

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE (PPGELS)**

MARIA APARECIDA DIAS CASTRO

**LIVRO DIDÁTICO, RACISMO, ANTIRRACISMO: INVERSÕES
DECOLONIAIS SOBRE O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO
PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Caetité
2021

MARIA APARECIDA DIAS CASTRO

**LIVRO DIDÁTICO, RACISMO, ANTIRRACISMO: INVERSÕES
DECOLONIAIS SOBRE O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO
PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia/ Campus VI, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento.

Caetité
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C355I Castro, Maria Aparecida Dias Castro

Livro didático, racismo, antirracismo: inversões decoloniais sobre currículo e o ensino de História no primeiro ciclo da educação básica / Maria Aparecida Dias Castro Castro. - Caetité, 2021.
128 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2021.

1. Currículos. 2. Educação Básica. 3. Racismo.

CDD: 375

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small></p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>	
---	---	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

"LIVRO DIDÁTICO, RACISMO, ANTIRRACISMO: INVERSÕES DECOLONIAIS SOBRE O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA"

MARIA APARECIDA DIAS CASTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

APROVADA, em 01 de setembro de 2021, com nota **9,5**.



Professor Dr. JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO
Universidade do Estado da Bahia/Campus VI
Doutorado em História
Universidade Federal da Bahia



Professor Dr. GENILSON FERREIRA DA SILVA
Universidade do Estado da Bahia/Campus VI
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia



Professora Dra. MARIA CRISTINA DANTAS PINÁ
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Às crianças negras com as quais, pela primeira vez, tive contato mais próximo. Justamente na sala de aula...

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Jairo Carvalho do Nascimento pelo cuidado, tranquilidade e sabedoria com que orientou esta pesquisa.

À professora Dr^a Maria Cristina Dantas Pina pela leitura apurada, competente e pelas contribuições necessárias ao aprimoramento do texto, especialmente sobre os meandros entre livro didático e ensino da História.

Ao professor Dr. Genilson Ferreira da Silva pela leitura cuidadosa, sugestões de ideias e de leituras potentes que preenchessem lacunas, sobretudo, as minhas deficiências em compreender o(s) racismo(s).

À equipe do PPGELS, nos nomes dos primeiros coordenadores, o Prof. Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz e a Prof^a. Dr^a Maria Lúcia Porto Silva Nogueira, pelo empenho, competência e sensibilidade com que conduziram o curso.

À Prof^a. Dr^a Zoraíde Portela, que me apresentou o primeiro autor negro (Stuart Hall) como leitura para discutirmos nas aulas. Foi em uma delas que, pela primeira vez, ouvi o conceito de decolonialidade.

À Prof^a. Dr^a Sidnay Fernandes, pela generosidade, didática impecável e competência em descortinar o sedutor campo da Análise de Discurso, o qual me faz temer as palavras, mas, mais do que isso, me dota de coragem para enfrentá-las.

À Secretaria Municipal de Educação de Caetité, na pessoa de Iamara Junqueira, por me liberar da atividade docente para me dedicar ao mestrado.

A todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível, especialmente aos que aspiram a uma educação pública extensiva de qualidade.

Assim, as imprecisões neste texto são exclusivas de quem o escreveu.

—A terra é circular

O sol é um disco!

Onde está a dialética?

No mar. Atlântico-mãe!

Como eles puderam partir daqui para um mundo desconhecido?

Aí eu chorei de amor pelos navegadores, meus pais.

Chorei por tê-los odiado.

Chorei por ainda ter mágoa desta História.

Mas chorei fundamentalmente diante da poesia

do encontro do Tejo com o Atlântico,

da poesia da partida para a conquista.

Eles o fizeram por medo também

e talvez tenham chorado diante de todas as

belezas além do mar Atlântico.

Oh paz infinita poder fazer elos de ligação

numa história fragmentada.

África e América e novamente Europa e África.

Angolas, Japas e os povos de Benin de onde vem minha mãe.

Eu sou Atlântica!

Beatriz Nascimento, Texto para *Órí* (1989).



Atlântico Vermelho. Impressão digital sobre tecido, recorte e costura. D. 127,0 X 110,0 cm. Rosana Paulino, 2017.

CASTRO, Maria Aparecida Dias. *Livro didático, racismo, antirracismo: inversões decoloniais sobre o currículo e o ensino de história no primeiro ciclo da educação básica*. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2021.

RESUMO

Esta dissertação objetivou identificar persistências do racismo, notoriamente o sutil na produção didática posterior à Lei 10.639/03. Neste sentido, foi pertinente compreender questões relativas ao currículo, pensado como um campo desenvolvido e disputado na prática, vinculado à noção de colonialidade do poder/saber, mas que pode declinar-se para a decolonialidade. Percorremos reflexões sobre os conceitos de raça, racismo, antirracismo e suas influências sobre a educação. Empreendemos uma análise discursiva do livro didático *História Ligamundo* (5º ano) adotado no município de Caetité, dialogando com estudos mais recentes sobre a ciência histórica e seu ensino. Percebemos um recuo na abordagem e nas representações narrativizadas sobre a história, cultura africana e afro-brasileira. Em resposta a essa inflexão, desenvolvemos, como alternativa na perspectiva da história temática, o produto educacional denominado *Pensar e Explorar História*, buscando abranger a diversidade de sujeitos a partir do rigor do conhecimento histórico, adequando-o ao ensino no primeiro ciclo da educação básica.

Palavras-chave: Racismo. Currículo. Decolonialidade. Livro Didático.

CASTRO, Maria Aparecida Dias. *Textbook, racism, anti-racism: decolonial inversions on the curriculum and the teaching of history in the first cycle of basic education*. 2021. 127 f. Dissertation (Master in Education, Language and Society) - Graduate Program in Education, Language and Society (PPGELS), State University of Bahia, Caetité, 2021.

ABSTRACT

This dissertation aimed to identify persistence of racism, notably the subtle one in the didactic production after Law 10.639 / 03. In this sense, it was pertinent to understand issues related to the curriculum, thought of as a field developed and disputed in practice, linked to the notion of coloniality of power / knowledge, but which can decline to decoloniality. We went through reflections on the concepts of race, racism, anti-racism and their influences on education. We undertook a discursive analysis of the textbook *História Ligamundo* (5th year) adopted in the municipality of Caetité, dialoguing with more recent studies on historical science and its teaching. We perceived a retreat in the approach and in the narrativized representations about the history, African and Afro-Brazilian culture. In response to this inflection, we developed, as an alternative from the perspective of the thematic history, the educational product called *'Think and Explore History'*, seeking to cover the diversity of subjects based on the rigor of historical knowledge, adapting it to the teaching in the first cycle of basic education.

Keywords: Racism. Curriculum. Decoloniality. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das escolas do primeiro ciclo da educação básica em Caetité.....	22
Figura 2: Capa do livro <i>História Ligamundo</i> , 5º Ano.....	76
Figura 3: Livros <i>História Ligamundo</i> : primeiro ao quarto ano.....	82
Figura 4: Estela funerária de Nefersefekhy.....	90
Figura 5: Civilização Egípcia.....	91
Figura 6: Mapa do Crescente fértil	93
Figura 7: Vida nômade	94
Figura 8: Palmares e outras lutas negras	96
Figura 9: Texto: Mulheres Quilombolas	99
Figura 10: Pintura de Benedito Calixto.....	100
Figura 11: Pirâmide da sociedade colonial brasileira	102
Figura 12: Litografias de Jean-Baptiste Debret	103
Figura 13: Dilemas dos egressos da escravidão	105
Figura 14: Fotografias de Marc Ferrez	106
Figura 15: Matéria do Correio Brasiliense	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. TENSÕES ENTRE O CURRÍCULO, A COLONIALIDADE E A DECOLONIALIDADE EPISTEMOLÓGICA	19
1.1. Currículo: região de fronteiras (in)visíveis e conflituosas	26
1.2. Colonialidade do poder/saber: transgressões e insurgências	34
1.3. Perspectiva negra decolonial sobre o currículo	42
2. “CONTORNANDO A RAÇA”: RACISMO, ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	46
2.1. Raça, racismo e antirracismo.....	47
2.2. Racismo e sociedade brasileira	52
2.3. Educação e relações raciais	59
3. ENTRE A REGULARIDADE E A DISPERSÃO: AS RELAÇÕES RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO <i>HISTÓRIA LIGAMUNDO</i> (5 ^o ANO)	72
3.1. A teoria do discurso e a instabilidade dos sentidos.....	72
3.2. Conjuntura sócio-histórica de inserção do livro <i>História Ligamundo</i>	75
3.3. Entrelinhas entre pretensões e materialidades discursivas: um livro... um conjunto de intenções	84
3.1.1. O Egito faraônico, um espaço para (dis)pensar a africanidade	87
3.1.2. A escravidão monocromática e a omissão dos seus executores	95
3.1.3. Omissão da violência e do escravizado como trabalhador.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
FONTES E BIBLIOGRAFIA.....	115

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de um projeto de caráter intervencionista que objetivou refletir e promover ações que se contraponham aos discursos recorrentes nos livros didáticos e ao que eles podem suscetibilizar na aprendizagem. Desvela como foram construídos, quais narrativas neles ganharam espaço. Denuncia ausências e construções distorcidas decorrentes dos sentidos que esse dispositivo e o ensino de História galgaram ao longo do tempo, especificamente sobre a história da África, de seus herdeiros em diáspora e da problematização das relações raciais, a exemplo das observadas por Hebe Maria Mattos (2003), Anderson Ribeiro Oliva (2007), Ana Célia da Silva (2011) e Jorgeval Andrade Borges (2009; 2014). Ateve-se particularmente aos discursos e representações sociais construídos sobre as populações negras. O livro didático é disputado e vigiado, às vezes, sob a aparente desqualificação da sua validade. Em contrapartida, este trabalho almejou por contemplar narrativas divergentes, que cotejam as lutas, as identidades e o empoderamento desses sujeitos a partir da projeção de um livro coerente com essa perspectiva.

A motivação deste trabalho foi presenciar atitudes racistas no ambiente escolar. De flagrantes, como ofensas entre os estudantes relacionadas à cor da pele ou à textura dos cabelos, ou sutis, emitidas em situações que transitam entre o desconhecimento, a ironia e a perversidade. Neste caso, partindo dos demais sujeitos que dão vida à escola, por exemplo, em incoerências nas iniciativas em tematizar a história e as culturas africana e afro-brasileira, resguardando-as exclusivamente para a Semana da Consciência Negra. Na prática, nem sempre rememorada, ou foi aquém de interpelar criticamente as questões étnico-raciais, o que é denunciador da necessidade de formação docente sistemática, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação étnico-racial, notoriamente no que tange ao respeito à diversidade.

O livro didático é um elemento crucial nos créditos do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira e, desde a Lei 10.639/2003, deve acercar-se da temática. Apesar das visíveis melhorias não apenas em termos de impressão, mas de inserção dos negros, por exemplo, como observou Ana Célia da Silva (2011), ocupando posições sociais antes restritas aos brancos, observa-se que

invariavelmente o cenário ainda é desafiador a uma proposta de educação antirracista.

Em pesquisa realizada em quatro coleções didáticas dos componentes curriculares para o primeiro ciclo da Educação Básica escolhidos para uso nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Caetité, triênios (2010/2012, 2013/2015 e 2016/2018), foram exceções os livros didáticos que “tratam da discriminação racial de forma contundente, de um modo que o aluno possa refletir sobre a temática.” (CASTRO, 2017, p. 42). Embora a diversidade seja abordada, o racismo não é problematizado. A abordagem das relações étnicas aparece quase sempre “acidentalmente”. Às populações negras são reservados os espaços do exótico, do folclórico e do tradicionalismo. Personalidades negras como Nelson Mandela e Luíslinda Dias de Valois foram breves exceções. Enaltecem a participação das comunidades negras na formação da população brasileira, mas omitem as experiências em suas organizações e trajetórias familiares. Associam excessivamente essas pessoas à escravização e, indiscutivelmente, são elas desapropriadas da cena da história narrada nos livros didáticos após a abolição.

Desta maneira, este estudo decorre da minha experiência profissional e acadêmica, sobretudo da necessidade de aperfeiçoar a prática pedagógica, entendendo que o professor deve ser reflexivo, procurando formas de solucionar os desafios enfrentados, aliando teoria e prática. Assim, é forçoso projetar um arquétipo de livro didático que dê notoriedade às trajetórias desses segmentos sociais, sem estereótipos, preconceitos e silenciamentos, contribuindo para que as crianças negras conheçam e tenham essas trajetórias como referenciais significativos no processo de construção de suas identidades.

Stuart Hall (2006) e Zygmunt Bauman (2005) partem do entendimento da identidade como um processo em permanente transformação, e, seguindo essa perspectiva, Eliane Cavalleiro (1998), em seus estudos, evidenciou como práticas racistas têm afetado a construção da identidade da criança negra e a aceitação de si e do outro como negro no ambiente escolar. Os livros didáticos (LD) podem ser, apesar da regulamentação que condene esse fenômeno, mais um elemento sutil de perpetuação de racismos no ambiente escolar.

Esse empreendimento perpassa pela análise do processo que envolve as políticas públicas em torno de sua construção. Destarte, a nossa perspectiva deve abarcar uma apreciação sobre o currículo, o racismo e o antirracismo na educação,

percebendo como esses fenômenos dialogam, se aproximam e se distanciam na concretização da praxe educativa do ensino de História, a que nos dispomos, que almejamos e que concretizamos.

Portanto, este estudo se justifica por ser necessário combater o racismo, lugar-comum disfarçado sob a égide da “democracia racial”, que camufla ações que desumanizam os indivíduos com características fenotípicas destoantes do padrão legitimador dos privilégios da branquitude, produzindo assimetrias que, entre outras, colocam a população negra no topo das vítimas de morte violenta no Brasil (IPEA/FBSP, 2019). A presença dessas populações, inclusive quilombolas no município de Caetité, igualmente foi determinante. Invisibilizadas, carentes de políticas públicas que promovam a sua inclusão e respeitem suas peculiaridades históricas e culturais.

Se, *a priori*, a luta dos coletivos negros foi por frequentar escolas, há algum tempo eles não reclamam apenas por presença ou pela qualidade com que esse ensino deve ser concretizado, mas por um espaço no currículo. Ensejo ratificado pela Lei 10.639/03, que determina o ensino de História e Culturas africana e afro-brasileira nos sistemas público e privado de ensino, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), num governo atento a algumas demandas populares. Avanço significativo, mas sua eficácia implica reorganização curricular e, por extensão, formação docente e aquisição de materiais adequados a esse propósito. Como contrapartida, observamos a expansão de cursos de formação para as relações étnico-raciais em nível de graduação e pós-graduação. Escolas de nível básico têm, dentro dos seus limites, atendido à Lei, começando a trilhar uma educação respeitosa para com a diversidade, divergente das narrativas hegemônicas.

Objeto polêmico, controverso, combatido e disputado, o livro didático passa pelo crivo de “especialistas” que pesam a sua qualidade antes de ele chegar aos seus destinatários. Entre as preocupações que orientam a avaliação e a escolha inclui-se a não veiculação de estereótipos. Esse dispositivo pode ser apreendido em diversas perspectivas, desde o seu componente ideológico ao mercadológico ou como objeto forjado dentro de uma cultura singular. Outro campo de investigação é quanto aos critérios avaliativos do Programa Nacional do livro Didático (PNLD). As análises empreendidas por Bárbara Freitag (1993) Décio Gatti Júnior (2004), Circe

Bittencourt (2008; 2013), Rosa Lydia Correa (2000), Allain Choppin (2004), e outros, são indicativas de que o assunto está longe de se esgotar.

Eixo de investigação importante refere-se ao componente racializado desses dispositivos, em particular sobre as populações negras. No Brasil, segundo Maria Cristina Dantas Pina (2009), nos anos 1950, Dante Moreira Leite já se dedicava à temática. Tais estudos se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990, no contexto de intensa atuação do Movimento Negro. Uma das pioneiras no estudo das representações sociais desse segmento social nos LDs de língua portuguesa foi Ana Célia da Silva (2011).

É no rastro das discussões desenvolvidas por esses e outros pesquisadores que a questão racial no ensino e no livro didático deve ser continuamente formulada. Ater-se aos discursos materializados nesse dispositivo é uma estratégia para identificar as representações sociais sobre o ser negro que se quer reforçar, negar ou erigir. Por conseguinte, tomamos como opções teórico-metodológicas a Análise de Discurso e a Teoria das Representações Sociais.

A Análise de Discurso (AD) de influência pêcheutiana, divulgada no Brasil por Eni Orlandi, fomenta-se na confluência da Linguística, Psicanálise e História, tendo, obviamente, o discurso por objeto, este, entendido na convergência da concepção foucaultiana de representação da realidade com a pêcheutiana de materialização da ideologia. Michel Pêcheux (2016) compreende que toda sociedade produz discursos de si própria como do outro, assim, as narrativas circunscrevem sentidos forjados em experiências sedimentadas pela comunidade humana, refletindo suas vivências e ansiedades individuais e coletivas. A AD se apropria da língua não como um “sistema abstrato, mas como a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas.” (ORLANDI, 2015, p.13).

A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, se ocupa das representações sociais, que são entidades quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, por exemplo, através de palavras e gestos comuns no cotidiano, impregnando “a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos.” (MOSCOVICI, 2015, p. 10). Outro intelectual que se dedicou às representações foi Roger Chartier (1990), argumentando que elas não são discursos neutros. Produzem estratégias, práticas sociais e políticas, atribuindo autoridade a

uns, à custa do demérito de outros. Deste modo, as representações tendem a organizar a vida social condicionando gostos e sedimentando valores aceitáveis, num horizonte de disputas por representações.

Destarte, o livro didático está imerso no jogo dessas disputas, e, apesar da agenda conservadora e neoliberal em ascensão, que flerta com ideias extremistas, implicando retrocessos a direitos arduamente conquistados pelas etnias marginalizadas, espera-se que este estudo dê continuidade às ações de educação para as relações étnico-raciais, pois é mister construir uma educação de resistência: antipatriarcal, anticolonial, antimachista e, notoriamente, antirracista, tendo por opção o viés decolonial. Essa iniciativa incide sobre o acompanhamento desse suporte escolar, particularmente o de História, que, no desenho do desmonte de políticas educacionais, tende a sofrer retaliações, especificamente nas ações afirmativas.

O Ensino Fundamental é uma etapa decisiva na sedimentação de valores e na constituição do pensamento histórico, influenciando os sujeitos definitivamente. Desta maneira, a preocupação com a formação emancipatória deve ser o elemento principal considerado na produção dos livros didáticos de História e de outros materiais e na condução do fazer pedagógico. Consciente do quanto esse suporte é impactante, indagamos: O livro didático *História Ligamundo* destinado ao quinto ano das escolas públicas do Ensino Fundamental em Caetité entrelaça-se em qual formação discursiva? Opera com que representações sociais sobre o ser negro? Tem elementos que colaboram para auxiliar uma educação antirracista?

Visando a responder a essas indagações, a pesquisa teve como objetivo geral subsidiar a prática educativa da disciplina de História no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a partir da construção de um livro didático que considere a inclusão de narrativas e imagens africanas e diaspóricas numa perspectiva decolonial e antirracista. E se pautou nos seguintes objetivos específicos¹: discutir o currículo como um fenômeno construído na prática social amalgamado pela colonialidade do poder/saber, mas passível de desobediência epistêmica; abordar os conceitos de raça, racismo e antirracismo e como eles interferem ou são impactados na construção de políticas públicas em educação; analisar o livro didático de História

¹ O projeto inicial contemplava a realização de oficinas com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental em Caetité em duas instituições públicas; não obstante, essa atividade foi cancelada em razão da pandemia da Covid-19, oriunda do coronavírus, SARS-CoV-2.

usado no quinto ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na rede pública de Caetité para o quadriênio 2019 a 2022, inquirindo sua viabilidade para a aprendizagem das relações étnico-raciais ou identificando o que pode ensejar em experiências negativas nos sujeitos da aprendizagem; por fim, produzir um arquétipo de livro, incorporando discursos e representações que confrontem a história única, como define a queniana Chimamanda Adichie (2009), pautando-se em epistemologias que agreguem experiências de sujeitos históricos diversos.

Visando a atender aos propósitos descritos anteriormente, priorizamos uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa do problema. Em relação aos objetivos, constituiu-se a abordagem em exploratória, descritiva, explicativa e analítica, tecnicamente constituindo-se em bibliográfica, documental. Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, seguida da identificação e análise do livro didático de História do quinto ano, em uso em Caetité. Essa escolha decorreu do fato de que seria difícil empreender uma análise discursiva de um conjunto extenso de textos. Consideramos, ainda, esse nível de ensino ser uma fase de transição para a segunda etapa do Ensino Fundamental, além de, supostamente, já haver uma dada progressão de conteúdos. O foco seguinte foi a elaboração de um produto educacional adequado às demandas desta pesquisa.

Esta dissertação está dividida em três capítulos e, como possibilidade de argumentação, perseguimos um lastro conceitual e epistemológico multirreferencial, exigindo, ao longo do texto, explicitar e localizar as diferenças teóricas entre os autores com quem o diálogo foi continuamente estabelecendo-se.

O primeiro capítulo, *Tensões entre o currículo, a colonialidade do poder/saber e a decolonialidade epistemológica*, faz uma apreciação do conceito de currículo, seus meandros com o poder e seu alargamento na dimensão prática. Também aborda a emergência da colonialidade do poder e a alternativa de desobediência epistêmica face à centralização dos saberes eurocêtricos. Finaliza abordando a perspectiva negra decolonial como opção à ascensão de abordagens eurocentradas. O segundo capítulo, *Contornando a “raça”: racismo, antirracismo e embates pela educação no Brasil*, discute esses conceitos e seus reflexos na sociedade brasileira, enfatizando a educação e as relações raciais. O terceiro capítulo, *Entre a regularidade e a dispersão: as relações raciais no livro didático História Ligamundo (5º ano)*, inicialmente apresenta a disciplina de Análise de Discurso de perspectiva francesa, seguida de considerações da conjuntura sócio-histórica de produção da

obra em análise, momento em que se abordam especificidades da política de escolha dos livros didáticos e, de modo específico, do ensino de História, particularmente para os anos iniciais. Finaliza empreendendo a análise da malha discursiva em que o texto didático está inscrito.

Apresentamos, ainda, o produto educacional intitulado *Pensar e Explorar História*. Arquetipo de livro didático elaborado numa perspectiva contra-hegemônica, visando a: estimular a análise e interpretação de informações em diferentes suportes; entender que há intencionalidade na seleção e na forma como a história é narrada; pensar a experiência histórica dialeticamente à realidade dos estudantes. Para tanto, embasamo-nos na história temática, articulando-a aos requisitos da BNCC (2018); embora mais pautados em competências, buscamos não nos desviar do objetivo de produzir um conteúdo fundamentado no equilíbrio de narrativas. Foi dividido em três unidades, coincidindo com a reorganização do ano letivo no Ensino Fundamental em Caetité. Por fim, advogamos que ele preenche lacunas na abordagem do ensino da história africana e da diáspora, bem como pode auxiliar na luta antirracista, uma vez que busca desvelar, desde as séries iniciais, esse fenômeno complexo.

Todas as crianças têm o direito à consciência de sua história, coerente com sua idade, etapa de ensino e com a seriedade desse campo de saber cientificamente conduzido.

1. TENSÕES ENTRE O CURRÍCULO, A COLONIALIDADE E A DECOLONIALIDADE EPISTEMOLÓGICA

A palavra escravidão vem como um tapa e os olhos de quase todos os moleques da classe estilingam um não sei o quê muito estranho em cima de mim. A professora nem ao menos finge não perceber. Olha-me também. Tento segurar a investida, franzindo a testa e petrificando o olhar. Mas não dá. Um calor me esquento o rosto e umas lágrimas abaixam-me a cabeça para que ninguém as veja.

(...) A cada palavra de seu discurso, pressinto uma nova avalanche de insultos contra mim e contra um “eu” mais amplo, que abraça meus iguais na escola e estende-se pelas ruas, envolvendo muitas pessoas, sobretudo meus pais. Ela, após tomar fôlego, recomeça, sempre do mesmo jeito acentuado:

Os negros escravos eram chicoteados... – e dá mais peso à palavra negro e mais peso à palavra escravo! Parece ter um martelo na língua e um pé-de-cabra abrindo-lhe um sarcasmo de canto de boca, de onde me faz caretas um pequeno diabo cariado. Novos suplícios são narrados junto com argumentos entrelaçando-se em grades. Vou mordendo meu lápis, triturando-o.

O clima pegajoso estende-se na sala. O outro garoto negro da classe permanece de cabeça baixa o tempo todo. Nenhuma reação. Uma caverninha humana. Imóvel.

A minha respiração sinto dificultada.

É você, macaco. Você é escravo - cochicha-me um aluno branco.

Sussurro uma vingança para depois e sinto, pela primeira vez, um ódio grande e repentino, metálico, um ódio branco. A professora, em face da minha reação explodindo nas contrações do rosto, pede atenção com forte autoridade. Manuseia outra vez as fichinhas velhas e prossegue:

Os NEGROS ESCRAVOS eram vendidos como CARNE VERDE, peças, desprovidos de qualquer humanidade. Eram humildes e não conheciam a civilização (...). (CUTI, 2012, p.160-161).

Esse texto é menos para falar de práticas que das condicionantes que as materializam. Portanto, não foi à revelia ou contraditoriamente que esse excerto, em síntese, uma prática foi selecionado para iniciar a discussão. O conto *Lembrança das lições*, de autoria de Cuti, cognome de Luiz Silva, ativista, poeta, escritor e estudioso da literatura negra brasileira, trata de um dos mais relevantes fenômenos históricos do Brasil, senão o mais impactante: a escravidão e o saldo escravista que repercute até o presente nas práticas cotidianas dos indivíduos, no acesso a bens materiais e culturais, no direito à dignidade, à cidadania e, especialmente a nos interessar, na condução do processo educativo. O recorte literário sinaliza três elementos imprescindíveis a esta pesquisa e que permitirão problematizar acerca da

história, de quem é contada, como é contada, por meio de quem, o porquê de essa e não outra narrativa ser apropriada no ambiente escolar.

Aborda o professor como um agente que em suas práticas pode reforçar os não lugares de sujeitos presentes na sala de aula e mais indiretamente quais caminhos o levam a se posicionar de determinada forma. O profissional que vive a manusear “fichinhas velhas” em descompasso com novos conhecimentos no campo da História e da Pedagogia. O professor que parece executar apenas o que é determinado, distinto daquele que desenvolve um saber-fazer que transgrida o normativo/prescritivo, propondo outras maneiras de ensinar que respeitem todos os que na escola se fazem presentes.

Instiga a entender como esse saber, conduzido de formas distintas, é auferido, enfrentado pelos alunos durante as aulas; a indagar como os estudantes relacionam o que é apreendido na escola com os saberes que adquiriram e obterão fora dela, como dialeticamente resolvem essa equação. Enfatiza a necessidade de refletir sobre o ensino de História, particularmente da história da África e dos africanos em diáspora, bem como das relações étnico-raciais para concretizar uma prática pedagógica coerente com o respeito à diversidade. Cuti, despretensiosamente, destacou elementos essenciais ao fazer pedagógico que serão tratados neste capítulo: o conhecimento, o seu acesso, os sujeitos da aprendizagem e, como que uma nebulosa, o currículo a envolvê-los.

Mas, tendo a sala de aula como o gatilho desta pesquisa, inicialmente, será traçado um breve panorama desse lugar, pensado como produtor de uma cultura específica, pois toda a relação com as questões curriculares e com o livro didático acontece no ambiente escolar. Se, na década de sessenta, os estudos sociológicos enfatizavam o caráter reprodutor das desigualdades sociais na instituição escolar, a partir dos anos oitenta, sem preterir os determinantes econômicos e sociais, buscou-se compreender a escola em seu cerne, percebendo-a, segundo Souza; Valdemarin (2005), como produtora de uma cultura própria, singular, concomitantemente formada pela cultura mais ampla e formadora daquela.

Numa sala de aula em Caetité, cidade no interior do sertão baiano, que possui uma trajetória, cuja presença de descendentes de africanos é significativa, não obstante, a tradição elitista local promoveu o esquecimento de protagonistas negros em sua história. Em trechos de livros de memorialistas, para citar como exemplo, a presença negra quase exclusivamente compõe a escravaria dos senhores.

Apagamento notório ainda, na falta de desvelo com a memória de Alfredo Silva², o primeiro professor negro a dirigir a Escola Normal dessa cidade, que tão orgulhosamente ostenta o título de berço de Anísio Spínola Teixeira, um dos mais expressivos pensadores da educação nacional e que advogava que ela não deveria ser privilégio. Na contramão, a partir do século XXI, investigações científicas têm evidenciado a presença atuante das populações negras e suas estratégias de resistência, como as desenvolvidas por Pires (2003, 2009) e Santos (2020), igualmente no expressivo número de comunidades remanescentes de quilombos no município³.

A pesquisa parte desse *lócus*, mas ela tem ambições mais amplas, pois combater o racismo é fundamental em nosso país, e para isso é crucial percebermos que determinados posicionamentos, que entendemos como naturais, são racializados. No currículo escolar o racismo se faz presente, por exemplo, ao trabalhar a história da África, da diáspora e questões raciais apenas na Semana da Consciência Negra; ao não problematizar a inserção dessas temáticas nos materiais didáticos; ao rotular práticas racistas entre os alunos como *bullying*; ou, sutilmente, tratar de forma preconceituosa as religiões de matriz africana⁴.

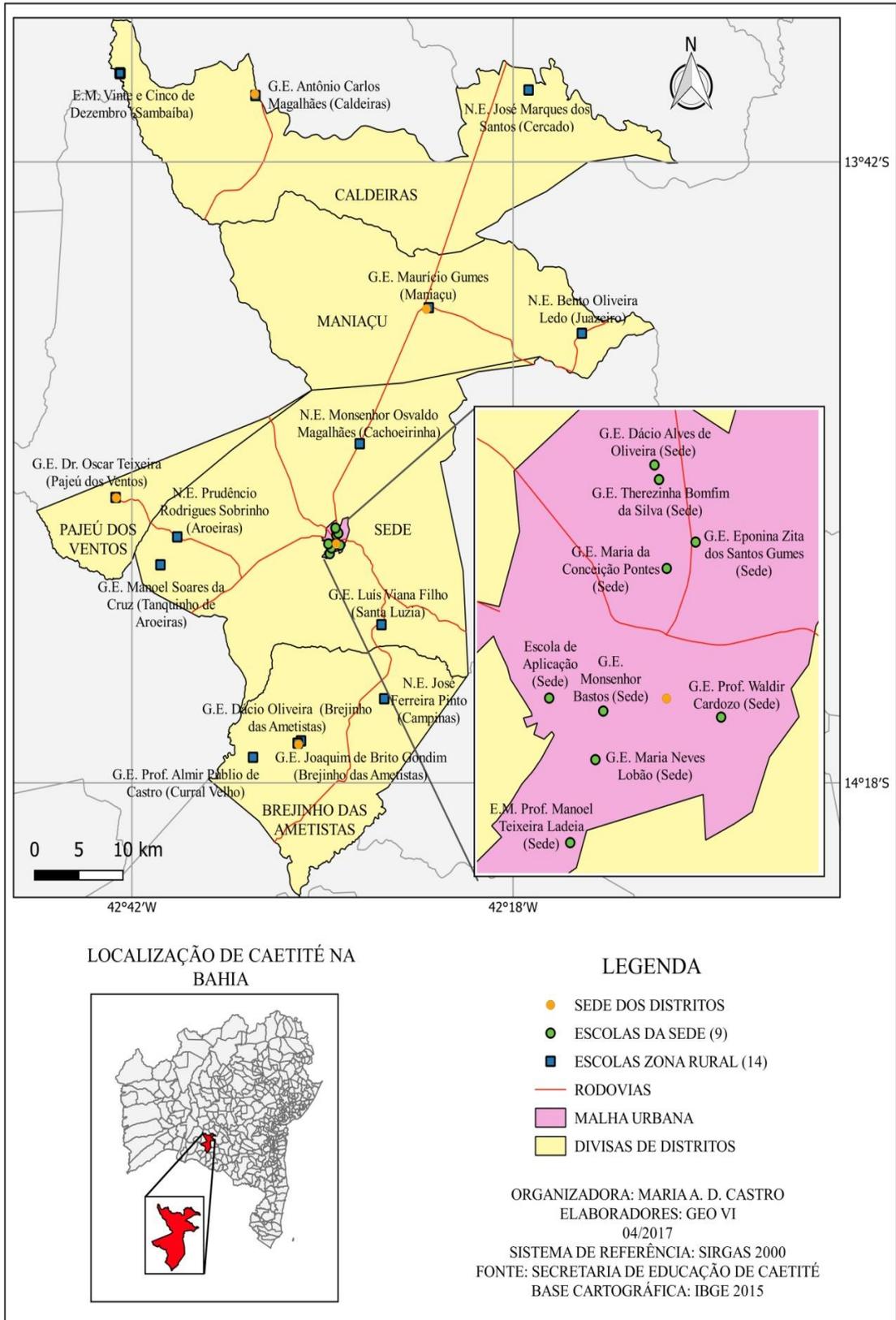
A rede municipal de ensino de Caetité, no que tange à educação fundamental, conforme o mapa apresentado na página seguinte, possui vinte e três escolas, dessas apenas uma é quilombola, localizada na comunidade da Sambaíba. Quatorze localizam-se nos distritos, as demais na sede. Assim, a despeito de qualquer tendência em homogeneizar, atendem a um público bastante diversificado, e essa diversidade implica a geração de culturas escolares singulares, que precisam ser consideradas, no sentido de adotarmos estratégias de aprendizagem.

² Trata-se de Alfredo José da Silva (Santo Amaro, 1887 – Caetité, 1985). Professor de Letras, e primeiro negro a dirigir a Escola Normal de Caetité (1930-1935), e prefeito dessa cidade (1947-1948). A dissertação “Manuscritos de Alfredo José da Silva: reflexões sociais, políticas e identitárias sobre o Brasil – edição crítica e cartilha de brasilidades”, defendida em 2020 por Danielly Pereira dos Santos aborda aspectos da trajetória desse sujeito social.

³ Quatorze possuem atestado de remanescentes de quilombos expedidos pela Fundação Palmares, outras deram processo de reconhecimento.

⁴ Uma situação de intolerância religiosa partindo de uma gestão escolar observada na época da pesquisa foi apresentada por Nascimento; Castro (2021).

Figura 1: Mapa das escolas do primeiro ciclo da educação básica em Caetité



Fonte: (CASTRO, 2017, p.20).

No distrito de Brejinho das Ametistas, por exemplo, além dos moradores do campo e da sede do distrito, por ser área de garimpo, é constante o deslocamento de pessoas das mais diversas origens, também dos trabalhadores de empresas eólicas e da construção da Ferrovia Oeste-Leste. Assim, alunos chegam e saem com muita regularidade da escola. Alguns, ao prosseguirem seus estudos na sede do município, poderão sofrer preconceito por serem do campo, e muitos vão querer negar suas origens. E como é corriqueiro em outros locais, ainda é o espaço do estudante que não frequenta a escola e esta faz uma busca ativa para que essa presença aconteça. Há aluno que está concluindo o primeiro ciclo do ensino fundamental e ainda não dominou a interpretação textual, mas também há aquele que, ao ser-lhe apresentado um novo objeto de aprendizagem, na aula seguinte, demonstra ter ampliado esse repertório para além do oferecido. Existem muitos atores que mais se preocupam com a progressão das séries do que com a aprendizagem, ou que somente querem aumentar a nota do IDEB⁵. Há alunos, em sua maioria, negros, mas que não estabelecem identidade com a negritude, e vão apontar o colega que tem a cor mais retinta como o aluno negro da turma, e sobre ele vai recair o peso do racismo.

São aspectos importantes para entender que, no interior da escola, uma cultura está-se formando, “que ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade.” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32). Assim, é imprescindível entendermos que a escola produz um saber próprio que repercutirá por toda a sociedade. Maria Cecília Sanchez Teixeira (2005) afirma que, apesar da existência de normas, estatutos, regimentos e regras, que prescrevem e tendem a homogeneizar as práticas educativas, devido à diversidade sociocultural de cada instituição, esses atos são reinterpretados, relativizados e adequados às condições concretas de cada uma.

Discutir o currículo⁶ numa perspectiva conceitual, pragmática e de disputa de poder que se materializa em práticas, objetos e objetivos de ensino-aprendizagem,

⁵ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁶ Os estudos sobre o currículo se dividem em tradições. Tomaz Tadeu da Silva (2009), por exemplo, discrimina três: As teorias tradicionais do currículo ou teorias técnicas, de perspectiva mecânica inspirada no sistema industrial taylorista, tendo John Franklin Bobbitt como principal expoente e datam do início do século XX. As teorias críticas do currículo, emergentes a partir dos anos 1960, de

determinando qual conhecimento prevalecerá nas interfaces entre o prescritivo e o realizado, é o primeiro aspecto a ser considerado. Para tanto, são pertinentes as abordagens de José Gimeno Sacristán (2000), Miguel González Arroyo (2019), Michael W. Apple e Kristen Buras (2008), Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2014) e Ivor Frederick Goodson (2018). Alarga-se a análise do currículo para a sua dimensão ativa, refletindo sobre a dialética entre as “diretrizes curriculares oficiais” e os conhecimentos e práticas dos professores. Sacristán (2013), Rosa M. Vásquez Récio e J. Félix Ângulo Rasco (2013) e Javier Marrero Acosta (2013) contribuem significativamente para o entendimento dessa dimensão.

Pensar o currículo como amálgama da colonialidade do poder/saber é outro aspecto considerado e se pauta nas reflexões do peruano Aníbal Quijano (2002; 2005), e da sua percepção do que conta como conhecimento validado e legitimado e a consequente demarcação da alteridade e exterioridade intencionalmente deslocada para uma zona periférica do conhecimento, transformada em não conhecimento, epistemes que deveriam, portanto, serem subjugadas ou aniquiladas como ressaltam Walter Mignolo (2017) e Ramón Grosfoguel (2016).

A perspectiva decolonial, como assinala Nilma Lino Gomes (2019), é uma opção insurgente à colonialidade e finaliza a discussão, haja vista ser mais intrincada, plástica e dinâmica que a expressão “descolonização” e contribui para que essas histórias sejam incluídas no currículo, contemplando as experiências e as lutas do povo negro ao longo do tempo e em diferentes espaços; que preze pelo combate à história única através da proposição de uma desobediência epistêmica⁷.

Apple, Young, Goodson e Sacristán possuem diferenças nas análises, entretantes, têm como âncora a perspectiva crítica do currículo, alicerçada no marxismo, inserindo o currículo numa perspectiva histórica e social. Assim, contribuem para a compreensão da disputa por representações no debate público em torno das políticas públicas educacionais, embasando a compreensão da

base marxista e vinculadas à escola de Frankfurt, tendo como defensores Teodor Adorno, Max Horkheimer e nomes como Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Paulo Freire. Essas compreendem que tanto a escola como o ensino são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Finalmente as teorias pós-críticas, no decorrer dos anos 1970 e 1980. Estas defendem que não existe um conhecimento único e verdadeiro e consideram que o multiculturalismo constitui-se alternativa ao currículo hegemônico, que tem legitimado a ascensão da cultura branca, europeia, machista e heteronormativa em detrimento de outras experiências.

⁷ A desobediência epistêmica é compreendida como uma reação à colonialidade do poder a partir da desconstrução da metanarrativa eurocentrada do mundo. A colonialidade tem seus fundamentos no: a) controle da economia; b) controle da autoridade; c) controle da natureza; d) controle do gênero e da sexualidade; e) controle da subjetividade e do conhecimento.

ascensão de determinados discursos e representações da população africana e da afro-brasileira nos livros didáticos de História. Nilma Lino Gomes, Miguel Gonzalles Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva são exemplos de estudiosos da temática que se inspiram em referências pós-culturais, como Aníbal Quijano e Michel Foucault, que não teorizaram sobre o currículo, abordaram-no de modo transversal em seus escritos.

Michel Foucault, de acordo com Glaurea Nádia Borges de Oliveira e Marcos Garcia Neira (2019), embora seja chamado de filósofo, é de difícil indexação, sendo perspicaz no atravessamento de fronteiras disciplinares sem se deixar prender por nenhuma delas. A produção acadêmica no campo educacional brasileiro indica uma apropriação do referencial foucaultiano a partir dos anos 1990 com nomes como Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto. Nessa perspectiva englobam-se no currículo os conceitos de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.” (SILVA, 2009, p. 17).

Se escolhas teóricas diversas implicam olhares distintos sobre o currículo, elas necessariamente não se incompatibilizam. A multirreferencialidade é uma possibilidade de problematizar esse objeto e produzir respostas às suas demandas. Michael Young (2014), por exemplo, diz pensar o currículo a partir da Sociologia, entretanto não denega ter aprimorado seu instrumental teórico-metodológico no diálogo com psicólogos, historiadores e filósofos. Diferentes tradições auxiliam a, por outros ângulos, compreender o objeto de estudo e o que nele nos inquieta. O referido teórico defende uma teoria do currículo que parta do direito do aluno ao conhecimento e não da aquisição de competências e habilidades. A experiência do estudante é importante, mas não é determinante, e partir da experiência não é o mesmo que incluí-la no currículo. Na escola o estudante deve acessar conhecimentos que não adquire em outros espaços, fazendo a ponte entre suas experiências, conhecimentos prévios e o desconhecido, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento proximal, como descrita na perspectiva vygostkyana, em que a aprendizagem ocorre na fronteira entre o que o indivíduo sabe e o novo que lhe é apresentado.

Ao empreender a defesa de uma base nacional comum curricular, Young ressalta que ela deve ser composta pelos saberes que são relevantes para determinada sociedade. A principal questão que se apresenta para nós é como essa

base tem sido construída e interpretada em políticas públicas e diretrizes no Brasil de modo que contemple a todos os sujeitos da aprendizagem e que promova o empoderamento sem gerar injustiça social. Se a base comum curricular primar pela narrativa única de um segmento específico, não se constituirá num conhecimento poderoso, como esse autor defende.

A despeito das distintas chaves analíticas apresentadas, os teóricos contribuem para ampliar a compreensão do currículo. Por isso, são apresentados numa perspectiva dialógica, um localiza aspectos não problematizados por outro, possibilitando apreender o fenômeno de forma abrangente.

1.1. Currículo: região de fronteiras (in)visíveis e conflituosas

Tomemos, então, a palavra currículo. Termo complexo, permanentemente em construção e mal compreendido. Não obstante, problematizá-lo é crucial para as tentativas de abarcar o processo educativo e as mudanças pertinentes à educação. José Gimeno Sacristán (2013) afirma que o termo tem origem na palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*. Os antigos romanos usavam a expressão *cursus honorum*, indicando as “honras” que o cidadão acumulava. Todavia, o currículo ainda adquiriu o sentido de rol dos conteúdos da carreira do estudante, aquilo que o estudante deve aprender, superar e em que ordem isso deve ocorrer.

Parece ser lugar comum a bipolarização entre essas ideias sobre o currículo. Entretanto, ele é a essência do fazer educativo, um fenômeno mais complexo e dinâmico do que essas acepções aparentam, e o próprio Sacristán se debruçou em suas pesquisas para traduzi-lo. Mas, nem sempre, os envolvidos em sua zona de influência dão conta do quanto o currículo interfere nas práticas cotidianas escolares; posto que seja naturalizado, nem sempre é percebido, portanto, questionado.

Michael Young discute a relevância dessa teoria e de seus especialistas no debate contemporâneo sobre o tema. Para o autor, a questão educacional mais importante no presente é considerar que, se a educação é uma atividade prática e especializada, a teoria do currículo deverá ser conhecimento especializado. Segundo Young, é forçoso desenvolver currículos não reprodutores de conhecimentos, mas que ampliem as oportunidades de aprendizagem em todos os

âmbitos de ensino, e adverte que, partindo do conceito, definido por resultados, competências ou avaliações, ele não promoverá o acesso ao conhecimento. E indaga sobre quais saberes deveriam compô-lo. “Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de ‘o melhor conhecimento que temos em qualquer campo’.” (YOUNG, 2014, p.197). Ainda debate sobre a polissemia em que o termo foi envolvido, o que dificulta sua compreensão, aproximação e a sua apropriação no sentido de promover alternativas pedagógicas distintas das reprodutivistas, pensando-o envolvido em uma rede, a partir de dois prismas:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. (YOUNG, 2014, p. 201).

Conhecimento dos poderosos ou conhecimento poderoso? Uma possível intercambialidade entre as perspectivas é um possível espaço em que pode haver atuação insurgente, autônoma e protagonista. Talvez, mais objetivamente, como escreveu Tomaz Tadeu da Silva, sintetizando a perspectiva do pesquisador Ivor F. Goodson, que o definiu como “resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades.” (2018, p. 11). Veicula a história, os valores e as ideias dos vencedores sobre os vencidos, mas é suscetível a contestação.

Logo, não é constituído ao devir, mas resultado de escolhas políticas e ideológicas, devendo ser compreendido na dinâmica relacional dessas condicionantes no tempo e no espaço. Na perspectiva de Goodson, o currículo fornece um prisma, um texto transparente de onde podemos ver e testar o bem-estar e o caráter da sociedade. Assim, é visto no campo do conflito social com fronteiras flexíveis, haja vista que o que se propõe na teoria não necessariamente é validado na ação prática dos sujeitos sociais a quem ele é direcionado. Isso nos leva a entender que o currículo escrito é, concretamente, “irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal

como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável.” (GOODSON, 2018, p. 40). É uma construção social e reflete, em suas bases estruturais, o processo histórico de lutas e experiências travadas por grupos que almejam organizar o conhecimento a partir de seus interesses. Esse é um dos principais ensinamentos de Goodson.

José Gimeno Sacristán, perscrutando percepções, definições e acepções do conceito, enfatiza cinco domínios formalmente diferenciados nos quais o fenômeno pode ser analisado:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou oral, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas. (2000, p. 14-15).

Pensar o currículo como um campo prático, marcado por tensões e instabilidades, se constitui num caminho para a sua compreensão como fenômeno construído socialmente e para a percepção das suas interfaces sobre a educação. Pensemos o ensino de História da África. Qual o discurso sobre esse continente que tem prevalecido? O conteúdo carrega em si construções mentais organizadas a partir de hierarquias de raça, gênero e classe. Assim, o currículo pode ser definido como

(...) o projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Sacristán alerta para as dicotomias entre expectativa/realidade e teoria/prática enfrentadas pelos atores que confrontam o currículo cotidianamente. Ele pode ser entendido como “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento.” (2000, p. 17). Essa definição contribui para compreender e esboçar estratégias de interferência para outras práticas e narrativas livres de distorções interpretativas. Com orientação semelhante, Henry Giroux e Roger Simon interpretam o fenômeno em discussão como uma forma de luta que se concretiza na ação prática, em que “o estudo curricular precisa tornar concreto um discurso que traduza a teoria social em formas de práxis que contribuam para as noções de coragem cívica e cidadania ativa.” (GIROUX, SIMON, 1997, p.177).

A dimensão prática do currículo como fenômeno social em constante processo de construção permite inclusive apreendê-lo, além de sua concretização, mas como uma representação. Um dispositivo de poder e controle disputado por diversos segmentos sociais que advogam espaço em termos de representatividade. Michael Whitman Apple e Kristen Buras denunciam a existência de uma modernização conservadora, referindo-se a uma nova união de forças do campo da direita, que atualmente exerce liderança na sociedade. Eles se referem a uma rede densa e conectada em disputa pelo currículo. Um movimento cíclico na história, em que agendas libertárias sofrem um processo de refração, inclusive pleiteando o conhecimento a ser traduzido nos livros didáticos, especialmente de História, Geografia e Literatura.

Essas histórias revelam que as disputas educacionais por valores – morais, culturais, econômicos – não são conflitos simples ou diretos, mas disputas que persistem entre perdas e ganhos. Essas lutas são travadas pela direita e pela esquerda, por atores e movimentos dominantes e subalternos, e ocorrem de modo bastante pessoal e amplamente político. Isso ocorreu no Brasil na década de 1970 e na University of Wisconsin-Madson no final da década de 1990, continuando a ocorrer nas escolas em âmbito local, nacional e global. (APPLE; BURAS, 2008, p.19).

E têm continuidades, por exemplo, nas bandeiras levantadas pelo movimento Escola Sem Partido⁸, na aprovação da BNCC⁹ e na reforma do Novo Ensino

⁸ Escola Sem Partido é um movimento de setores conservadores da sociedade brasileira, que pleiteia a implantação de projetos de lei que interfiram nos currículos e nas práticas de ensino, sob um

Médio¹⁰. Essas iniciativas tendem a combater as práticas pedagógicas que primam pela pluriversalidade e pelo contraditório, que tragam para o palco das salas de aula as discussões sobre as contradições sociais.

Miguel González Arroyo apresenta quatro indicadores que assentam o currículo como um território continuamente pleiteado: 1) O campo do conhecimento tem-se tornado mais dinâmico, complexo e disputado, pois não “estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência, pela tecnologia.” (2019, p. 14); 2) A produção e apropriação de saberes sempre esteve nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação.

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. (ARROYO, 2019, p.14).

Ainda destaca: 3) Na intrincada relação entre currículo e trabalho docente, em que o controle sobre essa atividade e a resistência a ela se constituem no cerne de todo o processo de produção do ensino-aprendizagem. O peso normatizante sobre os currículos visto em normas e diretrizes do trabalho docente nutre de sentido político a disputa no território do currículo e mostra “que em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente.” (ARROYO, 2019, p. 15). Por fim, 4) As centralidades históricas do currículo tornam-no um território experienciado por disputas políticas, da sociedade, do Estado e de suas instituições, como de suas políticas e diretrizes.

suposto combate à “doutrinação ideológica”. Contestado por setores da sociedade civil, associação de professores, AGU e MPF. Não tem logrado êxito em suas demandas no legislativo e no judiciário.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escolar, considerando as particularidades regionais. Aprovada em 2017, prescreve um currículo mínimo para a educação básica – Educação Infantil ao Ensino Médio.

¹⁰ Medida Provisória sancionada em julho de 2017 pelo presidente Michel Temer, mas transformada em Lei que reformou o Ensino Médio no Brasil. Sem consulta à sociedade, esse ato gerou debates e protestos com a ocupação de várias escolas em 2016. Exclusões de disciplinas, abertura para profissionais sem licenciatura lecionar e implementação do ensino integral foram inclusos no texto da reforma.

Ao enfatizar a dinâmica apropriação-negação e desapropriação, o autor se refere a um elemento imprescindível para abarcar a inserção de determinados temas na composição dos materiais didáticos e nas formas como a aprendizagem é conduzida, a saber, o de sermos “levados a entrar nessa disputa histórica por negação ou reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo.” (ARROYO, 2019, p.15). Referindo-se a uma importante dimensão do trabalho pedagógico, o seu componente político, não há possibilidade de os educadores se isentarem do posicionamento político. Eles são provocados na práxis a reagirem diante dos seus dilemas.

Vera Maria Candau, endossada pelos estudos de Stuart Hall, afirma que a cultura galgou valor incomum no tocante à estrutura e à organização da sociedade contemporânea, como nos processos de seu desenvolvimento, do meio ambiente e na distribuição de recursos materiais e humanos e das epistemologias, favorecendo a emergência de novas visões, explicações e teorizações do mundo, sendo um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas. Portanto, o currículo não pode ser apreendido sem considerar os aspectos culturais, pensando a interculturalidade criticamente. “Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade a padronização, nem a diferença um problema a resolver, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais.” (CANDAU, 2014, p. 31).

Em seu processo de transposição, ou seja, no momento em que se agencia concretizar suas prescrições, o currículo pode não ser sedutor, ameaçador ou compreendido pelo professor. Segundo Arroyo, a identidade docente, igualmente foco de intensas disputas, fomentada cotidianamente nas experiências de ensinar, é um fator a redimensionar o engessamento curricular. Destarte, é na intersecção entre o normativo e o realizável que o currículo real é constituído. Se “o currículo é o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola”, em contrapartida ele é “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” (ARROYO, 2019, p.13).

José Gimeno Sacristán relata que, desde que a expressão currículo foi usada como conceito pedagógico, ela esteve relacionada tanto à ideia de seleção de conteúdos como às tentativas de minar as arbitrariedades de escolha do professor. Ela, portanto, desde sua gênese, possui uma função reguladora da organização do ensino. O currículo não é “neutro, universal, imóvel, mas um território controverso e

mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. (2013, p. 23). Para autor, deve-se interpretar o currículo como algo dimensionado no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados: o currículo prescrito, oficial, como projeto educacional originado de demandas sociais e que se concretiza em políticas educacionais; o currículo moldado pelos professores, abarca como essas prescrições são traduzidas nas práticas docentes, materializado nos dispositivos didáticos; o currículo em ação, da maneira em que é realizado, concretizado na prática e num determinado contexto; o currículo realizado, sua receptividade e seus efeitos subjetivos nos sujeitos a quem é destinado; o currículo avaliado, ou seja, os efeitos comprováveis e comprovados na aprendizagem dos estudantes; o currículo nulo, o que não é abordado é desprezado e desconsiderado. Por fim, o currículo oculto, o que é ensinado sem intenção específica, sub-repticiamente por olhares e gestos e sobre o qual não se tem controle.

O currículo prescrito refere-se aos aspectos que ordenam e embasam a elaboração de materiais, as diretrizes curriculares e orientações gerais que norteiam o fazer pedagógico. O currículo apresentado é constituído por uma série de meios que traduzem “para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.” (SACRISTÁN, 2000, p.104-105). Essas prescrições, por serem genéricas, são insuficientes para orientar a atividade educativa e concretizar o currículo prescrito face à formação do educador e às suas condições de trabalho.

O currículo é moldado pelo professor, pois ele é um ator ativo na concretização dos conteúdos e na atribuição de seus significados, recriando “qualquer proposta que lhe é feita, é um ‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.” (SACRISTÁN, 2000, p.105). O currículo em ação “é a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas.” (SACRISTÁN, 2000, p.105), sendo que a praxe ultrapassa os propósitos do currículo prescrito.

O currículo realizado são os “efeitos complexos dos mais diversos tipos como cognitivo, afetivo, social, moral, e os que ficam como efeitos ocultos no ensino”. (SACRISTÁN, 2000, p.106). Incide na aprendizagem dos alunos e sobre as formas de interação social dos professores. O currículo avaliado é o que impõe critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Esse talvez seja o campo mais evidente do confronto entre o real e o prescrito.

Javier Marrero Acosta (2013) considera que, entre o currículo estabelecido e o que os alunos aprendem, há um mediador decisivo, o professor. Esse profissional, após legitimação pelo poder legislativo, recebe uma partitura curricular, em certas condições imposta, que deve ser interpretada e adaptada às especificidades das escolas e salas de aula. Destarte, o que os professores “ensinam é o resultado de um processo de decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretção, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura.” (ACOSTA, 2013, p. 189). Assim, o professor realiza a transposição dos conteúdos, do saber sábio, para o saber ensinado, adequando o conhecimento de acordo com as características do aluno e do conteúdo. Resumindo, o que se ensina “é o resultado de um sistema complexo no qual decisões, pensamentos, relações e condições se entrecruzam para lidar com a gestão do saber.” (ACOSTA, 2013, p. 203-204).

José Gimeno Sacristán (2013) critica a forma como o conceito de competência foi apropriado na educação, redutor, pois não dá conta de sua complexidade. Para o autor, ser competente em uma disciplina, não significa saber apenas seus conteúdos, mas atuar nos contextos em que ela possa estar envolvida e preparar o aluno para que saiba projetá-la.

Estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação às demandas, como o desempenho de ações. O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o reconhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. O essencial não é que se possua determinados conhecimentos, mas o uso que fazemos deles integrados coerentemente em uma ação eficaz. (SACRISTÁN, 2013, p.279).

Dessa forma, Rosa M. Vázquez Recio e J. Félix Ângulo Rasco asseguram que é a metodologia que se conecta com o currículo para colocá-lo em ação e para realizá-lo. Explícito ou não, o enfoque metodológico se faz presente. E na dinâmica da sala de aula, “ainda que respeitando a estrutura de código elaborado, não é o mesmo que aquele que foi pensado pelo docente”. (RASCO; RECIO, 2013, p.293).

Transforma-o em algo diferente do que era para aplicação no ensino. Efeito similar ocorre nas apropriações e usos que professores fazem sobre o livro didático, um dos principais agentes culturais mediadores do currículo prescrito, juntamente

com o professor. O currículo confronta-se com uma dada cultura escolar, ou seja, compreende-se a escola, no processo de socialização e integração de crianças e jovens, como transmissora de uma cultura específica. No entanto, o conceito de cultura escolar pode ser ampliado como o fez João Barroso (2013), estando relacionado, por um lado, com a própria forma escolar de educação e, por outro, com a cultura organizacional da escola.

Irlen Antônio Gonçalves e Luciano Mendes de Faria Filho demonstram que a relação entre a finalidade do ensino e a prática docente não se pauta, exclusivamente, em concórdia. O professor dispõe de liberdade de manobra, não sendo o agente de uma didática verticalizadora. E, no que toca ao manual escolar, ele sofrerá influências da cultura forjada na escola. O livro, “por si só, não é nada, ele será alguma coisa a partir do uso que se fizer dele, um uso tanto pelo aluno quanto pelo professor”. (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 45).

Compartilhamos, portanto, do entendimento do currículo como um fenômeno social complexo, um sistema tensionado constantemente pelos sujeitos sociais, no qual orbitam valores culturais e ideias sobre a educação, sobre as práticas de ensino, e sobre o que ensinar, e para qual sujeito se ensina alguma coisa, visando a um papel social por ele a ser desenvolvido, tendo no ambiente escolar a sua face mais visível.

1.2. Colonialidade do poder/saber: transgressões e insurgências

Considerando as imbricações em que o currículo está envolvido, é indispensável ainda pensar as suas conexões com o que o sociólogo e humanista peruano Anibal Quijano (2002; 2005) denominou de colonialidade do poder e as alternativas de ruptura com essa herança insistente do colonialismo que, inclusive nos processos educativos, continua a exercer controle sobre os antigos domínios coloniais. Se desde o século XIV éramos mais colonizados no sentido econômico, de empório de produtos primários, no tempo presente somos subjugados no que se refere às estruturas de pensamento e nos modos de produzir conhecimento.

Deni Irienu Alfaro Rubbo (2018), referindo-se a Aníbal Quijano, assinala que ele teve sua trajetória acadêmica constituída no período em que a Teoria da Dependência (1960-1970) se consagrou em discurso hegemônico sobre a América Latina, declinando nos anos 1980. A Teoria da Dependência, como Pedro Duarte e

Edílson Graciolli defendem, emergiu na América Latina no início dos anos 1960, visando a explicar o desenvolvimento socioeconômico dessa região, sobretudo no processo de industrialização, iniciado entre 1930 e 1940. A teoria pretende entender a reprodução do sistema capitalista, criador e potencializador de distinções em “termos políticos, econômicos e sociais entre países e regiões, de forma que a economia de alguns países era condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outras.” (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 1). Assim, o explorador e o explorado fazem parte de uma dinâmica que perpetua as relações de desigualdade.

A crítica quijaniana à “colonialidade do poder”, segundo Rubbo (2018), se apresenta como um modo de pensar transgressor que transcende a Teoria da Dependência. Aníbal Quijano, influenciado pelas ideias do estudioso peruano José Carlos Mariátegui, considerado o primeiro marxista da América Latina, contribui para fundamentar a análise crítica aos movimentos sociais e à luta política por uma América Latina autônoma, independente, que denuncia e contesta a globalização.

Mariátegui estabeleceu analiticamente relações entre raça, terra e colonialismo. Não obstante, sendo Mariátegui a sua referência fundamental da “colonialidade do poder”, ele foi além: “Quijano não ‘fala’ por Mariátegui (...). Adota uma postura ousada, não isenta de contradições, que ‘violenta’ Mariátegui.” (RUBBO, 2018, p. 393). Transcendendo o pensamento mariateguiano, Quijano propõe uma teoria da especificidade da racionalidade alternativa na América Latina em contraposição ao eurocentrismo das formas de pensamento. Não se trata de desprezar o conhecimento que chegou ao continente americano junto com as caravelas e a partir delas, mas de “comer as entranhas do dominante”, em um processo dialético que assegura a autonomia dos sujeitos que o consomem.

Luiz Toledo Machado insiste em que, a rigor, não existe uma teoria da dependência, “mas simplesmente a dependência dentro do sistema internacional de relações de força e poder. O que se pretendeu assim denominar é uma obviedade histórica”. (1999, p.199). O fato é que a partir dela houve um movimento entre intelectuais que se propuseram a pensar os dilemas da América Latina, rastreando as raízes dos problemas inerentes a essa região de forma autônoma e crítica em relação à matriz ocidental. Foi nesse contexto que Quijano começou a desenvolver suas ideias sobre a colonialidade.

O conceito de “colonialidade de poder”, elaborado na década de 1990, se refere a uma estrutura inerente ao domínio colonial, a outra face da modernidade, o

seu lado obscuro e negativo sustentado pelas noções de trabalho, gênero e raça. Esta, uma “construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.” (QUIJANO, 2005, p. 117). Estrutura que subjugou as populações nativas a partir de 1492 e mantém resquícios no período pós-colonial, repercutindo no tempo presente.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117).

As noções de raça, gênero, trabalho e os seus entrelaçamentos produziram e produzem reflexos no mundo. Logo, interrogá-las, como questionar as tessituras de dominação a que foram submetidas, é fundamental para promover a decolonialidade do sujeito e de seus saberes. Compreendemos, portanto, a colonialidade como fenômeno do mundo contemporâneo, por isso é relevante pensar nosso lugar como latino-americanos.

Thais Luzia Colaço, Eloise Silveira e Petter Damázio (2012), embasando-se nos Estudos Culturais na América Latina, desenvolvidos por Catherine Wash, optam pelo termo “decolonial”, suprimindo o “s”, para estabelecer uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico, isto é, de saída voluntária dos europeus das colônias, “abandono” esse como se não decorresse de luta social. Os autores enfatizam que o objetivo não é desfazer o colonial ou revertê-lo, mas provocar uma luta contínua de transgredir e insurgir.

Wendel Ficher Teixeira Assis (2014) ressalta que a colonialidade do poder é a classificação social da população mundial pautada na noção de raça, originada no período colonial, sendo mais duradoura e estável que o colonialismo histórico.

Pautando-se também em Santiago de Castro-Gómez, esclarece que a colonialidade do poder amplia a ideia foucaultiana do poder disciplinário. Para Assis, os dispositivos panópticos construídos no estado moderno se alargam a uma estrutura mais ampla, global, configurada pela relação colonial entre Estados cêntricos e periféricos.

Do ponto de vista de Aníbal Quijano (2002), o poder é entendido como um tipo de relação social constituído pela presença permanente e simultânea de três elementos: dominação, exploração e conflito. Estes incidem diretamente em quatro áreas básicas da existência social e refletem a disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/ intersubjetividade, seus recursos e seus produtos.

As formas de existência social em cada uma dessas áreas não nascem umas das outras, mas não existem, nem operam separadas ou independentes entre si. Por isso mesmo, as relações de poder que se constituem na disputa pelo controle de tais áreas ou âmbitos de existência social tampouco nascem, nem se derivam, umas das outras, mas não podem existir, salvo de maneira intempestiva e precária umas sem as outras. Isto é, formam um complexo estrutural cujo caráter é sempre histórico e específico. Em outras palavras, trata-se sempre de um determinado padrão histórico de poder. (QUIJANO, 2002, p.4).

Conceito crucial na teoria quijaniana, um fenômeno situado no cruzamento entre os saberes do dominante e do dominado e se aproxima da ideia desenvolvida por Michel Foucault, de que o poder opera em cadeia, ele “funciona e se exerce em rede.” (FOUCAULT, 2008, p. 183). As relações de poder, ainda de acordo com Aníbal Quijano, sintetizam-se e articulam-se em quatro elementos. 1) a colonialidade do poder, tendo a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social e dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração do sujeito 3) o Estado, que centraliza de forma universal o controle da autoridade coletiva; 4) o eurocentrismo como configuração hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, sobremaneira, no modo de produzir o conhecimento.

Esses signos do padrão mundial de poder descritos acima, na perspectiva quijaniana, fundamentam o sistema de dominação. Estão no cerne das estruturas de poder que se estabeleceram desde as Grandes Navegações, período da gênese da

chamada modernidade e dos princípios da globalização. É a partir dessa entrelaçada rede de nós estruturais e de sua compreensão que a noção de colonialidade do poder é agenciada:

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. (QUIJANO, 2002, p. 4).

Entretanto, nessa estrutura de dominação, outros nós se entrelaçam para que se constitua persistente e naturalizadamente em alicerce da matriz colonial de poder, com base em dois sustentáculos, o fundamento racial e o patriarcal do conhecimento. Como enfatiza Walter Mignolo, a noção de matriz colonial de poder, formulada por Quijano, é descrita em “quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”, que sustentam o controle do sistema-mundo¹¹. (MIGNOLO, 2017, p.5). Essa estrutura foi construída em duas vertentes: a da luta entre Estados imperiais europeus, e a estabelecida entre esses estados e os africanos e indígenas escravizados e explorados no processo de colonização.

No entender de Quijano, interessa combater essa tradição conservadora, patriarcal e racial predominante sobre o conhecimento. Ela afeta o sistema de ensino, sob uma aparente inclusão da diversidade. Mignolo, por seu turno, propõe a desobediência epistêmica, entendida como um recuo/reorientação no padrão colonial do conhecimento eurocentrado. Segundo ele, “a pauta oculta (e o lado mais escuro) da modernidade era a colonialidade.” (2017, p. 1). A colonialidade é o processo que fundamentou a constituição e o desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje. E a “modernidade” se constitui em uma narrativa complexa, pois “constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’.” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

¹¹ O sistema-mundo é uma teoria desenvolvida pelo sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, durante a década de 1970, estuda a formação do sistema-mundo e a divisão do mundo em três níveis hierárquicos: centro, periferia e semiperiferia.

Assim, o discurso que tenta minimizar os impactos das conquistas ou a constituição da fábula da aldeia global, como descrita pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2003), é um aspecto a ser considerado ao se pensar em possibilidades de transgressão de insurgências.

Por isso, o pensamento e a ação descoloniais¹² focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Uma via para isso é a desobediência epistemológica. Não no sentido de desconsideração pelo conhecimento ocidental, mas de valorização dos conhecimentos produzidos em outros lugares, por outros sujeitos, bem como o resgate de saberes renegados e da contestação de valores tidos como ocidentais, da ideia de exclusivismo da Europa, como se ela fosse especial em relação a alhures. Entender, como o fez Jack Goody (2015), que muitos deles foram originados ou comuns a outros contextos, mas sofreram um processo de apagamento.

Ramón Grosfoguel (2016), ao discutir a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, articulado aos estudos do argentino Enrique Dussel, que aborda a lógica genocida da conquista, define quatro genocídios no século XIV, que também incorreram no aniquilamento de conhecimentos: contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; contra os povos indígenas do continente americano, e depois, contra os aborígenes da Ásia; contra os africanos aprisionados em seu território e depois escravizados no continente americano; e contra as mulheres que praticavam e transmitiam conhecimentos indo-europeus na Europa, não raro, queimadas vivas acusadas de bruxaria. Extermínios denominados por Boaventura de Souza Santos de “epistemicídios”. E, em geral,

(...) são analisados com muita frequência de forma fragmentada, separados um dos outros. A tentativa aqui é de enxergá-los

¹² A despeito da opção de alguns autores utilizarem a expressão descolonização/descolonial como registrado em algumas citações, entende-se nesta pesquisa a expressão no contexto da decolonialidade.

interconectados, inter-relacionados e como partes constitutivas das estruturas epistêmicas do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista” [...] criado a partir da expansão colonial, em 1492. Esses quatro genocídios foram ao mesmo tempo formas de epistemicídios que são partes constitutivas do privilégio epistêmico dos homens ocidentais. (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

Essa fragmentação, por muito tempo elaborada, se constituiu num mecanismo eficaz que enfraqueceu a percepção das raízes racistas, patriarcais e capitalistas em que esses processos estiveram envolvidos. Segundo Grosfoguel, Boaventura de Souza Santos, ao discutir o conhecimento nas universidades ocidentalizadas, argumenta a discrepância entre a presença das epistemologias do Sul em relação à epistemologia norte-cêntrica, havendo pouca margem para as primeiras. Ressalta que as estruturas epistêmicas contemporâneas estão baseadas em homens ocidentais de cinco países: França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália. Entretanto, não podemos radicalizar o contexto em que essas epistemologias foram produzidas, nem Quijano defendeu o abandono da razão ocidental. O que não é coerente é polarizar, afirmando que todas as epistemes elaboradas no Norte são colonialistas, como todas as provenientes do Sul são, invariavelmente, decoloniais.

Destruir, ocultar as experiências e saberes do outro, constitui-se em uma estratégia poderosa de controle do poder. No entanto, há persistências, resistências. O colonialismo não aniquilou totalmente as experiências e aprendizagens acumuladas pelas populações dominadas. Assim, preservar esse patrimônio foi e continua sendo importante para o processo de autonomia desses povos.

A existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização e de “despatrialização” que não mais estão centrados nas epistemologias e visões de mundo eurocêntricas. Para nos movermos além da Modernidade eurocêntrica, Dussel propõe um projeto de decolonização que utiliza continuamente o pensamento crítico das tradições epistêmicas do Sul. É a partir dessas tradições diversas que podemos construir processos que vão trazer ideias diferentes e instituições apropriadas pela Modernidade eurocêntrica para decolonizá-las, em diferentes direções. Na Modernidade eurocêntrica, o Ocidente sequestrou e monopolizou as definições de democracia, direitos humanos, libertação da mulher, economia etc. A transmodernidade implica uma redefinição desses elementos, em diferentes direções, de acordo com a diversidade epistêmica do mundo, em direção a uma

multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal.
(GROSFOGUEL, 2016, p.44).

Nesse sentido, o currículo deve ser considerado um território de disputa pelo conhecimento que tem como matriz a visão eurocêntrica de mundo e que precisa ser relacionado a outras epistemologias, a outras vozes que reclamam que suas histórias, seus saberes estejam presentes na prática escolar.

O currículo tradicional, patriarcal, racista, economicista, eurocêntrico, legitima o poder dos grupos hegemônicos. Assim, urge romper com a colonialidade do poder nos processos educativos. Esta será a engrenagem para reverter esse sistema que aniquila os outros do centro do conhecimento, seja produzindo saberes como a eles tendo acesso. Trata-se de politizar os conteúdos, percebendo sua ideologização, assumindo um compromisso que evite a má formação dos estudantes sobre suas origens, sobre as histórias de luta dos que os precederam. No que diz respeito às experiências da diáspora negra, as abordagens devem dar margem à discussão sobre as diversas lutas por justiça racial. Como alegam Marina Santos Nunes de Campos Reis e Graça Regina Franco da Silva, existem diferentes perspectivas curriculares constituídas como formativas, emancipatórias e que não se encontram nos “manuais de ensino, pois professoras e professores estão longe de serem consumidores passivos de pacotes e novas metodologias apresentados pelas secretarias de educação.” (CAMPOS; REIS, 2019, p. 398).

O professor, como ator social e político, atua sobre o currículo prescrito, reelaborando-o em suas práticas de acordo com o contexto em que atua. É neste sentido que Milton Santos, ao tratar do fenômeno da globalização, faz isso de forma otimista e consciente da capacidade combativa social e política dos segmentos sociais em desvantagens.

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único. Como acreditamos na força das idéias – para o bem e para o mal – nesta fase da história, em filigrana aparecerá como constante o papel intelectual no mundo de hoje, isto é, o papel do pensamento livre. (SANTOS, 2003, p. 8).

Daí a perspectiva negra decolonial sobre os currículos inscrever-se como possibilidade de desobediência epistêmica.

1.3. Perspectiva negra decolonial sobre o currículo

Obviamente a decolonialidade do poder/saber já era experimentada por sujeitos sociais em suas práticas cotidianas, antes de se constituir em uma teoria, iniciativas que favorecem a compreensão do complexo processo em que latinos, caribenhos, asiáticos, africanos estiveram envolvidos desde 1492. Mas, não iremos muito longe à busca de um exemplo como a resistência dos africanos nos navios negreiros durante o tráfico atlântico. Recuemos mais recentemente, por volta dos anos 1950, quando bell hooks¹³ iniciou sua vida escolar em uma instituição exclusiva para negros.

No livro *Ensinando a transgredir*, hooks relata que o ensino era um ato “fundamentalmente político, pois tinha origem na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.” (2013, p. 10). Uma pedagogia profundamente anticolonial e que já se confundia com sua própria tradição familiar. Mas, com a integração dos negros em escolas até então destinadas aos brancos, o ensino tornou-se pura informação, espaço de aprender a obediência e não o conhecimento. Eram posturas que a autora tentou superar ao longo de sua formação, inspirando-se em Paulo Freire, para pensar a educação de forma crítica, transformadora e, sobretudo, como um ato amoroso. “Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista cada uma das quais ilumina as outras.” (hooks, 2013, p. 20).

A breve história de hooks é emblemática para pensar a colonialidade do poder na América Latina e considerar que o desenvolvimento de uma perspectiva negra decolonial nas Américas tem um longo percurso e pode ser vislumbrado, como ressalta Joaze Bernadino-Costa (2019), desde os estudos desenvolvidos por Du Bois (1868 a 1963) nos EUA, Frantz Fanon (1925-1961) na Martinica e por

¹³ Em respeito à opção da autora, que prefere assinar com letra minúscula, enfatizando o conteúdo da sua escrita e não a si própria. Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks.

Alberto Guerreiro Ramos (1915 a 1985) no Brasil, o que demonstra o ativismo do povo negro no sentido de decolonizar o pensamento e combater o racismo.

Lélia Gonzalez (1988) sugere uma pista para isso quando propõe a ideia de América Ladina, uma América influenciada pela presença africana no continente. A proposta de Gonzalez, como os estudos de Beatriz Nascimento, se alinha aos estudos decoloniais e antecipa um movimento seguido por intelectuais como Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes.

Nilma Lino Gomes (2019) traça uma breve radiografia da decolonialidade epistemológica no currículo no Brasil. Segundo a estudiosa, foi com audácia e comprometimento político e ideológico que o movimento e a intelectualidade negra angariaram para as ciências humanas, sociais e para a educação, a perspectiva negra decolonial sobre os currículos e o conhecimento. Esse movimento data dos anos 1990 e pode ser compreendido como parte da produção decolonial latino-americana.

Já naquela época, pesquisadores negros discutiam como retirar os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira e as discussões sobre a África e a diáspora africana do lugar da marginalidade e da subalternidade que lhes era imposta. (GOMES, 2019, p. 224).

Nilma Lino Gomes entende o currículo como discurso, alertando para o fato de essas narrativas conterem noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais são apenas representados ou excluídos de representação. Tais narrativas constroem estereótipos dos grupos sociais de formas diferentes, valorizando alguns em detrimento de outros, a exemplo dos saberes produzidos por intelectuais negras, como atesta Patrícia Hill Collins (2020): “por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade.” (GOMES, 2019, p. 228). Outro agravante, diz a enunciadora, é a colonialidade não ser percebida por muitos estudiosos da educação. Essa falha estimula a resistência colonial ao currículo decolonial.

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira

significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimento válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, 2019, p. 235).

Esse processo se viabiliza pelo reconhecimento de que, apesar dos avanços, a colonialidade se mantém inscrita nos currículos, no material didático e na formação dos professores, reconhecimento que deve vir acompanhado de ações para corrigir essas interferências. Renato Nogueira, sobre a necessidade de combatermos a história única e pensarmos um currículo decolonial, adverte que as relações étnico-raciais são de responsabilidade de todas as pessoas. O debate não diz respeito somente às populações negra e indígena: “A população branca não pode se esquivar de problematizar os privilégios da branquitude.” (2018, p. 12), pois trata-se de um problema que envolve toda a população brasileira. Postura também defendida por Kabengele Munanga (2005).

José Rivair Macedo diz que a inclusão do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira oferece “alternativas potencialmente inovadoras para uma gradual descolonização do currículo escolar brasileiro e para uma educação antirracista.” (2018, p. 23). Assim, a existência de um instrumento legal constitui-se num passo decisivo para essa efetivação. Não obstante, é necessário transcendê-lo, pois a aprovação da Lei 10.639/2003 não necessariamente incorre numa inserção eficaz dessa temática no ensino regular. A sua efetivação se esbarra no racismo estrutural, muitas vezes presente não de forma flagrante, mas sutil, como descrito por Sylvia Nunes (2010). Há problemas ainda na aquisição e apropriação do material didático-pedagógico adequado à discussão da história africana e da diáspora e com a falta de formação docente para trabalhar coerentemente as relações raciais.

A condicionar essas dificuldades apresentadas no parágrafo anterior, relembre-se a necessidade de atuar sobre a prevalência de currículos eurocêntricos, muitos dos quais sob o pretexto do multiculturalismo, de respeito e valorização da diversidade, da alteridade, mas que efetivamente enaltecem a história e os valores ocidentais. Como afirma Macedo (2018), no ambiente escolar predominam as concepções sobre os sentidos e interpretações do passado fundamentadas em experiências etnocêntricas, referendadas no padrão cultural europeu, sendo veiculadas em estudos acadêmicos, livros e materiais didáticos. Dessa forma, como sugere o autor, a simples inclusão de fatos, contextos e questões históricas alusivas

ao continente africano não é suficiente para uma efetiva inclusão epistemológica. É preciso ir além dos nomes de personagens históricos de destaque ou da valorização de exemplos de organizações políticas ou econômicas africanas, pois, em todos esses casos, o parâmetro de comparação permanece, isto é, o Ocidente. Esse viés não modifica a estrutura hierárquica do conhecimento histórico que, de forma tendenciosa, continua a se reproduzir.

(...) se desejarmos ver efetivada uma educação antirracista, não bastará incluir fatos, contextos e questões históricas alusivas ao continente africano. Será preciso recolocarmos em discussão nossa própria concepção de história ao confrontar o modelo “normal” da história ocidental, eurocêntrica e cristã que nos é ensinada com a história dos africanos no continente e na Diáspora negra. Trata-se de colocar em discussão a validade dos modelos explicativos do passado e, ao fazê-lo, trazer à tona a questão do racismo epistemológico. (MACEDO, 2018, p. 24).

Inquestionavelmente, “O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino.” (SACRISTÁN, 2000, p.22). Agrega mecanismos potentes que incidem na ação pedagógica. Considera-se, então, que a partitura curricular é impulsionada inicialmente no cerne das discussões políticas na Sociedade Civil¹⁴. Entender como o debate sobre o tema é construído nesse *lócus*, antes de adentrar o espaço escolar, é uma etapa crucial para interpretá-lo.

Dessa forma, discutir a inserção da história de África e da Diáspora no currículo envolve a percepção de como a ideia de raça, de racismo e antirracismo vem-se construindo ao longo da história, sobretudo no espaço sócio-histórico brasileiro e suas implicações na construção de um modelo educativo que atenda aos desejos e interesses de diferentes sujeitos. Aqui, as conexões entre o currículo e a racialização das relações é um elemento articulador do desenho que a educação no país vem assumindo.

¹⁴ As organizações da sociedade civil são entidades privadas e sem fins lucrativos, que visam a atender demandas públicas. São instituições que integram o terceiro setor da economia e desenvolvem atividades diversas, como ações nos âmbitos da educação, saúde, cultura, meio ambiente, assistência social e garantia de direitos.

2. “CONTORNANDO A RAÇA”: RACISMO, ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Não é incomum, vez ou outra, sermos interpelados a dar conta de questões relativas ao objeto que elegemos para a pesquisa acadêmica sem, necessariamente, ser a problemática específica que analisamos. Recentemente, fui provocada a responder sobre o porquê de os negros terem um “cheiro forte”, “marcado”, “diferente”. Constrangida por constatar, subjacente à indagação, a violência simbólica a que os negros são sistematicamente submetidos e por não ter uma resposta imediata e objetiva, respondi que não havia acessado literatura a respeito, que, certamente, isso não se relacionava com características biológicas do grupo específico, mas era condicionado a algo com que o indivíduo se alimenta ou à falta de acesso a produtos de higiene, favorecendo a proliferação de bactérias, de fato, as responsáveis pelo odor “marcado”. Naquele instante, faltou-me o *insight* de explicar que se tratava de uma construção racista, que, para falsear as desigualdades socioeconômicas, aposta em supostas particularidades como inerentes a uma essência de outrem.

Nos interstícios do discurso falacioso contido no questionamento acima, uma situação oportuna para contextualizarmos o fenômeno da percepção e construção da ideia de raça no Brasil e do condicionamento racializado que erigiu lugares da branquitude em oposição aos da negritude, antevê-se uma memória do dizer de flagrante ocorrência histórica, que repercute ácida e acintosamente nas relações humanas e que se relaciona aos objetivos de discussão deste capítulo: problematizar o conceito de raça, racismo, antirracismo e suas relações com a educação. A construção textual é tributária de diálogos com Francisco Bethencourt (2018), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2004; 2008; 2019), Carlos Hasenbalg (2005), Rosa Cabecinhas (2010), Michel Banton (2015), Nilma Lino Gomes (2010; 2012; 2017; 2019; 2020) e outros estudiosos que se dedicaram à temática. Interessa-nos, inicialmente, uma abordagem sucinta no que tange às terminologias raça, racismo e antirracismo. A seguir, aprofundaremos acerca do racismo na sociedade brasileira, suscitando reflexões sobre os embates pela educação perante as complexas relações raciais.

2.1. Raça, racismo e antirracismo

O termo “raça” é descontínuo, ensina-nos Francisco Bethencourt (2018). Começou a ser usado na Idade Média como sinônimo de casta para a cultura de plantas e a criação de animais. No fim do medievo, foi usual empregá-lo para definir linhagens nobres na França e Itália, mas, durante as guerras entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica, foi deslocado do universo nobiliárquico, sendo aplicado aos descendentes de judeus e de muçulmanos, denotando impureza de sangue. No fluxo da expansão ultramarina, a partir dos séculos XV e XVI, o termo adquiriu um sentido étnico, classificando os nativos africanos e americanos. No século XVIII, na Europa, rotulou o gênero feminino e, de modo geral, indicou variedades de seres humanos. Na teoria das raças, o conceito tornou-se ambíguo na catalogação de subespécies, praticamente transformadas em espécies pelo racismo científico do século XIX e, em finais desse período, o nacionalismo equiparou raça a nação.

A “instabilidade do termo ‘raça’ prova que sua classificação reflete o contexto histórico, em vez de defini-lo.” (BETHENCOURT, 2018, p. 30). A assertiva do autor reporta a dois aspectos da terminologia a serem considerados: a historicidade dos fenômenos que envolvem o conceito e a necessidade de relativizar a categoria, evitando anacronismos. Suas apropriações inserem-se em momentos históricos marcados por discontinuidades, e os marcadores físicos, não necessariamente, por todo o tempo e em todos os lugares, foram determinantes na construção de rótulos rracicos. Michel Banton argumenta que continuamente “houve uma tendência nas pessoas para preferirem as de sua <<própria espécie>> e serem desconfiadas relativamente aos estranhos.” (BANTON, 2015, p. 26). Ao que parece, os coletivos humanos são etnocêntricos, resta-nos pensar como lidar com essa característica.

Dada a complexidade, o conceito motivou disputas entre pesquisadores e entre movimentos sociais, particularmente, os que têm por ‘lugar de fala’ os movimentos negros. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2019), consonante com Michel Banton, considera que raça é um conceito relativamente recente e, *a priori* as acepções biológicas, expressou, por um longo período, um grupo ou categoria de pessoas que partilhavam uma ascendência singular, com um sentido literário, e, a partir do século XVI, foi apropriado na maioria das línguas europeias. Porém, ao

findar a Segunda Guerra Mundial, biólogos passaram a desconsiderar a terminologia, produzindo *insights* no âmbito da Sociologia acerca da historicidade do conceito. Sem consenso, alguns optam pelo termo etnia. Nilma Lino Gomes (2017), respaldando-se em Ellis Cashmore e Noberto Bobbio, diz que etnia se refere ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e de outros segmentos, formados por coletivos que têm alguma coerência, solidariedade e consciência de terem origens e interesses comuns. Alguns, “por considerarem o conceito de ‘raça’ muito carregado de ideologia, rejeitaram até a distinção entre ‘raça’ e ‘etnia’.” (GUIMARÃES, 2019, p. 25). Outros se inclinam para a expressão linhagem, como o fez Bethencourt (2018), que a utilizou como na África Ocidental, compreendendo-a como espaço em que o parentesco tem papel crucial na estruturação de grupos profissionais e das políticas tradicionais.

Antonio Sérgio Guimarães (2019) enfatiza preferir o termo racialismo, como utilizado por Kwame Anthony Appiah (2014), doutrina que advoga a existência de características hereditárias partilhadas pela espécie humana, possibilitando distingui-la em um pequeno número de raças, em que todos os membros possuem traços e tendências que não são partilhados com nenhum outro grupo racial. Entretanto, diferindo de Appiah, que parece acreditar que a essência racial tem características absolutas, o que coincide com a noção absoluta de raça, Guimarães acredita que essa essência é definida pela cultura que relativiza as regras de filiação e pertencimento, a partir das variantes histórica, demográfica e social. Guimarães diz ser preciso modificar o sentido atribuído por Appiah. Primeiro, por se tratar de um sistema de marcas físicas vistas como indelévels e hereditárias em que se associa uma “essência”, concernentes a valores morais, intelectuais e culturais. Segundo, embora todo racialismo necessite da ideia de “sangue”, como instrumento para transmitir essa “essência”, as suas regras podem diversificar a depender dos diferentes racialismos. Por conseguinte, considera que raça é um conceito absolutamente sociológico, por isso, dispensa a reivindicação de qualquer situação biológica que a fundamente. Destarte, é pertinente a afirmação de Lilia Moritz Shwarcz, em entrevista a Carlos Haag,

O primeiro procedimento é destacar o caráter pseudocientífico do termo ‘raça’, mesmo porque seu sentido é diverso de lugar para lugar e suas determinações de caráter biológico têm efeito apenas relativo e estatístico. Não há como imputar à natureza o que é da ordem da

cultura: a humanidade é uma, as culturas é que são plurais. (HAAG, 2007, p. 12).

A constatação da não existência das raças, apenas a da humana, não corrigiu os preconceitos, as discriminações e o racismo. Como expressa Aníbal Quijano (1999), a ideia de raça é a mais eficiente forma de dominação social. Ademais, os coletivos racialmente estigmatizados continuam carecendo de políticas afirmativas que diminuam as assimetrias ao ponto de não se necessitar desses dispositivos.

A noção de racismo que, segundo Antonio Alfredo Sérgio Guimarães (2019), parece adequada, deve derivar de uma doutrina racialista, e recorre às noções de racismo intrínseco e extrínseco desenvolvidas por Appiah. O extrínseco faz distinções morais entre os membros de diferentes raças por considerar que a essência racial implica certas qualidades morais. Os racistas extrínsecos baseiam a sua discriminação na crença de que os membros de raças diferentes se distinguem em aspectos como inteligência, honestidade e coragem, que autorizam um tratamento diferencial, o que deve, de acordo com Guimarães, para fins políticos e analíticos, ser diferenciado do racismo que os vitimados desenvolvem para enfrentar a discriminação, chamado de defensivo, e designado por Appiah de “intrínseco”. Este produz diferenciação de natureza moral entre indivíduos, dependendo dos caracteres morais inscritos em uma pretensa essência racial, fazendo crer, por exemplo, que, se uma pessoa compartilha um marcador rácico com outra, é o suficiente para que esta seja preferida.

Antonio Sérgio Guimarães (2019) diz que chamar de racismo qualquer discriminação baseada em construções essencialistas transforma o racismo numa simples metáfora, numa imagem política, sendo mais correto designar tais práticas por termos específicos como “sexismo”, “eticismo”. As situações em que a hierarquia social não manteria um padrão discriminatório sem as diferenças raciais são *lócus* em que é possível falar em racismo, ou precisamente, em racismos. Historicizar o racismo como fenômeno que estrutura as relações é uma etapa importante na compreensão das assimetrias. O autor discorre sobre o conceito de racismo, palavra passível de significados distintos, não obstante, correlacionados:

Racismo, em primeiro lugar, é referido como sendo uma doutrina quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades

morais, psicológicas, físicas e intelectuais. (GUIMARÃES, 2004, p.17).

Além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual (...). Tais atitudes não necessariamente derivam de uma doutrina. Podem formar, e geralmente formam, um simples sistema difuso de predisposições, de crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente. (GUIMARÃES, 2004, p.17).

Chama-se, ainda, de racismo o sistema de desigualdade de oportunidades, inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de *desigualdades raciais*, seja na educação, na saúde pública, no emprego, na renda, na moradia etc. (GUIMARÃES 2004, p.18).

Com posicionamento semelhante, Rosa Cabecinhas (2010) convida os leitores a pensar sobre a terminologia. Trilhando os significados da expressão no dicionário português, destaca que nele o racismo pode exprimir uma teoria sem base científica de superioridade *versus* inferioridade, uma atitude política ou opinião concordante com essa teoria e uma intensificação do sentimento racial de um grupo étnico em relação ao(s) outro(s). Para a autora, esses sentidos são débeis, não explicam as manifestações veladas, os “novos racismos” emergentes após o holocausto, correspondendo às formas flagrantes de discriminação, os “velhos racismos”. Lembra que, ao longo da história, a ideologia racista tem variado nos seus alvos, nos mitos que a legitimam, nos interesses a que serve e nos modos de atuação. E adverte:

O racismo é um fenómeno bastante complexo e multifacetado, a sua compreensão exige a convocação de diversos níveis de análise, desde os processos cognitivos internos até aos factores históricos, sociais e culturais que foram moldando as formas de expressão do racismo ao longo do tempo. (CABECINHAS, 2010, p.1).

De acordo com Rosa Cabecinhas, o genocídio dos judeus estimulou a consciência sobre os efeitos perversos do pensamento racista, produzindo uma inversão do posicionamento político e científico sobre a raça. Poucos cientistas defenderam as hierarquias raciais e, politicamente, medidas foram tomadas para promover a igualdade. A promoção pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nas décadas de cinquenta e sessenta,

de investigações interdisciplinares sobre a questão racial, foi uma delas. Contudo, “permanece um processo de naturalização da diferença, isto é, a um processo de *racialização* seguiu-se um processo de *etnicização*.” (CABECINHAS, 2010, p. 14). Com isso, o “facto da hierarquização racial ter sido banida do discurso público não significa o fim do racismo.” (CABECINHAS, 2010, p. 14). A autora respalda-se em Thomas Fraser Pettigrew e Roel W. Meertens, que distinguiram duas expressões de preconceito racial no Ocidente a seguir a Segunda Grande Guerra, o preconceito flagrante, tido como quente, direto e antinormativo, e o preconceito sutil, frio, indireto e normativo.

Francisco Bethencourt traduz o racismo como um fenômeno relacional, por isso certas configurações dele só serem compreensíveis totalmente pelo estudo segmentado de breves períodos, de regiões específicas ou de suas vítimas recorrentes. Considera, neste empreendimento, a análise e comparação em longa duração das conjunturas históricas que o caracterizam.

Na minha perspectiva, a classificação não antecede a ação. Embora reconheça o impacto crítico da estrutura científica veiculada pela teoria das raças, o preconceito em relação à ascendência étnica combinado com a ação discriminatória sempre existiu em diversos períodos da história (...). Falar de raça antes de racismo implica seguir uma abordagem nominalista – há muitos anos, Lucien Febvre frisou que o conteúdo pode existir antes do nome que o expressa. (BETHENCOURT, 2018, p.24).

Jacques D’Adesky (2001) expõe que, embora o continente africano devesse ser isento de tensões raciais, a realidade é marcada por conflitos interétnicos. Os exemplos de Ruanda e do Burundi demonstram como etnias foram excluídas das decisões políticas, marginalizadas de assunção em altos postos públicos e restringidas no acesso à educação básica e superior.

O racismo, insiste Bethencourt (2018), distinto de raça, rapidamente adquiriu contorno e conteúdo precisos para designar pessoas, coletivos e situações que excluem a alteridade, postulando-se em rótulos rácicos. Racista e racismo emergiram em finais do século XIX e início do XX para designar os que promoviam a teoria racial associada à hierarquia de raças. Nas décadas de 1920 e 1930, esses termos assumiram o sentido de hostilidade contra grupos raciais, inovações linguísticas que refletem as políticas de segregação no Sul dos Estados Unidos e o desenvolvimento na Europa de movimentos nacionalistas baseados em teorias

raciais, particularmente, os nazistas. O autor demonstra que o racismo, ainda que não fosse assim denominado, constituiu-se longinquamente na história humana. As expressões antirracista e antirracismo foram cunhadas nas décadas de 1930 e 1950 respectivamente, manifestando o movimento político contra os preconceitos, a discriminação e segregação raciais.

Antonio Sérgio Guimarães (2019) afirma que, no pós-guerra, a luta antirracista foi objetiva em evidenciar o caráter pseudocientífico e mitológico da noção de raça e em denunciar as consequências perversas do racismo, tendo como alvos privilegiados dois sistemas de racismo de Estado: a segregação racial nos Estados Unidos (“Jim Crow”) e o *apartheid* na África do Sul. Esse movimento não era apenas de inspiração acadêmica, se manifestou no *black power*, e na *soul music*, movimentos que tensionaram a política segregacionista na América do Norte. No Brasil, a luta antirracista foi inicialmente sufocada pelo mito da democracia racial, pela omissão do debate público dos conflitos históricos de cunho rracico até os movimentos negros começarem a debatê-los a partir dos anos 1970.

Dessa forma, consideramos o racismo como um fenômeno inerente à humanidade. Pode não recair exclusivamente sobre negros, ciganos, indígenas, judeus, asiáticos, mas, em qualquer circunstância em que um grupo erige condições de privilégio sobre outros, pautado em características fenotípicas, genotípicas, e que resulte em empecilhos ou detrimento, diminuindo as condições de sobrevivência e dignidade desses outros, o racismo acontece.

2.2. Racismo e sociedade brasileira

A partir da arquitetura dos conceitos de raça, racismo e antirracismo, pensa-se como eles se atualizam, quais os seus matizes no cenário brasileiro. Antonio Sérgio Guimarães (2008) pincela aspectos pertinentes a esta discussão. Segundo ele, o racismo surge, na cena política brasileira, como doutrina científica, próximo à abolição da escravatura e à consequente igualdade política e formal entre os brasileiros, extensiva aos africanos e seus descendentes. Não obstante, não deve ser interpretado somente como aversão à igualdade legal entre os cidadãos após o escravismo, mas averiguado sob duas perspectivas: de reação das elites intelectuais às desigualdades regionais que tenderam a bipolarizar o Norte e o Sul face à

decadência do açúcar e à prosperidade da cafeicultura. Segundo, uma resposta ao embranquecimento do Sul via imigração europeia frente à mestiçagem prevalecente no Norte.

Ignoravam-se as teorias de degenerescência das raças e apontava-se o seu aprimoramento via uniões interracialis que favoreceriam o embranquecimento, por extensão, o aniquilamento da africanidade. No entendimento de Guimarães (2008), se o racismo brasileiro se principiou no Norte, foi neste *lócus* que se fomentou a sua superação doutrinária. Com o sociólogo Gilberto Freyre, especialmente em *Casa Grande e Senzala*, publicado originalmente em 1933, desenhavam-se as bases da tão propalada democracia racial. Assumir o racismo na sociedade brasileira percorreu um caminho peculiar. *A priori* o de sua negação. *A posteriori* galgou um sentido de arranjo que minaria a concórdia entre nós. Desníveis culturais, sociais e econômicos não se enquadravam como derivados de assimetrias raciais, mas ao ambiente de meritocracia aqui prevalecente.

Além disso, houve uma consensualidade, na literatura sobre relações raciais no Brasil, de que a primeira integração dos descendentes de africanos se deu pela via do embranquecimento como “o processo pelo qual indivíduos negros, principalmente intelectuais, eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras.” (GUIMARÃES, 2008, p. 57). Não obstante, este autor destaca que o embranquecimento deve ser relativizado, pois assimilar a cultura luso-brasileira não implicou uma fiel reprodução da estética e da moral política europeias. Contrariamente, os embranquecidos imergiram na cultura brasileira valores estéticos e ideias híbridas e mestiças, que alteraram a vida cultural. Lélia Gonzalez (1988) ressalta que o racismo contra os negros no Brasil seria um reflexo da “ladinoamefricanidade”, pois a pretensão de alguns de afirmarem-se como nação exclusivamente branca e europeia era frustrada, posto que todos os brasileiros são “ladinoamefricanos”, seja pelas características genótípicas, seja pelos traços culturais.

Artifícios de sujeitos que precisavam atuar nas margens para não serem roubados na sua ancestralidade e que não descaracterizavam o contexto cruel a que foram forçados a experienciar no escravismo lusocolonial. Como escreve Jurandir Freire Costa, no prefácio do livro de Neusa Santos Sousa,

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e as ideias de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. (SOUSA,1983, p.2).

Para Neusa Santos Sousa, a violência racista materializa-se primeiro pela destruição da identidade do negro; segundo pelo preconceito que estabelece uma relação de perseguição entre o sujeito negro e o seu corpo; terceiro, através da estigmatização da cor. Travestido de inferioridade, “o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e a levar a cabo a estratégia de ascensão social.” (SOUSA, 1983, p. 19). Inspirando-se em Frantz Fanon, a autora arremata que, em “quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é modelo a ser escolhido. Escolha singular, fixada à revelia de quem apenas deve a tal modelo configurar-se.” (SOUSA, 1983, p. 34). Um processo em que o sujeito se vê na contingência de se descaracterizar para se aproximar das representações hegemônicas, de discursos determinados pela branquitude, que impõe ao negro um não lugar, forçando a sua adequação aos padrões da cultura eurocêntrica.

Infelizmente, em algumas situações, essas estratégias individuais associam-se a tentativas problemáticas de manipular a aparência física negra no cotidiano (a exemplo de alisar o cabelo) que se baseiam no pressuposto de que existe, na sociedade brasileira, uma incompatibilidade básica entre ser negro e ter prestígio social. (SANSONE, 2003 p.12).

No Brasil, prevaleceu a ideia de que a filiação rracica do indivíduo decorreria de marcadores físicos e não do genótipo, como adverte o sociólogo Oracy Nogueira (1998). Construiu-se uma explicação de que o preconceito seria de marca e não de origem. Esse foi o estratagema que as elites intelectuais encontraram para equacionar “o problema racial brasileiro”. Contudo, Abdias do Nascimento apropriadamente ressalta:

Ocorre que nenhum cientista ou qualquer ciência, manipulando conceitos como fenótipo ou genótipo, pode negar o fato concreto de que no Brasil a marca é determinada pelo fator étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra – ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descende de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a gradação da cor da sua pele. (NASCIMENTO, 2016, p. 36).

Antonio Sérgio Guimarães esclarece que, para entender o racismo resultante desse processo de formação nacional, é elementar atentarmos para a maneira como a noção do branco brasileiro foi erigida. Orientada pela mescla de fatores sociais, econômicos e culturais, constitui-se num sistema de hierarquização social em que gradações de prestígio social relativas à “ocupação e renda, origem familiar, cor e educação formal, se fundamentam sobre as dicotomias que sustentaram o escravismo: elite/povo e brancos/negros.” (GUIMARÃES, 2019, p. 49).

Uma sociedade que, segundo Manoel Luís Lima Salgado Guimarães (1988), desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), se propôs a pensar o embranquecimento como alternativa possível para a construção de uma ideia de Nação não deficitária à matriz “civilizatória” europeia, encontrando, na miscigenação e, em doses sistemáticas e dissimuladas, no extermínio de negros e indígenas, a equação para esse empreendimento.

Em suma, a particularidade do racismo brasileiro residiu na importação de teorias racistas europeias, excluindo duas de suas concepções importantes – “o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial – de modo a formular uma solução própria para o ‘problema negro’”(Skidmore, 1993:77). O núcleo desse racismo era a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado. (GUIMARÃES, 2019, p. 53).

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2019; 2008) alerta para a construção falaciosa que, entre nós, se erigiu sobre as diferenças entre grupos raciais e grupos de cor. As classificações fenóticas têm relação com a cultura, levando alguns cientistas sociais a equivocadamente entenderem que a cor ‘branca’, ‘morena’ ou ‘preta’ seja fácil e naturalmente percebida por todos. Isso só é possível para quem compartilha com seus pares idênticos códigos sociais e culturais. Clifford Geertz (1978) expõe que a cultura só é passível de interpretação pelo domínio dos códigos construídos e partilhados em determinados coletivos. Daí não se poder simplificar e universalizar noções como se tivessem igual carga semântica para todos e em todos os contextos. Ser “branco” ou “negro” é relacional.

Nos EUA, um ínfimo traço de sangue negro, por mais caucasiano o fenótipo, determina que o indivíduo como negro seja identificado. Logo, é necessária uma gramática partilhada pelo grupo para que essa máxima se valide. No Brasil, a

negação da raça dificultou o entendimento das questões estruturais relativas à racialização das relações. Fomentou-se um antirracismo ambíguo, elitista, justificador de privilégios. Abdias do Nascimento denuncia:

E assim temos, diante dos olhos, uma radiografia a mais da famigerada “democracia racial”, em cujo contexto o homem negro e a mulher negra só podem penetrar de forma sub-reptícia, pela porta dos fundos, como criminoso e como prostituta. (NASCIMENTO, 2016, p. 56).

Para Antonio Sérgio Guimarães, o antirracismo anglo-americano contribuiu para ratificar o mito da democracia racial e para a idealização do Brasil como “paraíso racial”. Essa perspectiva começou a se deslocar quando a segregação foi derrocada nos Estados Unidos devido ao movimento dos direitos civis, despertando a atenção para os mecanismos sociais mais sutis de práticas racistas. Segue o autor afirmando que o antirracismo deve significar, antes de tudo, a percepção racializada de si e do outro, pressupondo que, “se os negros considerarem que as raças não existem, acabarão também por achar que eles não existem integralmente como pessoas, posto que é assim que são, em parte, percebidos e classificados por outros.” (GUIMARÃES, 2019, p.67).

Para os negros, advogar o conceito de raça é assumir um posicionamento político. Antonio Sérgio Guimarães diz que a história contemporânea do conceito de raça na sociologia brasileira situa-se no final dos anos 1970 quando Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg defenderam suas teses, problematizando as crescentes desigualdades sociais entre brancos e negros no país, pois “apresentavam um componente racial inequívoco, que não poderia ser reduzido a diferenças de educação, renda, classe.” (GUIMARÃES, 2019, p. 68). Assim, o autor conclui que a retomada do conceito pelos sociólogos brasileiros constituiu-se sem se preocuparem com as implicações teóricas e políticas do emprego dessa categoria. O termo foi abstraído das ciências sociais desde o começo do século XX, substituído pela noção de cor. Um antirracismo que colidia com as manifestações flagrantes da discriminação racial, contrariando os interesses e os valores dos negros brasileiros.

Carlos Hasenbalg ressalta como ponto central de sua análise deslocar o legado do escravismo como fator determinante das desigualdades ao invés do racismo. E insiste em que ironicamente os descendentes de africanos pagaram um preço alto quando caíram na armadilha ideológica, em que as formas simbólicas de

integração, como a “democracia” e o “paraíso” raciais, não substituem a igualdade econômica e social entre brancos e negros, posto que a maioria deles estão sujeitos aos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos: “Mas, além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial.” (HASENBALG, 2005, p. 20).

A Frente Negra Brasileira, criada em 1931 pela classe média de São Paulo, apesar das prerrogativas assimilacionistas, é um exemplo de que os negros não se acomodaram e agiam em busca de construir uma sociedade igualitária. D’Adesky (2001) e Hasenbalg (2005) dizem que essa organização defendia a integração do negro à sociedade pela formação escolar e pela rejeição dos valores negro-africanos, e a primeira Convenção Nacional do Negro Brasileiro (1945), que inaugurou a luta organizada contra o racismo, igualmente caiu na armadilha da europeização, distinta do Movimento Negro, que, a partir de 1978,

vai estruturar-se sobre premissas diferentes. Seu Objetivo é subverter, de alto a baixo, a ideologia do branqueamento, desmascarando o mito da democracia racial e seu uso em proveito da classe dominante.

Comparado à Frente Negra e aos movimentos anti-racistas dos anos 50, o Movimento Negro realiza um verdadeiro corte epistemológico, assumindo a história dos ancestrais, valorizando suas lutas e reivindicações. (D’ADESKY, 2001, p.153).

As pautas antirracistas lograram a inclusão do artigo V, inciso XLII, da consituição de 1988, que, além da salvaguarda relativa às religiões, quilombos, culturas afro-brasileiras e indígenas, define o racismo como crime inafiançável e imprescritível, ultrapassando a Lei nº 1. 390 de 1951, Lei Afonso Arinos. A partir dos anos 1990 observa-se outro padrão de demandas e reivindicações, com foco em medidas antidiscriminatórias e na formulação de políticas de ação. Não se questiona “a questão racial ter sido definitivamente incorporada ao debate e à agenda pública do Brasil, algo que parecia muito pouco provável vinte ou trinta anos atrás.” (HASENBALG, 2005, p.31).

Nilma Lino Gomes (2020) ratifica o papel do Movimento Negro na luta antirracista; com inspiração marxista, ele inseriu a ideia de raça num lugar político, tendo como uma principal conquista a construção de políticas afirmativas. Estas resultam das lutas históricas de populações negras que denunciam a demanda, pelos que não as aceitam, do princípio jurídico da isonomia, alertando que, num país

com tamanha desigualdade social, cultural e de gênero, pleitear que, devido a esse princípio, não necessitamos de mecanismos de correção de desigualdades, é um discurso ideológico.

Essas conquistas da população negra têm sido reclamadas por quem se sente com prerrogativa de “domínio natural” de lugares sociais e recursos que doravante são destinados àqueles que historicamente deles foram expropriados. Como expressa Maria Aparecida Bento: “Quanto mais ascende, mais o negro incomoda.” (BENTO, 2002, p. 53).

Nilma Lino Gomes (2020) informa que os estudiosos das relações raciais são unânimes em declarar que as políticas afirmativas, hoje, no Brasil, estão em risco por um governo autoritário, que pretende transformar o Estado democrático de direito em um Estado neoliberal, privatista e retrógrado, lembrando que, quanto mais avançam os segmentos de extrema-direita, fascistas e conservadores que “crescem na sociedade atual e passam a ocupar lugares de poder institucional e de representação, mais a luta pelo direito à diferença se intensifica.” (GOMES, 2019, p. 615). A autora aprofunda a análise das iniciativas que resultaram nas ações afirmativas, ponderando que elas têm antecedentes históricos na luta pela libertação dos ancestrais vindos de África escravizados no país, suas fugas, as compras de alforrias, abortos, formação de quilombos, revoltas e outras formas de subversão. Movimentos contraofensivos a processos políticos, ideológicos e jurídicos implantados após 1888 e 1889 impediram a inclusão desses sujeitos, especialmente a organização e o fortalecimento do Movimento Negro Unificado, o mais radical na defesa das cotas raciais, e o Centenário da Abolição (1988), que criou as bases para a criação da Fundação Palmares. No decorrer dos anos noventa, intensifica-se o foco em medidas antidiscriminatórias e na formulação de políticas de ação.

(...) quanto mais a sociedade brasileira se organiza politicamente em busca da concretização da democracia, maiores são os desafios a ser superados por meio da implementação de políticas sociais e programas de iniciativa do Estado. (GOMES, 2012, p. 22).

A questão, defende Sílvia Almeida (2020), é que a mudança da sociedade não se faz somente com denúncias ou com o repúdio moral ao racismo, mas com a adoção de práticas antirracistas que o abalem em suas estruturas. Assim, à luz do entendimento do palco social em que essas lutas foram e são travadas é que

passaremos a contemplar as ações em torno das tensas interfaces entre educação e relações raciais.

2.3. Educação e relações raciais

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: Tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. (RIBEIRO, 2020, p.23-24).

O desafogo de Djamila Ribeiro (2020) revela que a branquitude não é algo a ser problematizado, aos brancos não fora estimulado o senso de empatia para com a alteridade, indicativo de como a racialização das relações é decisória na construção de identidades e da subjetividade dos indivíduos. Destaca, ainda, que é desde a infância que esses lugares, pelo viés da cultura, são determinados.

É na perspectiva de entender os impactos do racismo na infância, em especial os reproduzidos na escola e na família, que os estudos de Eliane Cavalleiro (1999,2000) abordam a formação da identidade étnica das crianças. Tratando-se da escola, é enfática em denunciar que essa instituição disponibiliza “aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da vida escolar e da sociedade brasileira.” (CAVALLEIRO, 1999, p. 47). Portanto, esse ambiente é crucial na conformação de subjetividades e a racialização que nele se faz presente prejudica crianças brancas e negras na percepção de si e do outro. Assim, é possível “perceber no espaço escolar a presença de um discurso que naturaliza e fragiliza o racismo existente na sociedade brasileira.” (CAVALLEIRO, 2000, p. 207).

Tendo a escola um lugar propício para a reprodução de rótulos raciais, procura-se, a partir de então, problematizar a conquista das populações negras à educação e de nela ser contemplada. Abordaremos alguns momentos dessa

trajetória. A educação é um campo de lutas, afirma Nilma Lino Gomes, inacabado, afinal: “os negros têm menos acesso a serviços e ações governamentais, o que indica a necessária realização de políticas direcionadas a esse segmento.” (GOMES, 2012, p. 21).

Márcia Araújo e Geraldo da Silva (2005) enfatizam que, desde o início da colonização, com os jesuítas, a educação brasileira foi problemática e discriminatória, objetivava moldar os nativos em submissos, modelo que auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação do privilégio ao acesso à educação. Em quaisquer situações, a população escrava foi legalmente cerceada de frequentar escolas, proibição estendida às crianças com moléstias contagiosas e aos adultos, quadro inalterado até os primeiros anos da República. Todavia, houve resistência negra aos senhores hostis desejosos de isolá-los. Reagiram, às margens, formando sociedades secretas, permanecendo fiéis às suas religiões, aprendendo a ler, a escrever e a calcular, inclusive em árabe. Alguns foram multilíngues e detinham aprendizado nestas e outras áreas que transcendia o de seus senhores.

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA, ARAÚJO, 2005, p. 71).

Mariléia Cruz pondera que, apesar da existência de poucos registros históricos e da necessidade de aprofundar os estudos, essas populações se esforçaram “em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam.” (CRUZ, 2005, p. 5). Foi, segundo a autora, necessário que, por si próprios, abrissem caminhos, como a criação de escolas para acessar o ensino e desenvolver pesquisas.

Apreende-se, dessa forma, que as batalhas da população negra se deram em dois campos: o de ter direito à educação e de nela se ver representada. O itinerário em alguns projetos de lei apresentados por parlamentares, visando a garantir o acesso desse segmento à educação formal e tendo em vista a necessidade da inclusão de temáticas específicas a essa população, denuncia a tensão social em que brancos e negros estiveram envolvidos por esse direito a partir dos anos 1960.

Lucimar Rosa Dias (2005) discute como o projeto de Lei no 4.024, que originou a LDB de 1961, refletia a preocupação pelos educadores brasileiros em condenar tratamentos desiguais por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa e quaisquer preconceitos de classe ou de raça na sociedade e na educação. Não obstante, “essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo.” (DIAS, 2005, p.53). Nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para “todos” rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial de forma genérica e não como política pública. Compactuaram com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra, tema que sequer foi discutido na aprovação das leis 5.540/68 e 5.692/71. No texto desta última, as referências à raça não se alteraram, permanecendo o inscrito na Lei 4.024/61. Processo bem diferente ocorreu durante a formulação da lei 9.394/96, que teve como alicerce a Constituição cidadã, outorgada em 1988 num contexto de abertura política e intensa movimentação da sociedade civil e de ativistas, principalmente personalidades negras, que, entre outros, foram proponentes de projetos de lei para atender às demandas dessa população.

Ocupando-se das implicações da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, Genilson Ferreira da Silva (2017) constata a racialização subjacente, em que as políticas em torno da construção da educação nacional estiveram envolvidas. Caracterizadas por tensões estabelecidas pelas elites e suas propostas de desenvolvimento para o Brasil, não contemplavam a maioria da população.

(...) compreendemos, dessa conjuntura histórica, a ideia não de ruptura ideológica entre as elites, mas o distanciamento entre elas quanto ao projeto econômico que vinha sendo implantado no Brasil desde meados da década de 1950 com a chegada de Juscelino Kubistchek à Presidência da República (...) não tocou em estruturas cruciais como a condição fundiária e educacional, embora essa nova mudança econômica exigisse essas mudanças. (SILVA, 2017, p.47).

Sobre a pouca efetividade de políticas que repercutissem em transformações sociais, Genilson F. Silva e Wilson da Silva Santos inferem que a Constituição de 1988, na transição do Estado brasileiro para a democracia representativa, na prática se manteve autocrática, revestida de Estado de Direito. Os setores dominantes organizaram uma estrutura estatal em que o controle sobre os segmentos populares

marginalizados foi efetivado em nome da segurança nacional. Neste sentido, “Ao proclamar a igualdade entre os homens, como direito natural, a Constituição da década de 1980 foi forjada e interpretada formalmente sem correspondência com a realidade.” (SILVA, SANTOS, 2020, p. 04).

É nesse contexto que, em 1983, Abdias do Nascimento, deputado federal pelo PDT/RJ, propõe o PL n. 1.332/83, dispondo sobre a ação compensatória no âmbito do trabalho e educação entre outros, com objetivo de implementar o princípio da isonomia social do negro em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira. No que se refere à educação, o PL propôs inserir no conteúdo do curso de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira. Foi considerado constitucional e aprovado unanimemente pela casa legislativa. Contudo, por resolução desta, todas as proposições de deputados que tramitavam até início de outubro de 1988, véspera da promulgação da Constituição, foram arquivados.

A saga por essa inclusão continua em 1988, com o PL 678/1988, apresentado às comissões de Constituição e Justiça, Educação e Cultura pelo deputado federal Paulo Paim, PT/RS, estabelecendo a inclusão da História Geral da África e da História do Negro no Brasil como matéria integrante das disciplinas do currículo escolar obrigatório. Na justificativa o proponente argumenta: “Não podemos mais admitir que nossas escolas ensinem às crianças negras que, historicamente, elas seriam inferiores a seus pares brancos.” (BRASIL/DF, 1988, p.5). Mas o projeto de lei não foi aprovado.

Em 1995, o debate público sobre as questões raciais se intensificou, e um dos momentos expressivos foi a Marcha Zumbi dos Palmares. O ato, que marcou os trezentos anos do assassinato de Zumbi, reuniu, no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília, cerca de 30 mil pessoas denunciando a ausência de políticas públicas para a população negra. Desse ato resultou o grupo de trabalho interministerial de valorização da população negra. No Congresso Nacional, a senadora Benedita da Silva, PT/RJ, submeteu a apreciação projetos de lei em defesa do reconhecimento das culturas africana e afro-brasileira visando a alterar o currículo escolar, a exemplo do PL n. 857 de 1998, que inclui a disciplina “História e Cultura da África nos currículos que especifica” e do PL n. 18 de 1995, que propõe a inclusão da “disciplina História e Cultura da África nos currículos.” Entre as razões da negativa de aprovação e arquivamento desta proposição, o relator Senador Jorge Hage diz:

Na Justificação, a nobre colega destaca a extraordinária contribuição das culturas africanas na formação brasileira.

Endosso, por inteiro, as suas afirmações a esse respeito.

Sou de um Estado - a Bahia - onde esse traço cultural forte está presente em tudo.

Não sou favorável, porém, à fixação, em Lei, de novas Disciplinas para integrar os currículos dos cursos nos diversos níveis, de forma a enrigecê-los em demasia.

(...)

De outro lado, já existe no mesmo projeto Substitutivo que apresentamos, a previsão de que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo Brasileiro." (BRASIL/DF, 1995. págs. 19-20).

Segundo Lucimar Rosa Dias (2005), em 1995, Humberto Costa, PT/PE, apresentou na Câmara dos Deputados o PL n 859/95, propondo uma educação antirracista em âmbito nacional. Foi aprovado em 1997 na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Entretanto, com o fim do mandato deste político, o PL não foi analisado para aprovação em outras instâncias. Em 1999, os deputados federais, Eurídio Ben Hur Ferreira, PT/MS, e Ester Grossi, PT/RS, propuseram o PL n. 259/99. Na justificativa, afirmavam que o documento, originalmente, foi de autoria do Deputado Humberto Costa, seguida do destaque para implantação do ensino da história da cultura afro-brasileira, Brasil (1999). A demanda dos parlamentares e ativistas, sobretudo negros como Abdias Nascimento, Benedita da Silva e Eurídio Ben Hur Ferreira, no afã de modificar o currículo escolar, tramitou por duas décadas no parlamento, sem se concretizar. Sobre isso, Joaquim Barbosa Gomes diz:

Esses projetos, apresentados por parlamentares das mais diversas tendências ideológicas buscam mitigar a flagrante desigualdade brasileira, atacando-a naquilo que, para muitos, constitui a sua causa primordial: o nosso segregador sistema educacional. (GOMES, 2002, p.123).

O projeto foi ratificado com a promulgação da Lei N 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96 nos artigos 26 e 79. Sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira. Silva e Santos (2020) esboçam brevemente esse processo ao ressaltarem:

Atuação política de nomes como Abdias Nascimento, Paulo Paim e Benedita da Silva foi significativa para mostrar o real contexto dos negros na formação social brasileira. (SILVA, 2017). No decênio seguinte, essa luta mais uma vez se manifesta, conduzida por Florestan, ao apresentar propostas de emenda constitucional, em 1994, visando atacar as desigualdades raciais, principalmente aquelas propostas referentes ao processo de educação formal dos brasileiros negros. Como era de esperar, houve uma articulação política conservadora e reacionária para barrar aspectos importantes no capítulo sobre educação da Constituição; inclusive, acordos que impediram a implantação de ações para combater os males sociais causados pelo racismo. (SILVA, SANTOS, 2020, p.14-15).

É evidente que o contexto de formulação e promulgação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não foi um movimento pacífico. Houve reações a ela, que obrigava o referido ensino, especialmente nas áreas de História, Literatura e Educação Artística, valorizando o estudo da História da África e dos Africanos, as lutas da população negra e sua cultura, além do seu empenho na formação da sociedade nacional e da contribuição nas áreas social, econômica e política, Brasil (2003).

Edvaldo Machado Boaventura (2003) menciona que desde os anos 1980 o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEA-O/UFBA) e entidades negras organizam o curso de Especialização em Estudos Africanos. Teve sua aula inaugural em 12 de maio de 1986, momento em que se ratificava que a pretensão do curso é o seu papel pedagógico mais relevante e a longo prazo, mais formativo que informativo.

Os problemas que se colocam são os dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias. Definir as suas metas talvez seja o problema mais difícil, pois elas implicam na renovação dentro do atual currículo, com impacto marcante nos Estudos Sociais. Talvez seja esse o objetivo maior. A consciência da negritude será o objetivo mais desejado pelos grupos militantes. (BOAVENTURA, 2003, p.230).

Entretanto, Edvaldo Boaventura (2003) segue afirmando que, somente após vinte anos da tentativa de inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo da escola fundamental e média baiana, foi que o Presidente da República sancionou, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639. E nem decorrido um significativo espaço de tempo, houve concordância sobre a possibilidade de inclusão desse ensino. Como destaca Jorgeval Andrade Borges, desde a primeira LDB, em

1961, “a problemática racial para a educação foi tratada de forma secundária nesse projeto.” (2014, p. 108).

A *Folha de S. Paulo* publicou uma matéria de autoria de Antônio Gois, em que questionava: “O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro?”. (GOIS, 2003, p.1). O teor da matéria é alarmante e tendencioso. Primeiro, porque diz que assunto de currículo não se “faz por legislação”, por política, seria um “assunto pedagógico”. Essa foi a opinião de Gulomar Namó de Mello, do Conselho Nacional de Educação. Segundo, não houve equilíbrio entre as defesas, a favor ou contra a lei: foram ouvidos três especialistas contrários e um favorável. Para a *Folha*, a maioria dos especialistas ouvidos disse que a lei era “desnecessária”, pois a LDB já apontava para a valorização do ensino de diferentes grupos étnicos. Ainda alegava que era “autoritária”, porque obrigava a escola a aplicá-la, passando por cima de sua autonomia, e poderia “engessar o currículo”, uma vez que, com a influência de cima para baixo, a escola perderia a liberdade de ensinar, o que, para Ulysses Panisset, ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação, transformaria “o currículo numa camisa-de-força em que tudo é o governo que diz que tem que ser ensinado.” (GOIS, 2003, p. 4).

A lei é fundamentalmente política, sim. E necessária. E seria preciso, de fato, haver um dispositivo legal, para se cumprir, já que a falsa afirmação do Prof. Eduardo Chaves, da Faculdade de Educação da Unicamp, de que as escolas sabiam da importância do negro para a história do Brasil, que isso era óbvio, não se sustenta, pois as escolas nunca o fizeram. Eduardo Chaves chega a dizer, implicitamente, que a lei era discriminatória porque não inseriu outros grupos como os italianos e os japoneses. A única que a defendeu foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira negra a ocupar um assento no Conselho Nacional de Educação. Ela afirmou que a lei ajudava “a tratar os negros positivamente.” (GOIS, 2003, p. 4), que eram raríssimas as escolas em que a contribuição do negro era tratada de forma coerente e que o objetivo era “que todos os estudantes” se vissem representados, valorizando a “diversidade da população.” (GOIS, 2003, p. 5).

A primeira constatação que a leitura desse quadro proporciona é que a inclusão dos estudos africanos e afro-brasileiros no sistema de ensino tem uma história que se imbrica diretamente com a do Movimento Negro e, mais ainda, a história da luta pela inclusão dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros na educação tem mais de meio século de existência. Por conseguinte, pode-se entender

também que o processo legislativo sobre essa temática é igualmente antigo. (BORGES, 2014, p.116).

É inquestionável que o currículo é assunto pedagógico, mas também perpassa pelas relações de poder, e isso fica evidente nessa matéria da *Folha*, em que vimos um certo incômodo por parte de especialistas em concordar com uma lei que tinha um caráter reparador e de ação afirmativa. Vale frisar que, politicamente, o grupo *Folha* sempre fez oposição a Lula¹⁵. Era de se esperar uma matéria com forte tendência de crítica a um governo que estava começando.

Dezessete anos depois, embora houvesse avanços, a lei ainda não está implementada nas escolas, há uma tendência, sobretudo em escolas particulares, em fazerem vista grossa. Para efetivá-la, algo que foi apontado por outros especialistas como um desafio e a própria Petronilha Silva apontara isso na referida matéria da *Folha*, era crucial a criação de materiais didáticos com o objetivo de contribuir para a capacitação de professores. “No caso da história da África é impraticável um aprendizado desta temática exclusivamente com a utilização do livro didático.” (BORGES, 2009, p.51). Outro aspecto importante é o desconhecimento dos professores “de que a referida lei possui diretrizes apropriadas para sua execução.” (BORGES, 2014, p.106). E, para atingir esse fim, o MEC lançaria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De fato, no ano seguinte, em outubro de 2004, veio à publicidade o texto das referidas diretrizes tendo como eixo “combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira.” (MEC/SEPPIR, 2004, p.8). Hebe Mattos e Martha Abreu destacam que essas diretrizes se constituem num texto diferenciado:

(...) trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. (...) possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. (ABREU; MATTOS, 2008, p.9).

¹⁵ Apesar de dizer ser imparcial, o Grupo Folha se inclina a tendências neoliberais e direitistas, contrário ao grupo liderado pelo Lula, que se pauta em princípios socialistas, do Estado como o gerenciador e promotor da igualdade entre os cidadãos. Entretanto, não devemos reduzir a política ao binarismo esquerda/direita, o fenômeno é complexo e multifacetado e, em geral, no Brasil têm galgado o poder os que tentam equilibrar as demandas dos dois grupos.

O texto pretende conduzir as ações nos sistemas de ensino baseado nos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Mas, para que na prática se concretize, é válido o argumento de que o “currículo adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o têm mais diretamente por objeto.” (SACRISTÁN, 2000, p. 9). Não deve haver, segundo ele, sentido em outras escolhas de conteúdo sem mudanças de práticas, persistindo em negligenciar aspectos e conteúdos de cultura. Ou seja, é difícil mudar a estrutura e ineficaz fazê-lo sem modificar drasticamente seus conteúdos e seus ritmos internos.

Nas palavras de Lucimar Rosa Dias, o panorama da questão da raça nas leis educacionais demonstra que elas refletem o conflito presente na sociedade, entre os que pretendem a persistência do racismo estrutural e os que advogam o rompimento desses mecanismos, e indica que “o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada.” (DIAS, 2005, p. 59-60). A Lei n. 10. 639/03, como dizem Eloísa Marinho e Rita de Cassia Cavalcanti Porto (2016), não foi uma determinação legal verticalizada do Executivo Federal. Resultou do debate no interior da sociedade brasileira.

No Brasil, após os anos 2000, Nilma Lino Gomes (2020) ressalta duas inflexões que produziram mudanças nas políticas para a população negra: a assunção dos governos de esquerda e a Conferência de Duban, em que o Estado brasileiro se comprometeu com as ações afirmativas. Nessa conjuntura, a educação constituiu-se no lugar de mais avanços das ações afirmativas, sendo o mercado de trabalho o mais difícil, instâncias que campo da direita, extrema direita e progressistas têm contra-atacado veementemente. Além da Lei n. 10.639/2003, outros dispositivos legais se destacaram: Lei do Estatuto da Igualdade Racial 12.288/2010; Lei 12.711/2012 das cotas sociorraciais nas Unversidades e instituições públicas federais, que em 2016 incluiu as pessoas com deficiência, e a Lei 12.990/2014, que prevê cotas raciais nos concursos públicos; a normalização das cotas na Pós-graduação e o Prouni, voltado para o ingresso de negros nas instituições privadas. Não obstante, pesquisadores e movimentos estão preocupados, pois terão que enfrentar o revide conservador, provavelmente, vivenciando em 2022 experiências similares, guardadas as proporções, ao período

de 2006, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) deu um julgamento por unanimidade, decidindo pela constitucionalidade do princípio de ações afirmativas.

Desde 2016, setores do movimento que articulou o *impeachment* da presidenta Dilma¹⁶ advogam retrocessos no currículo, como a supressão do estudo de coletivos étnicos específicos sob, mais uma vez, o argumento da isonomia. A ameaça de extinção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o contingenciamento de gastos e alterações nas políticas de produção e distribuição de materiais didáticos. O desmonte das universidades públicas, tentativas de imposição verticalizada de gestores que privilegiarão o mercado neoliberal. Em resumo, o desmonte do Estado de Bem-Estar Social e da perspectiva de sua efetivação concreta.

Vivemos atualmente no Brasil uma situação problemática em consequência do golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016, que acabou legitimado pelas eleições de 2018. Nesse contexto caracterizado como retrocesso político, a educação, em geral, e a educação pública, em particular, está sendo fortemente afetada. Limitando-me, nessa fala, ao âmbito da educação superior registro a intromissão do Banco Mundial nos nossos assuntos educacionais, ousando propor que o Brasil passe a cobrar taxas dos estudantes das universidades públicas conforme o nível de renda (BANCO MUNDIAL, 2017, p.138). O argumento apresentado é aquele mesmo já brandido pelos conservadores e adeptos da economia de mercado aqui mesmo no Brasil desde a Constituinte, quando foram voto vencido tendo surgido em diferentes ocasiões projetos de lei propondo a cobrança nas universidades públicas com a consideração de que a maioria de seus estudantes pertence aos extratos econômicos de maior renda. (SAVIANI, 2019, p. 9).

Como resistir a tal contraofensiva? Saviani (2019) nos faz pensar que a alternativa é não permitir que desorganizem as bases para a construção de um ensino público de qualidade em todos os níveis, principalmente para as pessoas de menor renda, ensino que vem, a despeito de todas as dificuldades, sendo construído. A parcela da população de menor poder aquisitivo é, de fato, a que

¹⁶ O impeachment de Dilma Rousseff, em agosto de 2016, foi o segundo da história brasileira. O crime de responsabilidade imputado contra ela está previsto no artigo 85 da Constituição Federal. Segundo a denúncia, Dilma teria ordenado a edição de créditos suplementares sem a autorização do Senado, e realizado operação de crédito com instituição financeira controlada pela União. Foi acolhido pelo presidente da Câmara, o deputado Eduardo Cunha, possivelmente como revidé à falta de apoio da Dilma à acusação contra ele numa CPI. Aliam-se a isso, as tentativas de retomar o poder dos grupos alinhados à direita, tendo, desde a derrota de Aécio Neves nas eleições presidenciais de 2014, o acirramento da resistência ao PT e demais partidos de esquerda. A questão é que outros presidentes não foram objeto de cassação por terem feito essa modalidade de escalonamento de dinheiro.

mantém as instituições públicas de ensino. Para isso, faz-se necessário pressionar os poderes constituídos, formar e disseminar informação sobre esse direito social.

Pensar a educação e as relações raciais no Brasil passa por refletir sobre as estratégias que, por muito tempo, impediram o acesso da população negra aos sistemas regulares de ensino, considerando que as dimensões de raça, gênero e cultura “ainda encontram-se lutando – mesmo dentro da *possibilidade da construção de um outro mundo* - por um lugar de reconhecimento no contexto das lutas contra-hegemônicas.” (GOMES, 2010, p. 100 – grifos da autora). Nesse sentido, é necessário questionar o acesso das populações negras à escolarização, tanto quanto a inserção de temáticas que dizem respeito às suas ancestralidades, identidades e culturas. As motivações da exclusão no currículo das trajetórias e saberes dos negros não podem ser pensadas sem que o componente racial seja agregado. Nilma Lino Gomes ainda protesta:

Por que as mulheres negras, que lutaram contra a escravidão, ainda são pouco lembradas? Por que algumas mulheres negras dos séculos XX e XXI são destacadas como exceções à regra? E qual perfil de mulher negra é destacado? São perguntas que abrem um leque de reflexões sobre as hierarquias de gênero e raça dentro do próprio recontar a História do ponto de vista emancipatório. (GOMES, 2019, p. 617).

É sobre essas questões que devemos problematizar. Sílvio Almeida sugere uma resposta ao ressaltar que o racismo é sempre estrutural, portanto integra a organização política e econômica da sociedade, sendo “a manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.” (ALMEIDA, 2020, p. 21). Ser conscientes de que vivemos sob o racismo estrutural, portanto difícil de ser rompido, não significa um convite a posicionamentos acrílicos e acomodados. O antirracismo é um processo de conscientização, reflexão, seguido de atitude. E, como vimos, a educação é um campo privilegiado para refletir, interferir e problematizar as desigualdades, visando a modificá-las. É nesse sentido que Djamilia Ribeiro afirma:

(...) um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do

solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (RIBEIRO 2020 p. 41-42).

Nilma Lino Gomes (2019) explora o conceito de ubuntu na práxis pedagógica, compreendendo-o para além de um sistema que preza que o eu não pode existir sem o outro. Argumenta que construir práticas antirracistas e feministas sob o viés do ubuntu¹⁷ e da sororidade¹⁸ evidencia a possibilidade de exercer o poder de forma democrática e coletiva. Para ela, ocupar lugares de poder, decisão e conhecimento pode ser uma ação que não desumaniza nem subjuga as pessoas, resultando em práticas mais horizontais, inclusivas, menos hierarquizadas e autoritárias. Daí se considerar o papel crucial desempenhado pelos professores.

Miguel González Arroyo lembra que na educação os docentes têm-se tornado mais cuidadosos no sentido de buscar alternativas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial, uma tarefa nada fácil, pois não devemos subestimar o caráter racista das organizações escolares. Também, “não esqueçamos que o pensamento negro em educação, seus pesquisadores e as suas pedagogias são também submetidos ao processo de ocultação e silenciamento” (ARROYO, 2010, 119), fatores que têm prejudicado o ensino para as relações raciais. A construção curricular eurocentrada, como discutido no capítulo anterior, é arquitetada racializadamente, fazendo com que os currículos escolares reproduzam o racismo, sob uma aparente inclusão. O autor ainda considera:

Caso não estejamos atentos a este avanço pedagógico, tão caro ao Movimento Negro, corre o risco de ser aceito no currículo desde que não seja considerado como ciência, conhecimento, modos de pensar, ensinar e aprender. Desde que a diversidade e os diversos se encaixem nas grades e no conhecimento acumulado e selecionado como inquestionável. Sem dúvida, este núcleo duro será o campo mais resistente ao diálogo intercultural e à pedagogia multirracial. (ARROYO, 2010, 125).

Os coletivos negros não aceitaram esse lugar de submissão e marginalidade, elegido para não serem percebidos. Começaram a pleitear espaços no currículo, no seu eurocentrismo. Isso foi o fio condutor para a intensificação das tentativas de

¹⁷ Ubuntu pode ser compreendida como uma filosofia africana, que trata da importância das alianças e do relacionamento entre as pessoas, baseada no respeito e solidariedade mútuos.

¹⁸ Sororidade refere-se à união entre as mulheres com base na empatia e no companheirismo. Tem-se tornado um dos pilares do feminismo.

retrocesso à educação. Para reverter conquistas que os coletivos étnicos lograram, passou-se a desacreditar na ciência, a negar o passado da escravidão ou sugerir que ele tenha sido salutar para a população negra ou, ainda, denegar o genocídio indígena e a ditadura militar, ou esquecer o estupro e a violação dos corpos, em especial de negras e indígenas, como não constituintes do nosso passado histórico.

Diante do que foi abordado, visitemos, nas próximas páginas, numa perspectiva discursiva, o livro didático de História usado atualmente na rede pública municipal de ensino de Caetité, identificando se ele fala e o que fala de África e da diáspora negra.

3. ENTRE A REGULARIDADE E A DISPERSÃO: AS RELAÇÕES RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO *HISTÓRIA LIGAMUNDO* (5º ANO)

Este capítulo empreende uma análise discursiva para verificar a existência de construções racistas no livro didático para o 5º Ano, *História Ligamundo*, destinado aos professores e alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede pública municipal do ensino de Caetité/BA para o período de 2019 a 2022. Textos verbais, imagens, atividades e orientações pedagógicas foram problematizados a partir da Análise de Discurso, na perspectiva de diversos autores, dentre eles Michel Pêcheux (1994, 2015, 2016), Michel Foucault (2000,2008,2009) e Eni Orlandi (2015, 2007). Partimos dos seguintes questionamentos: Existe? E quais são as formações discursivas atravessadas pelo racismo, pelo antirracismo e pelo não racismo no referido livro?

Concordamos ainda que ler e ensinar história nos anos iniciais devem ser atividades pautadas no rigor do conhecimento histórico como advogam Hilary Cooper (2006), Margarida Dias de Oliveira (2010,2013), entre outros. Deste modo, indagar os entrelaçamentos entre currículo e ensino de história, especificamente no que toca às relações raciais, é necessário à compreensão da disputa de poder em que o livro didático está localizado.

3.1. A teoria do discurso e a instabilidade dos sentidos

A Análise de Discurso descrita por Rita Catalino Aquino Caregnato e Regina Mutti não se confunde com a Análise de Conteúdo. A Análise de Discurso trabalha com o sentido do discurso, enquanto a Análise de Conteúdo se ocupa do assunto do texto. A Análise de Discurso é um campo complexo, “com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém todas reivindicando o mesmo nome.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680). Ela não é uma metodologia e sim uma disciplina fomentada entre a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Esse diálogo interdisciplinar na intersecção entre o histórico, o ideológico e o linguageiro, constituiu-se em fator indispensável para a versatilidade da Análise de

Discurso, que trabalha com o “sentido que não é traduzido, mas produzido.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Segundo Caregnato e Mutti, na Análise de Discurso a linguagem extrapola o texto. Ela carrega consigo sentidos pré-construídos, ecos da “memória do dizer”, ou seja, o interdiscurso, entendido como a memória coletiva constituída socialmente, num contexto em que o sujeito discursivo tem a ilusão de ser o dono e controlar o seu discurso, entretanto não compreende que está dentro de um contínuo, pois todo o discurso já foi dito antes. Daí a sua condição de assujeitamento à palavra, ao simbólico. Logo, a produção de sentidos é elementar na teoria do discurso: “O sentido não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.681).

Michel Pêcheux, percebendo as limitações da intersecção entre o languageiro, o histórico e o psicológico, na apreensão do discurso e na constituição de uma teoria, se aproximou da Nova História, intermediado por Pierre Nora, Phillipe Ariés e Jacques Le Goff, no que tange ao conceito de memória. Avizinhou-se também da Filosofia; no diálogo com Michel Foucault *abarcou* o conceito de formação discursiva.

Maria do Rosário Gregolin assegura que a formação discursiva “é um lugar teórico que torna visível a relação entre Michel Pêcheux e Michel Foucault na construção da teoria e análise de discurso.” (GREGOLIN, 2005, p. 1) e na percepção cada vez mais nítida da heterogeneidade como elemento fundamental na constituição, formulação e alteração dos discursos. Este conceito é crucial para o arcabouço teórico dessa perspectiva analítica, uma vez que ele “sinaliza a constante refacção a que a teoria do discurso foi submetida na obra de Pêcheux”, permitindo que ele trabalhasse “a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso.” (GREGOLIN, 2005, p. 2).

O limite diminuto entre o regular e o instável pode ser encontrado em Pêcheux, no que ele denominou de pontos de deriva, as zonas fronteiriças onde outros sentidos podem emergir.

Não se trata aqui de pretender que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos. (2015, p. 56).

Ao defender o discurso não como algo inflexível, mas em sua maleabilidade, Pêcheux faz insurgir o papel da memória na constituição de lembranças, esquecimentos e silenciamentos. Jean Jaques Courtine também desempenhou um papel importante no conceito de formação discursiva ao incentivar o diálogo entre Pêcheux e Foucault. “Courtine propõe pensar a FD como “fronteiras que se deslocam” e cujo movimento é impulsionado pela memória discursiva.” (GREGOLIN, 2005, p. 6).

Para Michel Foucault, uma formação discursiva demonstra regularidades, sistemas de dispersão semelhantes, permitindo alocá-las em redes de memória que implicam a semântica das enunciações. Quando “se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção que se trata de uma *formação discursiva*.” (FOUCAULT, 2000, p. 43).

De modo geral, a ideia de análise de discurso se relaciona intrinsecamente com a busca de significados. Reflete, como afirma Eni Orlandi, sobre o modo como a linguagem se materializa na ideologia¹⁹ e como a ideologia se manifesta na língua. Parafrazeando Pêcheux, a autora diz que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.” (ORLANDI, 2015, p. 15).

E no campo de descortinar as ideologias presentes nos discursos, Cleudemar Alves Fernandes nos diz que um dos objetivos da AD é evidenciar a produção de sentidos: “Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais.” (FERNANDES, 2007, p. 14).

Propor identificar regularidades e dispersões sobre as questões raciais no livro analisado deve, ainda, levar em consideração o alerta de Michel Foucault de que

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e

¹⁹ A ideologia é um conceito crucial na Análise de Discurso, sendo pressuposto para várias noções que compõem o quadro teórico da AD como formações discursivas, discurso, posição-sujeito. Para Michel Pêcheux, que partiu da tradição marxista de compreensão da ideologia como falseamento da realidade, esse não é o maior problema para a Análise do Discurso, o que se questiona é pretender a ciência como não ideológica. Pêcheux transcendeu essa perspectiva, compreendendo que a ideologia não pode ser desvinculada das condições históricas e sociais da produção de discursos. Para Foucault a ideologia deve ser analisada como prática discursiva, não como algo que pode ser utilizado ou que é consciente para os sujeitos. Para se analisar a ideologia, é necessário passar pela formação discursiva que possibilitou sua existência.

perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (2009, p. 9-10).

3.2. Conjuntura sócio-histórica de inserção do livro *História Ligamundo*

As considerações acerca da Análise de Discurso permitem apreender que, se as materialidades não são neutras, as palavras que as significam e (de)significam também não são. Pensemos, então, em uma sala de aula. Espaço não homogêneo, de identidades frágeis, fragmentadas e em contínua formação, como entendeu Stuart Hall (2003), e inseridas num ambiente caracterizado pelo instantâneo, pela liquidez, conforme Zygmunt Bauman (2000). Em meio à diversidade inerente a esse espaço é que, como um ritual, no início do ano letivo, segue-se a distribuição dos livros didáticos, interpretados por Maria Cristina Dantas Pina como “um produto cultural, fruto de uma rede de relações que envolve a escrita, o papel, o autor, a edição, os editores, o leitor, ou seja, um complexo processo de relações de poder” (2009, p. 48), de usos e de funcionalidades nem sempre identificadas pelos usuários. Alain Choppin (2004) ressalta que eles podem exercer as funções de referencial, instrumental, ideológico/cultural e documental. Funções e formato que não tiveram alterações significativas desde o século XVII, sendo, sobretudo, como referiu Décio Gatii Júnior (2004), portadores de caracteres das ciências.

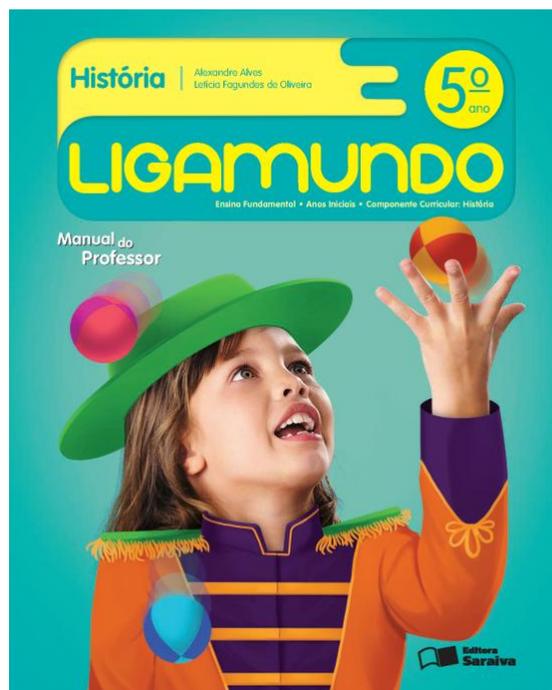
Empreender a análise desse artefato cultural em sua discursividade perpassa por considerar a conjuntura sócio-histórica em que foi produzido e em que circula, visto que, em “cada contexto socioeconômico, regulamentações eram criadas para garantir o controle sobre o conteúdo veiculado pelo livro didático.” (PINA, 2009, p. 32). Ele, como qualquer objeto cultural, é resultado das particularidades do contexto histórico. Essa compreensão deve ser alargada pelo entendimento de que sua percepção é atravessada pelo olhar de quem se dispõe a apreendê-lo. Michel de Certeau (1982) adverte sobre a impossibilidade de distanciamento do estudioso em relação ao seu objeto de estudo e que o lugar de onde fala interfere na hermenêutica. Observação concordante com o que diz Michel Pêcheux, que os profissionais da leitura contornam essa prática, “regulando-a num ímpeto, porque

pratica cada um deles sua própria leitura (singular e solitária) construindo o seu mundo de arquivos.” (Pêcheux, 1994, p. 2).

Consciente das limitações de uma leitura, de que ela é crivada não pelo imparcial, mas pelo seu inverso, pois está atrelada a uma conjuntura sócio-histórica de produção, a redes de significados, tentaremos empreender interpretações do livro, na condição de buscar suas materialidades discursivas.

A criança, ao lançar o primeiro olhar para ele, apreendê-lo-á por quais filtros? Da identificação, indiferença ou admiração? Provavelmente, o primeiro impacto será a apreciação da capa. No livro em questão, os estudantes depararão com uma menina alourada, de olhos claros, cabelos lisos, atravessada por um desenho de traje de gala militar europeu, expressão ativa e alegre, a contemplar uma esfera esboçada ao alcance das suas mãos.

Figura 2: Capa do livro *História Ligamundo*, 5º Ano²⁰



Fonte: *História Ligamundo*, (2017).

O objeto em análise insere-se no contexto subsequente à Lei 10.639/2003 e da BNCC, que redefinem os direitos de aprendizagem de todos os alunos do Brasil. Constituiu-se ainda na conjuntura das tentativas de revisionismo histórico que adentraram a arena política e os centros de poder com segmentos inclinados à

²⁰ Algumas imagens, em virtude de buscar uma melhor resolução, foram baixadas da web, podendo apresentar variações de cores em sua composição, em relação às inseridas no livro didático.

direita e à extrema direita. Esses setores impõem uma reescrita duvidosa da História e, de acordo com Kristen Buras, desde meados da década de 1970, deflagram campanhas para influenciar o conteúdo dos livros didáticos, em revanche a “uma iniciativa educacional desenvolvida para combater a ‘ameaça’ do multiculturalismo.” (BURAS, 2008, p. 49).

O LD é objeto disputado por diversos segmentos, por isso, tão censurando, vigiado e atacado. Maria Cristina Dantas Pina, em entrevista ao Programa Perspectiva (2020)²¹, abordando o Ensino de História, no tocante ao livro didático, ressalta que, apesar de esse material ser muito criticado, condenado e, fatidicamente, uma mercadoria, é necessário defendê-lo, mantendo e aprimorando a política que impactou em sua melhoria, num processo que já se vinha aprimorando, notório ao comparar os livros das décadas de 1980, 1990, 2000. Não obstante, o que se tem observado é um movimento político importante de desmonte do Programa Nacional do Livro Didático²². A entrevistada considera que o último edital do MEC retirou algumas autonomias, por exemplo, as universidades foram excluídas de liderar a avaliação do LD, um processo democrático que envolvia professores da educação básica e que articulava propostas condizentes com os avanços historiográficos, bem como em relação à Lei 10.639/03, que, se não aplicada, seria um critério de exclusão dos livros.

Uma matéria no site da revista *Nova Escola*, assinada por Pedro Annunziato e Alice Vasconcellos, apresenta algumas das principais alterações sofridas pelo programa e no que tange à avaliação dos livros desde 1995 e que passaram a vigorar a partir de 2019. Conforme o texto, ampliou-se o escopo de materiais didáticos que podem ser comprados, incluindo livros do professor para a Educação Infantil e para o componente curricular de Educação Física. Não obstante, as modificações são passíveis de polêmicas, informa a matéria. O MEC alterou a composição das comissões que apreciam os livros, já a partir de 2016, antes, delegada a especialistas de universidades públicas, podendo, a partir de então,

²¹ O programa Perspectiva é uma iniciativa do CINEdebate & História, projeto de pesquisa e extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento e vinculado ao Departamento de Ciências Humanas da UNEB/Campus VI (Caetité-BA).

²² O PNLD é uma política pública de Estado e não de Governo, implantada pelo Governo Federal e vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão encarregado pela sua execução. O Programa se assenta em princípios democráticos e tem como objetivo principal a distribuição de livros didáticos para alunos da Educação Básica das escolas públicas, iniciativas que remontam aos anos 1929 com o estabelecimento do Instituto Nacional do Livro.

incluir profissionais indicados por entidades como o CNE e o Consed - integrando professores de Educação Básica. A seleção é feita por chamada pública, cuja única exigência é o título de mestrado. Sobre isso, a revista destaca a crítica de Flávio de Campos, historiador pela USP e autor de livros didáticos para Ensino Fundamental, que alerta: "Esse é um ponto que pode prejudicar a qualidade da análise. Não há um critério técnico claro para efetivar essas nomeações." (ANNUNCIATO; VASCONCELLOS, 2021, p.1).

Outro aspecto apontado pela notícia é que as redes municipais e estaduais poderão escolher os livros que serão utilizados em todas as escolas. Além disso, as novas regras podem fortalecer o mercado editorial de sistemas de ensino, que poderão ser adquiridos pelos municípios via PNLD: "Assim, aumenta o controle sobre o trabalho do professor, que se vê obrigado a seguir um roteiro sem brechas para adaptações", antevê Circe Bittencourt, uma das estudiosas entrevistadas (ANNUNCIATO; VASCONCELLOS, 2021, p.1). Finalmente, a partir de 2019, os livros do primeiro ciclo do Ensino Fundamental serão consumíveis. Atualmente, esse benefício era concedido apenas ao 3º ano. Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, porém, poderão receber materiais mais deteriorados, já que o ciclo de uso aumentou de três para quatro anos.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que altera o PNLD, apresenta aspectos fundamentais para o desmonte desse programa, como a inclusão de "outros materiais didáticos", inclusão que, como dito anteriormente, incorre no risco de apostilização do ensino e a interconexão entre os livros e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, os materiais necessitam de uma reconfiguração para contemplar um currículo único. Além disso, a escolha dos avaliadores será feita pelo MEC, o que incide na perda de transparência e do protagonismo das Universidades Públicas nesse processo. Acresce-se, a escolha, por opção dos responsáveis pela rede de que adoção do material didático será única: I - para cada escola; II - para cada grupo de escolas; III - para todas as escolas da referida rede. (BRASIL, 2017).

No governo de Michel Temer, que assumiu a presidência após uma série de eventos resultantes de uma ação golpista, revestida de legalidade, articulada pelos poderes Legislativo e Judiciário e que destituiu a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, ocorreram mudanças significativas no PNLD. A primeira mudança significativa com o último edital do PNLD, de acordo com Pina (2020), é em seu

caráter, passando a ser Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos, indicando a possibilidade da apostilização da educação pública e das tentativas de condicionamento da atividade docente.

Margarida Maria Dias de Oliveira (2013) analisa as modificações ocorridas nos editais do PNLD, no tocante aos livros de História destinados à primeira fase do ensino fundamental, 2004, 2007 e 2010 respectivamente. Para a autora, o edital de 2004 apresenta critérios eliminatórios e classificatórios. Como critérios eliminatórios para todas as áreas de conhecimento, prescrevia a correção dos conceitos e informações básicas, a coerência e adequação metodológicas e a contribuição para a construção da cidadania. Ainda, a observância das propostas curriculares estaduais e municipais em vigor pelos detentores dos direitos autorais dos livros. Critérios gerais inalterados nos editais subsequentes.

Em 2007, apresenta critérios eliminatórios e de qualificação e não referencia currículos e propostas curriculares locais. Apesar de generalizantes, são minuciosos em relação à construção da cidadania. Enfatizam a promoção positiva da imagem da mulher e da não violência, da temática de gênero, da promoção positiva da imagem dos descendentes de africanos, indígenas, seus descendentes e suas culturas. Prescrevem a abordagem das questões étnico-raciais, preconceitos, discriminação racial e violência.

O edital veiculado em 2010 apresentava somente critérios eliminatórios e especificidades no que concerne ao Manual do Professor, configurando-se um material complementar, mas distinto do anterior, agregando orientações suplementares para a estruturação do trabalho docente, mas prevendo a sua autonomia: “Ou seja, nele devem estar informações que possibilitem ao educador ‘reestruturar’ a proposta do livro, de acordo com os referenciais da sua realidade escolar”. (OLIVEIRA, 2013, p. 366). Este edital do PNLD apresenta redirecionamentos significativos, como a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos. No que diz respeito ao ensino de História, seu objetivo central é com o desenvolvimento do pensamento histórico, a partir da “compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços.” (OLIVEIRA, 2013, p. 367). O anacronismo, o voluntarismo e o nominalismo são ratificados como passíveis de exclusão no processo de escolha.

Foram visíveis as melhorias, não obstante, em muitas escolas, os livros aceitos continuam lacunares,

O modelo clássico de livro didático em que o texto ocupava lugar central pouco a pouco vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico, com um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica principal. Tem-se cada vez mais presente o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com as múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem sucedido) de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente. (CAIMI, 2017, p. 41).

É o que expressa Flávia Heloisa Caimi ao denunciar o enfoque informativo, descontextualizado e compartimentado do livro didático. Identificou um expressivo recuo na apresentação de coleções, basicamente nos moldes da cronologia linear eurocêntrica, em que são quase inexistentes os debates de temas contemporâneos como de identidade de gênero e pouca preocupação com a progressão dos conhecimentos dentro dos volumes de uma única série, com o agravante de que em 2017 não constou nenhuma coleção temática. A autora considera que as coleções com organização temática ou por eixos temáticos representaram um avanço significativo para redimensionar o ensino da História e favorecer o diálogo com o tempo presente e com questões referentes ao universo das crianças. Livros elaborados na perspectiva temática são uma alternativa à ênfase em atividades de memorização e cópia. Estes favorecem formas sofisticadas de pensamento, pois apresentam problemas e procedimentos de investigação histórica, tendem a superar a dificuldade de diálogo interdisciplinar e possibilitam operar com a diversidade de experiências históricas, espaciais e culturais.

Eliana Borges Correia de Albuquerque e Andrea Tereza Brito Ferreira (2019) comentam que o Edital do PNLD 2019 delineia mudanças na organização das coleções didáticas e nos critérios da avaliação pedagógica das obras. Em relação à organização, as mudanças serão compostas pelo livro do estudante impresso e em *braille* e manual do professor, este acrescido de material digital com Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral, Sequências Didáticas, Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual. Há a possibilidade de inscrição de livros integrados aos sistemas estruturados de ensino, o que indica uma tendência, na edição do PNLD 2019, conforme anteriormente apontado por Pina

(2020), da disponibilização de LDs que contenham orientações aos professores, aproximando-se dos moldes de apostilados que prescrevem orientações precisas aos docentes sobre o planejamento e a condução das aulas. Inclusive, apresentam maiores possibilidades de controle e acompanhamento dessa atividade, “tendendo a amordaçá-los em uma proposta engessada de meros aplicadores do material didático.” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 266).

Em 2019, em uma escola pública em Caetité, não haviam chegado livros para todos. Professores usavam de criatividade e equilíbrio para lidar com a frustração das crianças por não os terem ou por recebê-los em estado deplorável. Reutilizaram coleções adotadas em anos anteriores. Recorreram a rodízios para os alunos os levarem para casa a fim de realizar atividades ou estudar, tendo em vista avaliações. Eram algumas opções num cenário de precarização iminente, quadro preocupante, considerando a carência de recursos nas escolas, sendo o livro o material mais utilizado e, muitas vezes, a única modalidade de suporte textual a que parcela significativa das crianças tem acesso. Não é incomum tornar-se material formativo para os professores.

É nessa paisagem que a primeira edição, em 2017, do livro *História Ligamundo*, adentra as salas de aula. Como materialidade discursiva, entre regularidades e dispersões, incidirá nos interdiscursos²³ sobre a integração dos diversos segmentos étnico-raciais. A coleção é constituída de cinco livros contemplando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No tocante à história e à cultura das populações negras, considerando as capas, a única representação de indivíduo com traços de africanidade, suaves até, está no livro do quarto ano. Indício sugestivo, pois das crianças representadas, é a única que traz roupas e ferramentas associadas à lavratura da terra, portanto, do trabalho braçal como território ideologicamente pensado como das funções sociais mais desqualificadas e, de forma majoritária, ocupadas por pessoas negras. A expressão da criança fotografada, visível no olhar e no sorrir, desliza para uma feição de conformação, certamente não foi inserida com a intenção de transgredir. É inquietador, ainda, ser este suporte o único a possuir uma unidade propondo estudar algo diretamente relacionado à África.

²³ A regularidade é o que pode estabelecer uma ordem e correlações. A dispersão entra na ordem interdiscursiva, ou seja, um discurso traz em sua constituição outros discursos.

Parafrazeando Gregolin (2005), a escolha das imagens apenas ratifica os lugares sociais pré-estabelecidos a partir da produção de representações que, neste caso, reafirmam assimetrias raciais numa dinâmica de disputas por poder que, como assevera Paul Gilroy, “celebra - concepções racialmente exclusivas de identidade nacional, da qual os negros foram excluídos, ora como não humanos, ora como não cidadãos.” (GILROY, 2017, p. 41).

Figura 3 – Livros *História Ligamundo*: primeiro ao quarto ano



Fonte: *História Ligamundo*, (2017).

A coleção é assinada por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira.

Alexandre Alves é bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (1998; 2002). Mestre e doutor em História Econômica por essa instituição, curso concluído em 2006, em que defendeu a tese *Crítica e genealogia: a recepção de Nietzsche na obra de Foucault*, publicada em livro em 2017 pela Editora Juruá, de Curitiba. Realizou Pós-Doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), entre 2015 e 2019. Lecionou na Universidade Paulista (UNIP) entre 1998 e 2004, na Université Paris 8 (Vincennes-Saint-Denis, França) entre 2010 e 2011, na condição de professor visitante, e na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), entre 2012 e 2014. Atualmente é pesquisador colaborador na UNISINOS.

Letícia Oliveira é graduada em História (1998) e mestra em História Social pela Universidade de São Paulo, cuja dissertação foi *A Cruzada Eugênica: eugenia e sexualidade nas décadas de 20 e 30 no Brasil* (2003). Em 2003, atuou como avaliadora de livro didático pelo PNLD. Exerceu a docência entre 2008 e 2010, na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), e atualmente na Universidade Santa Cecília (UNISANTA), em Santos. Segundo consta em seu Lattes, atualmente é autora contratada das editoras Saraiva e Moderna, na área de História. Além da obra em apreço, Alexandre Alves e Letícia Oliveira escreveram juntos também a coleção para o Ensino Médio, *Conexões com a História*, em três volumes, pela Editora Moderna²⁴.

Após pesquisa na Plataforma *Lattes*, constatamos a inexistência de dados que indiquem que os sujeitos enunciadore s tiveram experiências profissionais com a educação básica, o que não os desqualifica para produzir materiais para esse ensino, mas talvez lhes tenham faltado outros *insights que* a prática nesse ambiente educacional proporciona. Baseiam-se majoritariamente em escritores brancos e temas do eixo Sul-Sudeste como referências na construção do livro *História Ligamundo*. Cleudemar Fernandes lembra que, ao “considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos.” (2007, p. 24). Essa polifonia, presença e entrecruzamento de ecos do dizer, é que permitirá rastrear regularidades e dispersões em torno desse material. Assim, independentemente de os autores

²⁴ Resumo biográfico elaborado a partir dos currículos registrados na Plataforma Lattes.

ensejarem fazer outros trajetos, o seu lugar social de produção, por encruzilhadas diversas, se materializará nos arranjos discursivo-textuais presentes na obra.

(...) o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito”. (PÊCHEUX, 2015, p.44).

Esta reflexão ainda é pertinente para ratificar a despretensão de acusar a autoria de intencionalmente adotar, porventura, posturas racistas, mas alertar que estamos envolvidos numa malha estrutural em que o racismo se constituiu em um dos tripés que forjam a sociedade tal qual a compreendemos. Além disso, os autores não possuem total domínio sobre o resultado final do que produziram. Estão, como lembra Kazumi Munakata (1997), suscetíveis a cortes, adulterações, acréscimos no processo de editoração, limitados ao banco de dados de imagens das Editoras, ao crivo interpretativo dos ilustradores, à quantidade de páginas, enfim, às leis do mercado.

3.3. Entrelinhas entre pretensões e materialidades discursivas: um livro... um conjunto de intenções

Materializado em cento e sessenta páginas²⁵, o livro, segundo Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira (2017), é circunscrito às interferências da globalização, das tecnologias da informação e comunicação e de novas formas de interação com o mundo. Os autores citam a reconfiguração constante das noções de tempo e espaço como desafios inéditos impondo novas formas de ensinar e aprender. Defendem a BNCC ao compreendê-la como uma resposta a esse desafio, pois afirmam que ela não apenas visa à formação progressiva e integral humana, enseja construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A coleção “procura criar oportunidades para que os objetos de conhecimento e as habilidades específicas da área sejam trabalhados em diferentes contextos e a

²⁵ O livro destinado ao professor vem com um material digital, entretanto não foi contemplado nesta análise.

partir de distintos pontos de vista.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. IV). Proposta alinhada com um ensino que preze pelo pluriversalismo, enfatizando “a progressão escolar de um ano a outro e de modo que, no decurso do processo ensino-aprendizagem, os alunos desenvolvam as habilidades específicas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. V).

“O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, nas *Orientações Gerais*, aborda as especificidades do ensino na chamada sociedade do conhecimento, ressaltando o trabalho, não com a memorização, mas de transformação da informação em conhecimento, valorizando a diversidade. O aluno como o protagonista no processo ensino-aprendizagem, é levado a “perceber e valorizar a enorme riqueza cultural do país, compreendendo-a como resultado de processos históricos de troca, negociação e conflito entre diversos povos.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. VII).

Alves e Oliveira (2017) advogam o imperativo de educar para a cidadania consciente, pautado nos pilares da educação descritos por Jacques Delors (2003), bem como de alfabetização na idade certa. Afirmam que a coleção apresenta, sempre que possível, os conhecimentos históricos escolares alinhados à apropriação do sistema de escrita alfabética, em que o trabalho com fontes históricas em sala de aula propicia “explorar diferentes gêneros e suportes textuais, e ampliar e aprofundar as práticas de letramento, pensando a escrita como uma prática social.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. IX).

O ensino de História, não obstante, transcende o cotejado acima. Como defende Margarida Maria Dias de Oliveira, já na educação básica, o pensar historicamente é o objetivo principal desse ensino. É a teoria da História que fundamenta esse ensino. “Logo, a compreensão (e transformação) da disciplina escolar perpassa a interlocução com a construção do conhecimento histórico.” (OLIVEIRA, 2010, p.12).

Destarte, deve-se considerar a intencionalidade na escrita da História, que ela é parcial e que as narrativas contadas são produtos de escolhas; que todo saber é incompleto, inacabado, disputado, portanto, transitório. Em consonância com o argumentado anteriormente, Marlene Cainelli esclarece que é necessário ensinar a pensar historicamente e, para tal, as narrativas constantes “nos livros didáticos deveriam contemplar em seu conteúdo descrição, análise e explicação, além do levantamento de evidências e hipóteses.” (CAINELLI, 2010, p. 26). Grosso modo,

esta maneira de abordagem não é comum nos livros didáticos das séries iniciais, haja vista que os adotados na maioria das escolas não são os que adquirem o status de mais bem qualificados nos guias de escolha. Portanto, continua a autora, temos, quando ensinamos História, que preencher as lacunas deixadas por esses textos.

Nas *Orientações teórico-metodológicas*, é abordada a intrínseca relação entre a História e o poder, destacando o papel da manipulação da memória na manutenção do *status quo*: “a história constrói um discurso sobre o passado que traz tanto o olhar como a subjetividade daquele que narra.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. X).

Outra preocupação destacada por Margarida Maria Dias de Oliveira refere-se ao cuidado em não reduzir ou substituir o ensino de História à narrativização de um repertório de memórias, uma vez que “A ideia de posso testemunhar porque vi é tão inebriante quanto falsa e não constitui nenhuma garantia de verdade.” (OLIVEIRA, 2010, p.15). Resta saber se os enunciadores, no livro em questão, estimulam os sujeitos da aprendizagem a pensarem sobre essas questões.

Essa assertiva deve ser prevista na elaboração de um LD e dialoga com a perspectiva de Hillary Cooper, para quem, conceitos históricos podem ser desenvolvidos desde a Educação Infantil, através do trabalho com fontes históricas, incentivando, por exemplo, a realizar inferências, significar o passado, entender sequências temporais; desenvolver a imaginação histórica, a traduzir diferentes atitudes e valores de tempos pretéritos, envolvendo-os numa “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p. 6).

Nos “Fundamentos da coleção”, Alves e Oliveira alertam sobre a inserção do estudo da diversidade cultural no currículo escolar, valorizando sujeitos e grupos sociais historicamente discriminados, como as mulheres, e notoriamente as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, esta última atendendo à temática indígena no currículo. *A priori*, os elaboradores do *História Ligamundo*, anunciam atender a esses pressupostos.

Na coleção, as temáticas em questão foram contempladas em diversos momentos e em diferentes contextos, visando garantir o estudo da diversidade cultural, que julgamos indispensável, e a valorização de sujeitos e grupos tradicionalmente “esquecidos” pela historiografia tradicional. (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. XI). (grifos nossos).

Hilary Cooper enfatiza que descortinar o passado é importante ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, auxiliando “as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações.” (COOPER, 2006, p.10).

Segundo Alves e Oliveira, a complexidade e aprofundamento de textos e atividades aumentam de um volume a outro, propiciando a progressão cognitiva, o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e as habilidades exigidas pela BNCC para cada período. Esta apresentação é importante, pois situa as opções teóricas, metodológicas e ideológicas em que a obra foi elaborada e leva a avaliar o quanto as pretensões explicitadas foram contempladas no que concerne às questões raciais.

O livro é dividido em nove unidades. Quatro abordam a trajetória das populações negras na perspectiva da escravidão, notadamente a unidade 4. Opção que as reduz a esse fenômeno, apresentando-as como coadjuvantes num discurso histórico eurocentrado, apresentando, assim, uma regularidade. Assim, interessa questionar: Por que emergiu determinado discurso e não outro? Como os discursos funcionam? Com base nessas indagações, sigamos o seu fluxo discursivo e o que ele narrativiza sobre africanos, afro-brasileiros, racismo e relações raciais.

3.1.1. O Egito faraônico, um espaço para (dis)pensar a africanidade

A primeira unidade²⁶, intitulada *O início da civilização*, objetiva induzir o aluno a perceber o processo de sedentarização e a formação das primeiras civilizações; para tanto, Alexandre Alves e Letícia Oliveira elegeram como referenciais as civilizações egípcia e mesopotâmica. No tocante à civilização egípcia, produziu-se um apagamento e silenciamento da africanidade que lhe é inerente: Discorrendo sobre história e política, “não há como não considerar que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de

²⁶ Ao apresentar as unidades, o livro do professor é acrescido de seus objetivos, orientações, sugestões de atividades, livros e vídeos às margens, tendo ao centro a reprodução do livro do estudante. Diagramação interessante, pois facilita o manuseio pelo educador e sugere ser mais eficiente em “controlar” a sua atividade, independentemente de advertirem sobre a importância de autonomia do professor.

silêncios e de silenciamentos.” (ORLANDI, 2007a, p. 59). Omitem que o Egito é um país situado no Norte da África, não problematizam a diversidade étnica como constituinte dessa civilização. Essa ausência significa que os autores estão inscritos em um dado posicionamento discursivo/ideológico. Exaltam o que faz parte de suas formações sociais e, conseqüentemente, discursivas, portanto, reproduzem uma formação discursiva, negligenciando a africanidade inerente a esses povos. Operam-se, desse modo, tentativas de silenciamento e apagamento. Eni Orlandi diz que se apropriar do silêncio como objeto de reflexão é situar-se na relação do dizível com o indizível, incorrendo em sofrer os seus efeitos: “o de não saber caminhar entre o dizer e o não-dizer.” (ORLANDI, 2007b, p.11). A autora enfatiza a existência de uma produção de sentidos silenciados que permite o entendimento de uma dimensão do não-dito, sendo o silêncio

um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2007b, p.13).

Raisa Sagredo discorre sobre a disputa “de memória” travada entre eurocentristas e pan-africanistas sobre o “magnânimo” passado egípcio. Para a autora, esses grupos buscam consolidar discursos ora de um Egito embranquecido, ora de um Egito negro. Não obstante, é incongruente e anacrônico transplantar e naturalizar para o mundo antigo categorias como branco, negro e raça, emergentes em períodos posteriores. É imperativo desconstruir esses conceitos, perceber os usos políticos e sociais da História Antiga e conscientizar sobre a subjetividade na interpretação das fontes históricas. Para explicar esse fenômeno, Sagredo opera com a categoria de discurso foucaultiana e com o conceito de mnemo-história de Jan Assman, que faz com que o Egito seja lembrado naturalizadamente de certa maneira, num contexto de legitimação política e formação de identidades, pautadas em categorias racialistas, “produzindo e reproduzindo discursos homogeneizantes que não dão conta da diversidade cultural e étnica e que mesclam e confundem negritude e africanidade.” (SAGREDO, 2015, p.15).

Ciro Flamarion Cardoso (1982; 2003) afirma que o Egito faraônico não representa apenas o primeiro reino unificado que conhecemos, mas a mais extensa experiência humana documentada de continuidade política e cultural. A antiga língua

egípcia manteve-se relativamente estável durante quatro mil e quinhentos anos, como a escrita hieroglífica, as concepções de realeza, religião, estilos artísticos, e estruturas econômicas e sociais.

(...) o Egito, situado na confluência da África e da Ásia, nunca esteve isolado, sendo inaceitável pretender que sua população foi exclusiva ou predominantemente “branca”, tanto quanto “negra” já que tudo indica ter sido sempre muito mesclada, pelo menos desde o Neolítico. (CARDOSO, 2003, p.5).

Independentemente do embate, lá viveram populações hoje definidas como negras ou brancas, que contribuíram significativamente para a continuidade daquela população e para a história da coletividade humana, pertinentes a serem apresentadas às crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O embranquecimento egípcio veiculado no cinema e na televisão reforça os clichês e o desconhecimento sobre esse povo. Paralelamente, advogar o Egito faraônico como negro, se estimula o empoderamento dessa população, pouco acrescenta para cotejar o multiculturalismo e o quanto mesclas étnico-culturais podem ser apropriadas ao entendimento de que uma sociedade pode ser pluriversal. E, do ponto de vista ético e científico, devem-se evitar imprecisões históricas independentemente dos fins.

Será difícil para uma criança desconstruir estereótipos se o corriqueiro nas representações das populações egípcias é o fenótipo caucasoide. Gregolin diz que “certos discursos que circulam na mídia contemporânea produzem uma rede simbólica que forja identidades a partir de uma estética de si.” (2005, p. 9). Esse é um exemplo cristalizado no discurso histórico escolar. Discursividade que, segundo a autora, se torna dispositivo identitário que produz subjetividades a partir do agenciamento de trajetos e redes de memórias.

Como não silenciar a diversidade étnica egípcia? Além de nas orientações ser recomendado aos professores notarem elementos reveladores do cotidiano desses sujeitos pretéritos, poder-se-ia ampliar a análise da estela funerária de Nefersefekhy, inclusive apresentando outras imagens, atentando para as variações de pigmentação da pele das mais retintas às mais claras, traços físicos como lábios, maçãs do rosto, nariz ou a textura crespa e encaracolada dos cabelos independentemente da inclinação deles a usarem perucas. Usos, aliás, que não se

relacionavam apenas aos rituais de higiene e beleza, os estilos variavam de acordo com o tempo, a idade, o sexo e a hierarquia social e espiritual.

Figura 4 - Estela funerária de Nefersefekhy



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, págs. 8 e 9).

Como salienta Marília Gago (2018), é necessário conduzir um processo ensino-aprendizagem que estimule as crianças a pensar historicamente e a lidar com diferentes perspetivações históricas sobre um certo evento. Nos anos iniciais, deve-se indagar a multiperspectividade das narrativas, a partir de evidências, podendo ter nos conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem o gatilho para resolver uma situação-problema.

A prática discursiva sobre o Egito Antigo, particularmente a que reivindica sua ascendência faraônica, velando outros segmentos sociais que a compunham, pode ser compreendida, como afirma Michel Foucault, na perspectiva de que o discurso se insere na ordem das leis e que ele “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (2009, p.10). Reivindicar o exclusivismo étnico dessa civilização deve ser contextualizado no cerne de disputa por poder.

O texto didático em análise é bastante reducionista, e, em certo sentido, sugere o Egito como um lugar inacessível aos povos que lhe foram contemporâneos na Antiguidade, possuidor de uma identidade singular que não afetava nem influenciava outros povos.

Figura 5 - Civilização Egípcia

Civilização egípcia

A povoação do Egito começou há cerca de 7 mil anos. Tribos nômades vindas de regiões próximas foram atraídas pelas terras férteis às margens do rio Nilo e começaram a construir vilarejos no local. A região tinha ainda outra vantagem: o deserto do Saara funcionava como uma barreira natural contra invasões de povos estrangeiros.

Com o tempo, esses vilarejos se uniram, formando dois reinos: um ao norte do rio Nilo e outro ao sul. Diferentemente da Mesopotâmia, os dois reinos foram unificados em um Estado centralizado, governado por um **faraó**, há cerca de 5 mil anos.

A centralização facilitou a organização do trabalho para as obras de irrigação, garantindo a melhoria das colheitas e permitindo o crescimento de cidades como Tânis, Mênfis e Tebas. A agricultura dependia de cheias periódicas do rio Nilo. Nos períodos de cheia, formavam-se depósitos de **húmus** no solo; essa substância fertilizava uma estreita faixa de terra nas duas margens do rio.

O faraó era visto como um deus. Ele era considerado proprietário de todas as terras e riquezas do Egito e exercia seu poder com a ajuda de funcionários, soldados e sacerdotes. Os funcionários do faraó controlavam os trabalhos agrícolas e armazenavam os excedentes das colheitas, que eram utilizados no comércio com outros povos e para financiar grandes obras, como a construção de templos e pirâmides.

faraó: título dado aos soberanos no Egito antigo.
húmus (ou humo): camada superior do solo com grande quantidade de matéria orgânica.

 **Leia**
Diário de Pilar no Egito

As pirâmides do Egito foram erguidas há mais de 3 mil anos. Elas eram as tumbas dos faraós e representavam seu imenso poder na sociedade egípcia. Técnicas avançadas de edificação foram utilizadas em sua construção, que exigiu o trabalho de milhares de pessoas, muitas delas escravos. Na foto, as pirâmides de Gizé, em 2016.



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.17).

Outro aspecto inquietante diz respeito à sequência discursiva sobre a construção das pirâmides, pois, ao mencionar que muitos trabalhadores foram escravos, não relativizam a escravidão nas sociedades antigas, podendo induzir a criança, se a associar à escravidão atlântica, a pensar que esse trabalhador era exclusivamente negro.

Ciro Flamarion Cardoso adverte que, no Egito, as categorias sociais não deveriam ser pensadas a partir do binômio livre/escravo. As atividades que esses grupos desenvolveram não tinham fronteiras claramente definidas, o que não significa a inexistência de escravos ou de termos para designá-los. Pessoas livres, independentemente do quão afortunadas fossem, até sacerdotes, em alguns períodos, eram convocadas à corveia real²⁷. Durante o trabalho compulsório, à noite, eram retidas na prisão local. Podiam ser prisioneiros de guerra, estrangeiros, fugitivos da corveia real tornados escravos hereditários e os que vendiam a si mesmos como tal. Quanto aos estrangeiros, a população foi constituída de líbios, núbios e, principalmente, asiáticos, adquiridos em guerras ou comércio, da descendência dos escravizados, ou de tributo imposto às regiões conquistadas. Entre os egípcios “os escravos tinham personalidade jurídica: podiam adquirir propriedade, casar-se com pessoas livres (...) e testemunhar em justiça mesmo contra os seus donos.” (2003, p. 36), situação adversa do que ocorreu no Brasil.

Será possível considerar como *livres*, no pleno sentido da palavra, homens e mulheres que eram periodicamente fechados numa prisão e obrigados a trabalhar, recebendo em troca apenas uma parca alimentação? (CARDOSO, 2003, p. 27).

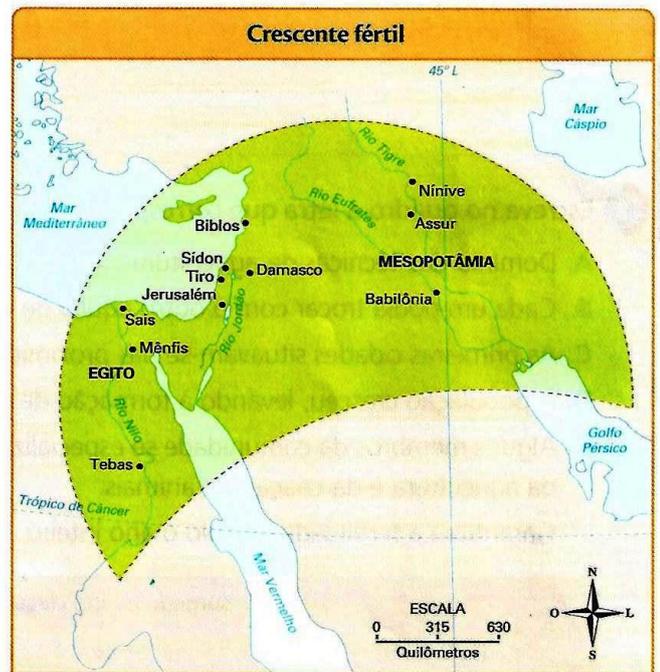
Assim, é factível que o leitor em formação faça uma transferência dos padrões de escravidão que “conhece”, mais próximos dele no tempo e espaço, para um universo histórico-cultural completamente diverso. Como expõe Sidnay Fernandes dos Santos Silva, entender “a memória discursiva é essencial para analisar os modos como os sentidos são constituídos, formulados e circulados em uma dada sociedade.” (2009, p. 2.642).

O recorte de mapa abaixo constitui outro aspecto problemático e recorrente na literatura didática. Ao localizar as primeiras cidades, e ao representar o Crescente Fértil para demonstrar onde as populações egípcias e mesopotâmicas viveram, os sujeitos enunciadores ocultam o continente africano e o asiático onde se originaram. A permanência desse mapa em livros didáticos revela erros historiográficos e uma regressão nos avanços qualitativos que o livro didático vinha galgando. Michel Pêcheux comenta que “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da

²⁷ Uma obrigação em que as pessoas tinham de cultivar e trabalhar as terras dos faraós como dos senhores feudais em alguns períodos, sem receber quase ou nenhum retorno.

língua, e é por aí que a questão sentido surge.” (1994, p.9). Assim, de modo sorrateiro, a ideia de que os africanos não possuíram capacidade de desenvolver civilizações é ratificada.

Figura 6 – Mapa do Crescente fértil



VICENTINO, Cláudio. **Atlas histórico: geral e Brasil.** São Paulo: Scipione, 2011. p. 35.

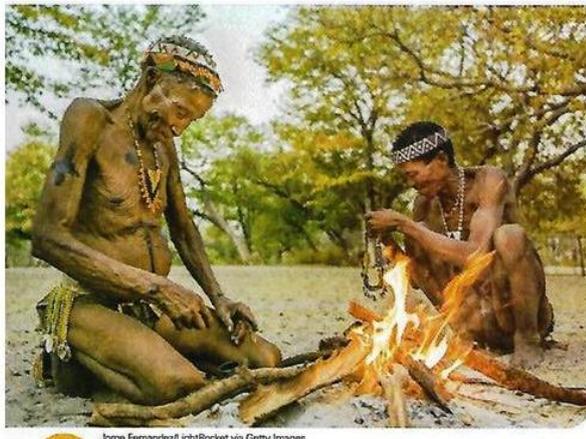
Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.14).

Essas tentativas de apagamento e silenciamento foram operadas em proporção semelhante quando, na seção *Da vida nômade a sedentária*, a inserção de uma fotografia de integrantes do povo San reforça a ideia de lugar exótico, selvagem, rudimentar, a única vez em que uma sociedade africana foi situada na África. Que interpretação fará o leitor? A de uma sociedade primitiva, estranha ao mundo civilizado, que não evoluiu²⁸? “Esta zona de fronteira entre os dois espaços é tanto mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (...) que oscilam em torno dela.” (PÊCHEUX, 2015, p. 51).

²⁸ Sem a pretensão equivocada de achar que toda comunidade deve caminhar numa linha ininterrupta e evoluir à sociedade europeia, discurso predominante no séc, XIX, mas de demonstrar a multiplicidade cultural inerente ao continente africano, de não ser somente constituído por comunidades tribais.

Essas inserções chamam a atenção para as zonas de deriva, as tensões nos entremeios do que a autoria diz que enunciará e o que se materializou, construindo uma representação estereotipada sobre o continente africano. Reforça-se a colonialidade do currículo e conseqüentemente tende-se a moldar o pensamento do leitor e a constituição de sentidos.

Figura 7 – Vida nômade



Ainda hoje podem ser encontrados povos que adotam um estilo de vida nômade ou seminômade, vivendo da caça e da coleta. É o caso, por exemplo, do povo san, no sul da África. Na foto, de 2014, membros desse povo, na Namíbia.

Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.10).

Como defende Jorgeval Andrade Borges (2014), o caso do Egito antigo é recorrente nos livros didáticos, apresentado esplendorosamente e inserido no Oriente, num recorte espacial denominado “Crescente Fértil”, sequestrando-o do continente africano, *lôcus* de sua real localização.

Neste aspecto, Borges (2014) assevera que é fundamental trabalhar esta sociedade pretérita, relacionando-a a outras civilizações antigas existentes no curso do rio Nilo, a exemplo dos reinos de Axum, Cuxe, Gana, Mali, Songai, Benin, Congo, as cidades-estados Youruba, Haússas e Swuahíli, portanto integrantes da história da África, em sua maioria, desconhecidos dos professores. Defende ser crucial preterir o conceito de crescente fértil, substituindo-o pelo de civilização nilótica. Esse abandono é fundamental para uma revisão do estudo do Egito antigo, que permanece o mais contemplado no livro didático, ultrapassando o período faraônico, inclusive por este não ser o período mais longo e mais significativo dessa civilização, abarcando outras experiências históricas nesse espaço.

Paul Gilroy, a partir de sua experiência conflituosa entre ser negro e britânico na modernidade, entende que o absolutismo étnico é uma falácia, haja vista as

estruturas organizadas, durante a expansão ultramarina no Mundo Atlântico Negro, terem sido marcadas por um intenso fluxo e trocas culturais, um mundo híbrido e impossível de se enquadrar em fronteiras étnico-culturais.

Seja qual for sua filiação à direita, esquerda ou ao centro, os grupos têm regressado a ideia de nacionalismo cultural, a concepções superintegradas de cultura que apresentam as diferenças étnicas como uma ruptura absoluta nas histórias de experiências do povo “negro” e do povo “branco”. Contra essa escolha se impõe outra opção mais difícil: a teorização sobre crioulezamento, *mestissage*, *mestizaje* e hibridez. Do ponto de vista do absolutismo étnico, essa seria uma ladainha de poluição e impureza. Esses termos, são maneiras um tanto insatisfatórias de nomear os processos de mutação cultural e inquietante (dê)continuidade que ultrapassam o discurso racial e evitam a captura por seus agentes. (GILROY, 2017, p. 35).

Se o autor se atém às trocas culturais num período histórico relativamente recente e curto, o que não dizer de uma sociedade longínqua e duradoura no tempo?

3.1.2. A escravidão monocromática e a omissão dos seus executores

Na segunda unidade, *Quando o Brasil era de Portugal*, Alves e Oliveira exploram os arranjos de trabalho que alicerçaram as atividades econômicas e as relações de poder entre os colonizadores e indígenas e entre os senhores de engenho e africanos. Assim, incentivam: “Comente que, no período colonial, havia uma sociedade dividida entre senhores e escravizados e a desigualdade não era questionada abertamente.” (2017, p. 33). Não apresentam as resistências que esses grupos agenciavam a partir de subterfúgios os mais variados.

Em discordância com a afirmação dos autores, a figura abaixo, estrategicamente posta numa seção de atividades, logo, numa região menos privilegiada no livro didático, é um indício que contradiz o discurso de que a desigualdade não era questionada explicitamente.

Figura 8 – Palmares e outras lutas negras

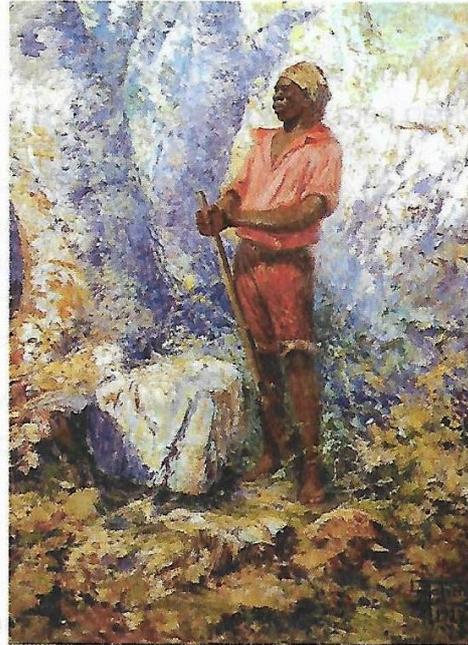
Leia o texto a seguir e observe a pintura. Em seguida, responda às questões.



O **Dia da Consciência Negra** é celebrado no Brasil em 20 de novembro, data da morte de Zumbi, um grande líder negro do Quilombo dos Palmares. Esse dia é dedicado à reflexão sobre a importância dos afrodescendentes para o país e à luta contra a desigualdade racial. Atualmente, passados mais de 100 anos da abolição, ainda há muito a ser feito em favor da igualdade de oportunidades e contra qualquer tipo de discriminação.

Texto elaborado pelos autores.

Zumbi foi o último líder do Quilombo dos Palmares. Considerado símbolo de resistência contra a escravidão no período colonial, ele lutou pela liberdade e pela dignidade dos escravizados. Ao lado, **Zumbi**, de Antônio Parreiras, 1927 (óleo sobre tela, de 1,13 m × 0,86 m).



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.70).

A existência de Palmares (1590 a 1694), a Revolta dos Malês (1835) ou a Greve Negra (1857), entre outros, demonstram o oposto. Esses fenômenos, quando aparecem, são apenas citados, não enfatizados e interrogados. Conflitos sociais não foram discutidos, alguns mencionados. O que desenvolveram na citada atividade está equidistante de estimular a percepção crítica desse processo histórico. Acompanhemos:

- Em sua opinião, é importante ter uma data para se promover a igualdade racial? Justifique sua resposta.
- No lugar onde você mora é feriado nesse dia?
- Reúna-se com os colegas e sugiram temas que vocês gostariam que fossem discutidos na escola no Dia da Consciência Negra. Anotem os temas propostos em uma lista. Depois votem para eleger as três melhores sugestões e encaminhem à direção da escola. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p.70).

Proposta óbvia e desarticulada de uma situação-problema. Logo, não estimula nem mobiliza o desenvolvimento do pensamento histórico, favorecendo a compreensão das resistências em contextos específicos. Parte de uma opinião dos estudantes, ela é importante, mas é essencial que lhes sejam possibilitados instrumentos, fontes, evidências para que formem conceitos sobre a igualdade racial e sobre a relevância de “uma data” para promovê-la. O livro, por si só, não dá suporte para isso. Quiçá, os professores têm formação para tal, por exemplo, partindo do confronto com outros documentos, Jairo Carvalho do Nascimento adverte:

Trabalhar com documentos em sala de aula requer criatividade, postura interdisciplinar e curiosidade intelectual, elementos que não podem faltar, hoje, ao bom professor de História. Em conjunto, eles formam a base para construir/reconstruir o conhecimento em sala de aula, garantindo, por conta disso, o desenvolvimento do pensamento crítico e a dinamização das aulas, tornando-as mais atrativas para o aluno. (NASCIMENTO, 2014, p.192).

A proposta “c” propõe o incentivo à autonomia e ao protagonismo da criança, porém, olhando detidamente, detecta-se que os enunciadores incorrem em sugerir que essas questões sejam discutidas somente nesse momento, quando isso deveria ser corriqueiro na prática pedagógica. Além disso, leva à suposição de que, no referido período, pode ser discutida e realizada qualquer atividade que contemple os “gostos”, “interesses” das crianças e, não necessariamente, vinculadas à temática.

A atividade, de acordo com Helena Callai, Martin Kuhn e Cláudia Toso (2019), deve, ainda, ser pensada na tradição dos currículos concêntricos e das datas comemorativas. Os círculos concêntricos se referem a uma tradição consolidada em torno da forma como ensinamos os conhecimentos dos Estudos Sociais (História e Geografia) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se inicia a aprendizagem através dos elementos mais próximos e simples, entretanto a crítica a esse próximo e simples é que ele tem ficado restrito ao espaço geográfico, outras dimensões podem nos aproximar como a culinária, experiências parecidas como a imigração forçada, entre outros, partindo para os mais distantes e abstratos. Um resquício da educação típica do regime militar. Dessa maneira, os autores do livro em análise reproduzem um discurso historiográfico característico do currículo dos anos 1970.

Além disso, diminuem o peso das questões raciais ao não destrinchá-las, preferindo mencionar outras formas de preconceito, independentemente de não descrevê-los. Observa-se um distanciamento entre a proposição de mostrar as resistências de diversos sujeitos históricos, sendo traídos pelas armadilhas interdiscursivas. Como afirma Elias Lins Guimarães,

(...) apesar do protesto negro se delinear com firmeza, apresentando novas temáticas, os velhos dilemas ainda se reproduzem. E como tratá-los na escola, onde os livros didáticos facilitam os processos contemporâneos do analfabetismo étnico-cultural, e os currículos monoculturais não conseguem equacionar adequadamente a relação entre a identidade cultural e o itinerário educativo dos alunos das classes populares. (1997, p.12).

Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira seguem afirmando que, no período estudado, as mulheres indígenas e as africanas escravizadas “faziam os serviços domésticos. Em alguns casos, tinham certa autonomia e exerciam outras funções. Já as mulheres portuguesas vieram para formar famílias.” (2017, p. 33). É emblemático não apresentarem outras formações familiares como as escravizadas ressaltadas por Robert W. Slenes (1999), Isabel Cristina Ferreira dos Reis (2007), Manolo Florentino e José Roberto Góes (1997), exemplos de uma prolífera bibliografia a respeito da temática. Narrativas divergentes da concepção ocidental senhorial e oficial de família, o que revela uma desatualização deste livro, um dos critérios que talvez o desaprovarem nos editais anteriores do PNLD.

Desenham um quadro monocromático para a escravidão e para a não problematização da temática de gênero. Ao tratar das mulheres quilombolas, novamente em uma atividade, sugerem que nesses espaços elas tinham uma atuação diferente.

No recorte abaixo e como mencionado anteriormente, é retomada a insistência em solicitar a "opinião" dos alunos, sem situá-los e muni-los de informações e evidências para pensar os fenômenos historicamente; esse tipo de atividade não possibilita a aprendizagem histórica. Nesse espaço poderiam discutir o conceito de quilombo, fazendo menção à concepção desenvolvida por Maria Beatriz Nascimento, como algo em movimento, o que transcende o seu encapsulamento no tempo de Palmares, exterminado pelo colonizador, tendo resquícios nas

comunidades remanescentes quilombolas, que devem ser resguardadas, mas para pensar nas formas pretéritas e atuais de aquilombamento, como resistência.

Figura 9 – Texto: Mulheres Quilombolas

1 Leia o texto a seguir, sobre o papel da mulher nos quilombos e na luta por direitos. Depois, responda às questões no caderno.

[...] as mulheres quilombolas tiveram e têm um papel de extrema importância nas lutas de resistência, manutenção e regularização de seus territórios.

[...] estas mulheres têm sido as guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, além de cuidar da casa, dos filhos(as), dos(as) idosos(as), doentes, da roça, dos animais e da preservação dos recursos naturais. Nos tempos da escravização, providenciavam alimentos e proteção aos refugiados(as) das lutas de resistência pela liberdade e estavam diretamente envolvidas na organização do quilombo e de muitas revoltas. [...]

PINTO, Célia Cristina da Silva; DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres quilombolas e o direito à terra. *Carta Capital*, 15 de agosto de 2017. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/diversidade/mulheres-quilombolas-e-o-direito-a-terra>. Acesso em: janeiro de 2018.

a) Quais são as principais funções das mulheres quilombolas segundo o texto? Escreva, com suas palavras, um resumo dessas funções.

b) Na sua opinião, a situação das mulheres dentro da comunidade quilombola durante o período da escravidão era melhor ou pior do que a de outras mulheres livres daquela época?

Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p. 69).

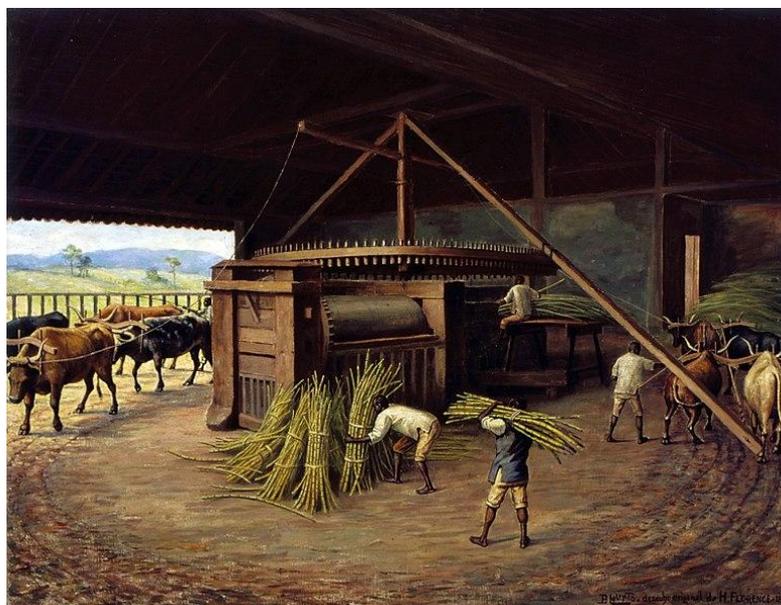
Maria Beatriz Nascimento (1977;1981) põe em descrédito a definição recorrente, frágil e incompleta de quilombo como qualquer ajuntamento, a partir de cinco indivíduos negros, e critica a historiografia que o define como um movimento reativo à escravização. Para esta pesquisadora, este fenômeno não pode ser resumido a uma luta contra o sistema escravista, mas compreendido como uma forma de esses coletivos manterem sua autonomia cultural e racial. É uma condição social, por isso não pode ser reduzido ao militarismo. Constitui-se num estado negro.

Nesse percurso, os autores afirmam que, ao se tratar da escravidão, é indispensável enfatizar que o “tráfico de africanos escravizados para suprir a mão de obra necessária à produção açucareira trazia também enormes lucros para a metrópole portuguesa.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. 34). O olhar invariavelmente mira a Europa, carecendo de sensibilidade para apresentar a África e a trajetória desses sujeitos históricos sob outras nuances, silenciando-se acerca dos prejuízos demográficos e materiais que a empresa colonial patrocinou ao continente africano. Preferem o aspecto econômico, “O latifúndio, a monocultura voltada para as

exigências do mercado europeu e o trabalho escravo” (2017, p. 34), em detrimento do social e humano.

Oriente a leitura da imagem pelos alunos de modo que reconheçam os feixes de cana, a função dos bois e o mecanismo da moenda. Comente com eles que essa máquina era cara e não era produzida em território colonial. Ressalte, ainda, que acidentes de trabalho eram comuns e muitos escravizados perdiam a vida trabalhando nesses locais. (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p.34).

Figura 10 - Pintura de Benedito Calixto



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.60).

Apesar do título *Cana-de-açúcar e escravidão dos africanos*, a sequência discursiva pouco contribui, no texto do aluno, para tematizar as distintas relações de trabalho desses sujeitos. A exploração, violência, preconceitos, tentativas de extermínios de suas identidades, suas resistências são negligenciados. No livro didático, esses africanos progressos e seus herdeiros estão restritos ao repertório discursivo da objetificação e de composição da paisagem, sempre em último plano, dificilmente como sujeitos históricos.

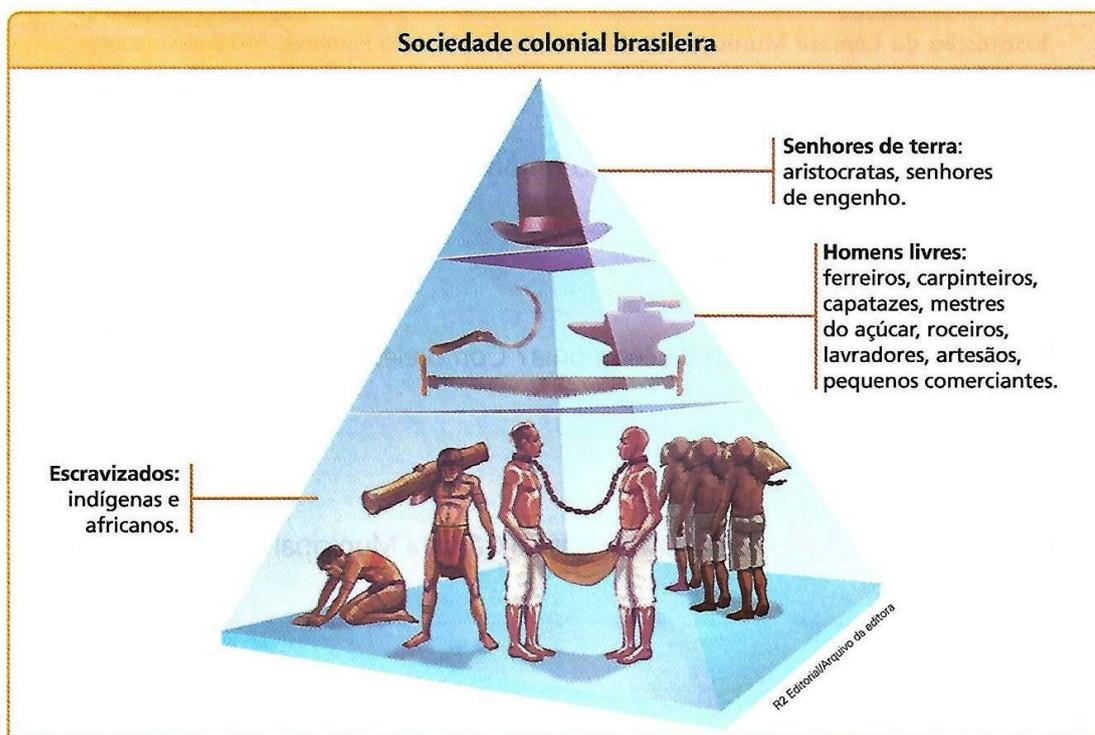
O litoral e a região Sudeste são os lugares privilegiados; não apresentam, por exemplo, na região do Rio São Francisco, no Nordeste, o papel do escravo vaqueiro, que, como constata Maria de Fátima Novais Pires, “ostentava entre seus pares uma posição hierárquica mais elevada, dispondo também de maior confiança por parte do

senhor” (PIRES, 2009, p. 83.), bem como a autonomia que conquistou a partir da sua capacidade de tessitura de acordos com os senhores. Gabriela Nogueira Amorim da Silva destaca: “os cativos dessa região contaram com certa autonomia e mobilidade, por exemplo, alguns deles desempenharam funções importantes na administração das fazendas” (SILVA, 2018, p. 22), possibilitando obter graus de liberdades, inclusive constituir, suprir e manter famílias, o que não diminuiu o preconceito com que eram tratados.

Acertadamente optam pelo termo “escravizado(s)”, entendido como situação involuntária, ao invés de “escravo(s)”, que atribui ao sujeito uma identidade. Todavia, a expressão “escravizador(es)” é apagada e sub-repticiamente os sujeitos que o enunciam alijam as vítimas da escravidão do *status* de trabalhador. É o racismo operando, agenciamento também observado na atenuação do europeu, do colono como escravizador, uma vez que não explicita por quem os africanos foram escravizados. Na sequência narrativa *Uma sociedade de escravizados, homens livres e senhores* (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p.37), o *status* da escravidão persegue esses sujeitos, aliado a outros códigos construídos em torno do ser negro.

A imagem abaixo representa fisicamente apenas os escravizados, com o agravante de os negros estarem acorrentados. O problema, em nossa perspectiva, não é estarem acorrentados, mas não problematizar essa condição e não visibilizar outros sujeitos. Pensar a sociedade estaticamente e uniformemente. Esse tipo de narrativa produz uma concepção a-histórica da experiência humana, e não mobiliza os sujeitos a pensar em passados ainda presentes. Os substratos acima na hierarquia social, homens livres e senhores de terra, foram substituídos por objetos que sinalizam sua posição hierárquica: uma cartola e algumas ferramentas de trabalho. Nas legendas que descrevem a imagem, são enfáticos em definir os escravizados como indígenas e africanos, mas omitem os aristocratas como europeus, principalmente portugueses e seus descendentes, ou que entre os homens livres havia negros que conquistaram a liberdade. Subentende-se, dessa maneira, uma estratégia de reforçar o lugar social dos sujeitos que tiveram a trajetória marcada pela escravidão. Além disso, aproxima os negros da ideia de humanidade contestada, de seres que não respeitam as regras, o que justificaria as correntes, ao contrário do indígena, representado submisso.

Figura 11 – Pirâmide da sociedade colonial brasileira



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.37).

Nota-se uma despreensão em abordar as experiências de pessoas egressas da escravidão e de seus descendentes. Como adverte Wellington Castelluci Júnior, “os limites de autonomia, recém adquirida, a quebra de normas e etiquetas ditadas pela classe de senhores e a luta contra os riscos de reescravização foram alguns dos dilemas enfrentados pelos forros.” (2008, p. 98). Tais questões são omitidas na narrativa do livro e nele poderiam ser exploradas.

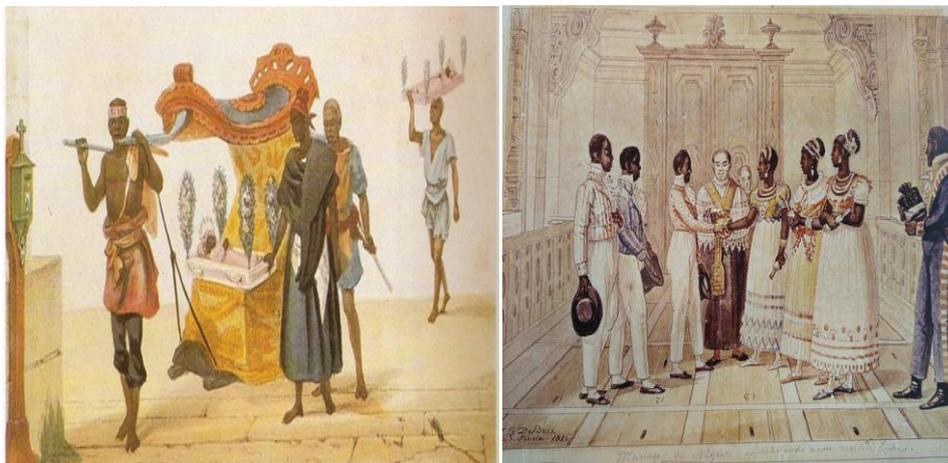
A terceira unidade, *O Brasil independente: nasce uma nação*, objetiva “discutir o processo político que levou ao fim a relação de dependência entre Brasil e Portugal” (2017, p. 44), e conhecer “aspectos cotidianos da escravidão no Brasil no século XIX.” (p. 44). Como diz Orlandi (2015), o autor não controla o sentido do texto, pois ele não lhe pertence mais, daí o texto em análise deslizar novamente na malha estrutural do racismo, embora os autores propusessem combatê-lo. A narrativa torna-se incompleta e o leitor preencherá as lacunas mobilizando as redes de memória.

No que diz respeito às questões raciais, o discurso predominante é a escravidão, mas não com uma postura de demonstrar as estratégias dos africanos e

afro-brasileiros de reconstruir suas vidas na América portuguesa, apenas como engrenagem do sistema colonial. Dessa maneira, percebe-se o enunciado atravessado por outros dizeres, por outras falas, como por silenciamentos que ratificam uma regularidade, a saber, de um discurso que ainda não se desprende da orientação norte-cêntrica enquanto episteme.

Certos de que estão apresentando a história e a cultura afro-brasileiras é que Alves e Oliveira asseguram que o estudante vai “Conhecer o cotidiano dos escravizados no Rio de Janeiro do século XIX” e “Compreender a importância da cultura africana.” (2017, p. 44). Com esses objetivos, na seção Conectando Saberes, *O cotidiano da escravidão no Brasil*, os autores propõem a análise das litografias *Casamento de negros de uma casa rica* (1826) e *Cortejo fúnebre de criança negra* (1826), de Jean-Baptiste Debret.

Figura 12 - Litografias de Jean-Baptiste Debret



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.56).

Conforme a autoria do livro, a análise das imagens propicia “a discussão acerca das trocas culturais entre brancos e negros na formação do Brasil e visam a estimular a expressão artística e a criatividade dos alunos.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. 56). A contrapartida é inexistente, uma vez que não apresenta as contribuições da cultura africana para os brasileiros. No tocante à sugestão de comparação entre as duas imagens, Alves e Oliveira advertem que a atividade possibilita “perceber que os negros, mesmo adotando alguns hábitos culturais dos brancos, mantinham alguns aspectos de sua cultura e tradição.” (2017, p. 56).

Careceram de problematizar, por exemplo, as dificuldades em manter as suas tradições religiosas e o quanto elas são cruciais como fator de resistência. Não abordaram os conhecimentos que trouxeram da África. Não se questionou a maioria estar usando calçados, enquanto um foi representado descalço. Seriam todos escravizados? Além disso, poderiam ter mencionado que foram representações construídas mediante um olhar estrangeiro, partindo de um determinado lugar social, de certa visão racializada de sociedade, não se constituindo na realidade em si. Enfim, o que falta é construir estratégias de leituras históricas dessa fonte, e não utilizá-la como prova do fato.

Por isso que uma cautela deveria guiar a utilização do livro didático: não pode ser utilizado sem adaptações. No caso da história da África é impraticável um aprendizado desta temática exclusivamente com a utilização do livro didático. (BORGES, 2009, p. 51).

A questão é que as imagens precisam ser inferidas como fonte histórica. Mais uma das exigências na avaliação do PNLD, o que não foi contemplado. O livro *História Ligamundo* não trata a iconografia como fonte, como representação, o que ocorre quando usam as fotografias de Marc Ferrez, que veremos à frente, portanto não contribui para aprendizagem histórica e para que os alunos consigam estabelecer relações entre presente e passado, perspectivando outros futuros.

3.1.3. Omissão da violência e do escravizado como trabalhador

A unidade 4, *A cultura do café e o fim da escravidão*, é importante para pensar a introdução da história de africanos e afro-brasileiros. Nos objetivos, Alexandre Alves e Letícia Oliveira dizem que a “unidade põe em evidência dois temas que estão relacionados: a cultura do café e o processo de luta pela abolição da escravidão.” (2017, p. 60). Uma luta que se deu ao longo da história de formas as mais diversas, não necessariamente atreladas à cafeicultura, como a declaração dos autores alude.

Na sequência discursiva *A cultura do café*, ao tratar das condições de trabalho, abordam esse produto, seu potencial gerador de riqueza e a ferrovia,

escolhas que ocupam a maior parte do texto. Há um recorte lacônico, não problematizado, sobre as condições de trabalho na cultura cafeeira oitocentista. Nas orientações explicam: “A mão de obra utilizada no início da lavoura de café era também de escravizados, mas entre o fim do século XIX e o início do século XX, foi substituída pela mão de obra imigrante assalariada.” (ALVES, OLIVEIRA, 2017, p. 62). Na página 64, ao trabalhar o *Fim do tráfico de escravizados*, poderiam interpelar as condições de vida dos sujeitos egressos desse regime, aspecto reiteradamente negligenciado ou ligeiramente questionado, por exemplo, quando tratam de mecanismos que os impediram de ter acesso à terra ou à educação.

Figura 13 – Dilemas dos egressos da escravidão

A difícil vida dos ex-escravizados

Após a abolição, os escravizados libertos não receberam assistência do governo para se integrar à sociedade e se tornar cidadãos plenos. Como não tinham acesso à terra nem à educação, os ex-escravizados e suas famílias tiveram bastante dificuldade em se adaptar à nova situação.

No trecho a seguir, o historiador Flávio dos Santos Gomes conta como foi o fim da escravidão para essas pessoas:

[...] Os libertos, apelidados de “os 13 de maio”, procuravam redefinir os rumos de suas vidas. Famílias negras inteiras abandonaram fazendas, migrando para outras regiões. Não poucos negociaram permanência e relações de trabalho com antigos proprietários, garantindo salários, parcerias e roças.
GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 14.

Os escravizados libertos também tiveram que lidar com a discriminação e o preconceito da sociedade. Sem outra perspectiva, muitos se fixavam nas periferias das cidades, vivendo sem um trabalho fixo. A abolição foi o começo de uma luta pela igualdade que permanece até os dias de hoje.

Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.69).

O processo histórico, o conflito social não é exemplificado, mostram apenas as carências sofridas por essa população em uma sociedade que lhe negou a cidadania. Apesar de haver no texto uma possibilidade de problematizar o presente, isso, nem o próprio texto foram explorados nas atividades. Na explicação para os professores há um apagamento dos responsáveis pelo tráfico. A trama discursiva no texto atenua o papel da Inglaterra nesse fenômeno e, sem críticas, ela passa por “boazinha”, independentemente de esclarecerem os objetivos comerciais e

imperialistas do governo britânico sobre o continente africano. Orientam o professor a enfatizar que se trata do tráfico externo, o que já poderia vir expresso no título. Priorizam o que é secundário em detrimento do que, de fato, abarcaria as tensas relações étnico-raciais. Em *A sociedade se mobiliza pela abolição*, observam-se outras fragilidades, por exemplo, não citar que Chiquinha Gonzaga era filha de uma mulher negra, nem a influência da música negra em sua produção artística.

Nesta unidade há um número significativo de imagens de Marc Ferrez, cerca de vinte e uma; por determinado ponto de vista, poderíamos concluir que é um aspecto positivo, pois, em quase sua totalidade, apresentam os negros com dignidade. Por outro, induzem a naturalização da escravidão, omitindo a violência que a caracterizava, denunciada no olhar desolado desses sujeitos, olhar capturado à revelia do fotógrafo. Sobre Marc Ferrez, Alves e Oliveira comentam: “Com sua Câmara ele documentou a beleza da natureza e o cotidiano das grandes cidades brasileiras.” (2017, p.72). E indicam que se observem as seguintes fotografias feitas em estúdio.

Figura 14 – Fotografias de Marc Ferrez



Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.72).

Maria de Fátima Novais Pires diz que a imagem fotográfica pode ser concebida como uma inscrição, que carrega e veicula pensamentos, imaginários e projetos. Assim, a fotografia como recorte de uma realidade não está isenta de

“intencionalidades”. Ela apresenta-se como uma manipulação, uma representação do real.

(...) Ferrez representa uma escravidão sob controle, ordeira, pacífica, disciplinada, compatível com as noções de progresso e civilidade. Não se veem posturas violentas, prepotentes e ardilosas de senhores, feitores e administradores, fartamente observáveis na pesquisa a processos criminais. (PIRES, 2018, p.91).

Observamos que a escravidão, desde a captura da imagem de Benedito Calixto, criada a partir de uma experiência do Sudeste, para representar o cultivo da cana-de-açúcar nas capitanias hereditárias da Bahia e de Pernambuco em outro contexto histórico, deveria refletir as particularidades desse evento nesses locais. Apresenta-se o regime escravista de forma naturalizada, contribuindo para reforçar a afirmativa de Alves e Oliveira (2017) de que a escravidão não era questionada. Transferem para o Sudeste o protagonismo do movimento abolicionista, como se lutas pela extinção do regime servil não tivessem sido travadas em outros lugares.

O predomínio de determinadas regiões na narrativa historiográfica, já bastante discutido por diversos autores, como Flávia Heloisa Caimi (2007) e Itamar Freitas (2009), indica que uma opção seria os livros regionais. Contudo, avaliações destes revelam restrições às vivências locais, detectando-se um “atrelamento (às vezes, não justificado) entre a experiência político-administrativa da História do Brasil e a experiência do lugar.” (FREITAS, 2009, p.33). Assim, cabe pensar os livros didáticos de história como mais uma possibilidade para a inclusão da diversidade de experiências regionais.

A partir da Unidade 5, o *Brasil republicano*, os africanos e afro-brasileiros surgem esporadicamente e sem comentários sobre as suas condições existenciais. Abordam, por exemplo, de modo enciclopedista, as inovações tecnológicas que impulsionaram o progresso do país, a despeito de afirmarem que não contemplaram a todos.

Na Unidade 6, *O Brasil dos trabalhadores*, notam-se incoerências desde o título, principalmente se comparado ao da Unidade 4, sugerindo que ao escravizado é negado o status de trabalhador. Se as relações são diferentes, devem ser problematizadas distintamente. Na unidade em análise, não aparecem trabalhadores negros, negras, do campo ou de outras situações fora da dinâmica dos centros que se urbanizavam. Numa sequência, sobre manifestações culturais foram inseridas as

imagens do Diamante Negro, ao tratar do futebol, e do Grande Otelo, ao tratar do cinema (p.106). Inclusões problemáticas, pois subentende-se que aos negros resta projeção apenas nesses espaços de atuação.

A reprodução de uma matéria do *Correio Brasiliense*, *Esquecidas da Abolição*, é pertinente para pensar a posição-sujeito dos autores na concepção da obra. E nos leva a indagar por que selecionaram este texto que se ocupou do impacto no orçamento dos empregadores e não outro? Como destaca Mônica G. Zoppi-Fontana:

Há uma materialidade específica do texto a ler e uma materialidade do acontecimento de ler, que intervém como fatores determinantes na produção de sentidos na leitura, relacionando o funcionamento do texto com suas condições sócio-históricas de produção e com a memória discursiva a partir da qual significa. (1999, p. 52).

Sob esse aspecto, Aníbal Quijano (2002), no âmbito do conceito de colonialidade, analisa o controle e articulação do trabalho, tendo por base as diferenças fenotípicas, a saber: o trabalho livre e assalariado para brancos, servidão para índios, e escravidão para negros. Uma experiência que, originalmente muçulmana, foi apropriada e ressignificada pelos europeus.

O agravo mais incisivo é o que se propõe a fazer com esse documento. E ainda ao não confrontá-lo com outras fontes documentais que produzem narrativas sob outras perspectivas. Confrontar posições e pontos de vista de grupos distintos é estratégia potente para pensar o movimento conflituoso da história, pouco frequente nos livros didáticos. O tema do trabalho doméstico é profícuo para pensar passados que insistem em permanecer. A posição-sujeito dos autores, neste momento, é de defesa do *status* dominante, e não de demonstrarem a tensão social entre grupos distintos ou advogarem que as relações de trabalho precisam ser regulamentadas. Como Michel Pêcheux descreve: “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (2015, p. 53).

Figura 15 – Matéria do Correio Braziliense

- 1 Leia a notícia a seguir, publicada em 14 de novembro de 2012 na seção Esquecidas da Abolição, do jornal **Correio Braziliense**.

Empregadores acreditam em desemprego em massa no caso de regulamentação

Apesar da aprovação unânime em comissão especial da Câmara dos Deputados na última semana, a Proposta de Emenda à Constituição 478/2010, que pretende igualar os direitos dos empregados domésticos aos dos demais trabalhadores no país, ainda provoca muita polêmica. O projeto será encaminhado nos próximos dias ao plenário da Casa — onde terá de passar por duas votações e então seguir ao Senado. Ao empregador interessa saber, exatamente, quanto custará ter uma pessoa que cuide de sua casa, filhos, plantas e animais, caso o texto seja aprovado sem modificações. Cálculos feitos por especialistas a pedido do **Correio** mostram que o impacto no bolso de quem contrata pode chegar a quase 50% sobre o valor do salário pago atualmente — excluindo gastos variáveis, como vale-transporte e eventuais horas-extras.

MARIZ, Renata. PEC que pretende igualar direitos das domésticas provoca polêmica. **Correio Braziliense**, Brasília, 14 nov. 2012.

- a) Por que o projeto causou polêmica?
-
-
-
- b) Observe novamente a linha do tempo das páginas 102 e 103 e responda: Quem venceu essa polêmica?
-
- c) Explique como funciona a tramitação de um projeto de lei.
- d) Qual é a relação entre esse projeto de lei e o título da seção do jornal, Esquecidas da Abolição?
- e) Você sabe o que significa PEC? Pesquise o significado e anote-o abaixo.

Fonte: *História Ligamundo*, 5º Ano (2017, p.104).

Jairo Carvalho do Nascimento (2013) relata que uma técnica para o ensino de História é recorrer ao “confronto de documentos”. Por exemplo, dispor de dois deles sobre uma dada temática, mas que se refiram a locais e momentos distintos. A partir do confronto desses materiais, a situação apresentada acima pelo livro *Ligamundo* poderia provocar o debate sobre as condições de trabalho durante a escravização e suas formas atuais, levando os estudantes a refletirem sobre elas. O autor ainda adverte que, para lidar com a multiplicidade de documentos, é

necessário que os professores assumam uma postura interdisciplinar, sejam movidos pela curiosidade intelectual, criatividade aguçada e se inovem metodologicamente.

Na unidade 8, *A ditadura militar e a volta da democracia*, não incluíram negros que auxiliaram a combater o regime militar, como Carlos Marighela ou Gilberto Gil. Assim, nomes como Chico Buarque, Vinícius de Moraes, Ellis Regina vão colorindo o texto do aluno, à medida que, na escrita e na imagem, a participação negra é gradualmente ofuscada. Sobre esse apagamento é pertinente a reflexão de Jean-Jaques Courtine:

Não nos enganemos com esse processo de anulação de Clémentis, de perda referencial, recalque, apagamento da memória histórica que deixa, como uma estreita lacuna, a marca de seu desaparecimento, mesmo que se coloque aqui, em jogo a materialidade não-linguística de um documento fotográfico, é, antes de tudo, na ordem do discurso que ele se é produzido. *Ordem do discurso* das línguas de estado que dividem em pedaços a lembrança dos eventos históricos, preenchidos na memória coletiva de certos enunciados dos quais elas reorganizam a recorrência, enquanto consagram a outros a anulação ou a queda. (1999, p. 15-16).

Crianças negras precisam de referenciais negros positivos. Isso é indispensável na formação de suas identidades, muitas vezes construída estereotipadamente. Nesse sentido, os livros carecem de trajetórias significativas de sujeitos diversos. Outro exemplo de que o discurso histórico, por muito tempo, promoveu e ainda incorre no apagamento da participação dessa população é o de Félix José Rodrigues na Guerra do Paraguai, quando a memória do Duque de Caxias prevaleceu em detrimento desse sujeito.

Na unidade 9, *Cidadania uma luta de todos*, Alves e Oliveira se propõem a apresentar “um panorama do processo de luta pela ampliação da cidadania no Brasil contemporâneo.” (2017, p. 144). Nessa perspectiva, são trabalhados os direitos das crianças e adolescentes, das pessoas com deficiência, das mulheres, dos afro-brasileiros, dos idosos e das comunidades tradicionais. O texto de orientação do professor ainda ressalta a necessidade de “salientar que todas essas esferas específicas de direito não são privilégios ou concessões, mas conquistas obtidas por meio da mobilização da sociedade civil.” (2017, p. 144). Temas relevantes, mas ficaram sem conexão com os objetos estudados nas unidades anteriores. Viável seria equilibrar os aspectos social e econômico, já que essas instâncias são

inseparáveis, não reduzindo o último ao economicismo, construindo as unidades, destacando esses segmentos marginalizados.

Considerando que até recentemente a história da África e a da diáspora não eram incluídas no currículo ou o foram de forma estereotipada e preconceituosa, é pertinente lembrar que “o que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, in-significados.” (ORLANDI, 2007a, p. 67). Portanto, a proposição do livro é interessante, mas não se materializa discursivamente.

As imprecisões na inserção do negro no livro didático, apesar de uma notória melhora em relação aos distribuídos em períodos anteriores, como os estudos de Ana Célia Silva (2011) e Anderson Oliva (2007) revelam, são algo ainda persistente e que se deteriorou neste suporte. E a análise empreendida no livro *História Ligamundo* ratifica a complexidade da superação do racismo. Como adverte Kabengele Munanga:

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (2005, p.15).

No livro, observamos atravessamentos circunscritos numa formação ideológica²⁹, digamos eurocêntrica, colonialista, constituída por formações discursivas, racistas e universalistas que colocam o negro no que Frantz Fanon chamou de “zona de não-ser”, uma “região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer” (2008, p.26), produzindo uma pérfida inclusão desses indivíduos.

Conforme Pêcheux, as formações ideológicas “comportam posições de classe (...), ou seja, os interesses de classe as quais serve.” (2016, p.132). Isso pode explicar o fato de as sequências discursivas destacadas apresentarem uma contradição entre o que os autores se dispuseram a realizar e o que de fato foi forjado ao longo do texto, reafirmando o eurocentrismo e, conseqüentemente, o silenciamento e apagamento das contribuições das populações negras na história.

²⁹ As formações ideológicas constituem-se em um conjunto de atitudes e representações capazes de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de certa formação social.

Em torno das discussões raciais, a escravidão constitui-se na formação discursiva que orienta ditos e não ditos. Assim, os negros foram envolvidos no universo da sociedade escravocrata e da que a substituiu, fato perceptível ainda na falta de protagonismo atribuída a esses sujeitos, na falta de referenciais com quem poderiam identificar-se, sobretudo, na história mais recente. Quando são mencionados, estão diluídos de tal modo que podem passar despercebidos.

O posicionamento discursivo tem a pretensão de ser ao menos não racista. Mas cai nas malhas do racismo, incidindo sobre os discursos e interdiscursos. O racismo não é percebido, discutido, mas está sutilmente posto no apagamento e silenciamento. Esse é um potente critério eliminatório de livros didáticos na avaliação do PNLD.

Reduzir a história africana e a da diáspora à “única história” da escravidão é equivocado e deve ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos a análise sobre o currículo e o racismo e como eles estão inscritos no livro didático de História, detectamos que esse artefato cultural é dominado pela lógica da colonialidade, que opera sobre a formação de identidades, tendo como referência um conjunto de representações sociais que regulam a vida das pessoas. Tendemos a ver o mundo pelas lentes das representações, invariavelmente, tomadas como realidades não questionáveis. Como diz Chimamanda Adichie, “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (2009)³⁰, esta será a única história válida sobre eles. E, referindo-se às representações das pessoas negras e de sua história, este estudo demonstrou inconsistências na tradução de suas experiências, corroborando uma visão reducionista sobre elas.

O livro didático *História Ligamundo* se constitui em um elemento sutil, indicador do que se processa na tessitura social, que o currículo é um refletor dos efeitos da colonialidade do poder/saber. Percebemos que a colonialidade é um

³⁰ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo de Uma Única História. Conferência Anual –ted global 2009– Oxford, Reino Unido. Traduzido para o português (Brasil) por Erika Barbosa. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>. Acesso 10 fev. 2021.

conceito potente para perceber as estruturas de dominação que regulam o sistema-mundo e o seu elemento mais eficiente, o racismo. Que este, apesar de ser socialmente condenável, ainda impregna as formas de orientar a seleção dos conteúdos escolares e, por ser estrutural, determina papéis e lugares, privilegiando as elites embranquecidas.

Nesse sentido, as abordagens dos discursos e representações de África e das relações étnico-raciais, bem como do livro didático, ainda são temáticas inconclusivas. No desenrolar da pesquisa, outras questões foram sendo suscitadas como potenciais campos de investigação: os discursos e representações construídos pelos alunos sobre a África e as relações raciais; a questão da formação continuada para os professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos profissionais não têm licenciatura em História, o que dificulta o ensino que transcenda a dinâmica de identificar respostas em textos, muitas vezes de forma mecânica, que valoriza a memorização e sem estabelecer relações com a realidade imediata e a história dos sujeitos da aprendizagem, propostas que não possibilitam inferir sobre evidências.

Consideramos ainda a necessidade de haver coordenador pedagógico por área nesta etapa de ensino que articule uma proposta condizente com as atualizações do conhecimento histórico e de suas formas de ensinar, pois, muitas vezes, não apenas pedagogos, mas licenciados em qualquer área, assumem a orientação de todas as disciplinas, o que empobrece o trabalho disciplinar, embora o foco seja interdisciplinar. Questão que pode ser perscrutada é compreender como, no interior da escola, ocorre o processo de escolha do LD, como isso se desenha, para além da prescrição de como deve ser conduzido entre os muros da escola e, posteriormente, no ambiente das secretarias municipais de educação.

É preciso elucidar as formas atuais que professores e alunos têm estabelecido com o livro didático. Fazem conexões com o universo da cibercultura e os negacionismos disseminados nesse ambiente? Como têm tratado a história africana, da diáspora e a abordagem de temas complexos como o racismo? O LD veicula a narrativa histórica que se infiltra nas salas de aula, entretanto é passível de diversos usos. Temos que o olhar é como um “caleidoscópio”, assim sugere Arlete Gasparello (2013).

Será que os livros de História selecionados no contexto da BNCC seguem o padrão do livro *Ligamundo*? Dessa forma, uma apreciação de obras

contemporâneas pode trazer luz à compreensão desse fenômeno. Isso nos leva a outra possibilidade de investigação: as recentes alterações na política no PNLD, algumas brevemente tratadas neste texto, mas outras alterações têm sido sinalizadas, por exemplo, pelo edital de 2023, que determina que as obras didáticas inscritas se abstenham de vieses político-partidários e ideológicos e na contramão inclui o “patriotismo” como princípio a ser observado. O que isto nos sugere?

Acreditamos que os objetivos traçados para este estudo foram alcançados. Afinal, ao perceber a seletividade de narrativas, transparente no livro *História Ligamundo*, claramente eurocêntrica, próxima à educação na época da ditadura, visivelmente distinta das publicações posteriores à Lei 10639/03, mais atentas com as novas discussões sobre a disciplina, seu ensino e a lei de inclusão da temática indígena, compreendemos que um movimento de inflexão vem sendo arquitetado de modo a, gradativamente, retirar esses sujeitos do palco da história, e da sua percepção como agentes das mudanças estruturais tão necessárias à inclusão.

Em contrapartida, buscamos desenvolver o produto educacional *Pensar e Explorar História* como uma sugestão de abordagem de conteúdos que incluía a diversidade para os primeiros anos da educação básica, tendo por base reflexões sobre o currículo e sobre as especificidades do ensino de História, sem subestimar o potencial das crianças em inferir sobre o passado e articulá-lo com sua história presente. Desta forma, o projeto foi contemplado na totalidade da sua intenção, a despeito da pandemia, que impôs alterações na sua dinâmica de construção, mas que também possibilitou atentar para lacunas que necessitavam ser resolvidas.

Combater a existência da seletividade sociorracial para promover uma educação antirracista requer o reconhecimento e a justiça epistêmica a intelectuais de etnias historicamente desprestigiadas, das histórias e trajetórias desses sujeitos, com eles estabelecendo diálogo em nossas pesquisas, processos e produtos educacionais.

Advogamos, então, a inclusão das narrativas divergentes, num giro decolonial, que fundamente os livros didáticos com experiências de sujeitos que, até então, nesses materiais, beiram as margens.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Documentos, leis e resoluções

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 678, de 11 de maio de 1988, *que estabelece a inclusão de matérias da História geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório*. (Deputado Paulo Paim). Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/> > Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n 259 de 1999, dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências*. (Ester Grossi). Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/> >. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 10.639/2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso: 05 mai.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 de set. 2020.

BRASIL, Presidência da República - Secretaria-Geral subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/> >. Acesso: 21 jan.2021.

BRASIL, Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado nº 18, de 1995, inclui a disciplina História e cultura da África nos currículos que especifica*. (Senadora Benedita da Silva). Disponível em:< <https://www25.senado.leg.br/> >. Acesso em: 02 nov. 2020.

IPEA/FBSP. *Atlas da violência 2019*. Brasília: Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

MEC/SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

Livros didáticos

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Conexões com a História*. Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016. 3 vols.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *História Ligamundo*. 5º ano. Ensino Fundamental. São Paulo, Saraiva, 2017.

Vídeos

PROGRAMA PERSPECTIVA (05). Entrevista com Maria Cristina Dantas Pina. *Canal CINEdebate & História (YouTube)*. Ano: 2020. Duração: 34 min.

VÍDEO. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. *Conferência Anual Ted Global*. Reino Unido: Oxford, 2009. Traduzido para o português (Brasil) por Erika Barbosa. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VÍDEO. GOMES, Nilma Lino, LOANGO, Anny Ocoró, SILVA, Paulo Vinícios Baptista da Silva. 2ª Aula Aberta do Projeto Ações Afirmativas na América Latina. Dia 23/09/2020. Horário 19:00 de Brasília Local: YouTube do NEAB-UFPR. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hgn8VhFUbnY>>. Acesso: 23 set.2020.

Artigos, livros e teses

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-208.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANNUNCIATO, Pedro, VASCONCELLOS, Alice. *PNLD tem maior mudança em 20 anos*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

APPIAH, Kwame Antony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução de Vera Ribeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

APPLE, Michael Whitman; BURAS, Kristen (Org.). *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 111-130.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2019.

ARAUJO, Márcia; SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In. ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2005. p.65 a 78.

ASSIS, Wendel Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Caderno CRH*, Salvador v. 27, n 72, p. 613-627, set./dez. 2014.

BAUMAN. Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BANTON, Michel. *A ideia de raça*. Tradução António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 2015.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/>>. Acesso: 07 fev. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Org.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do atlântico negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. p.247-268.

BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: das cruzadas ao século XX*. Tradução de Luís Oliveira Santos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circ. *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. *Revista da Faeeba - Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n.19, p. 41-51, jan./jun. 2003.

BORGES, Jorgeval Andrade. *A vez da África?: o ensino da história africana em escolas públicas da Bahia*. 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BORGES, Jorgeval Andrade. *Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Memória) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.

BURAS, Kristen. A trajetória do movimento Core Knowledge. In: APPLE, Michael Whitman; BURAS, Kristen (Org.). *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 49-81.

CABECINHAS, Rosa. Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In: GOMBERG, Estélio; MANDARINO, Ana Cristina de Souza (Org.). *Racismos: olhares plurais*. Salvador: Edufba, 2010. p.11- 43.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de História regional um convidado ausente. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 170-179.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLND após 20 anos. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 33-54.

CAINELLI Marlene. *O que se ensina e o que se aprende em História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino – História. História: Ensino Fundamental. Vol. 21. p. 17-34.

CALLAI, Helena Copetti; KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos Epistemológicos dos círculos concêntricos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 472-491, abr./jun. 2019.

CAMPOS, Marina Santos Nunes de; REIS, Graça Regina Franco da Silva. Os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 396-417, jan./abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.23-41.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *O Egito Antigo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso, *versus* análise de conteúdo. *Texto Contexto Efermem*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4):p. 679-684.

CASTELLUCI JÚNIOR, W. *Pescadores e roceiros: escravos e forros em Itaparica na segunda metade do século XIX: 1860-1888*. São Paulo: Anablume: Salvador: Fapesb, 2008.

CASTRO, Maria Aparecida Dias. Ora desvelado, ora silenciado: relações étnico-raciais e representações dos negros e afrodescendentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental I (Caetité, 2010/2018). (Multipaper). Salvador, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et. al. (Org.) *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos Toques, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 9, n 2, p. 39-49, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

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

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁSIO, Eloise da Silveira Petter. *Novas perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o direito e o pensamento Decolonial*. Florianópolis: Fundação Boitex, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2020.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe, p. 1-15, 2006.

CORREA, Rosa Lydíia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: FERREIRA, M. C. L;

INDURSKY, F. *Os múltiplos territórios do discurso*. Tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p. 15-22.

CRUZ, Mariléia dos Santos. História da educação, escola e legislação educacional: uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In. ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.12-34.

CUTI, Lembrança das Lições. In. *Contos Crespos*. Belo Horizonte MG. MAZZA EDIÇÕES, 2012, p. 160-164.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In. ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49- 62.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-102.

DUARTE, Paulo Henrique Evangelista; GRACIOLLI, Edílson José. A teoria da dependência: interpretações sobre o (sub)desenvolvimento na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX/ENGELS, V., 2007, Campinas. *Anais eletrônicos do V Colóquio Internacional Marx/Engels*. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 1-10.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise de discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 6 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar. As histórias que contam os livros didáticos de História regional. In: *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão* (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 25-54.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: Afrontamento; CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2018.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Livro didático e história do ensino de História: caminhos da Pesquisa. In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013. p. 19-34.

GATTI JÚNIOR. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2017.

GIROUX, Henry A; SIMON Roger. Estudo curricular e política cultural. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.165 -178.

GOIS, Antônio. O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, n. 7, p. 4-5, 28 jan. 2003. Sinapse.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002. p.114-143. [Vários autores].

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnicorraciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicorraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p.19-33.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br>>. 2017. Acesso: 13 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In. SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODY, Jack. O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo, Editora Contexto, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Formação discursiva, redes de memória e trajetórias sociais de sentido: mídia e produção de identidades*. Seminário de Análise do Discurso (SEAD), 2, 2005, Porto Alegre. p. 1-18. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867818/mod_resource/content/1/Gregolin_Formacao_discursiva_redes_de_memoria.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

GUIMARÃES, Elias Lins. Para além da escravidão mental: o savoir-faire negro na sala de aula. *Kàwé: Caderno do Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais*, Ilhéus, n. 2, p. 11-15, jun./ago. 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luís Lima Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, p.5-27, 1988.

HAAG, Carlos. Entrevista com Lilia Moritz Shwarcz: “Quase preto, quase brancos”. *Pesquisa FAPESP*, edição 134, abr. 2007. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/>>. Acesso em: 12 set. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MACEDO, José Rivair. História da África: questões epistemológicas, conceituais e didático-pedagógicas acerca de seu ensino. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Org.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento do racismo no Brasil*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 23-47.

MACHADO, Luiz Toledo. A teoria da dependência na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 199-215, 1999.

MARINHO, Eloísa; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A luta anti-racista do movimento negro brasileiro: a lei n 10.639/2003 e suas contribuições para a educação. Congresso Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Igualdade racial no ambiente escolar, III, 2016, Campina Grande, PB. *Anais eletrônicos do III Congresso Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Campina Grande, PB: UFCG, 2016. p. 436-448.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra; FAPERJ, 2003. p. 127-136.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso: 23 out. 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. Historiografia do Quilombo. 1977. In: Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. 1981. In: Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. *Relato do século XVIII, gravura do XIX, fotografia do XXI... diferentes fontes e épocas podem ensinar a escravidão no Brasil*. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 96, p. 80-83, 2013. Disponível em <<https://escravonempensar.org.br/>>. Acesso: 20 jan. 2021.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de História: a Guerra de Canudos na sala de aula. In: GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz; NASCIMENTO, Jairo Carvalho; OLIVEIRA, Josivaldo Pires de (Org.). *Bahia: ensaios de história social e ensino de história*, Salvador: EDUNEB, 2014. p. 171-210.

NASCIMENTO, J. C. do; CASTRO, M. A. D. . O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021038, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657131. p.01-17. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetinga*. São Paulo: Edusp. 1998.

NOGUEIRA, Renato. Prefácio. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Org.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento do racismo no Brasil*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p.11-14.

NUNES, Sylvia da Silveira. *Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil*. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo atlântico (1990-2005)*. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-28, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013. p. 357-372.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História : ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino ; v. 21) - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.p. 9-16.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In. ACHARD, Pierre. et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Martins Fontes, 2007a. p.59-67.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. São Paulo: Campinas, Editora da Unicampi. 2007b.

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In. ORLANDI, Eni. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicampi, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni. P. Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

PINA, Maria Cristina Dantas. *A escravidão no livro didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PIRES, Maria de Fátima Novais. *O crime na cor – escravos e forros no alto sertão da Bahia*. São Paulo: Fapesp; Annablume, 2003.

PIRES, Maria de Fátima Novais. *Fios da vida: tráfico interprovincial e alforrias nos sertões de Sima – BA (1860-1920)*. São Paulo: Fapesp; Annablume, 2009.

PIRES, Maria de Fátima Novais. A lente de Marc Ferrez e o trabalho escravo nas lavouras cafeeiras oitocentistas. In: PIRES, Maria de Fátima Novais *et al* (Org.). In: *Bahia: escravidão, pós-abolição e comunidades quilombolas – estudos interdisciplinares*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 87-105.

QUIJANO, Aníbal. *Que tal raza!*. En: Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones, Quito : CAAP, dezembro 1999 n. 48, p. 141-152. Disponível em < <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/>>. Acesso: 30 out. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, SP, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 107-130. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- RASCO, J. Félix Ângulo; RECIO, Rosa M. Vázquez. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender - uma análise do método. In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.181-298.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888*. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- RUBBO, Deni Alfaro. Aníbal Quijano e a racionalidade alternativa na América Latina: diálogos com Mariátegui. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 391-409, set./dez. 2018.
- RUBBO, Deni Alfaro. Aníbal Quijano em seu labirinto: metamorfoses teóricas e utopias políticas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 21, n. 52, set-dez, p. 240-269, 2019.
- SACRISTÀN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o Currículo?. In. SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-35.
- SACRISTÀN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In. SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 262-280.
- SAGREDO, Raisal. Egípcios Negros ou Brancos? uma pesquisa sobre a memória do Egito Antigo. Disponível em:< <http://www.snh2015.anpuh.org> >. Acesso 10 jan. 2020.
- SANSONE, Livio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras do Brasil*. Tradução de Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- SANTOS, Danielly Pereira dos. Manuscritos de Alfredo José da Silva: reflexões sociais, políticas e identitárias sobre o Brasil – edição crítica e cartilha de Brasilidades. Dissertação de Mestrado Profissional. Programa de pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade PPGELS, UNEB, Campus VI, 2020.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A universidade é um lugar de todos e para todos? *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 3, n. 8, p. 1-15, 2019.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Gabriela Amorim Nogueira. Escravos que viviam por si: sobrevivências, autonomias e hierarquias sociais no “certam de sima do Sam Francisco” (século XVIII). In: PIRES, Maria de Fátima Novais *et al* (Org.). *Bahia: escravidão, pós-abolição e comunidades quilombolas – estudos interdisciplinares*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15-48.

SILVA, Genilson Ferreira da. *O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da Lei 4.024/1961 (1961-1994)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Genilson Ferreira da; SANTOS Wilson da Silva. Florestan Fernandes: defesa da educação pública e reparação racial aos negros na constituinte. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. 1-19, 2020.

SILVA, Sidnay Fernandes dos Santos. Memória na mídia impressa: o “ mau uso” dos cartões corporativos. *Anais – VI Congresso Internacional da Abralin*. João Pessoa: Ideia, 2009. p.2.642-2.649.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SLENES, Robert. *Na senzala uma flor: esperanças na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUSA, Neusa Santos. *Torna-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. São Paulo: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da culturálise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. São Paulo: Editora Autores Associados LTDA, 2005. p.110-139.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução de Leda Beck. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n.151, p.190-202, jan./mar. 2014.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Leitura, silêncio e memória: leituras urbanas e práticas de exclusão. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999. p. 51-68.