em duas partes, uma que é comum aos 4 volumes do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e outra que é específica a cada ano. Além dessas partes, “O livro impresso deverá conter orientações gerais no início do volume e deverá ter em seu corpo a disposição do conteúdo em ‘formato U’ ou em ‘formato lateral’”. Conforme o edital do PNLD de 2019, “[...] são registradas, ao redor da reprodução reduzida do Livro do Estudante, orientações para a discussão dos textos e para o desenvolvimento das atividades propostas” (Brasil, 2019, p. 28).

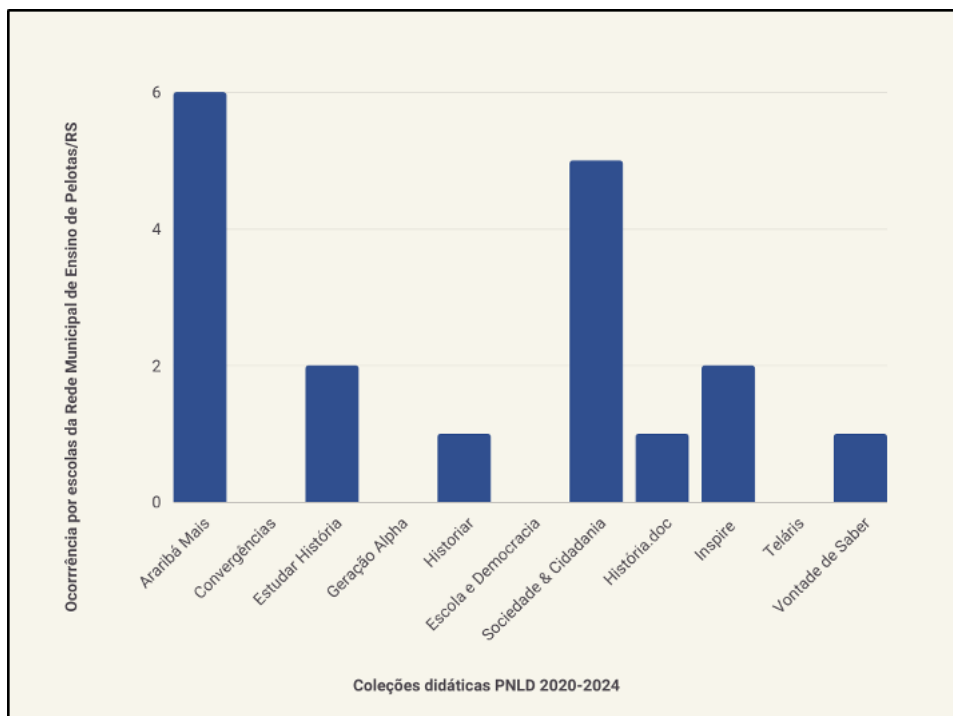
Chegamos, portanto, a nossa delimitação dos documentos analisados: as orientações em “formato U” ou em “formato lateral” dos Manuais de Professoras/es, além do texto presente no Livro das/es Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental acerca do componente curricular da Revolução do Haiti. Portanto, apesar de nosso foco de análise ser o Manual das/os Professoras, o Livro da/o Estudante (livro didático) está contido nesses manuais, logo também fez parte de nossa análise – trata-se do que chamamos de texto-base.



Das 40 escolas de Ensino Fundamental dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, conseguimos contatar e mapear os Manuais de Professoras/es de História do 8º ano de 18 delas. A ocorrência numérica dos manuais segue graficamente representada abaixo:



Gráfico 1 – Coleções didáticas de História do 8º ano na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS



Fonte: Elaborado a partir das respostas enviadas pelas 18 escolas que retornaram à solicitação da pesquisa.

A partir de referências como Anahí Guelman e María Mercedes Palumbo (2018), nos preocupamos com os primeiros movimentos de uma pesquisa de inspiração decolonial. Realizamos o exercício de definir os conceitos de colonialidade e decolonialidade e, ao mesmo tempo, assumimos “el desafío de construir otras relaciones de conocimiento, en pensadores que nos permiten revisar el papel de la ciencia, el saber y sus modos y ámbitos de producción” (Guelman; Palumbo, 2018, p. 95)<sup>6</sup>, qual seja, a nossa defesa por uma Escrita-Ensino Amefricana da História.

O diálogo com o método historiográfico foi constante na construção dessa pesquisa, uma vez que o mesmo se caracteriza por uma crítica interna contínua das fontes (Manuais de Professoras/es) e relaciona/situa tais documentos com seu contexto histórico de produção, ressaltando conflitos, tensões e intencionalidades de elaboração.

Na análise dos Manuais de Professoras/es do 8º ano do Ensino Fundamental voltamos nossa atenção às estratégias e aos recursos narrativos que se fazem presentes nas coleções didáticas. Salientamos os caminhos metodológicos indicados por Fernanda Bragato e Virginia Colares (2017): mais do que a busca por termos específicos nos textos, a Análise Crítica do Discurso auxilia no processo de apreensão das construções coloniais e/ou decoloniais que se fazem presentes nos textos. A partir

da ACD, conseguimos captar a narrativa histórica presente nos Manuais de Professoras/es acerca do componente curricular da Revolução Haitiana.

Nosso percurso metodológico se iniciou com uma imersão e leitura de pensadoras/es que também partem da crítica decolonial. Esse primeiro passo possibilitou nos situarmos dentro do campo, das discussões e dos compromissos que assumimos quando nos propomos o desafio de buscar nos Manuais de Professoras/es brechas capazes de superar o limite da narrativa histórica imposta pela colonialidade. Já os procedimentos metodológicos e tratamento dos dados consistiram, primeiramente, em uma leitura geral dos textos das coleções didáticas disponíveis na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, seguida de uma leitura direcionada, na qual marcamos e selecionamos trechos que nos possibilitaram: a) realizar uma descrição apurada das narrativas históricas sobre o movimento revolucionário; b) analisar como a colonialidade se expressa no componente curricular da Revolução Haitiana; e c) apontar elementos dos manuais que operam como potência decolonial na perspectiva de uma Escrita-Ensino amefricana da História.

### **A defesa de uma Escrita-Ensino amefricana da História**

A crítica decolonial também nos inspirou a ampliar a ideia do Ensino de História: entender a epistemologia da ciência histórica como uma reflexão que também precisa estar presente nos espaços nos quais o Ensino de História acontece. Tão logo, compreendemos que as bases conceituais do campo da decolonialidade oferecem o aporte e subsídio para integrar o pensar “sobre história” às experiências do ensino. A partir disso, as/os estudantes são incentivados a se compreenderem como “sujeitos que producen conocimiento de una realidad social de la que participamos desde diferentes lugares y junto a otros sujetos, con quienes la construimos” (Guelman; Palumbo, 2018, p. 106)<sup>7</sup>. É partindo destas reflexões todas que entendemos a defesa de uma Escrita-Ensino amefricana da História, e mais especificamente do componente curricular da Revolução Haitiana, um projeto decolonial possível.

Para alguns, talvez pareça irrelevante o exercício epistemológico que propomos em nosso texto: a possibilidade de (re)pensar o marcador temporal da História Contemporânea a partir da ideia de amefricanidade e de um evento histórico ocorrido na América. Mas pensem conosco: não seria interessante se inaugurássemos as aulas de História Contemporânea partindo da Revolução Haitiana, um processo revolucionário negro ocorrido em território americano e tensionadora da instituição base da lógica colonial – a escravidão? Afinal, a questão-chave que se coloca à história da Escrita da História<sup>8</sup> – e que parece ser a justificativa que dá sustentação a uma historiografia tradicional tão eurocêntrica é: “quem tem direito a um passado histórico”. E, ao estarem os povos originários da América e povos africanos, em grande maioria, ausentes

das narrativas históricas tradicionais, podemos pressupor que a resposta para essa questão não os inclui como sujeitos com direito a um passado histórico. Portanto, quão potente pode ser uma perspectiva-questionamento ao lugar irrefutável de direito nos currículos de história de episódios como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial (a dupla revolução), em detrimento da Revolução Haitiana?

A partir de Maria Aparecida Silva Bento (2002), conseguimos visualizar uma aproximação orgânica entre a branquitude e a dita “história universal”, bem como a divisão quadripartite da história mundial, divisão adotada por todas as coleções didáticas analisadas. A autora conceitua branquitude como uma construção histórica e social que concede aos indivíduos brancos privilégios simbólicos e materiais (o direito a um passado histórico), negados aos indivíduos não brancos em decorrência de uma suposta inferioridade racial. De acordo com essa ideia, o principal artifício da branquitude consiste na capacidade de operar a partir de um lugar de silêncio, de invisibilidade, desconhecimento ou pouca importância histórica, processo empregado e observado, no caso de nossa pesquisa, com relação à Revolução Haitiana.

Nas coleções didáticas “Vontade de saber” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018) e “Inspire História” (Seriacopi; Seriacopi, 2018), a Revolução Haitiana não ocupa um espaço de destaque no texto principal do material didático. A mesma aparece apenas em *box* explicativo, seções apresentadas após amplas explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico, denominadas “Enquanto isso... no Haiti” (Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p. 83) e “Enquanto isso... Ideais iluministas revolucionam o Haiti” (Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 85). A partir de Maria Aparecida Bento (2002), pressupomos que o “esquecimento” ou a deliberada escolha por deixar a Revolução Haitiana de fora dos textos principais das coleções didáticas é mais uma expressão da branquitude e sua função de “guardiã silenciosa de privilégios” operando na Escrita da História (Bento, 2002, p. 46).

Ao mesmo tempo em que nos deparamos com tais omissões no texto principal do Livro da/o Estudante, encontramos, no Manual da/o Professor/a de uma das coleções citadas, um dos trechos mais potentes para desenvolver a crítica decolonial por meio do componente curricular da Revolução Haitiana. Percebemos que, no Manual da/o Professor/a, reflexões críticas tensionadoras da colonialidade encontram expressão e forma:

Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela



resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) (Trouillot, 2015). Não obstante, essas pretensões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana. **Assim, como um não evento, ou evento impensável, o Haiti torna-se o centro para se pensar o colonialismo e suas contradições não só na própria ilha de São Domingos, na França, nos Estados Unidos e em outras localidades, mas em todo campo de incidência das práticas coloniais e da escravidão. [...] serve como chave metodológica para se acessar o cinismo na negação-contradição, pois é justamente sua impensabilidade, persistente até os dias de hoje no silenciamento historiográfico e filosófico, que se encontra a parte constitutiva do problema** (Duarte; Queiroz, 2016, p. 10-42 *apud* Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 84-85, grifo nosso).

No trecho acima, os autores Evandro Duarte e Marcos Queiroz (2016) – citados por Seriacopi e Seriacopi (2018), tocam nos dois principais problemas que envolvem o não-lugar da Revolução Haitiana na Escrita da História: o silenciamento historiográfico acerca do processo revolucionário e a falência da ideia de universalidade das noções de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa e do Iluminismo, essas, sim, temáticas canônicas e de importância irrefutável na historiografia tradicional e no Ensino de História.

Levando em conta que tal trecho e análise aparecem apenas no Manual da/o Professor/a, o Ensino de História assume um papel fundamental nesse processo de questionamento e problematização de uma visão de história tradicionalmente estabelecida.

Para alguns autores, a diferenciação e a caracterização do “ensino de” contribuiu para que se consolidasse a ideia de que cabe ao campo do ensino apenas a preocupação acerca do “como” dar aula ou “como” transpor os conhecimentos produzidos no âmbito das ciências para o espaço escolar. No entanto, na apresentação da coletânea “Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas”, as organizadoras, Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araujo e Warley da Costa (2014), assumem uma postura epistemológica com a qual dialogamos diretamente e assumimos nessa pesquisa, qual seja: pensar o Ensino de História como um campo de investigação constantemente atravessado pelos problemas epistemológicos postos em questão na contemporaneidade. Ou seja, falar de ensino é falar de epistemologia do conhecimento, é, portanto, falar de construção de conhecimento. Tão logo, falar em Ensino de História é falar de historiografia ou Escrita da História, daí a composição Escrita-Ensino da História.

A racionalidade hegemônica, base do pensamento filosófico, é eurocêntrica. Nesse



sentido, estabelecemos o mesmo paralelo com relação à Escrita da História e à história ensinada: elas pouco ou quase nada dizem respeito à história, às cosmovisões, às epistemologias ou aos paradigmas ancestrais e originários das populações negras ou indígenas. Pela perspectiva de uma crítica decolonial, o Ensino de História pode operar como uma janela através da qual é possível construir práticas escolares capazes de provocar fissuras na narrativa histórica hegemônica e consolidar a concepção de que o Ensino de História também é Escrita da História.

Em diálogo com todas essas proposições-questionamentos, propomos tensionar a racionalidade europeia, sugerindo a utilização da categoria amefricanidade de Lélia Gonzalez (1988) para tal. Compreendemos que no horizonte de expectativas desse exercício encontra-se um Ensino de História, e, portanto, uma Escrita da História, que almejam suplantam a tradição disciplinar posta até então.

Lélia Gonzalez (1988) nos conduz a uma compreensão do conceito freudiano de denegação, por meio do qual se nega algo – no caso, nossa origem africana e ladina enquanto brasileiros. O racismo é a principal das ferramentas nesse sistema de negação e internalização da “superioridade” do colonizador sobre os colonizados, e o processo de colonialismo fez largo uso dela, sobretudo através da classificação social (Quijano, 2009). Junto ao racismo colonial, encontrou expressão na América Latina a ideologia do branqueamento, a qual “reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” (Gonzalez, 1988, p. 73). Tais afirmações corroboram com os pontos que viemos apresentando acerca da tradição disciplinar do conhecimento histórico: a existência de uma História universal caracterizada pela branquitude e pelo racismo, que elegeu eventos e marcos históricos eurocêntricos como canônicos, porque se pauta por ideais de colonialidade, herdeiros do processo de colonização.

Com a intenção de compreender o processo de formação histórico-cultural brasileiro e latinoamericano, uma vez que os processos têm em comum a origem no colonialismo europeu, e em contraposição à ideia imperialista de “Afro-American” oriunda dos Estados Unidos, a autora desenvolve a categoria da amefricanidade, como uma forma de sinalizar nossa identidade em particular. Tal categoria incorpora, portanto, “todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas)”, tudo isso a partir de uma perspectiva que coloca a África e a diáspora africana no centro dos processos, resgatando o que há de afrocentricidade em todas as experiências da América (Gonzalez, 1988, p. 76):

[...] a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. [...] Já na época escravista, ela [amefricanidade] se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos, cimarrones,

cumbes, palenques, marronages e maroon societies, espaiadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. [...] Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: amefricanos (Gonzalez, 1988, p. 77-79)

Nesse sentido, uma Escrita-Ensino amefricana da História Contemporânea a partir da Revolução Haitiana viria de encontro ao esquecimento anunciado que paira em torno do processo revolucionário ocorrido no Haiti. Assumir esse exercício significa se comprometer com alternativas que possibilitam repensar a prática escolar da disciplina de História nos currículos do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, reconhecer professoras/es e estudantes como protagonistas que contribuem com as discussões dos campos das epistemologias decoloniais, das pedagogias transgressoras e dos estudos do currículo.

A compreensão que temos do currículo e do formato que ele deve assumir não está à parte do movimento das teorias do conhecimento e das reflexões apresentadas. Mesmo que a tradição do pensamento científico e a composição dos currículos hegemônicos sejam masculinas, brancas e cis-hetero-normativas e que perspectivas outras tenham seu caráter científico negado e apagado por epistemologias e currículos dominantes, é preciso considerar que, desde os primórdios da América, houve resistências e que, desde então, formas outras de construir o conhecimento se mantêm, disputando espaços e encontrando brechas para (re)existir.

### **As narrativas sobre a História da América nos Manuais de Professoras/es de Pelotas/RS**

A perspectiva de uma Escrita-Ensino da História se volta para o aspecto procedimental do Ensino da História, em que o princípio de aprendizagem é a própria forma de construção do saber histórico, por meio do qual a aula de história consiste também em um exercício historiográfico. Nesta, pretendemos que as aulas de história sobre a Revolução Haitiana sejam um espaço para pensar a construção do conhecimento histórico acerca desse processo revolucionário, os motivos para sua presença ou ausência nos textos das coleções didáticas, o porquê das narrativas assumirem uma perspectiva x ou y, o porquê do componente curricular ser trabalhado em capítulo separado ou, ainda, o porquê de ser tratado como um apêndice da Revolução Francesa.

De acordo com Cinthia Araujo (2014), essa ênfase no ponto de vista procedimental é uma das formas possíveis de colocar em prática a crítica à racionalidade europeia, operando, portanto, no que compreendemos como uma ferramenta da crítica decolonial (Araujo, 2014). A composição “Escrita-Ensino” compreende uma indissociabilidade

entre pesquisa e ensino e o trabalho de professoras e professores como intelectuais. Propõe que a própria aula seja um espaço de Escrita da História, na qual se questionam os porquês da construção do conhecimento histórico: um exercício essencialmente epistemológico da ciência histórica, ancorado na Educação. Nesse sentido, a aula sobre o componente curricular da Revolução Haitiana pode assumir o compromisso de ser um espaço de Escrita-Ensino da História que questione a colonialidade que se impõem às narrativas da história, podendo fazer isso, até mesmo, a partir de textos didáticos que não trazem de maneira explícita tal questionamento.

Na coleção “Historiar”, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018) – editora Saraiva, no Livro da/o Estudante depreende-se uma versão da história da América a partir das elites, uma história daqueles que possuem o privilégio epistêmico da escrita da História Oficial. Sobre as camadas populares e não privilegiadas dessa sociedade, o texto traz poucas informações, dizendo apenas que elas chegaram a integrar os exércitos coloniais, mas que seus interesses não estavam diretamente relacionados à independência, mas à conquista de direitos e ao fim da escravidão. Mesmo fazendo essa menção, ao longo do texto-base é reiterada a versão oficial segundo a qual as lutas de independência na América se deram por vias elitistas (europeias) e em razão da influência dos ideais liberais e iluministas que borbulhavam na Europa.

Na coleção “Araribá mais História”, organizada por Ana Claudia Fernandes (2018) – editora Moderna, a unidade em que se encontram os componentes curriculares da Revolução do Haiti e as demais independências da América Latina é intitulada “A era de Napoleão e as independências na América”, ou seja, o marcador histórico principal é o período napoleônico e as independências na América seriam, portanto, uma consequência deste. O texto do Manual da/o Professor/a, que acompanha as primeiras páginas do capítulo, também reforça a necessidade de partir dos acontecimentos da Europa para compreender a História da América.

No texto-base do Livro da/o Estudante se tem o destaque tradicional para os ideais liberais e as lideranças que fizeram a independência na América “Espanhola”, *criollos* e chapetones. Os trechos até mencionam, mas não deixam muito nítida, a diferença entre a liberdade liberal e a liberdade reivindicada, por exemplo, pelos revolucionários do Haiti (o fim da escravidão e da exploração colonial). Essa diferença só fica nítida não no texto didático, mas nas orientações para as/os professor/as:

É fundamental destacar que as lutas pela independência na América espanhola expressaram a influência teórica do liberalismo e dos ideais iluministas. No entanto, existiam diferentes projetos de emancipação que estavam em disputa. Os indígenas, africanos e camponeses tinham concepções de liberdade e projetos diferentes das camadas médias e das elites (Fernandes, 2018, p. 90).

Mais adiante, também apenas no Manual da/o Professor/a, aparece uma perspectiva crítica acerca do formato que a independência das colônias espanholas assumiu. Este se caracterizou por ser um modelo-defesa que temia revoltas populares, negras ou indígenas, tal como aconteceu no Haiti em 1791 e na revolta de Túpac Amaru II no Peru em 1780. Ainda que o trecho não mencione esses exemplos históricos, a crítica se estende para problematizar a exclusão das camadas populares nos projetos de independência.

Tal trecho possibilita complexificar as sociedades latino-americanas no pós-independência e pensar, junto às/aos estudantes, as heranças da colonização para as mesmas. Porém, as orientações no Manual da/o Professor/a vão além. A partir do trecho abaixo, também é possível pensar a partir da coleção “Araribá mais História” as marcas da colonialidade que resistem até os dias de hoje:

[...] nas décadas de 2010 e 2020, quase todos os países latino-americanos comemoraram ou vão comemorar o bicentenário de suas independências. Nesses 200 anos, os países da América Latina conquistaram autonomia, mas continuam a manifestar algumas heranças do período colonial. Talvez a mais marcante seja a desigualdade socioeconômica. Estimule os estudantes a refletir sobre o preconceito racial e a exclusão social dos setores economicamente desfavorecidos, assim como sobre a dificuldade de superar problemas que já se manifestavam nos tempos da luta pela independência. Outro tema que permanece controverso é a dificuldade na implantação de medidas efetivas de defesa e proteção das terras indígenas (Fernandes, 2018, p. 95).

Seguindo nossa análise, constatamos que “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior (2018) – editora FTD, é a única entre as coleções analisadas que traz uma reflexão sobre as consequências da colonização já na abertura do capítulo. Outro aspecto diferencial da coleção é que a Rebelião de Túpac Amaru II aparece logo na sequência do texto sobre a Revolução Haitiana, estabelecendo uma relação entre o medo que tais revoltas populares causaram nas sociedades coloniais naquele contexto.

A coleção também traz, no Manual da/o Professor/a, um texto de apoio que problematiza a relação entre o colonialismo e o racismo. Este texto complementar aparece junto a uma parte do Livro da/o Estudante que fala a respeito da composição populacional da América Espanhola. Ao acessarmos o texto complementar sugerido, de Ricardo Santelli (2011), identificamos exemplos que explicam o processo de classificação social e a colonialidade do poder (Quijano, 2005):

[...]. Este tipo de sistema de classificação se propunha, ao menos sob o ponto de vista ideológico, a exaltar a suposta superioridade espanhola. [...] Para a elite colonial, este sistema de classificação era uma forma de impor ordem na sociedade, que se tornava cada vez mais inclassificável. [...] as



**diferenças raciais foram utilizadas, na América hispânica, como parte das estratégias de controle social** (Santelli, 2011, p. 1, 6, grifo nosso).

É evidente que alguns cuidados precisam ser tomados quando adotamos a estratégia da História comparada, tais como comparações inadequadas que deturpam o entendimento do processo histórico, que levam ao anacronismo histórico ou que passam por cima das singularidades das realidades sociais (Prado, 2005). Mas, ainda assim, comparar como são narrados determinados processos e eventos históricos torna-se um percurso metodológico capaz de colocar em destaque como a colonialidade se expressa e toma forma nos componentes curriculares da História da América.

Retomamos aqui a categoria político-cultural da amefricanidade e as reflexões elaboradas por Lélia Gonzalez (1988). Conforme a autora, as colônias latino-americanas compartilharam do racismo e da violência etnocida empregadas na experiência colonial e, por isso, compartilham também das mazelas histórico-sociais herdadas desse processo: “Racialmente estratificadas, [as sociedades da América Latina] dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (Gonzalez, 1988, p. 73).

A ideia de que “as classificações e valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” se manifesta nas narrativas históricas oficiais da história das independências, contribuindo para a “fragmentação da identidade racial” (Gonzalez, 1988, p. 73) e torna mais difícil a identificação entre os processos latino-americanos – amefricanos – do que a identificação com as experiências europeias, como a Revolução Francesa.

Portanto, a comparação que aqui fazemos visou identificar se havia uma proximidade narrativa entre os processos de independência da América, sobretudo espanhola, com a Revolução Haitiana; qual a narrativa histórica hegemônica de cada um dos processos; se havia um esforço de identificação dos sujeitos populares que participam das independências; e se havia o reconhecimento de heranças outras nesses processos, como as raízes negras que os processos históricos da América têm em comum.

Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis, se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças, etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra (Gonzalez, 1988, p. 70).

Nossas comparações, portanto, não têm o objetivo de dizer que os processos históricos da Europa é que precisavam se “espelhar” na história latino-americana. Como

afirma Edna Castro (2019), almejamos apenas “Exercitar o pensamento, descolonizar o conhecimento recebido, ouvir, escutar, e refletir com o outro, [...] uma das propostas metodológicas do que chamo de inversão do olhar” (Castro, 2019, p. 27). Ressaltar que a forma como a História da América tem sido (re)contada nos currículos de história hegemônicos hierarquiza os acontecimentos históricos e que tal hierarquização não é mera casualidade, mas sim fruto de um projeto de colonização, que se mantém em curso expresso na colonialidade.

### **A Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es de Pelotas/RS**

Em “Hegel e o Haiti”, Susan Buck-Morss (2011) questiona a noção de liberdade que estava em voga durante a expansão das ideias iluministas, caracteriza a economia escravista do contexto e defende a hipótese de que a noção dialética de senhorio e servidão de Hegel foi baseada na realidade histórica que chegava até ele através da imprensa: os acontecimentos da Revolução Haitiana. Resgatar a hipótese desta autora é um movimento interessante, porque Hegel é reconhecido como um importante intelectual da racionalidade ocidental, ou seja, pertence ao cânone do pensamento filosófico. Além disso, exemplifica o caso de uma ideia/categoria universal e canônica que corrobora com a noção de uma racionalidade europeia superior, mas que, na verdade, foi elaborada tendo como base uma realidade histórica tida como subalterna, no caso, a Revolução Haitiana.

Questionar a abordagem acerca do componente curricular da Revolução Haitiana nos currículos tradicionais e hegemônicos de história nos parece um exercício importante de virada epistemológica. Este consegue questionar a invisibilidade existente sobre o processo revolucionário ao mesmo tempo que propõe trabalhar com as/os estudantes o histórico do conhecimento científico e da colonialidade, responsáveis por enraizar seu apagamento.

Neste processo, propomos problematizar e historicizar as escolhas das coleções didáticas, tal como as escolhas epistemológicas que fizeram da Revolução Francesa o evento histórico canônico que inaugura a Idade Contemporânea, ao passo que a Revolução Haitiana é transformada em um mero apêndice. “Quanto mais antiga e respeitável a tradição intelectual, tanto mais fácil se torna ignorar os fatos desviantes” (Buck-Morss, 2011, p. 132). É disso que se trata a expressão da colonialidade: a facilidade em ignorar as narrativas e os fatos históricos “desviantes”, que se encontram fora do que é compreendido como história universal. E é essa Escrita da História que visamos subverter a partir da proposta de uma Escrita-Ensino amefricana da história da Revolução Haitiana nos Manuais de Professoras/es de Pelotas/RS.

Na coleção “Historiar” – editora Saraiva, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018), o texto-base do Livro da/o Estudante afirma: “Na colônia francesa

de São Domingos (atual Haiti), as lutas pela independência foram lideradas por ex-escravizados e escravizados de origem africana” (Cotrim e Rodrigues, 2018, p. 97). Neste também afirma-se que:

Influenciados pela Revolução Francesa, mulheres de escravizados e libertos rebelaram-se contra o domínio colonial francês [...] Assim, o historiador Cyril L. R. James (1901-1989), fazendo uma comparação com a Revolução Francesa, chamou esses revolucionários de jacobinos negros (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 97).

No texto, parece que a associação do historiador Cyril James força uma comparação da Revolução Haitiana com a Revolução Francesa, como se os revolucionários haitianos tivessem realizado a revolução apenas porque, antes, havia acontecido na Europa a Revolução Francesa. O que o texto do Livro do/a Estudante omite é que, antes mesmo da Revolução Haitiana, os ventos de rebelião já ecoavam na ilha de São Domingos. A expressão dessa revolta aparece já na primeira parte do romance “O reino deste mundo”, quando o personagem de Ti Noel é convocado pelo mandinga Mackandal para participar do plano de envenenar os brancos e criar um império de negros livres na ilha de São Domingos (Carpentier, 2009).

Corroborando com nosso ponto, em que sequer cogita-se a organicidade haitiana dos ideais revolucionários, o texto-base (Cotrim; Rodrigues, 2018) traz também a figura histórica de Toussaint L’Ouverture, uma das lideranças das primeiras lutas em 1791. Sobre ele afirma que sabia ler e escrever e que, somente por isso, havia conseguido tomar conhecimento dos ideais liberais e iluministas provenientes da França revolucionária e se transformado líder revolucionário no Haiti. Em nenhum momento se cogita que a própria existência do líder sob o jugo da escravidão, e o contato com os seus, tenha inspirado seus ideais revolucionários. Muito menos se menciona que as lutas pela independência e libertação dos escravizados no Haiti tiveram início antes do decreto pela abolição na França revolucionária, que se deu apenas em 1793. A coleção pontua que o Haiti foi a primeira colônia da América a abolir a escravidão e que o exemplo da população negra no Haiti inspirou muitas outras pessoas negras a sonhar com a liberdade: “O exemplo da revolução haitiana apavorou os donos de escravos do continente americano” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 99).

Encaminhando-se para o final do capítulo da referida coleção, aparece no Manual da/o Professor/a a seguinte orientação didática:

Discuta com os estudantes, ao final do capítulo, as heranças coloniais que os países da América Latina ainda carregam. Apesar da importância dos processos de independência, é importante destacar que as estruturas políticas e sociais do período não se transformaram rapidamente. Entre aspectos herdados do período colonial, podemos destacar as desigualdades

sociais e o preconceito racial (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 109).

O texto-base do Livro da/o Estudante não cansa de pontuar que na experiência do Haiti aconteceu algo inédito em toda a América: escravizados, libertos e quilombolas se aliaram contra os brancos franceses na luta pela liberdade. Ressalta ainda que a luta pelo fim da escravidão não estava inclusa nas lutas pela independência levadas a cabo pelo *criollos* na América Espanhola, mais uma vez um aspecto que diferencia o processo revolucionário haitiano. Nesse ponto, entendemos ser possível complexificar a questão, por exemplo, retomando/trabalhando a construção da instituição escravidão. A escravidão moderna, colocada em prática nas Américas, foi formatada de modo a tornar a desigualdade racial um elemento de distinção e hierarquização social. Nesse modelo de sociedade a população negra em diáspora foi, constantemente, empurrada para a margem dessas sociedades quase que sem possibilidade de existência fora dessa lógica pseudo-científica racializada (Gonzalez, 1988).

Logo na sequência, os autores afirmam que a origem das lutas de libertação no Haiti teriam acontecido em razão da eclosão da Revolução Francesa e que esta teria facilitado a rebelião dos escravizados e libertos. A narrativa histórica é apresentada de uma forma como se o fim da escravidão nunca tivesse estado no horizonte de possibilidades daquelas pessoas até então. Apenas fazendo parte de suas reivindicações após a escravidão ter sido abolida pela França revolucionária em 1793/4.

Apesar de a abolição da escravatura ser a única consequência logicamente possível da ideia de liberdade universal, ela não se realizou por meio das ideias ou mesmo das ações revolucionárias dos franceses; ela se realizou graças às ações dos próprios escravos. O epicentro dessa luta foi a colônia de Saint-Domingue. Em 1791, enquanto mesmo os mais ardentes opositores da escravidão na França esperavam passivamente por mudanças, o meio milhão de escravos em Saint-Domingue, a mais rica colônia não somente da França, mas de todo o mundo colonial, tomava nas próprias mãos as rédeas da luta pela liberdade, não através de petições, mas por meio de uma revolta violenta e organizada (Buck-Morss, 2011, p. 138).

Um aspecto trazido no capítulo do Livro da/o Estudante da coleção “História.doc”, que não foi muito recorrente nas demais coleções analisadas, é a referência e a menção ao vodu. De acordo com o texto-base, o vodu era a religião mais difundida entre os africanos de São Domingos e funcionou como um elemento de identidade e de coesão de diversos grupos africanos em diáspora que viviam na ilha, ao mesmo tempo que serviu como um elemento simbólico que aterrorizava os franceses.

Na coleção “Araribá mais História”, organizada por Ana Claudia Fernandes (2018) – editora Moderna, o capítulo que trata da Revolução Haitiana é intitulado “O Império

Napoleônico e a Revolução de São Domingos” e parte de uma continuidade da história da Revolução Francesa tratada na unidade anterior, para explicar os acontecimentos que serão estudados. Ainda que o Manual da/o Professor/a traga essa ênfase para o protagonismo das/os revolucionárias/os haitianas/os, o texto que introduz o componente curricular no Livro da/o Estudante apresenta a eclosão do processo revolucionário como consequência da ideia de igualdade oriunda da Revolução Francesa. No entanto, diferente de outras coleções, o texto do Livro da/o Estudante deixa evidente que o tensionamento pelo fim da escravidão partiu dos revolucionários haitianos e não o contrário.

Outro movimento diferente realizado pelo Manual da/o Professor/a da coleção Araribá Mais que lemos como uma potência decolonial foi o fato de não apenas apresentar o Haiti como um país que vive atualmente em situação de miséria, mas explicar, historicamente, como se deu a constituição do mesmo, desde o processo de colonização até a reação do restante do mundo colonial à independência e à proclamação de uma República negra na América<sup>9</sup>.

Na coleção, um texto complementar, de autoria da historiadora Maria Lígia Prado (2005), presente apenas no Manual da/o Professor/a, problematiza o conceito e o significado de liberdade nesse contexto das independências da América. Novamente, complexificar o conceito de liberdade representa, para nós, uma estratégia em consonância com a crítica decolonial, através da qual é possível questionar a ideia universal de liberdade que preenche as narrativas históricas tradicionais acerca da Revolução Francesa e do Iluminismo.

Como já mencionado, a coleção “Vontade de Saber”, de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini (2018) – grupo Quinteto Editorial, não conta como um capítulo específico sobre a história da Revolução Haitiana. A única referência ao Haiti acontece através de um *box*, uma caixa explicativa, no capítulo a respeito da Revolução Francesa e do Império Napoleônico. No Manual da/o Professora, no entanto, é possível encontrar maiores informações e orientações sobre a história do levante no Haiti. Nestas, as/os professoras/es são incentivadas/os a pensar junto às/aos estudantes acerca do impacto da Revolução do Haiti nas demais colônias da América, inclusive no Brasil colonial.

É muito interessante observar que a coleção deixa apenas no Manual da/o Professor/a os elementos que incentivam trabalhar de maneira crítica acerca da história do processo revolucionário haitiano, ao mesmo tempo em que não reserva um espaço no capítulo principal do Livro da/o Estudante para abordá-lo. Esse parece ser o caso a que Catherine Walsh (2009) se refere quando menciona a atual política multicultural funcional: aquela que “pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p. 20). Tal postura não visa transformar como a

narrativa histórica tradicional aborda a Revolução do Haiti ou mesmo romper com o silêncio existente sobre ela, mas, talvez, apenas se encaixar e cumprir os requisitos do edital do PNLD.

A coleção “Inspire História”, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi – editora FTD, reforça o lugar histórico da Revolução Francesa de inaugurar a Idade Contemporânea, sem questionar ou problematizar a radicalidade desse movimento, mesmo que a unidade tenha iniciado com reflexões acerca do significado da ideia de liberdade. Tal conceito que (como já constatamos) se problematizado, pode apresentar um potencial de crítica decolonial interessante.

Em razão do espaço de exposição sobre a Revolução Haitiana no Livro da/o Estudante estar restrito a uma página, a maioria do conteúdo sobre a mesma se encontra apenas nas orientações do Manual da/o Professor/a. Neste aparecem trechos que reforçam as narrativas históricas tradicionais sobre o processo revolucionário.

Porém, também aparece o trecho ao qual já nos referimos no terceiro subtítulo deste artigo. Neste trecho, os autores abordam a questão do silenciamento historiográfico e filosófico sobre a Revolução Haitiana, problematizam as pretensões universalistas dos ideais da Revolução Francesa e definem o processo histórico ocorrido no Haiti como uma chave metodológica. A partir dele, é possível compreender e refutar a negação colonial a respeito do processo histórico, negação que pode ser entendida como expressão da colonialidade que a crítica decolonial trabalha para identificar, desvelar e subverter. Abaixo mais uma parte:

Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) [...]. Não obstante, essas pretensões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana (Duarte e Queiroz, 2016, p. 10-42 *apud* Seriacopi; Seriacopi, 2018, p. 84-85).

A última coleção analisada, “História Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018) – editora FTD, diferente das demais, traz o contexto anterior à Revolução, pontuando as ações de resistência que a antecederam, sem dar a entender que a Revolução Haitiana aconteceu apenas em razão dos eventos que estavam

ocorrendo na França revolucionária.

O Livro da/o Estudante dá um enfoque à figura e ao protagonismo histórico do líder Toussaint L'Ouverture, apresentando os nomes de outros revolucionários e uma perspectiva essencialmente política do movimento. É apenas no Manual da/o Professor/a, em um texto de apoio, que o protagonismo da população negra em diáspora recebe destaque, ressaltando-se a luta pela liberdade como sinônimo para o fim da escravidão, movimento que, inclusive, era anterior à Revolução Francesa.

Nesta coleção, como em quatro (4) delas, identificamos um potencial decolonial bastante evidente nos textos de apoio e nas orientações presentes no Manual da/o Professor/a. Em um desses textos foi destacada a dimensão e a importância do evento para a América Latina, visto que o Haiti foi a primeira das colônias a tornar-se independente. Além disso, é ressaltado o significado que a rebelião assumiu para o mundo colonial, as Américas “Espanhola” e “Portuguesa”, uma vez que a Revolução de São Domingos representou o sucesso e a radicalidade dos preceitos da Revolução Francesa contra a própria França (Viana, [2024]).

### Considerações finais

A partir de nossa investigação do componente curricular da Revolução Haitiana nas coleções selecionadas, identificamos situações e exemplos que podem servir de alternativas à narrativa histórica universal, que costuma se limitar às explicações que têm como pano de fundo apenas a racionalidade moderna e eurocêntrica. Nosso empenho em reconhecer potencialidades decoloniais nesses materiais revela um esforço de apontar possibilidades que colaborem para a construção de narrativas outras da História, ou no simples reconhecimento desses “Ainda-Não”, tendo a crítica decolonial como aporte metodológico e uma alternativa decolonial como horizonte de possibilidade (Araujo, 2014).

Em muitos casos, conforme Cinthia Araujo (2014) prevê, nosso movimento se resume em “ampliar simbolicamente esses sinais no intuito de valorizar o que neles existe como potência”, procurando identificar “grupos culturais indígenas e grupos culturais africanos como constituintes e constituídos por outras totalidades; atores sociais historicamente subordinados ocupando novos papéis em novas totalidades” (Araujo, 2014, p. 235). No caso da Revolução Haitiana, complexificar a narrativa histórica significa compreender, inclusive, que a população negra do Haiti não se resumia a um todo homogêneo, ou seja, reconhecer que há “interesses não homogêneos no interior de um mesmo grupo social” (Araujo, 2014, p. 235), aspecto que ressalta o quanto o vodu, elemento religioso-cultural amefricano, foi importante no cenário da revolução.

Sendo assim, as reflexões e as provocações que fomos realizando ao longo das

análises vão ao encontro de nossa defesa-tensionamento pela possibilidade de inaugurarmos a História Contemporânea a partir da Revolução Haitiana. Tal abordagem possibilitaria que, desde a periodização quadripartite da história, fosse possível demarcar um evento histórico ocorrido na América e protagonizado por africanos em diáspora, como marco da contemporaneidade e, portanto, tornasse real a ideia de uma Escrita-Ensino Amefricana da História.

Através das análises aqui realizadas, constatamos que os Manuais das/os Professoras/es do PNLD de 2020-2024, disponibilizados na Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, apresentam tal potencial. Cabe salientar, ainda, que as provocações aqui indicadas nos levam a pensar a emergência da problematização das propostas de formação de professores e formação continuada em curso em nosso país, para as quais pretendemos contribuir com o que aqui discutimos.

### Referências

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (org.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. p. 227-242.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania: ensino fundamental anos finais, 8º ano, manual do professor. 4. Ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 103-119.

BRAGATO, Fernanda; COLARES, Virgínia. Índícios de descolonialidade na análise crítica do discurso na ADPF 186/DF. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 13. n. 3, p. 949-980, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/sxrsKHRzfc4rZrRKfhnC7BL/>. Acesso: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNLD 2020: história – guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-historia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf). Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 10.639*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF:



Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 12 jan. 2025.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. *Novos Estudos*, São Paulo, edição 90, v. 30, n. 2, p. 131-171, jul. 2011. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-90/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33-54.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. In: SEMEAD SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FEA/USP, 2017. p. 1-12. Disponível em: [https://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=2018](https://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2018). Acesso em: 27 maio 2023.

CARPENTIER, Alejo. *O reino deste mundo*. Tradução de Marcelo Tápia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 83-100.

CASTRO, Edna. Introdução. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: CASTRO, Edna (org.). *Pensamento crítico latino-americano*. São Paulo: Annablume, 2019. p. 23-62.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar, Ensino Fundamental* - anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. p. 94-111. Disponível em: [https://api.plurall.net/media\\_viewer/documents/2596116](https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2596116). Acesso em: 2 jan. 2025.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de saber: história, ensino fundamental anos finais*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. p. 82-141.

FERNANDES, Ana Claudia (org.). *Araribá Mais: história, Ensino Fundamental anos finais*. São Paulo: Moderna, 2018. p. 76-101.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

*Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988, Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-50, jan./abr. 2016, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/i/2016.v31n1/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

GUELMAN, Anahí; PALUMBO, María Mercedes (org.). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo CLACSO, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (org.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, 2005, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19004>. Acesso em: 8 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTELLI, Ricardo Leme. Castas ilustradas: representação de mestiços no México do Século XVIII. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares#R>. Acesso 12 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. Inspire História, Ensino Fundamental anos finais. São Paulo: FTD, 2018. p. 85-131.

SILVA, Guilherme. H. da; LUCINI, Marizete. Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o currículo de história. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10499>. Acesso em: 8 jan. 2023.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v12\\_n3.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v12_n3.htm). Acesso em: 12 jan. 2025.

VIANA, Larissa. *A independência do Haiti na Era das Revoluções*. São Paulo: ANPHLAC, [2024]. Disponível em: [https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=489](https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=489). Acesso em: 11 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p. 12-42.

#### Apêndice – Sistematização das principais informações sobre as coleções didáticas acessadas e analisadas na pesquisa

Coleção didática	Editora	Autoria	Ano da edição	Onde a Revolução Haitiana aparece no material
Araribá Mais História	Moderna	Ana Claudia Fernandes (Org.)	2018, 1ª ed.	Revolução Haitiana e as demais independências da América Latina fazem parte do capítulo “A era de Napoleão e as independências na América”.
Historiar	Saraiva Educação	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	2018, 3ª ed.	O processo revolucionário haitiano aparece junto aos processos de independência da “América Espanhola”.

# ARTIGO

História Sociedade & Cidadania	FTD	Alfredo Boulos Júnior	2018, 4ª ed.	Revolução Haitiana junto à história da independência da América Espanhola, estabelecendo paralelo da mesma com as revoltas populares ameríndias, como a Rebelião de Tupac Amaru.
História.doc	Saraiva Educação	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho	2018, 2ª ed.	Coloca o projeto de independência do Haiti diretamente em relação com os projetos vencedores no processo de independência da “América Espanhola”.
Inspire História	FTD	Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi	2018, 1ª ed.	A Revolução Haitiana aparece em <i>box</i> explicativo, após explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico (“Enquanto isso... Ideais iluministas revolucionam o Haiti”). No entanto, possui uma unidade intitulada “liberdade”, na qual se problematiza o conceito iluminista de liberdade.
Vontade de Saber História	Quinteto Editorial	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini	2018, 1ª ed.	A Revolução Haitiana aparece em <i>box</i> explicativo, após explicações sobre a Revolução Francesa e o Império Napoleônico (“Enquanto isso... no Haiti”).

## Notas

<sup>1</sup>Mestra em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora da Educação Básica na Escola da Uri Santiago.

<sup>2</sup>Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada do Departamento de Fundamentos da Educação/Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

<sup>3</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>4</sup>Na escrita utilizamos a conjugação verbal da primeira pessoa do plural de modo a representar a polifonia de vozes que constituem o processo de construir saberes e ensinamentos, aspecto inerente aos movimentos epistemológicos e sociais com os quais dialogamos e que (assim esperamos) se

expressam em nossa prática.

<sup>5</sup>Com o fundo branco, encontra-se o material denominado de “Livro do/a Estudante”. Com fundo laranja, ao redor das páginas do Livro do/a Estudante, encontram-se as orientações às/ aos professoras que compõem o “Manual da/o Professor/a”.

<sup>6</sup>Tradução livre: “o desafio de construir outras relações de conhecimentos, a partir de pensadores que nos permitem revisar o papel da ciência, o saber e seus modos e âmbitos de produção”.

<sup>7</sup>Tradução livre: “sujeitos que produzem conhecimento de uma realidade social da qual participamos a partir de diferentes lugares e junto a outros sujeitos, com quem a construímos”.

<sup>8</sup>Por Escrita da História, estamos nos referindo especificamente ao campo da Historiografia, também denominada de Teoria da História. Este campo dedica-se a pensar as formas que a ciência histórica assumiu ao longo do tempo, os paradigmas metodológicos, o *corpus* documental e os regimes de verdade que deram base às narrativas históricas de determinada época.

<sup>9</sup>Aqui é importante ressaltar que pensar a potência de uma discussão decolonial acerca da Revolução Haitiana está para além do Ensino de História. Ela pode ser alargada englobando conteúdos de Sociologia e Filosofia, além de ajudar a compreender a situação de dependência e negação econômica e cultural, bem como do racismo, questões vivenciadas pela América Latina até os dias de hoje, todas uma consequência do processo de colonização, espoliação e desumanização empregados em nome da Modernidade.

