



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ronaldo Jorge dos Santos

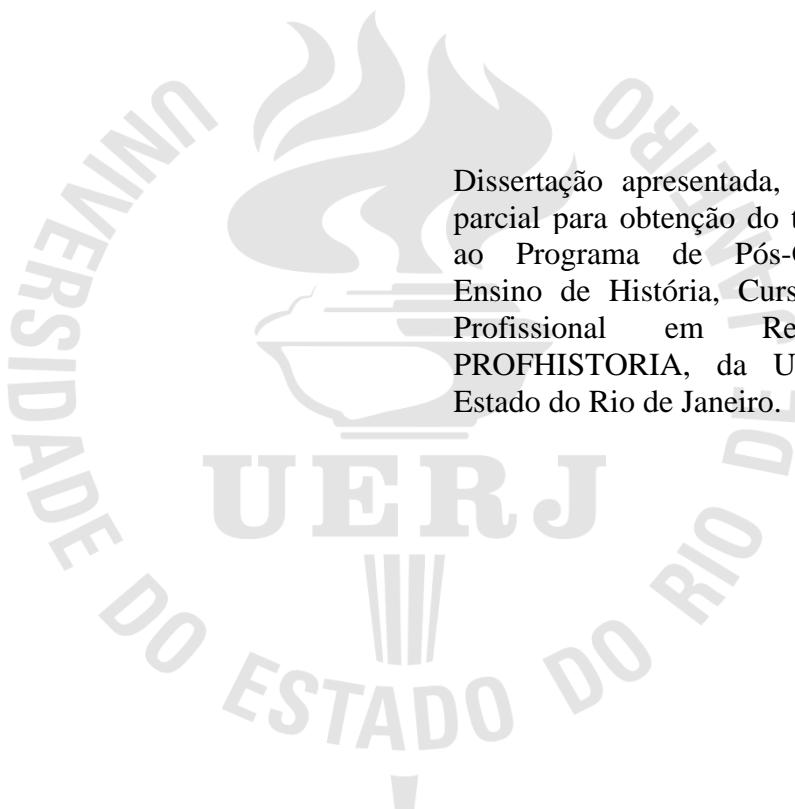
**Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história
do PNLD 2020**

São Gonçalo

2021

Ronaldo Jorge dos Santos

**Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD
2020**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra Verena Alberti

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S237 Santos, Ronaldo Jorge dos.

Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020 / Ronaldo Jorge dos Santos. – 2021.
188f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Verena Alberti.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Negros nos livros didáticos – Teses. 2. Cultura africana – Teses. I. Alberti, Verena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ronaldo Jorge dos Santos

Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNL D
2020

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Verena Alberti (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

AGRADECIMENTOS

“O que eu sou, eu sou em par. Não cheguei sozinho”

Lenine/Carlos Posada

Atravessei todo esse processo pensando o que escrever nessa página. Como agradecer a alguns sem ser injusto com outros? Não sei se há remédio para isso. O que sei é que ouvindo os versos da canção acima pensei em quantas e quantas vezes eu olhei para trás e percebi uma palavra, um toque, uma correção, um elogio, uma bronca ganharem contornos diferentes do que tiveram na época e me peguei pensando “Sem aquela carraspana, sem aquele sorriso, sem aquela crítica quem sabe a vida não tivesse tomado outro rumo?”. O que também já tenho idade pra saber é que, como diz a letra da canção, sozinho, eu jamais teria chegado até aqui. Esse então se converteu em um espaço para agradecer as inúmeras parcerias formadas ao longo dessa jornada. Essas páginas são pra vocês.

Aos que talvez, antes de mim, acreditaram que eu era capaz: Fernando Ferraz, que sempre me incentivou a entrar para o mestrado (Cara, você não sabe o quanto nossos longos papos por telefone me ajudaram a manter a sanidade durante o isolamento da pandemia), e Marisa Palmeira, que me enviou o link de inscrição para o Profhistória e me disse “Ronaldo, se inscreve. Você tem o perfil”. São duas décadas trabalhando juntos, dividindo as dores e delícias de sermos educadores. Obrigado pela parceria.

A minha família. É lá que tudo começa. A minha mãe, que, ao se ausentar de forma permanente quando eu tinha seis anos, me ensinou que era possível e necessário seguir em frente. “Respeite o próximo” ela me disse uma vez. Acho que não compreendi na época, mas sei hoje o quanto isso foi importante. Mãe, obrigado pela parceria. Ao meu pai, que, saído da crueza de uma favela em Salvador, soube, mesmo sem ter tido a oportunidade de ser um “beneficiário” da instrução formal, o valor do estudo. Duas frases dele martelam minha memória até hoje, um par de décadas após “ficar encantado”: “Tem que estudar” e “Não saia sem documentos. Preto não pode sair sem documentos”. Sem saber estava me ensinando o que é ser negro nesse país. Pai, obrigado pela parceria. Aos meus irmãos Rosa, a mulher mais importante da minha vida (Quem te deu permissão pra nos deixar tão cedo?), Ayla e Carlos Alberto, meu sobrinho Igor e minha mãe substituta Ieda, obrigado pela parceria e pelo carinho.

A todos os colegas do mestrado ouvir suas observações, seu entendimento dos textos, suas experiências pessoais, trocar impressões, dividir a feitura de trabalhos e partilhar dúvidas e angústias no processo de escrita fez toda a diferença. Obrigado pela parceria.

Agradeço ao professor Iber Reis dos tempos da graduação na extinta Faculdade de Humanidades Pedro II, a Fahupe. Quase três décadas se passaram, mas você segue sendo meu espelho. Mestre, obrigado pela parceria.

Ao meu amigo Alexandre T. Pinto, na verdade um irmão que vida me deu. Você acompanhou o início dessa jornada na graduação e ainda hoje está aqui pra estender a mão ao mais analógico dos seres humanos do cone sul em um mundo cada vez mais digital. Numerar páginas é complexo, diagramar é complexo. Eu sou do lápis, quase da arte rupestre. Irmão, obrigado pela parceria e pelo help.

A todos os professores do programa de mestrado profissional em histórias. Minha mais profunda admiração por todos. Em especial aos professores doutores Daniel Pinha, que nos guiou pelos intrincados caminhos da teoria, fez todos os links entre diferentes abordagens e, ao menos no meu caso, passou segurança para crer que era possível me apropriar de algumas delas, e Warley da Costa e Amilcar Araujo, em cujas aulas esse projeto começou a ser gestado. Dois deles, Daniel Pinha e Amilcar Araújo, me deram a honra e de estar na minha banca de qualificação, parceria que se repete na defesa, de ler meu trabalho e enriquecê-lo com observações e sugestões sem as quais o percurso teria sido mais íngreme e pedregoso. Obrigado pela parceria.

Agradeço em especial a minha orientadora Verena Alberti. Pela dedicação, disponibilidade, paciência, leitura atenta, por conter meus impulsos em afirmativas que careciam de base argumentativa. Foram tantas as contribuições, desde a primeira conversa, que teria dificuldade em apontar precisamente todas elas. Foram sugestões, provocações e chamados a reflexão que me fizeram questionar minhas escolhas, repensar o já escrito e o ainda por colocar no papel, indicações de leituras, dicas sobre a estrutura da dissertação, parágrafos, sílabas, pontos, crases, vírgulas, acentos: “as”, “porquês” ou “por ques”...enfim. Obrigado pela parceria, Verena.

A Érica C. Bispo, minha parceira em vários níveis: de vida, intelectual e de viagens. Grande parte desse projeto se deve às toneladas de conversas que tivemos sobre negritude, resistência, racismo, escravidão, a autores que você me apresentou e ao seu acervo que você gentilmente me abriu. É certeza que fiquei mais preto graças a ti. Uma vida é pouco para lhe agradecer, mas é só o que tenho. Obrigado pela parceria.

Não sei exatamente quem inventou a internet ou quem teve a ideia de disponibilizar nela trechos de textos e livros inteiros, mas, Deus, como isso facilitou a minha vida, economizou tempo, dinheiro e foi crucial para reencontrar o autor daquela citação que eu incluía no texto e, inadvertidamente, esquecera de onde tirei. Obrigado pela parceria.

A todos os que fazem da pesquisa em história profissão e que, do meu ponto de vista, são, em sua busca por produzir conhecimento, como o rio de Guimarães Rosa: não querem ir a parte alguma quem é chegar a ser mais “grossos” e mais “fundos”, mesmo sabendo que, como advertiu Katharine Anne Porter, o passado nunca está onde nos recordamos de tê-lo deixado.

Por fim, mas não por último, ao movimento negro e a todos os negros desse país que fizeram do movimento, seja bailando o samba, jogando capoeira, dançando para os Orixás, quebrando tudo no *funk* ou no passinho, serpenteando com a bola nos pés, trabalhando nas mais diversas profissões, fazendo o uso da palavra falada ou escrita, marchando por igualdade, resistência. Pra nós, resistir jamais foi uma opção. Nunca houve alternativa.

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

Obrigado a todos.

RESUMO

SANTOS, Ronaldo Jorge dos. *Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020*. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Há quase duas décadas, o movimento negro conseguiu concretizar em lei uma aspiração antiga: instituir a obrigatoriedade do ensino de história da África, da cultura africana e das populações afrodescendentes na educação básica, com a aprovação da Lei 10.639. Esse trabalho objetiva analisar de que modo o movimento negro, cujas múltiplas formas de mobilização foram decisivas para que a lei viesse a existir, tem sido abordado no ensino de história, tomando como base, para essa análise, as coleções destinadas ao 9º ano aprovadas dentro do Programa Nacional do Livro Didático 2020 e distribuídas aos alunos do Ensino Fundamental de todo o país. A dissertação busca compreender como o impacto da colonialidade do poder sobre a produção de livros didáticos de história tem contribuído para uma representação que, se não pode mais negar espaço, esconde o protagonismo dos movimentos sociais negros.

Palavras-chave: Movimento negro. Colonialidade. Branquitude. Democracia Racial.

Protagonismo Negro. Ensino de História. Livros Didáticos.

ABSTRACT

SANTOS, Ronaldo Jorge dos. *Representation without protagonism: the Black movement in the history textbooks approved by the 2020 Brazilian textbook program (PNLD 2020)*. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Almost two decades ago, the Black movement managed to fulfill in law an old aspiration: to institute the mandatory teaching of African history, of the African culture of Afro-descendant populations in basic education, with the approval of Law 10.639. This work aims to analyze how the Black movement, whose multiple forms of mobilization were decisive for the Law to exist, has been approached in the teaching of history, taking as a basis, for this analysis, the collections destined for the 9th year approved within the National Textbook 2020 Program and distributed to Elementary School students across the country. This master's degree dissertation seeks to understand how the impact of the coloniality of power on the production of history textbooks has contributed to a representation that can no longer deny space to black social movements, but still hides its protagonism.

Keywords: Black movement. Coloniality. Whiteness. Racial Democracy. Black People
Protagonism. History Teaching. Textbooks.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	COLONIALIDADE IMPRESSA: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PERPASSADO PELA COLONIALIDADE DO PODER	15
1.1	Uma iniciativa autoral, uma produção coletiva, um repositório de conhecimento, uma síntese da produção acadêmica, um propagador da ideologia dominante, um instrumento de mudanças, um produto de consumo– as várias faces dos livros didáticos de história	15
1.2	A colonialidade do poder e a decolonialidade	25
1.3	A tríade “francesa” – Césaire, Fanon & Memmi	32
1.4	Inconformidade e originalidade à brasileira - Abdias Nascimento & Lélia Gonzalez	42
1.5	A visibilidade insuficiente do movimento negro nos livros didáticos vista sob o véu da colonialidade do saber	47
2	O MOVIMENTO NEGRO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO PNLD 2020	54
2.1	O Lugar do movimento negro nas coleções aprovadas no PNLD 2020	65
2.2	O negro nos primeiros anos da República	69
2.3	O projeto de branquitude	76
2.4	A Revolta da Chibata	80
2.5	A imprensa negra	84
2.6	A cultura afro-brasileira, seu caráter de resistência e sua influência na formação da cultura brasileira	87
2.7	O movimento negro organizado nos livros didáticos do PNLD 2020	96
2.8	Bibliografias e trajetórias acadêmicas: quem escreve e com base em quais referenciais teóricos a história do movimento negro está sendo escrita nos livros didáticos?	109
3	RACISMO NÃO É SÓ “AQUILO QUE HÁ NOS ESTADOS	

UNIDOS’’: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O PRODUTO	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – Coleções analisadas	145
APÊNDICE B – Pequena biografia dos autores	147
APÊNDICE C – Recursos textuais e imagéticos sobre os movimentos sociais negros nas coleções do PNLD 2020	154
APÊNDICE D – Sequência didática “Não é ‘coisa que querem importar’: O racismo nosso de cada dia”	160

INTRODUÇÃO

Em 9 de janeiro de 2003 quando a Lei nº 10.639 passou a vigorar alterando a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional desde 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, e tornando obrigatória a inclusão do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial de ensino, minha reação inicial foi um misto de satisfação e ceticismo. O Brasil é o país das “leis que não pegam”. Era o primeiro ano de um governo de esquerda que assumira o governo contando com a consagração nas urnas, mas sob forte oposição da mídia e de vastas parcelas do “mercado”, essa entidade amorfa e sem um rosto definido, que tentou influenciar as eleições com todos os meios ao seu alcance. Essa era uma pauta antiga do movimento negro transformada em lei em um país que nega peremptoriamente a existência do racismo e um governo progressista estreava dando força de lei a uma reivindicação de décadas dos movimentos que fizeram da denúncia do racismo e da luta pela igualdade racial sua razão de existir. Haveria resistência? Era a pergunta que rondava minha cabeça. Além disso, por experiência própria, eu sabia que a esmagadora maioria dos professores de história em sala de aula naquele momento não estavam preparados para isso. Simplesmente porque, salvo o interesse pessoal pelo tema, as faculdades e universidades não os haviam preparado para essa nova realidade. O que sabíamos nós, professores, moldados sobre a égide da episteme eurocêntrica, sobre a história da África ou dos afro-brasileiros? Haveria ainda os necessários ajustes nos currículos dos ensinos fundamental, médio e superior em todo o país, que deveriam envolver a produção de material didático de história dali por diante. Não bastava transformar essa demanda em lei. Seria preciso que o Ministério da Educação, ou melhor, que a totalidade do sistema de ensino, aí inclusos os conselhos federal e estaduais de educação e as secretarias estaduais e municipais de educação, para ficar apenas em alguns dos atores envolvidos nesse processo, estivesse disposto a encarar o desafio de não permitir que a lei virasse letra morta, cobrando a efetivação da mesma na reformulação de currículos nos três níveis de ensino e na elaboração dos livros didáticos, e que também estivesse disposto a encarar o desconhecimento e a possível resistência dos docentes ao tema, uma vez que, para uma considerável parcela de nós – eu arriscaria dizer, para a maioria naquele momento –, isso significava ter que abdicar de uma certa zona de conforto representada por seguir a tradição quadripartite da história.

Já era professor da rede pública com duas matrículas havia cinco anos, atuando tanto no fundamental quanto no ensino médio, quando da promulgação da Lei 10.639/03. Como

homem negro, antes de professor, ou, melhor dizendo, como professor negro, eu me sentia em dívida com “meu povo” por não dominar essa área do conhecimento histórico. Foi com esse espírito que comecei a “travessia de retorno à África” e a incorporar o debate sobre as relações étnico-raciais à minha prática pedagógica. Foi sob o ponto de vista de um professor negro que passei a analisar os livros didáticos a cada escolha dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e foi assim que percebi o quanto a abordagem dada ao movimento negro era esvaziada de protagonismo e foi sob esse viés que escolhi o tema da minha dissertação. Nunca fui filiado ao movimento negro e, de certa forma, recinto de não ter participado e nem contribuído efetivamente para as diversas discussões que foram travadas dentro dele. Há, portanto, inevitavelmente, um elemento ideológico nessa escolha.

Alain Choppin criticava a motivação puramente ideológica que, segundo ele, move grande parte das pesquisas cujo *corpus* é a análise dos conteúdos dos livros didáticos. Falecido em 2009, Choppin escreveu várias obras que serviram e servem de referência para pesquisadores da literatura didática. Começo citando Choppin para discorrer sobre a escolha do tema dessa pesquisa, que é o movimento negro na literatura didática de história. Ciente e atento ao alerta de Choppin para as armadilhas que o engajamento puramente ideológico pode representar devo dizer que, como um cidadão negro nascido no Brasil, tentar descolar minhas escolhas como pesquisador e minha prática como educador de minha condição de homem negro em uma sociedade profundamente racista quanto a brasileira me parece impossível. Portanto há uma parcela de ideologia na escolha do movimento negro como tema. Na verdade, não creio ser possível escolher algum caminho para uma pesquisa que, em alguma medida, não seja politicamente atravessado. É certo que o meu olhar sobre a realidade brasileira parte do ponto de vista de quem viveu toda a vida submetido ao racismo estrutural, mesmo quando ainda não tinha a consciência dessa condição. O que quero dizer é que, sendo negro há muito mais tempo do que sou professor ou pesquisador, não tenho como não me definir como educador e pesquisador negro e não enxergar o mundo sob esse prisma.

Há uma frase que tenho carregado comigo nos últimos dois anos. A ouvi pela primeira vez como aluno e, na condição de professor, faço questão de propagá-la para os meus alunos, por considerar que ela traduz de forma contundente o que foi a experiência do cativo, ao substituir as noções de apatia, adaptação e conformismo pela de embate constante e, ininterrupto entre algozes e vítimas, entre escravizadores e escravizados. A frase abre a citação abaixo.

Onde houve escravidão houve resistência, e, vale mencionar, de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o negro escravizado negociava espaços de autonomia com os senhores ou boicotava a produção, quebrava propositadamente as ferramentas, incendiava as plantações, agredia senhores e feitores ou rebelava-se, individual e coletivamente. A lista é grande e conhecida. (FONSÊCA; SILVA, 2020, p. 238)

Onde houve escravidão houve resistência” tornou-se minha “frase de cabeceira” e foi minha guia nessa investigação. Um dos marcos dessa resistência foi a aprovação da Lei 10.639/03. Finalmente uma das pautas mais caras da agenda do movimento negro era transformada em lei. Doravante a obrigatoriedade do ensino da história da África, dos africanos e dos afrodescendentes era lei e não uma concessão da branquitude. No entanto, por que aquele sem o qual, talvez, essa lei jamais viesse a existir – o movimento negro – parecia, ao menos nos livros didáticos, como sujeito oculto de sua própria história?

É fato que nem toda resistência empreendida por africanos e afrodescendentes das mais diversas maneiras foi capaz de evitar que vivamos em uma sociedade atravessada pela racialização, hierarquizada a partir da branquitude e onde o preconceito racial, a discriminação racial direta e indireta e o próprio racismo se coadunam e se traduzem em uma realidade de profunda desigualdade racial (Beghin; Jaccoud, 2002). Tal realidade tendeu sempre a tentar impor apagamentos e silenciamentos aos não brancos e seria essa a resposta para minha indagação inicial. Porém, a indagação da qual parti para percorrer esse caminho foi sendo transformada pelos resultados da pesquisa cujo *corpus* foram as 11 coleções de história aprovadas dentro do PNLD 2020. Não que a realidade descrita tenha se modificado. A luta contra a invisibilização é mais uma das muitas formas de resistência empreendidas pela população negra e, embora parte da equação, a desigualdade racial não se mostrou suficiente para explicar uma realidade que desfoca sem invisibilizar, que turva a visão, mas não apaga. O movimento negro aparece em todos os livros.

A partir dessa constatação, minha busca como pesquisador se concentrou em tentar compreender que fatores, para além do racismo estrutural, contribuíam para que, muito embora, como uma possível consequência direta da Lei 10.369/03, os movimentos sociais negros apareçam nos livros didáticos de história, seu papel seja de coadjuvantes nessas narrativas. Em outras palavras compreender o porquê de ainda haver espaço para a versão de uma história hegemônica que inclui, mas hierarquiza as narrativas, reivindicando o protagonismo para determinados grupos e setores sociais – notadamente brancos, abastados ou economicamente remediados e masculinos –, e subalterniza e situa entre o silêncio e a marginalização outras narrativas históricas possíveis, outros pontos de vista válidos e outras

epistemes que não a hegemônica. Entre essas narrativas colocadas para as margens está a do movimento negro.

Foi esse o cenário que foi se desenhando enquanto a análise das coleções de história do PNLD 2020 avançava: o movimento negro, que eu julgava ausente, estava lá nos livros didáticos, mas margeando uma versão oficial que usurpa a centralidade dos grupos sociais não brancos no processo histórico. A indagação mudara: já não se tratava mais de questionar uma ausência que, como vinha demonstrando a pesquisa, partira de um questionamento equivocado, e sim de confrontar a qualidade da presença, ou seja, que presença, ou, por outra, que visibilidade é essa?

Há algumas décadas a produção historiográfica, em diferentes países, tem se aberto para novas abordagens e novos objetos, o que, entre outros aspectos positivos, vem ajudando a amplificar as vozes de grupos subalternizados – via de regra, sob constantes tentativas silenciamento. Internamente também não são poucos os trabalhos de pesquisadores, doutorandos e mestrandos que tratam da temática das cotas e da desigualdade racial, negritude, identidade cultural, do encarceramento em massa, da apropriação cultural, da revisitação, sob novos olhares, da história do povo negro, do preconceito e seus efeitos, do feminismo negro e do racismo em suas diversas modalidades, e têm procurado amplificar a voz de coletivos negros normalmente marginalizados: mulheres, quilombolas, trabalhadores negros do campo e das cidades, moradores de comunidades e da periferia dos grandes centros urbanos, trabalhadoras domésticas, praticantes de cultos afro-brasileiros, *rappers*, *funkeiros*, etc. Há ainda trabalhos que se dedicam a analisar como esses grupos citados foram apagados pela própria historiografia pretérita ou como são representados na mídia hoje e quais os interesses por trás de tais apagamentos e representações. É nessa trilha que segue o nosso trabalho. Ao longo dos 3 capítulos procuramos traçar um painel que inclui: a importância do livro didático no processo ensino-aprendizagem por ser o principal e, não raro, único instrumento de mediação desse processo e única modalidade de literatura à qual muitos estudantes têm acesso; o papel da ideologia da democracia racial em uma sociedade que escolheu ver a si mesma como o resultado um processo de miscigenação e integração racial que teria equalizado por completo questões raciais, fazendo-o, portanto, singular e livre do racismo, e, por fim, como a internalização da colonialidade do poder e seus desdobramentos se mescla aos fatores anteriormente citados para urdir uma realidade refratária a saberes, fazeres, histórias e grupos que divirjam daquilo que autores como Anibal Quijano, Pablo Quintero, Patricia Figueira e Paz Concha Elizalde expuseram como sendo “o padrão de dominação global que se constitui como a face oculta da modernidade” (QUINTERO;

FIGUEIRA; ELIZADRE, 2019, p.6) e que o próprio Quijano já definira com o nome de colonialidade do poder. Basicamente, a colonialidade do poder se constitui em um mecanismo de perpetuação de poder que sobrevive ao fim do colonialismo e continua a subjugar as ex-colônias ao transferir para as áreas colonizadas todas as noções de hierarquização, epistêmicas e de determinados grupos sociais sobre outros, herdadas das metrópoles e reproduzidas pelas elites dentro de cada ex-colônia e, para além disso, define – ou pretende definir – a Europa como único centro propagador de epistemologias legítimas e válidas.

Em termos metodológicos, a pesquisa constituiu-se nos seguintes pilares: construção do arcabouço teórico baseado nos impactos ainda muito presentes da ideologia da democracia racial, do conceito de branquitude e nos estudos decoloniais. A partir desses referenciais teóricos, a história do movimento negro contada pelos livros didáticos de história ganha um outro significado e a análise dos livros tornou-se elemento importante para perceber como a influência da colonialidade sobre a produção de currículos e dos livros didáticos pode transformar a educação escolar em mais uma ferramenta de reprodução do mecanismo que busca substituir a pluralidade de saberes e fazeres pela episteme hegemônica europeia que hierarquiza, subalterniza e procura silenciar epistemes oriundas de outras matrizes e, junto com elas, qualquer narrativa histórica que não tenha a Europa e, por conseguinte, a branquitude como eixo. A história do movimento negro brasileiro carrega todos os requisitos e predicados para estar fora dos livros didáticos ou, se presente, ser expulsa para as margens.

1 COLONIALIDADE IMPRESSA: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PERPASSADO PELA COLONIALIDADE DO PODER

1.1 Uma iniciativa autoral, uma produção coletiva, um repositório de conhecimento, uma síntese da produção acadêmica, um propagador da ideologia dominante, um instrumento de mudanças, um produto de consumo— as várias faces dos livros didáticos de história

Nas últimas três décadas, o livro vem sendo transformado em objeto de pesquisas cada vez mais frequentes. Além da revisitação de sua trajetória histórica, o seu papel como produto e seus conteúdos têm estado sob escrutínio constante sob diversos pontos de vista, inclusive fora dos meios acadêmicos. O interesse pelo livro didático como fonte de pesquisa precede um longo período em que a literatura escolar esteve negligenciada. Alain Choppin enxerga nesse prolongado desinteresse dos pesquisadores pelo manual escolar uma questão de status. Segundo Choppin, “eles não apresentam nada de raro, exótico ou singular [...] Essa banalidade, familiaridade, proximidade conferem às obras escolares menos valor, visto que são produzidas hoje em grande quantidade, dezenas de milhões de exemplares” (CHOPPIN, 2002, p.6)¹. Assim, a tiragem e o fato de grande parte dessa produção ser subvencionada pelo governo (CHOPPIN, 2002) fizeram com que os didáticos, por longo tempo, fossem vistos como um produto menor em comparação com outras categorias de livros no mercado editorial.

Os livros didáticos e seus conteúdos têm provocado debates acalorados nas mídias, ao menos no Brasil. De um lado situam-se os que denunciam conteúdos racistas, homofóbicos, sexistas e o reforço de estereótipos negativos sobre grupos minorizados. Inclusive, muito da resistência inicial em incluir a história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, na perspectiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e retirar relatos que suavizavam a experiência da escravidão ou escondiam a brutalidade da ditadura militar foi vencida, em parte, graças às constantes denúncias feitas por profissionais da educação, pelo movimento negro e por entidades ligadas à causa indígena ou à defesa dos direitos humanos de que autores e editores

¹ O texto original de Choppin, "L'historien et le livre scolaire", foi “especialmente escrito para a revista História da Educação” e traduzido por Maria Helena Carnara Bastos para a Revista História da educação. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002.

ainda seguiam o mesmo diapasão de décadas anteriores às citadas leis. A própria existência da Lei 10.639/03 é um reflexo da inclusão, na pauta de lutas do movimento negro, da exigência para que a história da África e dos afrodescendentes não só fosse incluída nos livros, mas que isso fosse feito sob uma agenda positiva e não marcado pelo *referendum* de preconceitos e estereótipos. Do outro lado sobram acusações de serem os livros didáticos, sobretudo aqueles ligados às ciências humanas, veículos de doutrinação “esquerdista” ou propagadores de ideologias que atentam contra a tradição e a família. Em outras palavras, os livros didáticos também são alvos de batalhas discursivas, o que, por si só, já seria um indício de que as crescentes pesquisas tendo os didáticos como objeto são mais do que justificadas.

Se, por um lado, ressaltamos o quanto as pesquisas em torno do objeto livro didático têm a contribuir para o seus aperfeiçoamentos, por outro lado, não podemos seguir adiante sem atentar para alerta feito por Fernando Penna e Ana Maria Monteiro ao chamar a atenção para o fato de que “a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira”(MONTEIRO; PENNA, 2011, p.192) e que, via de regra, as pesquisas nessa área fazem uso de referenciais teóricos oriundos de um campo do saber ou de outro, ou seja, ou da educação ou da história, havendo sempre o risco de se perder ou, ao menos, ofuscar as reflexões oriundas de um desses dois campos (MONTEIRO;PENNA, 2011). Monteiro e Penna definem o ensino de história como um lugar de fronteira. O que isso significa? Segundo Santos trata-se de “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (SANTOS, 1994² apud MONTEIRO, 2007, p.76).

O ensino de história, além de lugar de fronteira, tem sido apontado como um campo particular do saber com especificidades e epistemologia singular que o distingue da pesquisa ao ponto de alguns autores reconhecerem uma expertise própria do fazer escolar que denominam conhecimento escolar (GABRIEL, 2003; LOPES, 1999; MONTEIRO, 2002 e 2007;) e os professores como autores (MATTOS, 2006) O livro didático de história, que se situa na confluência de todos esses saberes, não pode ser visto como artefato menos complexo. Todas essas imbricações tornam o trabalho de análise do livro didático uma tarefa complexa e cuja feitura costuma exigir que se recorra a ferramentas teóricas oriundas de diferentes campos do saber tais como o historiográfico, o da análise do currículo e o da análise do discurso, para ficamos em três. No presente trabalho, muito embora lidemos com um tema da historiografia – o movimento negro – e nosso objeto de pesquisa seja o livro didático, foi no campo do currículo, ou seja, da seleção cultural de conteúdos – saberes e

² SANTOS, B. de S. Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

trajetórias negadas, afirmadas ou excluídas – que nasceram as primeiras inquietações que nos levaram a investigar esse tema e, por conseguinte, uma pequena fração da recente literatura didática de história em busca do tipo de representação que o movimento negro tem recebido nos didáticos de história.

Ao interrogarmos o livro didático caminhamos sobre mesma linha tênue sobre a qual o próprio ofício de ensinar história nos obriga a caminhar, uma vez que nos locomovemos nas bordas de epistemologias oriundas de diferentes campos do saber as quais se somam à prática docente, também ela um saber específico, ou seja, movendo-nos entre questões como temporalidade, diacronismo, memória, oralidade, narrativa, etc., transpor para a sala de aula o conhecimento produzido pelos historiadores, encontrando soluções metodológicas e didáticas para promover o diálogo entre o saber acadêmico, definido por Monteiro e Penna como sendo “conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.192), e a tarefa de formar cidadãos por meio da educação. Em suma, sendo a ponte entre o saber produzido na academia e o conhecimento histórico escolar, com todas as suas particularidades e especificidades e, também, os saberes discentes, o principal, às vezes único, instrumento disponível ao professor para fazer essa mediação é o livro didático, que, portanto, é também um artefato fronteiro.

Estudos sobre currículo demonstram o atravessamento dos conteúdos escolares pela subjetividade e a ideologia, pois o aspecto formativo do conhecimento escolar envolve sempre seleção de conhecimentos de interesse de segmentos sociais em disputa. (ROCHA, 2020, p.93)

O trecho acima é um fragmento de um texto recente de Helenice Rocha explicitando o quanto a subjetividade e questões ideológicas perpassam a questão da escolha de conteúdos na elaboração de currículos e, por conseguinte, o direcionamento que se pretende dar à formação escolar. Se os livros didáticos refletem os currículos e, como afirma a mesma Helenice Rocha, “seu compassamento com a cultura escolar, ao apresentar os conteúdos na sequência prevista no currículo” (ROCHA, 2020, p.92), e esse último é, como nos lembra Arroyo, um “território em disputa” (ARROYO, 2019), nos parece lógico afirmar que os didáticos espelhem essas mesmas disputas e que parte delas é travada no campo das pesquisas, quando trabalhos acadêmicos, ainda que perpassados por aspectos ideológicos e identitários, como alerta Choppin (2004) faceta que nos parece inescapável da prática da pesquisa – , fazem a crítica aos conteúdos e identificam invisibilizações e silenciamentos que, a nosso ver, também são ideológicos.

Em artigo recente denominado “Esfinge ou caleidoscópio, o desafio da pesquisa em livros didáticos de história”, Helenice Rocha chama a atenção para a natureza caleidoscópica dos livros didáticos de história, que precisam, a um só tempo, atender a demandas historiográficas, pedagógicas e políticas. No caso brasileiro, o PNL D, ao longo do último quarto de século, atravessou, ao menos, três concepções políticas distintas de qual deve ser o papel do Estado na educação pública e viu serem aprovadas leis – 10.639/03, 11.645/08, a adoção da BNCC e a reforma do ensino médio, para ficar em apenas quatro – que impactam a elaboração dos livros didáticos. Além disso, o livro didático precisa concatenar objetivos educacionais e mercadológicos uma vez que é, também, um produto, uma mercadoria e, ainda, sujeito a diferentes leituras – dos alunos, mediadas ou não pelos docentes, dos professores e, por que não, da sociedade no geral. Rocha parafraseia dois outros pesquisadores que definem o livro didático da seguinte forma:

Nessa proposta, os livros escolares são instrumentos didáticos que apresentam uma pequena amostra de conhecimento, a que se pode denominar, em certa medida, de herança cultural, codificando uma linguagem, imagens, posições epistemológicas, sempre inseridas num sistema de ensino, em um processo de permanentes influências (MORGAN; HENNING³, 2013 apud ROCHA, 2020, p.98).

Assim, devido a sua natureza caleidoscópica, por representar uma amostra diminuta do conhecimento histórico com um fim específico, e do conhecimento escolar, e por ser forjado em espaço para onde convergem subjetividades, ideologias, exigências pedagógicas e historiográficas, além, é claro, de demandas mercadológicas e ditames das políticas públicas para o setor, reconhecemos que o livro didático caminha em descompasso com a produção acadêmica. Além de não ter como espelhar a produção historiográfica mais recente, também não é esse o fim a quem se propõe. Segundo Rocha:

O livro didático, esse caleidoscópio, coloca ao analista o desafio de considerá-lo atravessado por sua finalidade didática em todas as instâncias: seu auditório, composto por alunos de um lado, mas também professores, sua multimodalidade - textos verbais e não verbais, impressos e virtuais - em interação (ROCHA, 2020, p.92).

Por conseguinte, qualquer análise que tome o livro didático como objeto de pesquisa é uma tarefa complexa. Por outro lado, muito embora a interação entre os estudantes e o livro didáticos seja, via de regra, mediada pelos docentes, não podemos deixar de levar em conta,

³ MORGAN, Katalin Eszter, HENNING, Elizabeth. Designing a tool for history textbook analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14, 2013.

ao menos, três aspectos, que nos parecem importantes. O primeiro deles é a formação heterogênea dos docentes, que podem ou não possuir formação para lidar com temas sensíveis, com a ausência ou possíveis distorções desses nos livros, como é o caso da questão racial. Porém, mesmo levando em conta que parte dos docentes pode escolher evitar determinadas questões, sua ausência nos livros tende a naturalizar apagamentos e silenciamentos e a contribuir para que algumas questões dificilmente venham a ser debatidas no âmbito das salas de aula. O segundo é o fato de os conteúdos escolares serem ideologicamente atravessados e o terceiro, a questão da tradição do conhecimento histórico. Nesse particular, Rocha se apoia no trabalho das pesquisadoras Maria Grever e Tina van der Vlies e, citando-as, evidencia o quanto determinados pontos de vista e abordagens se cristalizam, perduram, permanecem: “Essas abordagens mostram que aspectos como a organização da tradição do conhecimento histórico sustenta a perpetuação de narrativas em livros de História” (GREVER; VLIES⁴, 2017 *apud* ROCHA, 2020, p.97). É o caso, por exemplo, do apagamento de negros e indígenas na história do Brasil, que perdurou por anos, ou das visões estereotipadas dos mesmos ou do eurocentrismo. Assim sendo, ao indagar o livro didático, mesmo ciente de todas as armadilhas que essa interpelação – como ressalta Helenice Rocha, em simetria com todos os pesquisadores que mobiliza ao longo de seu texto – pode esconder, cremos que nossa contribuição seja, justamente, questionar a tradição na busca de ver espelhados nas páginas dos livros didáticos de história protagonismos outros que não os consagrados pela tradição, em nosso caso específico, os do movimento negro.

Um livro é uma amálgama. Trata-se de um objeto material, até bem pouco tempo impresso prioritariamente em papel. Ao mesmo tempo envolve o processo de criação e escrita por parte de um autor, ou de vários, que transpõe(m) para o papel o que nasce de suas ideias. Porém, antes de chegar ao público, ele passa por um processo industrial que o transforma em um produto mercantil, ou seja, em uma mercadoria para ser consumida, como qualquer outra. Em que pese o fato de que sua elaboração por parte do autor possa envolver aspirações artístico-literárias ou de fazer de sua obra um instrumento que, de alguma forma, possa despertar consciência social, no caminho entre o autor e o público, o livro passa pelas mãos de editores e revisores que fazem escolhas: realizam cortes, optam por essa e não por aquela forma de diagramar, selecionam imagens – que também são textos –, fazem correções sugerem ou impõem modificações e, em certa medida, atuam como co-autores, uma vez que o

⁴ GREVER, Maria; VAN DER VLIES, Tina. Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*. Londres, Volume 15, Number 2, p.286-301, 2017.

produto final é o trabalho do autor impactado por todas essas intervenções. Segundo Chartier livros possuem alma e “A alma é moldada também pelos tipógrafos, editores ou revisores, que se encarregam da pontuação, da ortografia ou do *lay-out* do texto (CHARTIER, 2002, p.38). Todos esses processos também estão envolvidos na confecção de um livro didático, que, portanto, não escapa a essa lógica. Assim, segundo Circe Bittencourt

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (BITTENCOURT: 1993, p.3)

Contudo, além dos múltiplos simbolismos e intermediários que atravessam seu processo de elaboração, Choppin chama a atenção para o fato de que os livros didáticos assumem também mais de uma função e que essas funções podem variar pela interferência do ambiente sociocultural, dos métodos e formas como são utilizados, das disciplinas e níveis de ensino da época (CHOPPIN, 2004). Ainda segundo Alain Choppin, essas múltiplas funções podem ser divididas em quatro funções essenciais

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p.553)

Uma das funções destacadas pelo autor é justamente a faceta ideológica do livro didático, ligada aos interesses das classes dirigentes; outra observação importante do mesmo autor tem a ver com a origem geopolítica do livro didático e seu papel nesse contexto, também intimamente ligado à questão ideológica:

No Ocidente cristão, o surgimento da literatura escolar, no sentido moderno do termo, coincide com o período em que se constituem e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude. Mas os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino serão revestidos então de uma dimensão “supranacional”: são os mesmos produtos editoriais que, importados ou, mais tarde, produzidos no próprio local, se encontram em diferentes regiões da Europa ou do mundo onde floresceram associações de educadores. (CHOPPIN 2004, p.554)

Isso significa que o objeto livro didático não escapa às ideologias que subjazem nas sociedades e que sua gênese está ligada a uma intencionalidade que transcende a transmissão de conhecimento ou, por outra, que essa transmissão de conhecimentos não é um fim em si mesmo. Ela se reveste da intencionalidade que vem a ser formar membros alinhados a determinado modelo de sociedade e visão de mundo. Ainda falando sobre os processos de lapidação de um livro Chartier escreveu:

Esse processo criativo, pelo qual as imperfeitas criaturas humanas usurpam algo do específico do poder de Deus, é ameaçado por uma dupla corrupção: quando um elegante livro oculta uma doutrina perversa ou quando uma alma inocente é confinada em um corpo disforme (CHARTIER, 2002, p.38)

Eu diria que, mesmo que não haja uma intenção manifesta de, para usar uma palavra em voga, doutrinar, mesmo que o autor não tenha uma intenção política por trás de sua escrita, o ser humano é um ser político imerso em um mundo onde biologia e ideologias se combinaram para formar o que somos. Assim, independente da vontade ou intencionalidade do autor, sua obra sempre carregará valores associados a determinada ideologia e, não raro, à ideologia dominante. Chartier, discorrendo sobre a gama de interferências que atravessam a produção de um livro, escreveu: “[...] a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros [...] não são decididos pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto” (CHARTIER, 1998, p. 96). É o que Chartier chama de protocolos de leitura. Nos livros didáticos processo semelhante ocorre no tocante à diagramação, ao tamanho e à qualidade das fotos e ilustrações escolhidas para representar esse ou aquele acontecimento histórico, esse ou aquele personagem, ou sua ausência, e no tocante ao tipo de letras, cores e tamanho do espaço gráfico onde os textos são dispostos. Tudo isso tem a ver com a importância maior ou menor que se dá a determinados

fatos em detrimento de outros e também tem o potencial de influenciar a forma como o leitor, estudante ou não, os lerá. São escolhas. Escolhas essas ideologicamente transpassadas.

O ocidente tentou, e por muito tempo obteve êxito, em confinar almas não brancas em corpos disformes, ou seja, à revelia do que esses povos de fato eram o colonialismo lhes negou o estatuto da humanidade e os encerrou em estereótipos e essencialismos que deformam ao usurpar dimensões de outras culturas. Sobretudo não lhes reconheceu a profundidade e diversidade que é substituída por uma homogeneidade condescendente e que advoga, em favor do europeu, a necessidade de tutelar os colonizados em todos os aspectos. Os livros tiveram um papel relevante na propagação dessa imagem para o grande público. Tomemos como exemplo as palavras de Edward Said em sua obra *Orientalismos*. Para Said, o ocidente “inventou” um oriente exótico e, ao mesmo tempo, infantilizado e irascível que, articulado ao discurso colonialista, cabe como uma luva para justificar a dominação do inventor do outro como ser unidimensional sobre a sua invenção. Nas palavras de Said, “O oriental é irracional, depravado (caído), infantil, ‘diferente’; desse modo, o europeu é racional, virtuoso, maduro, ‘normal’.” (SAID, 1990, p.50). Maia discorre sobre a obra de Edward Said com as seguintes palavras: “Nesse livro, Said analisava as estruturas discursivas presentes na literatura europeia orientalista, mostrando como elas contribuíram para constituir um Oriente fetichizado e subalterno, supostamente um Outro exótico e culturalmente homogêneo” (MAIA, 2010, p.70). Pela unidimensionalização do outro, o homem europeu se auto habilita não só apto como a impor seu domínio territorial e político, mas, também, sua epistemologia sobre qualquer outro povo visto que as características atribuídas aos “orientais” são as mesmas que irão (re) definir toda a população original das Américas e os povos do continente africano, ou seja, o “negro” e o “índio” e toda a sua história e cosmologia são perpassados pelas “limitações” atribuídas a eles pelo colonizador e que os situam no meio do caminho entre os animais e a “humanidade”. Assim, o colonizador inventa o colonizado. Junto com essa caracterização que rebaixa, racializa e subalterniza os corpos também foram rebaixados saberes e fazeres oriundos dos povos não brancos. Sobre esses pilares se ergueu não só o colonialismo, mas o projeto de poder que Quijano nomeou de “colonialidade do poder”, que molda e estrutura relações e instituições. É sob essa ótica que Maia afirma

As teorias contemporâneas da globalização e seu repertório conceitual seriam expressões atuais dessa matriz eurocêntrica, sempre pronta a subsumir experiências e objetos diversos sob a rubrica de conceitos genéricos, como “sociedade de risco” e “reflexividade”. Nesses empreendimentos, os espaços tidos como periféricos entram como objetos de pesquisa, locais onde a teoria central é testada ou refinada, mas nunca como geografias originárias da reflexão (MAIA, 2010, p. 69)

Na mesma linha, Catharine Walsh aponta para a relação estabelecida entre razão-racionalidade e o conceito de humanidade onde uma torna-se condição *sinequa non* para que a outra exista: “lospueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y lospueblos y comunidades negras [...] como no existentes⁵” (WALSH⁶, 2008,p.137,*apud* FERREIRA;MOLINA, 2016,p.164). Isso impacta diretamente a formação dos Estados nacionais latino-americanos concebidos e organizados a partir de uma lógica eurocêntrica (FERREIRA; MOLINA, 2016).

Qualquer sociedade em desacordo com o modelo civilizatório europeu foi considerada primitiva e precisou adaptar-se à “boa nova” trazida pelo colonizador. Ao colonizador pouco importa o que o colonizado é. O colonizador o remodela de acordo com suas necessidades e assume um lugar de superioridade a partir do qual procura conferir lógica argumentativa a todos os traços que ele colonizador empresta ao colonizado e que justificam a violência implícita à colonização (MEMMI, 2007). Segundo bell hooks, “No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz” (HOOKS, 1995⁷,*apud* BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.19). Esse processo não cessa com o fim da colonização.

O referido processo, aquele pelo qual os europeus reafirmam sua humanidade desumanizando os povos que subjagam, tem no ano de 1492 seu marco inicial. É ele que inaugura a modernidade na perspectiva de Quijano. Junto com a modernidade foram “inventados” um novo continente – a América, que é um produto da expansão marítima – e um dos construtos mais duradouros da modernidade, que é a colonialidade.

A ideia de modernidade se sustenta sobre as noções de dualismo e evolucionismo. A primeira divide o mundo entre “nós” e os “outros”, termos colocados em extremos opostos, onde o “nós”, que abarca a civilização europeia, tem mais valor que todos os “outros”. Já o evolucionismo estabelece que “nós” percorreu todas as etapas de um suposto processo evolutivo rumo à civilização, que seria o destino de todos os povos e que, portanto, ocupa o ápice desse processo estando todos os demais situados em escalas inferiores dessa trena evolutiva. Esse processo situa o “outro” mais próximo à natureza, ao irracionalismo e ao primitivismo. Na extremidade oposta, “nós”, o mais bem acabado produto dessa trajetória, alcançou a humanidade e o racionalismo e, estando de graus acima dos demais na hierarquia

⁵ Os povos e comunidades indígenas são descritos como bárbaros não modernos e não civilizados, e os povos e comunidades negras como inexistentes.

⁶ WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa*, Bogotá, v. 152, n. 9, p.131-152, jun. 2008. Semestral.

⁷ HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

evolutiva, estaria fadado a guiar os primitivos para fora da barbárie e a cobrar por esse serviço. Em certa medida, dualismo e evolucionismo se retroalimentam. Esse dualismo moderno/primitivo ganhou tintas tão fortes que permanece como fator de hierarquização dos grupos humanos até hoje: “o tradicional e o moderno, o racional e o mítico, o primitivo e o civilizado, o mágico e o científico” (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1234), sendo a modernidade europeia o marco desse binarismo que situa o homem europeu em um pedestal, que lhe permite pairar acima de todos os outros atirados à vala comum da semi-humanidade. Mais tarde, a justificativa da superioridade do homem branco, um *construto* ideológico, também serviria para engolfar a Ásia e a África no mesmo sistema.

A própria ideia da Europa como centro irradiador do processo civilizatório para o restante do mundo é uma construção da modernidade. É também um *construto* moderno aquilo a que Dussel⁸ chamou de “divisão ‘pseudocientífica’ da história, que é ideológica e deformante da história” (DUSSEL, 2000, p. 51⁹ *apud* PIZA; PANSARELLI, 2012, p.32). Segundo Dussel, “houve quatro estágios no desenvolvimento inter-regional dos povos situados no conjunto continental formado por África, Ásia e Europa” (DUSSEL, 2000, p. 26 *apud* PIZA; PANSARELLI, 2012, p.26), onde o período greco-romano, já no final do segundo estágio, teria ocupado lugar de destaque. Piza e Pasarelli resumem com as seguintes palavras essa ideia de Dussel:

Faz-se preciso observar que é apenas em um brevíssimo intervalo dentro deste grande período que a Grécia, e depois Roma, ocupam destacado espaço nas relações internas ao sistema do qual participavam, constituindo, portanto, grande falácia a destacada atenção que se dá a este subperíodo, greco-romano, descontextualizado do conjunto histórico a que pertence. (PIZA; PANSARELLI, 2012, p.28)

Ainda no terceiro estágio a Europa ocuparia a periferia do sistema e esse teria sido um dos fatores a impelir os europeus ao mar e à expansão ultramarina. Nas palavras de Piza e Pansarelli, “os europeus precisavam desesperadamente de uma rota para as Índias” (PIZA; PANSARELLI, 2016, p.26), momento em que o centro do sistema se dividia entre as Índias, como centro produtivo, e a região da Pérsia – sendo substituída na sequência por diversos

⁸ Em divulgação de palestra ministrada por Dussel em 2015, o site da Universidade Federal da Bahia (UFBA) caracterizou o palestrante da seguinte maneira: “Enrique Dussel é um filósofo argentino radicado no México, conhecido como dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação e do pensamento latino-americano. Autor de inúmeras obras, seu pensamento discorre sobre temas como filosofia, ética, política e teologia. É crítico do pensamento eurocêntrico contemporâneo e da pós-modernidade, chamado por um novo momento denominado ‘transmodernidade’”. No início dos anos de 1970, ele lançou a primeira versão de *Ética da Libertação* em que revela suas preocupações ou necessidades relacionadas à compreensão de um sistema-mundo.” Disponível em https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/enrique-dussel-palestra-sobre-filosofia-da-liberta%C3%A7%C3%A3o Acesso em 08/05/21

⁹ DUSSEL, E. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

povos muçulmanos – como o centro das conexões comerciais. E porque arriscar-se no mar em viagens arriscadas, dispendiosas e, não raro, com muitas baixas? A resposta, segundo os mesmos autores acima citados é: “Precisavam acessar o centro produtivo ou comercial para adquirirem os produtos que não tinham competência para produzir” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p.26). Foi somente no final do século XV, mais precisamente a partir de 1492, ano que Dussel aponta como o sendo o marco inicial do “movimento de mundialização da europeidade” (DUSSEL, 2000, p.59 *apud* PIZA; PANSARELLI, 2012, p.29) tendo sido o saque e a drenagem de riquezas dos povos colonizados a alavanca que permitiu aos europeus ultrapassar e abrir dianteira sobre os demais concorrentes, ou seja, aqueles que até então, dentro do paradigma interpretativo – o paradigma mundial – proposto por Dussel haviam se alternado no centro nos três estágios anteriores, enquanto a Europa era mera coadjuvante ocupando a periferia do sistema. O ano de 1492 representa o marco da passagem do terceiro para o quarto estágio proposto por Dussel, e possibilitou à Europa, a partir de então, “uma superioridade inexistente no final do século XV” (DUSSEL, 2000, p. 53 *apud* PIZA; PANSARELLI, 2012, p.29)

1.2 A colonialidade do poder e a decolonialidade

Para Maia, o termo colonial possui amplitude muito maior do que simplesmente nomear o período que se situa entre a chegada do colonizador e a retomada da liberdade pelos colonizados. Segundo ele, esse escopo é bem mais amplo:

Levo aqui a sério a ideia de que o termo “colonial” não se limita a nomear o período histórico anterior às independências latino-americanas, mas também expressa a distribuição desigual de saberes e poderes entre países tidos como centrais e periféricos. (MAIA, 2010, p.73)

Mostra-se aí a sua força que, tendo as nações adquirido autonomia, a colonialidade se perpetua para além da própria modernidade e prescinde do colonialismo para sobreviver. A avalanche colonialista atropelou, além dos corpos colonizados, subjetividades, saberes, formas de organização, de produção e de visão de mundo dos povos submetidos a ela e montou uma empresa baseada na exploração destinada a drenar recursos de todas as espécies para a Europa tendo como base a exploração das gentes. Concordamos com Maria A. Antonacci quando ela define colonialidade e modernidade nos seguintes termos:

[...] face e contra face da dinâmica de expressão e dispersão de povos e culturas antes conectadas, projetaram imaginários do “homem europeu”, submetendo à malha administrativa dos estados nacionais outras histórias, e memórias, e línguas e escritas. Desvirtuando os costumes e redes simbólicas, agentes da ordem europeia usufruíram de corpos, ofícios e saberes dos povos estigmatizados como primitivos, bárbaros e atrasados (ANTONACCI, 2015, p.333).

A experiência do colonialismo transcendeu a posse sobre terras e o domínio sobre os povos que já as habitavam originalmente. Ela possuiu terras, suas riquezas, se aproveitou dos corpos e redesenhou mentalidades impondo novas matrizes cognitivas que consideram como primitivas e desprovidas de razão qualquer alternativa ao padrão eurocêntrico ou, como afirma Boaventura de Souza Santos, perpetrou-se massivo processo de “epistemicídio” no qual “nos últimos cinco séculos, desperdiçou-se uma imensa riqueza de experiências cognitivas” (SANTOS, 2009, p.91). Na mesma linha Paim sentencia: os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, inviabilizar sujeitos para que, assim pudessem afirmar seu próprio imaginário” (PAIM, 2016, p.144). Nesse processo, as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade (GROSGOUEL, 2009¹⁰, p. 392, *apud* PAIM, 2016 p. 144) foram transplantadas para formações sociais não europeias ao redor do mundo, mas, sobretudo, para a América e a África. Para além de todo prejuízo socioeconômico, político e geopolítico imposto aos colonizados, a colonialidade ainda estabeleceu a Europa como a fonte geradora de reflexões teóricas válidas e modelo de produção de conhecimento a ser seguido por todo o mundo e empurrando para as margens formas de conceber e explicar as sociedades em desacordo com aquela estabelecida como episteme hegemônica, ou seja, a episteme eurocêntrica.

A decolonialidade é uma reação nascida nas margens e pode ser entendida como um esforço intelectual empreendido por um grupo de pensadores latino-americanos no sentido de oferecer uma alternativa analítica que escape da produção de conhecimento sob a égide da episteme eurocêntrica. Assim, nas palavras de Ballestrin, o que denominamos decolonialidade vem a ser “a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’”¹¹ (BALLESTRIN, 2013, p.89), termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres¹² e que, segundo Mignolo, não tem por objetivo substituir paradigmas, mas de ofertar

¹⁰ GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B de S.; MENDES, M.P. (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p.383-417.

¹¹ “significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. (BALLESTRIN, 2013, p. 105)

¹² “Nelson Maldonado-Torres é professor da Rutgers University-New Jersey e presidente da Caribbean Philosophy Association. Seus interesses de pesquisa se concentram em teorias descoloniais, com referência especial à questão de raça e etnia, fenomenologia e filosofia social e política. Mais sobre o autor:

“paradigmas outros” (MIGNOLO, 2003¹³ apud BALLESTRIN, 2013). Outra definição possível para a decolonialidade e seus objetivos é a atribuída a Anibal Quijano e Santiago Castro-Gómez e citada por Adélia Miglievich-Ribeiro e Edison Romera: “Chamou-se tal movimento de *modernidade-colonialidade*, em sua pretensão de desvelar a face oculta da modernização, a saber, a violência da conquista e da colonização bem como seus traços de permanência no tempo e no espaço” (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005, apud MIGLIEVICH-RIBEIRO; ROMERA, 2018, p.110). Se tomarmos o exemplo do primitivismo, atribuído às sociedades não europeias, em contraposição à Grécia, sobretudo helênica, como o exemplo mais bem acabado de civilização, temos o que Dussel chamou de paradigma eurocêntrico da modernidade, cuja definição é “a Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas” (DUSSEL, 2000, p. 51 apud PIZA; PANSARELLI, 2012, p.28). Nesse sentido, a decolonialidade seria a antítese desse paradigma.

Anibal Quijano se refere a essa episteme eurocêntrica, ou seja, à imposição de uma forma única de produzir conhecimento emanada da Europa e que procura subordinar, desqualificar e sobrepor-se a todas as outras formas possíveis, da seguinte forma:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.126)

Essa elaboração intelectual hegemônica ocorreu de forma concomitante à imposição do domínio colonial dos europeus sobre outros continentes e outros povos e, sobretudo, sobre a América, os povos originários do continente e os milhões de negros africanos para cá trazidos como mão de obra escravizada, todos submetidos a um brutal processo de desumanização historicamente localizado na época moderna e da qual emerge o branco europeu como único povo com história. Daí ser apontada como *construto* oriundo da modernidade e que, ainda segundo Quijano, teria dado o *start* no processo hoje conhecido como Globalização:

<http://latcar.rutgers.edu/Maldonado-Torres/index.htm>” Disponível em:

<https://alice.ces.uc.pt/en/index.php/human-rights-and-other-grammars-of-human-dignity/alice-interview-04-nelson-maldonado-torres-david-veloso-larraz-24052012/?lang=pt> acesse em 16/04/2021

¹³ MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, 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. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecida. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, P.117)

O elemento raça é pedra fundamental desse processo, uma vez que é a partir da racialização dos outros que se estabelece a perenidade das diferenças entre colonizadores e colonizados com base na ideia de que há diferenças biológicas intransponíveis entre ambos, onde os primeiros teriam sido dotados de uma natural superioridade sobre todos os demais povos não europeus, o que justificaria a dominação daqueles sobre esses. Esse processo teria ainda se combinado a outro, o que se apropria dos recursos dos povos colonizados e submete sua força de trabalho às regras que opõem capital e trabalho e onde a reprodução do primeiro se funda na subordinação do segundo aos seus interesses. É Quijano quem materializa em palavras esses dois processos:

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 ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia 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)

Ainda no tocante à centralidade da racialização dos povos não europeus e do quanto esse processo está intrinsecamente ligado ao conceito de colonialidade do poder, Grosfoguel refere-se a raça e racismo como sendo “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas estruturas do sistema-mundo” (GROSGOUEL, 2008, p. 123 *apud* BALESTRIN, 2013, p.101).

Muito embora o colonialismo já tenha sido estancado, a sua existência colocou em marcha uma série de processos que sobrevivem a ele e que criaram mecanismos próprios de reprodução que prescindem do colonialismo. Falamos da colonialidade, um subproduto, ou melhor, uma mutação, um aprimoramento do colonialismo, categorizada por Quijano como o colonialismo do poder e que Quintero, Figueira e Elizalde resumem da seguinte forma:

Nesse cenário histórico geral, a colonialidade do poder configura-se a partir da conjugação de dois eixos centrais. De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 5 e 6)

Em resumo, o que afirma Quijano, aqui parafraseado por Clímado, é “a existência de um padrão mundial de poder que além de capitalista, moderno e eurocentrado, é marcado de forma indelével pela lógica colonial, que classificou a população mundial mediante ‘raças’” (CLÍMACO, 2019, p.23). Esse padrão de poder se perpetua para além da colonização, ou seja, ganha independência em relação à colonização e prescinde da mesma para seguir ativo e produzindo efeitos deletérios onde a colonização propriamente já não mais atua. Isso ocorre porque as sociedades surgidas sob o jugo do colonialismo, ainda que politicamente livres de seu peso, se ordenam sobre o arcabouço da colonialidade do poder e esse se entranha em suas estruturas. A categoria colonialidade do poder é explicada por Grosfoguel nos seguintes termos:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p.126)

De acordo ainda com Ramón Grosfoguel e Joaze Bernardino-Costa, o conceito de colonialidade foi formatado por Immanuel Wallerstein e retomado por Anibal Quijano. que lhe deu configuração final e passou a denominá-lo colonialismo do poder:

a articulação desta ideia – já identificada com o conceito de colonialidade– foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo colonialidade do poder (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.17).

Mignolo indica que a colonialidade não se circunscreve apenas ao poder, mas que esparge seus esporos a outras áreas. Para Mignolo, a colonialidade “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p.12). Assim, colonialidade do poder se capilariza e se naturaliza ramificando-se em outras modalidades de colonialismo, a saber: “a

colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade da natureza e a colonialidade do gênero” (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019, p.7). Ainda discorrendo sobre a obra de Quijano e sua redefinição do termo eurocentrismo, Danilo de Assis Clímaco concluiu descrevendo-o

não como um mero etnocentrismo que atribuiria uma superioridade da Europa sobre os povos de outros continentes, mas sim como um processo contínuo de usurpação, pelas elites europeias e seus descendentes, das riquezas imateriais e materiais produzidas mundo afora (CLIMACO, 2019, p.25).

O próprio Anibal Quijano alerta ainda que o eurocentrismo, na sua visão, não se circunscreve apenas ao velho continente e aos processos cognitivos de seus nativos, mas é também um elemento presente e legitimado pelas dinâmicas mentais dos colonizados. Na visão de Quijano o entrelaçamento entre modernidade e colonialidade é tão umbilical que um não existe sem o outro (QUIJANO, 2000). A tese defendida por Quijano, ou seja, a colonialidade do poder demonstra que essa se transmuta e se prolonga; que a colonialidade incidu sobre nossos ancestrais e continua a incidir sobre nós extorquindo-nos e drenando recursos em favor do branco europeu, que, muito embora não se reconheça como colonizador e possa mesmo articular um discurso de denúncia das atrocidades e saques materiais e imateriais perpetrados pelo processo de colonização, segue se beneficiando dele. Porém não faltam adjetivos que procuram naturalizar essa hegemonia europeia e que, dessa forma, nas palavras de Clímaco, resultam no fato de que

o resto da humanidade vê ao mesmo tempo como deslegitimadas sua história, sua contribuição no mundo contemporâneo e a dignidade de suas opções autônomas de futuro. Só assim podemos compreender, por exemplo, por que a escravidão continua se expandindo ou por que é possível destruir parcelas gigantes de territórios indígenas sem que haja uma solidariedade internacional ampla o suficiente para impedi-lo (CLIMACO, 2019, p.25).

Muito embora Ballestrin conceitue a decolonialidade como uma radicalização dos estudos pós-coloniais há diferenças marcantes entre ambos. Walter D. Mignolo assinala a diferenciação entre ambas, algumas vezes confundidas ou vistas como correlatas, da seguinte forma:

A diferença radical entre - por um lado - a teoria pós-colonial e a pós-colonialidade em geral e os projetos decoloniais - por outro lado - está na genealogia do pensamento em que cada projeto encontrou sua energia e sua visão. A pós-colonialidade emergiu da extensão de Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jacques Derrida e Jacques Lacan à colonização da Palestina por Israel, e seu fundamento oriental (Edward Said) e à situação pós-colonial da Índia como uma ex-colônia do Império Britânico (Ranjit Guha, Homi Bhabha e Gayatri Spivak). Já os projetos

decoloniais surgiram nos debates intelectuais contemporâneos a partir do fundamento crítico estabelecido, na América Latina, por José Carlos Mariátegui, no Peru (na década de 1920), e pela teoria da dependência e a filosofia da libertação, na década de 70, difundidas sobre a América Latina. Uma vez que a fundação do projeto decolonial emergiu (como Quijano afirma no artigo reimpresso aqui: descolonização como reconstituição epistemológica), a história do pensamento decolonial pode ser rastreada. E encontramos, nessa genealogia, dois pilares: pensadores e ativistas individuais como Waman Puma de Ayala, no Peru colonial, Ottaha Cugoano, no Caribe britânico e depois em Londres, no século XVIII; Mahatma Gandhi, na Índia do século XIX a XX; Amílcar Cabral nas colônias portuguesas da África; Aimé Césaire e Frantz Fanon no Caribe Francês; WEB Dubois e Gloria Anzaldúa nos EUA. Por outro lado, inúmeros levantes e movimentos sociais que, hoje, tiveram nos zapatistas e nos movimentos indígenas no Equador, na Bolívia e também em ativistas indígenas na Nova Zelândia, Austrália, Canadá e EUA, uma contínua fonte de inspiração (MIGNOLO, 2007, p.163-164).

Outra diferenciação feita entre o pós-colonialismo e o decolonialismo tem a ver com berço do primeiro por conta de ter se originado de intelectuais de origem subalterna, porém, ligados a departamentos de estudos culturais e antropologia de universidades inglesas e norte-americanas (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016), sendo que essa gênese tem desdobramentos: “A consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.15). A respeito da origem anglo-americana do pós-colonialismo, Bernardino-Costa e Grosfoguel citam Mignolo (2003) para alertar sobre o que lhes parece uma contradição intrínseca a essa ferramenta de análise:

com uma marca de nascença britânica e norte-americana— como um possível paradigma reside no risco de ele tornar-se um significante vazio, que poderia conter e acomodar todas as demais experiências históricas locais. Caso isso procedesse — como menciona repetidas vezes Mignolo —, mudaríamos o contexto, mas não os termos da conversação, uma vez que a teoria pós-colonial continuaria controlando e garantido posições de poder para aqueles que com ela se identificassem (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.16)

Ou seja, a contradição, o risco é o da “colonização intelectual”. Por fim, os autores fazem outra ressalva dirigida tanto aos estudos pós-coloniais quanto a sua derivação, os estudos subalternos, que tem a ver com a mudez sobre a América latina e a contribuição intelectual de seus pensadores. Ainda que o continente americano tenha sido “inventado” pela colonização “Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak— os nomes mais expressivos do campo acadêmico pós-colonial — não fazem nenhuma referência à América Latina nos seus estudos” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.16).

1.3 A tríade “francesa” – Césaire, Fanon&Memmi

Na longa citação reproduzida na página anterior, Mignolo afirma “a história do pensamento descolonial pode ser rastreada” (MIGNOLO, 2007, p.163-164) da pós-colonialidade até o pensamento decolonial. De que forma podemos traduzir a colocação de Mignolo? A reação à imposição de uma episteme que vê a si mesma como única legítima não é uma invenção da decolonialidade. Na verdade, ela sequer é uma reação urdida no meio acadêmico. A disposição de se contrapor a hegemonia epistêmica imposta pela colonização nasce junto com a própria colonização. De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel, “Para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 17). Em outras palavras, a decolonialidade como prática precederia em séculos a elaboração intelectual do conceito.

Refarei um pouco desse trajeto cujo mapa Mignolo indica. Não focarei aqui todos os autores mencionados por Mignolo em sua citação. Não é o objetivo do trabalho esmiuçar a trajetória da construção do pensamento decolonial desde os primórdios. Me aterei a chamada “tríade francesa” – Césaire, Fanon e Memmi os dois primeiros nascidos na Martinica e o terceiro, na Tunísia – e a dois intelectuais negros brasileiros, a saber: Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez. O objetivo é mostrar que, décadas antes da estruturação teórica do que hoje conhecemos como decolonialidade, outros intelectuais já preconizavam a adoção de epistemologias outras e a armadilha cognitiva agenciada pelo processo de colonização que subordinava saberes e fazeres dos povos não brancos às formas de pensar, fazer e sentir originadas na Europa sancionadas pela modernidade como universais e as únicas válidas. Também não há aqui qualquer intenção de hierarquização, ou melhor, de ranqueamento na escolha dos pensadores citados. Em outras palavras, minhas escolhas não refletem uma opinião pessoal de que esses pensadores seriam mais representativos do que outros que não citarei nesse trabalho. Por que minhas escolhas recaíram sobre esses e não outros autores? São autores cujas obras já vinham servindo de alicerce a minha argumentação desde a elaboração do projeto de pesquisa. Por conta disso há uma familiaridade maior com seus escritos. Outro ponto é o fato de que questões retomadas por autores decoloniais já estavam presentes nos trabalhos dos cinco antes que o termo decolonial fosse cunhado. Por fim, o tema do meu trabalho, o movimento negro, exerceu grande influência na opção de quais autores pinçar.

São, além de intelectuais que falam da posição de colonizados, negros pensando a colonização e a questão do negro nesse contexto, exceção feita ao tunisiano Albert Memmi. Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel atestam essa característica no que chamam de tradição do pensamento negro

Sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. A título de exemplo, podemos encontrar contemporaneamente essa ideia em autores e autoras tais como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks etc. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 17)

Dois dos autores da citada tríade aparecem na citação acima. A importância deles, de acordo com Ballestrin, é o “fato de o argumento pós-colonial ter sido, pela primeira vez, desenvolvido de forma mais ou menos simultânea” (BALLESTRIN, 2013, p.92). A nosso juízo o pensamento pós-colonial representou uma ruptura com a tradição discursiva de retratar o crime colonização pelo olhar do criminoso ignorando a vítima, ou seja, tendo o ponto de vista do colonizador com discurso único que legitima não só a colonização, mas a hierarquização dos homens com base na racialização, acobertado sob o discurso do “processo civilizatório” que Aimé Césaire desvela no trecho abaixo

O que é em princípio a colonização? Concordamos no que ela não é: nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem da propagação de Deus, nem a extensão do direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e o do pirata, o do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, o do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projetada, maléfica, sombra projetada de uma forma de civilização que a dado momento de sua história vê-se obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (CÉSAIRE, [1950] 1978, p.14-15)

Começamos pelo tunisiano Albert Memmi. Escritor e professor de origem judaica, é o primeiro vértice desse triângulo e o único a não aparecer na citação de Mignolo parágrafos acima. Memmi atribui a invariável inferiorização do colonizado a uma mitificação que, ao mesmo tempo, serviu como justificativa e legitimação da colonização:

o colonizador institui o colonizado como um ser preguiçoso. Decide que a preguiça é *constitutiva* da essência colonizado. Isto posto, torna-se evidente que o colonizado, qualquer que seja a função que assuma, qualquer que seja o zelo com que a ela se dedique, nunca será nada além de preguiçoso. Voltamos sempre ao racismo, que é precisamente uma substantificação, em benefício do acusador, de um traço real ou imaginário do acusado. É possível retomar a mesma análise a propósito de cada um dos traços emprestados ao colonizado (MEMMI, [1957] 2007, p.119-120)

Memmi faz coro com Fanon e Césaire, como veremos a seguir, ao denunciar a racialização do outro como traço fundamental e perverso da colonização que subalterniza não só os colonizados, mas toda a sociedade e sistema de valores por ela criado. Estabelece-se, assim, um padrão de civilização e humanidade aplicado a todas as sociedades fora da Europa branca, hierarquizando-as ao mesmo tempo em que se justifica a violência da ação colonizadora contra todos os que não se encaixam no padrão estabelecido:

Assim como a burguesia propõe uma imagem do proletário, a existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado. Álibis sem os quais o comportamento do colonizador e do burguês, suas próprias existências, pareceriam escandalosas. Mas expomos a mistificação porque ela lhes convém bastante bem. (MEMMI, [1957] 2007, p.117)

Memmi prossegue afirmando que ao colonizador muito pouco importa o que colonizado é, mas sim o que o colonizador faz dele, a forma como o desconstrói e remodela em um processo que envolve despersonalização. O colonizado é tornado uma “marca do plural” (MEMMI, 2007, p.123), desprovido de individualidade e cujo único direto é “ao afogamento no coletivo anônimo” e a desnaturação, que, somadas, resultam em violento processo de desumanização onde não cabe ao colonizado sequer a liberdade para escolher se é ou não um colonizado. No limite, a ambição suprema do colonizador é a de que o colonizado, vertido em colonizado puro, exista apenas em função das necessidades do colonizador. (MEMMI, [1957]2007).

O segundo nome da tríade é o poeta, dramaturgo, ensaísta e ideólogo da negritude Aimé Césaire. Em seu livro *Discurso sobre o colonialismo*, de 1950, já no prefácio da primeira edição portuguesa do livro, o ensaísta e ativista angolano Mário Pinto de Andrade denunciava o fato de que a empreitada colonizadora se assentava sobre a racialização dos colonizados e era em si um empreendimento etnocidário.

o discurso é tão transparente que a sua substância só se presta a uma interpretação; trata-se do processo de valores da Europa capitalista, responsável por um odioso empreendimento etnocidário – a colonização (ANDRADE,1978, p. 5)

E continua: “sendo o genocídio a lógica normal, o colonialismo é portador de racismo” (ANDRADE, 1978, p.5). No corpo da obra é o próprio Césaire quem escreve sobre a colonização e seu impacto sobre os colonizados:

Ouçó a tempestade. Falam-me de progresso, de realizações, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu falo de sociedades esvaziadas de si

próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de manifestações artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. [...] Falo de milhões de homens arrancados de seus deuses, a suas terras, aos seus hábitos, a sua vida, à vida, à dança, a sociedade, a sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade. O tremor, a genuflexão o desespero, o servilismo. (CÉSAIRE, [1950]1978, p.25-26)

Aimé Césaire, em sua fala aos colonizados e aos colonizadores, não poupa ninguém e elenca como perpetradores da obra colonizadora e de todas as suas atrocidades não só os diretamente envolvidos nela, mas toda a sociedade europeia branca

Pois bem, camarada, serão teus inimigos – de maneira alta, lúcida e consequente – não só os governadores sadios e prefeitos torcionários, não só colonos flagelantes e banqueiros vorazes, não só trapaceiros políticos lambe-cheques, a magistrados as ordens, mas similares ao mesmo título, jornalistas biliosos, acadêmicos de papada endolarados de idiotices, etnógrafos metafísicos e *dogonneux*, teólogos farfalhudos e belgas, intelectuais gárrulos, saídos a tresandar da coxa de Nietzsche ou dervixes-filhos-de-rei chutados, de não sei que Plêiade, os paternalistas, os beijoqueiros, os corruptores, os distribuidores de palmadas nas costas, os amadores do exotismo, os divisionistas, os sociólogos agrários, os adormecedores, os mistificadores, os caluniadores, os embusteiros e, duma maneira geral, todos aqueles, desempenhando seu papel na sórdida divisão de trabalho para o bem estar da sociedade ocidental e da burguesia, tentam, de maneira diversa e por diversão infame, desagregar as forças do Progresso – com o risco de negar a própria possibilidade de Progresso – todas as sequazes do capitalismo, todos os suportes declarados ou envergonhados do colonialismo rapace, todos responsáveis, todos execráveis, todos negreiros, todos credores, de futuro, da agressividade revolucionária (CÉSAIRE, [1950]1978, p.39-40)

Daniela Alarcon enxerga no texto de Césaire o que denomina “escritura de combate”, uma vez que abre o seu texto, segundo a autora, de forma atrevida e desafiadora dizendo a que veio e visando minar as “equações desonestas” (ALARCON, 2010, p.122) ou denunciando a estratégia pela qual os problemas são apresentados de maneira torcida, para assim conduzir a uma compreensão equivocada e legitimar “soluções odiosas” (ALARCON, 2010, p.122). Césaire admite “consorciar mundos diferentes” é, a princípio, enriquecedor e benéfico para ambos e que, fechar-se sobre si mesmas, tenderia a enfraquecer a todas. Porém, questiona se o contato estabelecido entre colonizadores e colonizados pode ser, de fato, considerado a melhor maneira de fazê-lo ou mesmo se deve merecer ser chamado de contato, e conclui dizendo não. Para Césaire o que resultou desse contato foi outra coisa:

E digo que da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano. (CÉSAIRE, [1950]1978, p.15-16)

Em um dos capítulos de *Discurso sobre o colonialismo*, Césaire sentencia: “A Europa é indefensável” (CÉSAIRE, [1950]1978, p.13), e, ao longo de todo o livro, se dedica a provar essa tese propalando a assimetria das relações entre colonizadores e colonizados, entre os brancos europeus e os não brancos, sistematicamente submetidos à racialização e à subjugação e/ou extermínio físico e epistemológico imposto pelos invasores aos povos das terras invadidas, vistos e tratados como inferiores e primitivos. Nesse cenário, onde o consórcio de mundos diferentes é uma imposição do mais forte, as trocas e hibridações culturais são, antes de tudo, um ato de resistência dos colonizados diante de uma relação compulsória e que jamais almejou a alteridade. Assim, esse contexto, a nosso ver e em consonância com a visão de Césaire, torna o conceito de encontro inaplicável. O que sobra é o “odioso empreendimento etnocidário” denunciado por Mário Pinto de Andrade.

Césaire também censura o que chama de pseudo-humanismo por, na sua visão, ter “apoucado os direitos do homem, o ter tido e ainda ter deles uma concepção estrita e parcelar, parcial e ficciosa e, bem feitas às contas, sordidamente racista” (CÉSAIRE, [1950]1978, p.18).

O terceiro vértice desse triângulo é Frantz Fanon. Fanon foi um psiquiatra, negro, nascido na Martinica e tomou parte das lutas pela emancipação da Argélia. Ele abre seu livro *Pele negra, máscara brancas* estabelecendo um elo com a obra de Césaire ao preconizar a necessidade de caminharmos em direção à construção de um novo humanismo. No âmbito da filosofia, uma das definições possíveis para humanismo, de acordo com o dicionário Aurélio da língua portuguesa, é a que segue:

conjunto de doutrinas fundamentadas de maneira precípua nos interesses, potencialidades e faculdades do ser humano, sublinhando sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social, e seu livre-arbítrio diante de pretensos poderes transcendentais, ou de condicionamentos naturais e históricos (FERREIRA, 1995, p.908)

Se o humanismo louva a capacidade do ser humano de criação e transformação da realidade, e a ciência já deixou claro que todos os homens, independente de diferenças fenotípicas são parte de uma mesma espécie, o que tornaria necessária a repactuação do conceito de humanismo? Ao avançar na leitura da obra de Fanon fica claro que essa “capacidade para criação e transformação da realidade natural” foi assumida pelos colonizadores como sendo a capacidade do homem branco europeu de criar e transformar a realidade, e imposta como a única legítima sobre toda e qualquer possibilidade de alternativa epistêmica. Tal empreitada estabeleceu uma hierarquização na qual a sociedade europeia

ocupa sempre o topo e, mesmo findo o processo de colonização política, segue como o único emissor válido de modelos interpretativos da sociedade para si e para os demais povos do mundo. Fanon fala como negro e oriundo de um processo direto de colonização europeia – processo esse pelo qual o Brasil também passou. Fanon escreve: “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. Mostraremos que aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco.” (FANON, [1952]2008, p.30) E prossegue:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram que se situar diante de dois sistemas de referências. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, [1952]2008, p.104).

Fanon retoma o raciocínio de Césaire ao afirmar a natureza racista da colonização e o quanto essa racialização serve aos propósitos epistemológicos e econômicos dos colonizadores. Fanon afirma que a inferiorização que marca a empreitada colonizadora só se efetiva após um duplo processo, inicialmente econômico, mas que se fixa, de fato, pela epidermização da inferioridade por parte do colonizado (FANON, 2008). Um dos artefatos mais eficazes nessa interiorização da inferioridade é a assunção pelo colonizado do idioma do colonizador, precisamente o que se deu entre nós, ainda que, como afirma Lélia Gonzalez no Brasil falemos pretuguês, que vem a ser a africanização do português falado no Brasil. Fanon prossegue urdindo sua linha de raciocínio e expandido a visão sobre o papel do idioma no enraizamento da colonização:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva.(FANON, [1952]2008, p.34).

Assim a assunção do idioma colonizador pelo colonizado, ainda que a língua nativa possa, e decerto influenciou o idioma imposto, provoca mudanças mais profundas do que, em muitos casos, a morte dessa língua nativa. O falar carrega consigo um sistema de valores, uma concepção de mundo que se perde ou se fragmenta com essa imposição. Fanon explicita o papel da língua nesse processo:

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua mas é, sobretudo, assumir uma cultura, suportar o peso de uma

civilização.[...]Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê onde queremos chegar. Existe na posse da linguagem uma extraordinária potência” (FANON, [1952]2008, p.33-34).

No livro *Linguagem escravizada*, Florence Carboni e Mário Maestri reforçam o papel relevante da imposição da língua do colonizador e da supressão de outros falares no processo de dominação afirmando

Que a construção da hegemonia estatal étnica, sexual, e social dá-se no contexto da imposição e reprodução incessante da hegemonia linguística estatal, étnica, social e social. Portanto a sufocação dos timbres, das vozes e das línguas dos oprimidos é condição essencial para a manutenção da hegemonia dos opressores (CARBONI, MAESTRI, 2012, p.12)

Citando Bakhtine, Carboni e Maestri afirmam que a liberdade só se torna possível “quando abandonamos a voz dos outros, para assumirmos a nossa, expressão natural e necessária de nossas necessidades” (CARBONI, MAESTRI, 2012, p.12). E, mais adiante, seguindo a mesma linha argumentativa, os autores ratificam essa visão da imposição da linguagem como instrumento de dominação política e epistemológica da seguinte forma:

A luta entre segmentos sociais expressa-se também na luta consciente e inconsciente entre as diversas, diferentes e contraditórias materializações linguísticas de suas diferentes visões de mundo. [...] A representação gráfica facilitou e facilita o aprofundamento da subalternização dos segmentos sociais explorados ágrafos, por meio da universalização das línguas e das visões de mundo das classes exploradoras, senhoras da arte de registrar, difundir e universalizar seus conceitos pela escrita(CARBONI, MAESTRI, 2012, p.109).

Logo a língua é um instrumento de poder, e a supressão de outros falares ou a superposição do idioma do colonizador ao do colonizado, uma ferramenta de dominação epistemológica. Fanon argumenta que o negro e a inferioridade do mesmo são invenções do colonizador. Fanon rebate ainda a linha argumentativa defendida pelo psicanalista Octave Mannoni publicada no livro *Psicologia da colonização*, publicado em 1950. Segundo Fanon, a análise conduzida por Mannoni dá a entender que a inferioridade do negro ante o colonizador precede a colonização, ideia à qual Fanon se contrapõe de maneira veemente: “é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, [1952]2008, p.90). Quem introduz o complexo de inferioridade e, com ela, o que ele chama de desmantelamento do outro, ou seja, a necessidade do negro se afirmar desqualificando o seu igual já que, na comparação com o invasor, ela não tem valor algum, é o colonizador.

Parece-nos pertinente ressaltar que, em nosso entendimento, essa dinâmica colonizador-colonizado não ocorre sem resistência. Isso porque, mesmo estando fora dos planos do colonizador, impõe-se uma dialética que modifica a prosódia original – bem como outros aspectos da cultura colonizadora – e também ressignifica em diversos aspectos o idioma invasor, ou, como no caso da América portuguesa em relação aos africanos aqui escravizados, a cultura do que viria a ser o Brasil. Porém, na outra ponta, como ressalta Fanon, a originalidade e as potencialidades da língua ou línguas nativas são feridas de morte por esse processo de assimilação e, com elas, diversas possibilidades epistêmicas de elaboração de modelos cognitivos de interpretação da realidade. Não raro os idiomas civilizatórios estigmatizam os demais relegando-os à categoria de dialetos. Tudo o que se origina de qualquer modelo civilizatório do colonizador, visto por ele como único legítimo e modelo para julgar os demais, recebe a pecha de primitivo. A língua é um desses aspectos e, com ela, todos os modelos interpretativos da realidade são igualmente aviltados. Se epistemologias são formas de criar inteligibilidade sobre o mundo, o sufocamento de epistemologias outras que não as oriundas dos centros colonizadores são, na prática, a morte ou, no mínimo, a subalternização de possibilidades interpretativas dissonantes. Sobre essa perspectiva Denise Almeida Silva, em um texto de 2014, argumenta o seguinte:

É quando se pensa em cultura como prática regulatória, bem como a relação entre a produção de conhecimento e a autoimagem que uma comunidade faz de si, que avulta em importância a forma como, tradicionalmente, têm sido produzidos e valorizados os saberes. Lembra-se, aqui, o pensamento de Boaventura de Souza Santos, o qual repetidamente tem denunciado como a dominação ocidental ligada às potências do Norte marginalizou o conhecimento e a sabedoria dos habitantes do Sul, desvalorizando os saberes alternativos produzidos fora do Norte capitalista hegemônico. Nesse contexto, o privilégio epistemológico concedido à ciência moderna a partir do século XVII possibilitou a revolução tecnológica que alavancou a supremacia ocidental e suprimiu outras formas não científicas de conhecimento; no caso dos povos indígenas das Américas e dos escravos africanos,^{Santos (2007)} acentua que o epistemicídio constituiu-se na outra face do genocídio. (SILVA, 2014, p. 53).

Outro ponto de convergência entre as obras de Fanon e Césaire é que ambos identificam uma profunda contradição contida na denúncia da barbárie praticada pelo nazismo na Europa, na medida em que o mesmo continente conviveu harmoniosamente com a relativização da brutalidade da empresa colonizadora como se essa, ocultada sobre o guarda-chuva discursivo de sua suposta ação civilizatória, não fosse tão odiosa, racista e genocida quanto aquela. Fanon alardeia ser “utópico procurar saber em que um comportamento desumano se diferencia de outro comportamento desumano” (FANON, [1952]2008, p.85) e o

faz lembrando a Mannoni que, para um judeu, o antissemitismo não vem com endereço de remetente e que, portanto, é sentido da mesma forma, seja lá qual for a procedência. Portanto, vir do autor francês antissemita Charles Maurras ou do ministro da Propaganda de Hitler Joseph Goebbels não faz a menor diferença. O efeito para quem é atingido por ele é o mesmo. Césaire fora ainda mais contundente em sua alusão ao nazismo, ao afirmar

O que não se perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado a Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os “coolies” da Índia e os negros da África estavam subordinados (CÉSAIRE, [1950]1978, p.18)

Alarcon, em texto que se propõe a analisar a obra *Discurso sobre o colonialismo* de Césaire, sintetiza o pensamento do autor sobre essa questão na frase “Auschwitz já se repetiu, antes mesmo de acontecer” (ALARCON, 2010, p.123). Já Fanon argumenta que não pode deixar de sentir-se solidário aos judeus uma vez que conhece o racismo na carne e que não há diferentes formas de exploração ou racismo; o alvo é sempre o mesmo: o homem. E completa: “O racismo colonial não difere de outras formas de racismo” (FANON, [1952] 2008, p.87). Porém, a recíproca não é verdadeira e da mesma forma que o racismo justificou, ainda justifica e naturaliza o genocídio de corpos não brancos, a colonialidade do saber segue justificando o genocídio de saberes não eurocentrados. Graças ao colonialismo e à colonialidade que com ele se instala, a episteme europeia reduz o repertório epistêmico por onde avança até se impor como única. O primado da razão, no sentido consagrado pelo Iluminismo e que, como afirma Sanjay Seth, se pretende “singular e universal” (SETH, 2012, p.174), nega o *status* de racionalidade e desqualifica qualquer forma de conhecimento que não esteja alicerçada na epistemologia dominante, ou seja, a epistemologia europeia. Todas as demais formas de entender o mundo são categorizadas como míticas ou mágicas em oposição à racionalidade científica do colonizador. Assim, a modernidade impôs uma episteme única que, conforme enfatizam Piza e Pansarelli, “sendo dominante, apresenta-se universal e neutra” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 30). Sanjay Seth argumenta que o problema não está nos passados não ocidentais e na forma de narrá-los e sim na chave utilizada para codificá-los. Seth defende a seguinte tese: “a história é um código, e que esse código é incapaz de codificar passados não ocidentais” (SETH, 2012, p.173). Em outras palavras, o ocidente criou um decodificador de passados que descarta ou desqualifica passados que não se amoldem aos parâmetros pré-estabelecidos pelo decodificador sem se perguntar se não seria o tradutor a fonte do problema.

A colonialidade, como demonstrou Quijano, consolidou um novo padrão mundial de poder que não só atua no sentido de esmagar subjetividades pré-existentes bem como induz à criação de subjetividades. Dessa forma, “o produto desse poder é sempre a produção das subjetividades, de modos de ser e de pensar” (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1240)– subjetividades essas que, naturalizadas ao longo do processo, distorcem e projetam uma imagem deturpada do colonizado ou, ainda segundo Pereira e Paim, “cria[m] um espelho que leva os latino-americanos a se verem de acordo com a imagem da América criada pelos europeus”(PEREIRA; PAIM, 2018, p.1239), ou seja, fazem com que o colonizado se reconheça no quadro pintado pelo colonizador completando o ciclo da epidermização da inferioridade descrito por Fanon.

Outro traço que une a tríade de autores pós-coloniais, para além da crítica ao processo de colonização e seus impactos de fora para dentro, é a preocupação de fazer, também, o movimento inverso, ou seja, em pintar o retrato dos colonizados em um esforço de entender quem é esse homem que o colonialismo deformou, quem são os colonizados diante do colonizador e, sobretudo, quem é o colonizado diante de seus pares. Assim, a importância dos três, segundo Ballestrin, valendo-se dos termos de Spivak¹⁴, expoente dos estudos subalternos¹⁵, é a de terem sido “os porta-vozes que intercederam pelos colonizados quando esses não tinham voz” (BALLESTRIN, 2013, p.92)

¹⁴ “GayatriChakravortySpivak nasceu em Calcutá, Índia. É professora do departamento de Inglês e Literatura Comparada da Universidade Columbia, Nova Iorque. Doutorou-se em Literatura Comparada pela universidade Cornell e concentra seus estudos principais nas áreas de feminismo, marxismo, desconstrução e globalização” Fonte: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar*. Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pererira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG. Spivak forma junto com Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty a chamada “tríade sagrada” do pós-colonialismo. Coube a essa tríade, juntamente com Prakash, Chatterjee e Guha, eles “começarem a mostrar que o colonialismo não é somente um fenômeno econômico e político, mas que possui uma dimensão epistêmica vinculada ao nascimento das ciências humanas, tanto no centro quanto na periferia. Quase todos os autores mencionados argumentaram que as humanidades e as ciências sociais modernas criaram um imaginário sobre o mundo social do ‘subalterno’ (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não somente serviu para legitimar o poder imperial no nível econômico e político, mas também contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 20 apud BALLESTRIN, 2013, p.92-93)

¹⁵ “Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia, liderado, na década de 1980, pelo historiador RanajitGuha. Este grupo visava dismantlar a razão colonial e nacionalista na Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados. A coletânea de livros, estudos e publicações sob os auspícios de Guha propunha-se a apreender a consciência subalterna silenciada no discurso colonial e nacionalista, buscando nas fissuras e contradições desses discursos as vozes obliteradas ou silenciadas dos subalternos” (GUHA, 1997 apud BERNARDIDO-COSTE; GROFOGUEL, 2016, p.16).

1.4 Inconformidade e originalidade à brasileira - Abdias Nascimento & Lélia Gonzalez

A defesa de epistemologias outras, de outras categorias de análise e produção de saberes como forma de se opor à hegemonia epistemológica do sul já era defendida por intelectuais brasileiros antes que os conceitos de colonialidade do poder e suas ramificações fossem cunhados. Abdias Nascimento escreveu um longo ensaio onde se apropria do conceito de genocídio para descrever a realidade da população negra no Brasil e deixa claro que esse genocídio é uma ação continuada, iniciada na escravização e que estende para além do processo abolicionista até os dias de hoje e visa eliminar não só física, mas culturalmente a presença negra e, assim, vítima tanto corpos negros de africanos e afrodescendentes, quanto sua cosmovisão. Assim como Césaire e Fanon, Abdias escreve do ponto de vista do colonizado de pele negra e deixa isso explícito em palavras:

O ensaio que desenvolverei nas páginas a seguir não se molda nas fórmulas convencionalmente prescritas para trabalhos acadêmicos e/ou contribuições científicas. Nem está o autor deste interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica imparcial e descomprometida.[...] Quanto a mim considero-me parte da matéria investigada. Somente da própria minha experiência e *situação* no grupo-étnico-cultural a que pertença, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona meu ser e o define (NASCIMENTO, [1978]2016, p.47; grifo do autor)

Abdias se coloca, toma partido e faz conhecer ao leitor que escreve a partir de um lugar que só é dado a conhecer a quem efetivamente carrega na própria história as marcas da racialização, da escravização e do desterro e de tudo o que elas trazem consigo. Também, como Césaire e Fanon, Abdias Nascimento tece críticas ácidas a análises anteriores a sua e que considera, no mínimo, equivocadas. Assim como os dois autores martiniquenhos, Abdias propõe a subversão e, a partir dela, um falar do ponto de vista do subalternizado. Creio que os discursos dos citados autores com que hoje nomeamos decolonialidade se entrecruzam justamente nesse ponto e que, premonitoriamente, Fanon já preconizara em *Pele negra máscaras brancas*, ao escrever “Há uma zona do não ser, uma região extraordinariamente estéril é árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer” (FANON, [1952]2008, p.26). Como Césaire e Fanon, Abdias propõe pensar sobre a colonização e a experiência do colonizado a partir do lugar do colonizado.

De certa forma a pensadora e ativista negra Lélia Gonzalez¹⁶, em um texto introdutório de um livro de poemas de Abdias Nascimento publicado em 1983, identifica, no texto de Abdias, cuja poesia considera indivisível de sua pintura e de seu teatro, a mesma potencialidade de pensar o social e propor transformações a partir de um lugar que subverte a lógica da hegemonia epistêmica “totalitariamente imposto pela cultura dominante” (GONZALEZ, 1983, p.9). Sobre essa particularidade da arte de Abdias Lélia Gonzalez escreveu:

A força metafórica de seus versos, a força colorida das formas de seus quadros, a força dramática de suas peças, ele não a buscou nas escolas ocidentais especializadas em “fazer artistas”, mas nesse campo cultural alternativo, repito reelaborado e recriado pelo povo negro em nosso país. É do axé (para os nagôs) ou *mntu* (para os bantos), é dessa força vital doadora de existência e da transformação dos seres que retira a energia que perpassa os três registros em que sua criação artística se expressa (GONZALEZ, 1983, p. 9)

E o que é esse novo, esse campo excêntrico e que se rebela contra a onipresença e a onisciência de uma visão de mundo dominante, esse ressurgimento, senão a opção pelo olhar do subalternizado?

Gonzalez distingue na obra de Abdias as potencialidades do que denomina força vital e enxerga nela uma forma de se contrapor à brutalidade de um discurso hegemônico que determina quais as formas válidas de se produzir cultura. Nessa atitude vislumbramos similaridades com o que, anos depois, viria a propor o pensamento decolonial ao defender a insurgência contra o que Quijano chama um de “padrão mundial” que valida e reconhece uma forma única e eurocentrada de se produzir conhecimento.

Lélia Gonzalez foi outra intelectual brasileira que propôs inverter a lógica do pensar sobre a experiência do negro brasileiro e, mais especificamente, da mulher negra. Para Lélia, segundo Raquel Barreto, “era preciso que os negros brasileiros olhassem para dentro de si, para sua experiência e realidade cultural e não para o estrangeiro”(BARRETO, 2019). Ao longo de todos os seus anos de vida acadêmica Lélia teve como foco enfatizar o protagonismo negro em seus escritos e enfatiza:

¹⁶ “Lélia Gonzalez foi filósofa, antropóloga, professora, escritora, intelectual, militante do movimento negro e feminista e figura chave para entender o feminismo negro no Brasil. Foi professora da PUC-Rio e, como militante, fundadora do Instituto de Pesquisas da Cultura Negra (IPCN), do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga. Integrou a primeira composição do Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM) entre 1985 e 1989. Foi filiada ao PT e ao PDT sendo candidata a deputada federal pelo primeiro e a deputada estadual pelo segundo” (GONZALEZ, 2018, p.15).

Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam a renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mas humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (GONZALEZ, [1979] 2018 p.75).

Lélia não só propõe outra razão, ou seja, outra epistemologia, mas, também, evoca a originalidade dessas epistemologias violentadas e deslegitimadas pelo racismo epistêmico agenciado pelo processo de colonização. Na introdução ao livro de poemas de Abdias Nascimento, escreve:

É recebendo o axé plantado por Exu (e atente-se para o plantado), que eu posso retomar a língua que me foi roubada; é absorvendo esse axé que retomarei o conhecimento de um saber que me foi tirado pela violência física, pelo terrorismo cultural, pelo etnocídio a que fui submetido por aqueles que escravizaram meus ancestrais e que, hoje, me exploram e discriminam, afirmando sua “*superioridade*” e sua “*civilização*”; é retornando o “*meu falar antigo/por sua força devolvido*”, que me perderei das armadilhas das abstrações vazias que só fariam me arrancar do chão que piso com pés desnudos e ligeiros na dança do aqui e do agora, onde passado e futuro são presentes. Por isso mesmo, com teu axé, “*percorrerei a distância do nosso aiyê/feito de terra incerta e perigosa*” (GONZALEZ, 1983, p. 10)

Em seu texto introdutório Lélia estabelece o diálogo passado, presente, futuro, que vislumbra no recebimento do “axé plantado por Exu”, antecipa a pedagogia das encruzilhadas de Luiz Rufino (2019) em mais de 30anos, ao mesmo tempo em que estabelece uma ponte com Fanon e Césaire ao propor um olhar do ponto de vista do negro em uma sociedade hierarquizada pelo racismo ainda que livre da ação direta do colonizador desde a primeira metade do século XIX – além de denunciar os genocídios perpetrados pelo modelo civilizatório único e propor caminhos para escapar de sua sufocante hegemonia.

Chegamos agora ao ponto culminante de nosso *xirê*. Aqui, a heterogeneidade se afirma, plena de axé, no canto forte do *griot* e no toque acelerado do *adarrum*. Pisando firme no espaço sagrado dos orixás, dos ancestrais, do mito e do rito, a dança também acelera. E do peito do *griot* explode um *orik* tonitruante de conclamação à luta, imagem terrível de Xangô justiceiro. Pontuado pelo ritmo candente dos atabaques, aqui e ali marcadamente, o brado ecoa vibrante, arremetendo contra “*descivilização ocidental*”, etnocida em sua “*universalidade*” ditatorial, letal em seu unitarismo sectário (GONZALEZ, 1983, p.14)

Uma das características mais marcantes do trabalho de Lélia Gonzalez foi estabelecer diálogos com diversas áreas das ciências sociais – história, antropologia, filosofia, sociologia – na tentativa de construir o que, segundo Barreto, constituía um imperativo para a intelectualidade negra brasileira de sua geração: “criar um pensamento próprio do negro brasileiro” (BARRETO, 2019). Alex Ratts e Flávia Rios consideram a trajetória

argumentativa de Lélia tão sofisticada que identificam em seu trabalho a antecipação de um debate hoje muito presente nos meios acadêmicos, que é o da interseccionalidade, e o enxergam em três planos: “ nas categorias de análise (raça, sexo e classe, entre outras), nos fenômenos sociais de opressão e discriminação (racismo, sexismo e segregação, etc) e na articulação de movimentos sociais (negro, feminista e homossexual)” (RIOS; RATTS, 2017, p.395). Para Lélia, a trajetória do negro brasileiro era atravessada por singularidades que só abordagens igualmente singulares dariam conta de explicar. “A partir de suas proposições, mostrou como as teorias tradicionais das Ciências Sociais não eram capazes de explicar a experiência negra brasileira” (BARRETO, 2019). Por isso, fez da busca pelo desenvolvimento de categorias e conceitos próprios uma das marcas de sua atuação acadêmica. Foi Lélia que, em 1988, propôs uma categoria interpretativa, a *amefricanidade*, que, de acordo com Barreto, é de fundamental importância para o entendimento não só da formação histórico-cultural da sociedade brasileira, mas de outras sociedades espalhadas pelo continente americano. Essa categoria interpretativa é definida da seguinte maneira, nas palavras da própria Lélia:

As implicações políticas e culturais da categoria *Amefricanidade* (“*Amefricanity*”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para o entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde se manifesta A AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte, Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: Jamaica e o *akan*, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos *yorubá*, *banto* e *ewe-fon*. Em consequência, ele nos encaminha no sentido da construção de uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de *Amefricanidade* está intimamente relacionada àquelas de Pan-africanismo, “*Negritude*”, “*Afrocentricity*”, etc (GONZALEZ, 2018, p.329-330)

Gonzalez via no fato de os norte-americanos reivindicarem para si o título de americanos e se autodefinirem com A AMÉRICA uma usurpação imperialista, e no termo afroamericano uma limitação que passava a ideia de que a experiência afrodiáspórica no continente se limitava geograficamente ao quinhão de terra sob o domínio norte-americano. Lélia enxergava na categoria *Amefricanidade* a possibilidade de transcender as barreiras geopolíticas e abarcar a experiência negra na América como um todo, ainda que reconhecendo a especificidade de cada região, de cada país. Ela conclui:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formam numa determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etno-geográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos

antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência. [...] Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa Amefricanidade que identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, Ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de exploração, cuja presença é um constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades (GONZALEZ, 2018, p.330)

Lélia propõe uma categoria interpretativa que respeita, mas transcende os regionalismos e procura englobar a experiência diaspórica dos negros na América como um todo, ainda que atravessada por especificidades regionais. Inspirada pelos contatos mais frequentes com outras manifestações da cultura afro-americana em outras partes da América, Lélia tomou consciência de uma série de similaridades que as unia. Para ela, muito embora houvesse especificidades, a experiência negra no Brasil não era uma experiência isolada. Muito pelo contrário. A diáspora africana e a presença das diferentes culturas negras forçosamente realocadas na América estariam na base constitutiva sobre a qual as culturas latino-americanas se ergueram e essa realidade merecia uma categoria específica de análise. É a própria Lélia quem descreve essa experiência:

[...] marcas que evidencia a presença negra na construção cultural do continente americano levaram-me a pensar na necessidade de elaboração de uma categoria que não se restringe apenas ao caso do Brasil e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade” (GONZALEZ, 1988, p.71).

A Amefricanidade foi essa chave de análise original que resistiu à sedução de tentar, simplesmente, transpor a experiência dos negros norte-americanos em sua luta por direitos civis para a experiência negra no Brasil e nos outros países da América, até porque, ímpar, a trajetória dos negros na sociedade norte-americana carrega singularidades que a distingue da experiência diaspórica nas outras regiões do continente. Ao mesmo tempo também evita a armadilha de transplantar o pan-africanismo *in natura* para o Brasil e os demais países no nosso continente reconhecendo que a experiência da diáspora criou um corte entre os negros que foram trazidos para a América e os que permaneceram na África.

Não pretendo aqui rotulá-los, Lélia e Abdias, como pós-coloniais ou forçar a mão e cometer o anacronismo de situá-los como decoloniais. Até porque não é o cerne desse trabalho mapear as linhas argumentativas com o objetivo de enquadrá-los nessa ou naquela teoria. O certo é que Abdias e Gonzalez, sobretudo a segunda, foram leitores da tríade de

autores pós-coloniais e, em seus textos, ressaltam a importância da construção de uma leitura alternativa do impacto da colonização para além do aspecto econômico e, sobretudo, advogam a tessitura de discursos que se contraponham à episteme hegemônica. Parece-me claro que tanto Nascimento quanto Gonzalez procuraram desenvolver pensamentos originais sobre a realidade brasileira a partir da centralidade de sujeitos negros. O fato é que há um reconhecimento da contribuição da intelectualidade negra brasileira na gênese do pensamento decolonial ou no que Bernardino-Costa e Grosfoguel chamaram de “intervenção acadêmica e política decolonial” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.20)

reconhecemos as contribuições de inúmeros intelectuais e pesquisadores negros e negras brasileiros também como intervenções político-acadêmicas decoloniais. Intelectuais como Lélia Gonzáles, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, para citar apenas alguns, pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico de negro nessa sociedade. (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL2016, p.20)

Gonzalez vai além da questão negra e, posicionando-se como feminista negra, questiona a subalternização da mulher dentro próprio do movimento social negro. Também faz a crítica à importação pura e simples do ideário e discurso do movimento negro norte-americano. Lélia enxergava nesse movimento de importação mecânica e sem filtros a reprodução de uma lógica de dominação cultural e o desprezo pelas especificidades da sociedade brasileira e do negro dentro dessa sociedade. Essa crítica aos transplantes epistemológicos e, mais do que isso, a defesa do desenvolvimento de epistemologias originais são preocupações presentes no trabalho de Gonzalez. Nesse sentido, me parece que não só os citados pensadores brasileiros, mas, também, Memmi, Cesárie e Fanon, e toda uma escola de estudos pós-coloniais e subalternos, ainda que haja divergências entre eles, convergem com a decolonialidade no sentido de tentar encontrar uma alternativa ou, melhor dizendo, promover a alteração do que Maia chama de “geopolítica da reflexão teórica” (MAIA, 2016, p.69).

1.5 A visibilidade insuficiente do movimento negro nos livros didáticos vista sob o véu da colonialidade do saber

[...] é possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática, durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade são

alguns [sic] dos mecanismos produzidos para manter a ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. (MUNANGA, 1996, p.141).

A citação acima, de autoria de Kabengele Munanga, nos pareceu perfeita para abrir essa última subdivisão do primeiro capítulo. Ela corrobora muito da linha de raciocínio que temos procurado desenvolver até aqui e que atravessou a escrita desse trabalho. Ou seja, como a epistemologia eurocêntrica perpassa currículos e elaboração de livros didáticos e impacta a forma como a disciplina é ensinada em sala de aula e, particularmente, a história dos afro-brasileiros e do movimento negro. Ainda que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a BNCC tenham trazido mudanças, as unidades a cada série ainda se orientam pela lógica quadripartite, tendo a Europa como centro irradiador da história. Muito embora muito da nossa história esteja nos livros, ela ainda parece gravitar ao redor da história do continente europeu, como história periférica e atravessado pelo que Maia denomina “universalismo do repertório conceitual clássico” (MAIA, 2016, p.69), que torna a Europa o único continente com história, uma vez que História passou a ser aquilo que o eurocentrismo definiu como tal. Estabeleceu-se uma espécie de caminho evolutivo que toda a humanidade deve seguir caso queira alcançar civilização, caso queira, ser, de fato, humana, ou, como afirma Edgardo Lander, estabeleceu-se “a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade” (LANDER, 2005, p.8). Mais do que se submete à validação epistêmica europeia trata-se da epidermização da inferioridade epistêmica pela assunção do eurocentrismo como chancelador de epistemologias legítimas ou, sendo mais específico, como detentor do monopólio da criação de saberes e fazeres. Esse comportamento vale para tudo e não seria diferente com a ciência como atestam Adelia Miglievich-Ribeiro e Edison Romera:

Com a ciência moderna não seria diferente, nem se poderia mais ousar pensá-la dissociada do pacto colonial que fundou impérios, classificou pessoas em “humanos” e “não humanos”, definiu a divisão internacional do trabalho, autorizou vozes e silenciou outras (MIGLIEVICH-RIBEIRO; ROMERA, 2018, p.110).

Essa linha de raciocínio é ratificada também por Grosfoguel e Bernardino-Costa: “Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p.18). A nosso juízo, a colonialidade, como ressaltam os autores

decoloniais, se enraíza e sobrevive ao colonialismo e se infiltra em todas as instâncias da vida da ex-colônia e segue atuando “nas subjetividades, interações, memória, linguagem, imaginário e instituições daqueles que herdaram o pesado estigma da subalternidade” (MIGLIEVICH-RIBEIRO; ROMERA, 2018,p.110). Em que pese o fato de a resistência ser também um componente de todo esse processo, para Stuart Hall, autor ligado ao pensamento pós-colonial, a colonização tornou-se “indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados” (HALL, 2013, p.118). Assim, da mesma forma que a modernidade empurrou para a periferia do sistema internacional os povos que julgou inferiores e os manteve nessa posição por meio de um brutal sistema de exploração e da drenagem de seus recursos, nas ex-colônias, os herdeiros do colonialismo se encarregam de fazer o mesmo em relação às classes e grupos minorizados. Assim, a história, o falar, a produção cultural, as epistemes, as demandas desses grupos também são empurrados para as bordas. Não é por outro motivo que, mesmo se fundando no mito da integração horizontal das três raças, foi preciso a força impositiva da lei e décadas de lutas antes dela, para que as histórias de indígenas, africanos e afrodescendentes passassem a fazer parte dos currículos escolares e dos livros didáticos ou, melhor dizendo, para que o tratamento dado às trajetórias desses grupos não fosse o de meros coadjuvantes sem falas, quase figurantes, na película que conta a saga dos colonizadores e de seus herdeiros diretos. Não surpreende que, apesar de constar nos livros e de haver leis para obrigarem que isso ocorra, a história dos negros e, particularmente, do movimento negro, cujo discurso é, por definição, contra hegemônico, siga desfocada e com muitos *frames* ausentes.

Grosfoguel faz uma ressalva importante, que tanto serve para alertar quanto à possível colonialidade impregnada em nosso fazer intelectual – e incluo nesse rol os livros didáticos e uso a palavra “possível” porque há pesquisadores preocupados com essa questão e, como procuramos aclarar, essa não é uma busca recém-nascida entre nós – quanto alerta para o fato de que descolonializar-se precisa ser um busca consciente, ou seja, estar geograficamente situado do lado do oprimido não implica estar comprometido com um fazer epistemológico livre da colonialidade. Assim sendo, segundo Grosfoguel,

é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFOGUEL, 2009 apud BERBARDINO-COSTE; GROSFOGUEL, 2016, p.19).

A colonialidade perpassa as instituições e, assim sendo, o nosso sistema educacional, do qual a formação de profissionais de educação, a elaboração de nossos currículos e dos livros didáticos são parte integrante, o que contribui para seguir conferindo centralidade a sujeitos hegemônicos externos – os grandes eixos temáticos ainda são a Idade Média, a expansão marítima, o iluminismo, as revoluções francesa e industrial, as duas grandes guerras e a guerra fria, em torno dos quais a história do Brasil parece gravitar – e internos, uma vez que três “raças” formam o substrato da nação, mas só uma, justamente a que herda o poder dos colonizadores, é quem parece ocupar o lugar de sujeitos históricos. Pereira e Paim afirmam que, em nosso país, “tanto a história quadripartite, quanto o evolucionismo e a linearidade (...) têm sido basilares nas organizações curriculares de História” (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1232). Além disso, é essa “raça”, que pela própria conformação histórica e social do país, está em posição de comandar à indústria responsável pela elaboração dos livros didáticos e, conseqüentemente, exercer forte influência sobre a escolha do ângulo pelo qual essa história é contada. Segundo Elison Paim, “A História escolar foi/é, em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão e heteronormativo europeu” (PAIM, 2019). E não nos esqueçamos que existe uma indústria, ou seja, um negócio por trás da edição dos livros e que o produto final sofre a interferência de vários intermediários antes que chegue às mãos de professores e alunos. De acordo com Casanova, o que ocorreu nas fronteiras internas do colonialismo é que “o eixo racial estabeleceu uma divisão de privilégios, de experiências e de oportunidades entre negros e brancos, populações indígenas e brancos, tal como exemplifica a história do Brasil” (CASANOVA¹⁷, 2002 apud BERBARDINO-COSTE;GROSGOUEL, 2016, p.20). A consequência disso nos é um sistema de ensino que atua como reproduzidor da tese da epistemologia única, realidade que Paim denuncia com as seguintes palavras:

Fazemos um ensino de história que invisibiliza os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, ribeirinhos, etc. Nessa esteira, a escola de modo geral e particularmente o ensino de História tem contribuído para uma sociedade calcada em práticas preconceituosas e discriminatórias quando, em boa parte das aulas, não problematiza o currículo eurocentrado, branco e racista, masculino, cristão. (PAIM, 2019).

O que se desprende dessa realidade é que, em que pese a resistência, indissociável da própria colonialidade e dos avanços dos últimos anos do campo educacional, essa mesma colonialidade segue contribuindo para reproduzir, no sistema de ensino, “inferioridade de

¹⁷ CASANOVA, Pablo Gonzales. Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002

grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA 2012, p. 54).

Qual a importância da perspectiva decolonial como proposta que venha impactar a produção de saberes e, conseqüentemente, a produção da literatura didática de história? Tomarei como exemplo uma questão que me saltou aos olhos durante o processo análise dos livros de história aprovados para o PNL 2020. Ela se relaciona com o processo de conquista da liberdade política, a partir de meados do século XX, pelos povos africanos e asiáticos submetidos ao imperialismo. Apenas uma coleção alerta para a contradição de se utilizar o termo “descolonização” para referir-se ao processo de conquista da autonomia política pelas nações asiáticas e africanas. Por outro lado, em três delas, o termo “descolonização” ainda aparece como título dos capítulos dedicados aos processos de emancipação dos países africanos e asiáticos. Ainda entre essas três, duas discorrem sobre os diversos processos de independência das nações africanas sem citar o conceito de pan-africanismo. Mesmo quando citado, esse *construto* intelectual recebe, via de regra, menos atenção do que os conceitos de iluminismo, racionalismo, Estado moderno e nação – todos eles conceitos oriundos da modernidade europeia. Os autores da coleção *Vontade de Saber História* afirmam na página 198 o seguinte:

O fato de muitos africanos terem servido nos exércitos de suas metrópoles durante a Segunda Guerra Mundial colaborou para a tomada de consciência dessas pessoas quanto à contradição em que viviam. Durante o conflito, os soldados africanos ouviam os líderes aliados falarem de libertação das pessoas oprimidas e do direito à autodeterminação dos povos, além de criticarem o imperialismo praticado pela Alemanha nazista. Assim, eles perceberam a grande incoerência que havia entre sua condição colonial e os ideais de liberdade divulgados pelos países imperialistas.

É como se os colonizados fossem incapazes de tomar consciência de sua própria condição de explorados sem a intermediação intelectual dos colonizadores. Após terem tido sua sociedade e modo de vida destruídos, seus territórios invadidos, seus corpos escravizados, estuprados e mortos, suas riquezas espoliadas, suas tradições e culturas conspurcadas por séculos, foi necessário ter a oportunidade de lutar ao lado do colonizador e tomar contato com a ideologia liberal e seus conceitos de liberdade individual e autodeterminação dos povos, para, só então, se dar conta da condição de opressão a que estavam submetidos! Quase como se ser submetido à colonização fosse uma condição tão natural ao colonizado que só a “dádiva” de poder lutar pela liberdade do opressor lhes tivesse conferido a consciência de serem, eles mesmo, oprimidos. No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (hooks, 1995 *apud* BERNARDINO-COSTE; GROSFUGUEL, 2016). Parece ser esse o caso de muitos relatos

sobre os povos colonizados ainda encontrados em livros didáticos que reproduzem a invisibilização da trajetória de sujeitos históricos. Essa prática gera abordagens desfocadas roubando-lhes o protagonismo e reproduzindo a subalternização típica da colonialidade que autoriza certas vozes ou silencia outras.

A resistência, e ela faz parte da trajetória de escravizados e colonizados desde o início, é, em si, o testemunho de que um outro mundo é possível, e sempre foi objetivo dos que resistem retornar a esse mundo ou tentar reconstruí-lo com as ferramentas disponíveis. Apesar do caráter totalizado da epistemologia eurocêntrica, o pós-colonialismo, os estudos subalternos e a decolonialidade são passos no sentido da construção de alternativas ao sufocante discurso hegemônico que, de tão naturalizado, acabou assumido por muito tempo pelos colonizados como sendo o seu discurso. Observado pelas lentes fornecidas pelo colonizador, o colonizado parece confirmar o retrato pintado pelo colonizador mesmo aos olhos de outros colonizados. Mais do que inverter a lente, o desafio é substituí-la.

O sistema educacional de massa, nascido em função das necessidades de reprodução do sistema criado a partir do estabelecimento da hegemonia europeia, conforma cidadãos para esse mundo criado pela modernidade europeia, baseado na racialização e hierarquização de saberes e fazeres que legitima a Europa como centro do poder. De acordo com Quijano, “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto de educados sob sua hegemonia” (QUIJANO, 2009, p.74-75). É também e por outro lado um território de constantes disputas entre o discurso hegemônico e narrativas outras que buscam espaço e apostam na subversão. E, ao me referir a sistema de ensino, estou incluindo também o mundo acadêmico, uma vez que, para citar um exemplo, a produção de uma educação antirracista, anti-homofóbica e não sexista decerto encontra muita dificuldade de se efetivar se não estiver alicerçada em pesquisas que sigam essa linha e na formação de profissionais de educação que sigam esse mesmo caminho. O certo é que instalar o conflito, questionar o sistema pode até ocorrer com efeito colateral, mas não é o objetivo do sistema educacional; em outras palavras, a tomada de consciência e o desejo de subverter o sistema podem até vir a ser despertados via educação, mas sistemas educacionais não se constituem com esse objetivo. O livro didático é parte do sistema educacional. É lógico que ele precisa responder às demandas de grupos sociais; isso fica evidente no fato de que há um processo de mudanças em curso na forma como homoafetivos, mulheres, indígenas e negros vêm sendo tratados por nas páginas desse tipo de literatura nos últimos anos. Os discursos estereotipados sobre grupos minorizados vêm sendo transformados por força dos movimentos sociais. Porém, esses não são os únicos

grupos de pressão aos quais o produto livro didático precisa responder. Abordamos, no início desse capítulo, a miríade de interesses que atravessam a sua produção. Entre esses interesses está o de evitar polêmicas optando pelo tangenciamento de temas sensíveis. Sobretudo nesse momento em que as redes sociais se tornaram arena de disputas de narrativas sobre temas históricos e de pressão de pais e mídia para influir conteúdos. Foi o caso, por exemplo, da exclusão, da lista de obras solicitadas aos pais, do livro *A semente do Nicolau – Um conto de natal*. O caso ocorreu em 2018, no colégio Le Petit Galois, em Brasília, após intensa mobilização dos pais via redes sociais. A obra em questão é de autoria do, à época, deputado federal e hoje vereador pelo Rio de Janeiro, Chico Alencar, cuja atuação parlamentar sempre esteve ligada à ala progressista.

O racismo é um tema sensível e, como faz parte da estrutura da nossa sociedade desde seus alicerces, discutir a racialização das relações sociais significa discutir a própria estrutural social na qual vivemos. De acordo com Bento, “aceitar a realidade do racismo significa ter que realizar mudança. Mudar, por exemplo, no sentido de reconhecer que muitas vezes aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito está, na verdade marcado pelo privilégio” (BENTO, 2014, p.148). Não esqueçamos que a racialização é um dos pilares do sistema mundo inaugurado pela modernidade e que, ainda que o racismo científico tenha sido desacreditado, ainda vivemos em um mundo onde a racialização dos corpos, assim como as diferenças de gênero, alinhavam as relações sociais e, por conseguinte, a estruturação do edifício social. Parece-nos ser precisamente esse ao menos, um dos fatores que tornam a representação do movimento negro nos livros didáticos de história insuficiente e opaca. Esse movimento insiste em questionar e denunciar o quanto é falacioso um dos mitos fundadores na nossa nação, que é o da horizontalidade racial; sua presença mais qualificada nos livros didáticos significaria levar essa discussão ao sistema público, alvo maior do PNLD, que é majoritariamente negro.

2 O MOVIMENTO NEGRO NOS LIVROS DE HISTÓRIA DO PNLD 2020

Nossa inquietação partiu de duas constatações. A primeira, a de que a mídia brasileira, de modo geral, não hesita em dar destaque a lutas raciais que ocorram fora das nossas fronteiras. Assim, as lutas dos afro-americanos por direitos civis e da população negra da África do Sul contra o *apartheid* são muito mais conhecidas no Brasil do que a luta dos nossos negros. A segunda, decerto uma decorrência da primeira e, a nosso ver, mais grave, é o fato de que os movimentos sociais negros, muito embora, em certo sentido, tenham desembarcado no Brasil junto com as primeiras levas de escravizados – “Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta antiescravista e anti-racista” (NASCIMENTO¹⁸, 2000, p.204 Apud PEREIRA, 2007, p.236)–, permanecem subestimados em sua importância na literatura didática. Se, como afirma Circe Bittencourt, o livro didático, muito embora não seja a única, é a principal ferramenta disponível a educandos e educadores e, ao mesmo tempo, tende a ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo (BITTENCOURT, 2004, p.73), nos parece essencial tomá-lo como objeto de pesquisa permanente. Acreditamos no escrutínio constante das pesquisas como ferramenta fundamental para aperfeiçoamento da literatura didática.

É certo que o Programa Nacional do Livro (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei 10.639/2003¹⁹ e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impuseram mudanças aos quem se dedicam à pesquisa, aos que ensinam e, decerto, aos quem se ocupam da escrita de livros didáticos.

Debatendo as leis 10.639/03 e 11.645/08 e o ensino e a pesquisa em história, Alberti declara que “[u]m dos desafios, sentidos especialmente nos primeiros anos após a promulgação da Lei e que vai sendo vencido pouco a pouco, é a escassez de material didático sobre as relações étnico-raciais.” (ALBERTI, 2012, p.63). O trecho citado se refere especificamente às leis 10.339/03 e 11.645/08 e ao ensino e à pesquisa em história, mas é certo que todas as políticas educacionais citadas acima reverberam nos grupos de pesquisa,

¹⁸ NASCIMENTO, Abdias e NASCIMENTO, Elisa Larkin. “Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997”. In GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. e HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 204

¹⁹ Lei que introduziu a obrigatoriedade do ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira nas escolas do país e que, posteriormente, foi modificada pela Lei 11.645/2008, que acrescentou à obrigatoriedade o ensino da história e cultura indígena.

nas salas de aulas e na confecção de livros didáticos. A superação da escassez de material didático sobre relações étnicas raciais, um processo ainda em construção, é resultado do conjunto da pressão do movimento negro, do trabalho dos pesquisadores e da denúncia dos profissionais de educação. Porém, acredito que os pesquisadores, pelo lugar de fala que ocupam, estejam em posição privilegiada para questionar a forma como essa escassez vem sendo suprida, ou seja: qual África e quais afro-brasileiros os livros didáticos têm estampado? As relações étnicas raciais, da forma como aparecem na recente literatura didática, têm, de fato, contribuído para a implementação de uma educação antirracista e a promoção da igualdade racial?

Em sua análise sobre o livro didático, Circe Bittencourt afirma:

É uma mercadoria, um produto da evolução que obedece às técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também o depositário de conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, é um instrumento pedagógico [...] E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT, 1993, p.3)

Se vivermos em uma sociedade onde o racismo, estrutural e estruturante, permeia toda a trama de relações sociais e as instituições erguidas dentro dessa sociedade e se, como afirma Bittencourt, o livro didático não está isento de carregar consigo uma ideologia e um sistema de valores, é indispensável que a pesquisa acadêmica cumpra papel de fazer a crítica a seus conteúdos, ou seja, ao que está escrito e, sobretudo, ao que está nas suas entrelinhas. Essa, se não a única, nos parece uma das mais importantes formas de contribuir para que a literatura didática não se torne o mero reflexo de toda a misoginia, homofobia e racismo que circulam na sociedade e não se transforme em ferramenta de reprodução e naturalização das profundas desigualdades que a marcam. Nossa pesquisa dialoga com um texto intitulado “História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011)”, publicado em 2016 por Mirian Garrido – trabalho assim resumido pela autora:

O Programa Nacional do Livro Didático tem alterado a produção didática no Brasil, porém, quais são os limites dessa renovação – no que circunscreve a Lei nº10639/03 – são reflexões que se apresentam nesse artigo. A fonte principal do texto são os Editais de Convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a potencialidade deles em incorporar os conteúdos reivindicados por militâncias negras. Com relação ao conteúdo histórico, meu recorte é o do pós-abolição, isso porque fugiria do tema mais consagrado – escravidão – e abarcaria possibilidades narrativas de protagonismo do negro livre.(GARRIDO, 2016,p.239)

Da mesma forma que o trabalho de Garrido, o nosso também foca na análise da construção das narrativas acerca do percurso histórico da comunidade negra no período pós-abolição nos livros editados pós-PNLD. Mais do que a obrigatoriedade da inserção da história da África e dos afro-brasileiros nos materiais didáticos, o que buscava o movimento negro era a construção de identidades positivas a partir das inserção/alteração/transformação dos conteúdos a da abordagem dada aos mesmos na literatura didática. Garrido abre o leque ao analisar se o tratamento dado à história da África e dos afro-brasileiros estaria cumprindo essa função. Nós, embora trabalhemos no mesmo sentido, particularizamos essa análise nas narrativas sobre o movimento negro.

Via de regra, da mesma forma que racismo e segregação em relação ao povo negro parecem exclusividade das sociedades norte-americana e da África do Sul, a necessidade de lutar contra esse mal, bem como os indivíduos e movimentos que, ao longo dos anos, se ergueram para combatê-lo seguem praticamente inexistentes e anônimos. É certo que não foram os movimentos sociais negros os primeiros coletivos organizados com o intuito de opor resistência à desumanização imposta ao povo negro. Segundo Munanga, o termo quilombo é uma palavra que “tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigo” (MUNANGA, 1995/96, p.60). Ou seja, quilombo já carrega esse significado de resistência organizada e enfrentamento da opressão. Já Silvia Hunold Lara (2019), discorrendo sobre as hipóteses defendidas por Raymond Kent, John K. Thornton, Stuart B Schwartz e Robert Anderson e sobre a organização política e social de Palmares²⁰ afirma que o significado do termo quilombo variou no tempo. Segundo ela:

Alguns grupos Imbangala se aliaram aos povos Ambundo, adotaram parte de seus costumes e formaram reinos que resistiam ao avanço colonial português; suas capitais eram chamadas também de “quilombo”. Mais que o acampamento guerreiro dos Imbangala, é esse significado mais alargado e político do termo “quilombo”, tal como registrado na documentação referente à África Central da segunda metade do século XVII, que foi empregado para designar as cercas que se formaram nos Palmares depois da destruição da linhagem palmarista. Ele ajudava a sublinhar a resistência dos assentamentos mais militarizados que se espalhavam pelas matas de Pernambuco. Depois, com os regimentos dos capitães do mato a partir das primeiras

²⁰ Os dois primeiros consideram que quilombo era uma espécie de recriação dos reinos africanos no novo mundo, funcionando como um Estado centralizado; os dois últimos defendem a tese de que, na verdade, os diversos mocambos se constituíam comunidades independentes cuja coesão era dada pelo caráter de enfrentamento ao colonizador escravista. (LARA, 2019).

décadas do século XVIII, o termo foi se tornando mais usual, ganhando definições mais específicas. (LARA, 2019)

Em um artigo publicado em 2017, o antropólogo José Maurício Arrutitraça o percurso de inúmeras ressemantizações do termo quilombo no Brasil desde a colônia até a atualidade. Inicialmente vinculado a comunidades formadas por escravos e reprimidos na forma da lei ao longo dos períodos colonial e imperial, instaurada a República, observa Arruti, o termo quilombo sobrevive, mas ressematizado:

ao deixar de ser um termo acusatório e criminalizante (na legislação colonial e imperial), ele assume [...] conotações positivas, principalmente no plano das metáforas políticas, até que, voltando a constar das normas legais (Constituição Federal de 1988), o termo torna-se objeto de uma longa controvérsia, ainda inconclusa (ARRUTI, 2017, p.110).

Nesse processo, o termo quilombo passa a representar a expressão da resistência popular à desumanização escravista e ganha tintas ainda mais fortes quando Abdias Nascimento amplia seu alcance ao considerar como quilombo “os diferentes movimentos sociais de resistência física e cultural da população negra que ganharam forma não só de grupos fugidos para o interior das matas na época da escravidão”, incluindo “todo e qualquer grupo apenas tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas etc.” (NASCIMENTO, 1980, p.263 Apud ARRUTI, 2017, p.112)²¹ e cunhando seu conceito de “quilombismo”. É, ainda segundo Arruti, atravessado por essa reconfiguração semântica e já transfigurado, de categoria colonial, em movimento social que uma proposição de artigo que contempla o termo chega à Assembleia Constituinte e é incorporada à Constituição de 1988, que reconhecendo a propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos e determina que lhes fossem concedidos os títulos que asseguram essa posse (ARRUTI, 2017).

Porém, José Maurício Arruti considera que esse é apenas um primeiro percurso de ressignificação do termo quilombo e que há um segundo sem o qual esse processo não se completa. Trata-se das “apropriações do termo, que tem origem no campo da militância pela reforma agrária e nos estudos sociológicos sobre o direito camponês, tendo por foco as regras e padrões específicos de transmissão, controle e acesso à terra por parte de comunidades negras rurais”(ARRUTI, 2017,p.112). Malogradas as articulações no sentido de fazer os trabalhos na Constituinte avançarem para garantir instrumentos legais de reforma agrária e de concessão de títulos de posse às comunidades camponesas, a militância em torno desse grupo

²¹ NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

passa a enxergar no artigo referente aos “remanescentes de quilombos” uma alternativa viável para suprir suas próprias demandas (ARRUTI, 2017).

Seja qual for a definição aceita, o fato é que os quilombos aparecem nos livros didáticos já mesmo antes da Lei 10.630/03. O que mudou é que foram ressignificados deixando de ser apenas uma reunião de negros fugidos para tornarem-se símbolo de resistência negra. Muito disso se deve à centralidade que as comunidades quilombolas, a figura de Zumbi e o quilombo de Palmares ganharam no discurso do movimento negro. No entanto, o movimento, tão atuante nesse processo de ressignificação segue silenciado ou sub-representado nos livros didáticos. Acreditamos que a valorização da historiografia do negro brasileiro é fator essencial para o processo de construção de identidades positivas e essa valorização não pode estar completa sem que a história do movimento negro, tarefa à qual vários pesquisadores têm se dedicando nos últimos anos, seja visibilizada na literatura didática, um dos potenciais indutores da construção dessas novas identidades pela dimensão da clientela que atinge.

O tema da importância de os livros espelharem o protagonismo negro é comum ao presente trabalho e à pesquisa de Garrido. Esta última investigou as abordagens oferecidas ao período pós-abolição nas coletâneas de Gilberto Cotrim e Antonio Pedro, a partir dos editais do PNLD, bem como as mudanças decorrentes da promulgação do documento. A seleção do *corpus* se deveu à ampla entrada de tais coleções junto ao professorado de ensino fundamental. Concordamos com Garrido quando ela defende que a inserção do protagonismo do negro, suas lutas, bem como suas diversas formas de organização “poderiam auxiliar na construção de uma identidade positiva no alunado negro” (GARRIDO, 2016, p.241). Tal mudança de enfoque teria um papel na discussão das relações étnico raciais no cotidiano escolar e na construção de uma educação antirracista.

Em nosso trabalho optamos por focar nas coleções de história do último PNLD para o 9º ano do ensino fundamental e verificar, passados 17 anos desde a promulgação da Lei 10.639/03, e com base nas determinações da BNCC, qual o lugar dos movimentos sociais negros nas narrativas contidas nessas coleções. A edição do PNLD 2020, destinada a atender os anos finais do ensino fundamental, trouxe mudanças significativas em relação às edições anteriores. A mais substancial delas foi a adoção da BNCC como documento delineador. A BNCC é responsável por uma perspectiva de aprendizagem que associa a compreensão de objetos de conhecimento ao desenvolvimento de habilidades e competências. Por conta disso, ou seja, para constatar se a BNCC provocou alguma transformação na forma como o tema movimento negro é tratado nos livros didáticos de história, incluímos na análise dois livros,

ambos destinados ao 9º ano, de duas edições anteriores do PNLD, respectivamente 2011 e 2017. Em ambos os casos, os autores também figuram entre aqueles cujas obras foram aprovadas no último PNLD. São eles Alfredo Boulos Júnior e, escrevendo a quatro mãos, Cláudio Vicentino e Jose Bruno Vicentino. Nos parece interessante aqui fazer duas ressalvas. A primeira refere-se a Joel Rufino dos Santos (SANTOS, 1994) e Abdias Nascimento (NASCIMENTO, 1980). Basicamente, ambos afirmam que a resistência nasceu com o primeiro negro escravizado e se desdobrou em variadas formas de resistir. Assim sendo, nossa análise amplia um pouco o escopo e, entendendo o movimento negro como resistência, abarca algumas formas de luta que escapam da definição de movimento negro organizado. A segunda se refere ao uso do termo pós-abolição. Em nosso trabalho ele se espalha por todo o século XX e adentra o XXI. Em outras palavras, o pós-abolição aqui não se limita a focar no “dia seguinte” à abolição que seriam os derradeiros dez anos do século XIX e as primeiras décadas da república. Por pós-abolição entendemos a luta pela construção da equidade étnica entre negros e brancos e que, em uma sociedade cujos alicerces, vigas e cimento são fornecidos pelo racismo, tem se tornado perene e, portanto, continua nos dias de hoje. É certo que foram conquistados avanços. Porém, muito embora tenhamos diferenças entre o hoje e o “dia seguinte” à abolição, os negros ainda são a parcela mais pobre da população e as lutas contra o racismo e por equidade ainda estão sendo travadas.

Foram analisados os exemplares dirigidos aos 9º anos de todas as 11 coleções de história aprovadas dentro do PNLD 2020 e mais os dois citados acima. Tive acesso físico a sete delas, pois foram recebidas no segundo semestre de 2019 para apreciação e escolha dos professores da escola do ensino fundamental em que atuo no município de Duque de Caxias. A essas se somaram os dois livros dos PNLDs 2011 e 2017. Outras quatro, a cujos exemplares não tive acesso físico, foram acessadas virtualmente nos *sites* das editoras. O chamado manual do professor é aquele utilizado pelo docente, em correspondência com o Livro do Estudante e que, a cada duas páginas espelhadas, dispõe no centro superior a reprodução de duas páginas do livro do aluno. A análise se concentrou sobre o conteúdo destinado aos alunos contido no manual do professor. Além de trazer todos os conteúdos aos quais os alunos terão acesso, o manual do professor incorpora uma série de orientações, trechos das diversas legislações vigentes que tratam da educação, a palavra dos autores descrevendo suas intenções com a coleção, sua concepção de educação e as justificativas de suas escolhas conceituais na elaboração do livro. Além disso, os manuais ainda trazem textos e propostas de atividades adicionais – uma exigência contida no edital do PNLD para, segundo esse documento, “aperfeiçoar-se, expandir seus estudos [dos professores], preparar os planos de aulas e de avaliação

formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes”. A propósito, esses textos e atividades adicionais estão diagramados nos livros, também por exigência do edital em seu anexo I item 8, da seguinte forma:

8 - Formato em U: diagramação do manual do professor que, a cada duas páginas espelhadas, dispõe no centro superior a reprodução de duas páginas do livro do aluno, já com as respostas aos exercícios propostos, e nas laterais e em baixo (num formato que se assemelha à letra U) o conteúdo específico do professor referente ao conteúdo do aluno. (Edital PNLD 2020)

Ou, segundo o item 9, do mesmo anexo do mesmo edital, a outra possibilidade é:

9. Formato lateral: diagramação do manual do professor que, a cada duas páginas espelhadas, dispõe no centro a reprodução de duas páginas do livro do aluno, já com as respostas aos exercícios propostos, e nas laterais o conteúdo específico do professor referente ao conteúdo do aluno. (Edital PNLD 2020)

Assim sendo, daqui por diante, todas as vezes em que usarmos o termo “texto complementar” estaremos nos referindo a todo e qualquer texto acessível apenas aos professores, disposto em U, ou nas laterais das páginas, ou mesmo antes ou após o conteúdo presente na versão disponibilizada aos alunos. Em outras palavras, “texto complementar” significará, no presente trabalho, quaisquer textos ou outros materiais os quais os alunos não têm como acessar posto que estejam disponíveis apenas na versão do livro destinada ao professor. A não indicação de que seja um texto complementar ou de que apenas o professor tem acesso a ele equivale a dizer que tanto professores quanto alunos têm acesso a ele. Em relação às imagens citadas ao longo do trabalho todas estão disponíveis aos estudantes.

Cabe ressaltar que estamos cientes da heterogeneidade e pluralidade cultural e histórica dos diversos povos africanos que deram origem à população e às culturas afro-brasileiras no contexto da diáspora. Assim, no presente trabalho, ao utilizarmos as expressões “povo negro” e “povo preto”, o fazemos como sinônimos de população afrodescendente ou afro-brasileira.

Escolhemos focar nossa análise nos livros aprovados no último PNLD 2020 por entendermos tratar-se de coleções onde autores e editoras tiveram tempo não só de adequar-se à determinação da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, como também atender às normas ditadas pela BNCC. No primeiro caso instituiu-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. A Lei foi posteriormente alterada e, a nosso ver, aperfeiçoada ao tornar obrigatório o ensino da história e das várias culturas indígenas presentes em nosso país. Já a BNCC determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de

aprender - ano a ano - durante toda sua vida escolar. No caso específico que interessa ao nosso trabalho, ou seja, a questão da trajetória de lutas e conquistas dos afro-descendentes em todos os setores sociais, a Lei 10.639/03 determina explicitamente, no seu § 1º, que

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Todas as coleções de história aprovadas no último edital exibem, na parte reservada às orientações aos profissionais de educação, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas a cada ano do ensino fundamental, no sentido de, segundo o MEC, garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes. No quadro abaixo reproduzimos algumas delas e, por se tratar do foco do nosso trabalho, optamos por aquelas que guardam relação direta com a trajetória de lutas dos afrodescendentes no Brasil:

Habilidades prescritas pela BNCC em relação ao povo negro para o 9º ano

Habilidades na coleção de História – 9º ano		
Unidades Temáticas	Objeto de conhecimento	Habilidades
3 – O Brasil e a construção da república	A questão da inserção dos negros no período republicano no pós-abolição.	(EF09HI03) identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar seus resultados
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF0HI04) discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil
	A questão indígena na República (até 1964)	(EF0HI07) identificar e explicar, em meio à lógica de inclusão exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes

	<p>Anarquismo e protagonismo feminino</p>	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação dos movimentos sociais</p>
<p>9 – O Brasil da democracia à ditadura</p>	<p>Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra na ditadura</p>	<p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura</p>
<p>13–Brasil: redemocratização e globalização</p>	<p>O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra as</p>	<p>(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p>(EF09HI23) Identificar os direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de</p>

populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos
	(EF09HI25) Relacionar as transformações na sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil
	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra as populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc) com vistas à tomada de consciências e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

A forma de exibição varia em termos de diagramação de uma coleção a outra, mas o conteúdo é basicamente o mesmo. Algumas coleções repetem essas competências e habilidades como texto complementar a cada novo capítulo.

b) As coleções avaliadas (Apêndice 1 do presente trabalho):

Ao analisar os editais de convocação do PNLD entre 2007 e 2011, Mirian C.M. Garrido afirma:

Ao analisar livros do ensino médio, percebe-se que o negro ainda é estudado apenas enquanto escravo e marginalizado da História, praticamente, desaparecendo depois do 13 de maio de 1888. Portanto, o correto seria que o Edital de Convocação do PNLD acreditasse na existência da História da África, de conteúdos de valorização do afro-descendente e das nações indígenas e cobrasse apenas que o manual do professor oriente sobre as possibilidades de se trabalhar com esses conteúdos? Quando o edital se omite na cobrança da incorporação de conteúdos e apenas afirma a necessidade de o manual do professor instruir o professor sobre as “possibilidades da implantação da História da África e dos afrodescendentes”, as perspectivas apontam para o limite da renovação dos livros do ensino médio (GARRIDO, 2016, p.267)

Como dissemos, o texto de Garrido se refere aos editais do PNLD entre 2007 e 2011 e aos livros aprovados pelo programa nesse intervalo. Assim, julgamos pertinente investigar as normas de aprovação impostas pelo último edital PNLD 2020. Constatamos que a omissão apontada por ela foi corrigida. O texto do edital coloca como critério para aprovação das coleções avaliadas o “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação”; afirma que serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos e passa a enumerar várias leis, portaria, resoluções, códigos e estatutos precedidos por letras do alfabeto que vão de a até w e de acordo com as quais as obras devem ser elaboradas. Abaixo destacamos as que, ao mesmo tempo, demonstram as mudanças em relação os editais analisados por Mirian Garrido e que têm ligação direta com nosso trabalho:

q. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012)

u. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004)

Ao menos no tocante ao edital que dita às normas e parâmetros dentro dos quais o material didático deve ser produzido, o ensino de história da África e dos afrodescendentes deixa de ser uma possibilidade para ser uma obrigação.

Uma observação que nos parece interessantes destacar: entre o final da década de 1990 e a primeira metade da segunda década do século XXI havia um embate entre as propostas apresentadas por cada coleção no tocante à abordagem pela qual cada autor escolhia desenvolver sua obra dividida nas categorias “história convencional ou seriada”, “história integrada” e “história temática”, com a primeira perdendo força paulatinamente. Nas obras aprovadas no PNLD 2020 tal embate desapareceu. Todas as obras aprovadas têm como

característica a adoção da categoria “história integrada”. Como não tivemos acesso às obras não aprovadas, cujos nomes não são revelados – ao contrário do procedimento adotado no passado, que estigmatizava as obras como reprovadas e dificultava sua aquisição por redes particulares –, não tivemos como verificar se as demais categorias, sobretudo “história temática”, foram abandonadas pelos autores/editoras, se passaram a sofrer algum tipo de resistência por parte dos avaliadores ou se apresentaram problemas previstos no edital como critério para não aprovação e os autores/editores não tiveram tempo ou interesse em corrigir eventuais problemas.

Essa perspectiva ou categoria, a “história integrada”, representa um ganho. O principal deles é romper com a compartimentalização que caracterizava a “história seriada”, a qual, muito embora não fosse esse o objetivo dos educadores que em tempos passados optaram por essa categorização, podia passar a impressão de que o Brasil tinha uma história estanque do resto do mundo, como se vivêssemos em uma bolha onde as interações de causa e efeito entre o que ocorria no Brasil e o que ocorria no restante do mundo fossem mínimas, quase inexistentes e se passassem em temporalidades distintas. “As coleções de história integral sinalizam na direção de estabelecimento maior ou menor de relações entre as histórias nacional e mundial (ROCHA; CAIMI, 2014, p.134). Contudo, há o risco de que essa integração, de forma contínua ou em determinadas passagens, se faça de forma e hierarquizar as histórias, uma vez que a história do Brasil é “incorporada à linha evolutiva ocidental de cunho eurocêntrico” (ROCHA; CAIMI, 2014, p.132), um risco com o qual, me parece, na verdade, não só autores de livros didáticos, mas pesquisadores precisam lidar.

2.1 O Lugar do movimento negro nas coleções aprovadas no PNLD 2020

As coleções do PNLD 2020 serão investigadas com o objetivo de identificar, passados quase dois decênios da aprovação da Lei 10.639/03, o lugar que os movimentos sociais negros, tão decisivos para a existência da própria lei, ocupam nas narrativas históricas dos livros didáticos. Desde que os primeiros escravizados africanos aqui desembarcaram, coube aos negros desenvolver um vasto e sofisticado repertório de formas de resistência e provocar tensionamento até a conquista da liberdade. Vencida essa etapa, os movimentos sociais negros se reconfiguraram de modo a, alternando entre a insubordinação e a negociação sem nunca

abdicar da resiliência, lutar por igualdade e contra o racismo. A questão aqui é analisar que tipo de visibilidade o movimento negro conseguiu conquistar nas coleções de livros didáticos e se as abordagens adotadas pelos diversos autores refletem a importância dos movimentos sociais negros e seu protagonismo. Optamos por uma análise temática, ou seja, tomaremos os temas onde, de alguma forma, o povo negro se mobilizou em relação à questão racial e analisaremos como os temas são tratados em cada uma das 11 coleções.

Por fim, antes de iniciar a análise das coleções, é de fundamental importância esclarecer de que forma nos apropriamos da expressão movimento negro. Petrônio Domingues divide a história do movimento negro em quatro fases e aponta que, já desde a primeira fase, entre 1889 e 1937,

emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. (DOMINGUES, 2007, p.121)

Domingues, portanto, não se prende à noção de movimento negro organizado ao abarcar grêmios literários, centros cívicos, associações desportivas, etc., e não apenas entidades de cunho eminentemente político. Podemos dizer que houve duas fases mais agudas do movimento em termos de intervenção mais direta no campo político. Mais precisamente, a primeira fase, durante a qual surge a Frente Negra Brasileira (FNB), e a terceira fase, entre 1978 e 2000, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). Porém, essas aparentes lacunas sempre estiveram preenchidas por outros tipos de manifestação de resistência e articulações com a sociedade civil. Ainda segundo Domingues,

Os egressos do cativo e os afro-descendentes de um modo geral foram privados - ou tiveram dificuldades - de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano. (DOMINGUES 2007, p.120)

O período intermediário entre os dois que chamei de mais agudos e que Domingues identifica como sendo a segunda fase do movimento negro, foi, segundo o próprio, marcado pela diminuição do poder de aglutinação da fase anterior e por uma atuação que mescla a atuação política mais direta com intervenções nos campos educacional e cultural (DOMINGUES, 2007). Neste período, a União dos Homens de Cor e o TEN (Teatro

Experimental do Negro) trabalham em campos diferentes, mas no mesmo sentido de defesa de pautas de interesse da população negra. Assim, a nossa abordagem do movimento negro amplia seu escopo para além de grupos ligados mais diretamente à luta política e abarca também aspectos ligados às culturas negras, que foram, desde sempre, uma manifestação de resistência. O samba em nossa avaliação é um dos grandes exemplos da resiliência dos afro-brasileiros de sua trajetória do gueto, onde, como manifestação negra, foi perseguido e reprimido, até transformar-se em elemento de identidade nacional. Domingues identifica ainda uma quarta fase, a partir da década de 2000, que tem na cultura *hip-hop* e em sua vertente sonora, o Rap, os grandes porta-vozes ao misturarem atitude, estética, ritmo e letras que versam sobre a realidade social dos negros, tal e qual o samba fez no passado, mas de forma muito mais contundente. Domingues esclarece

Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais [...] Além disso, o *hip-hop* expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: *Negro Sim!*, *Negro 100%*, bem como difundem o estilo sonoro *rap*, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto²². (DOMINGUES, 2007, p.119- 120)

Contudo, o próprio Domingues alerta para o fato de que não se deve fazer uma associação direta entre o movimento negro e o *rap* como se esse último tivesse adquirido entre nós a faceta de ser apenas um libelo antirracista ou uma espécie de movimento negro musicado. Isso porque ele brada contra o sistema, não se atendo exclusivamente à questão racial. Além disso, apesar ter sido apropriado como uma voz dos jovens negros de periferia, o *rap* não está circunscrito à comunidade negra sendo assumido, também, pela juventude branca periférica e marginalizada. Porém, é inegável que muito do que figura nas letras retrata a vida dos jovens negros e ecoa o que o movimento negro repete faz décadas: a condição dos negros na sociedade brasileira não pode ser dissociada do racismo. O fato é que o *rap* e a cultura *hip-hop* acabam por assumir, ainda que não com um engajamento militante, a tarefa de amplificar a voz da juventude negra que, à sua maneira, resiste à desumanização, à violência e ao

²² “O termo *preto* foi difundido pelos adeptos do *hip-hop*, é a adoção traduzida do *black*, palavra utilizada por décadas pelo movimento negro estadunidense. Já a rejeição que eles fazem do *negro* deve-se ao fato de que nos Estados Unidos está palavra se origina de *niger*, termo que lá tem sentido pejorativo”. (DOMINGUES, 2007, p.120, nota 52)

racismo. Daí o fato de incluirmos também as diversas manifestações culturais ao longo do século XX e do XXI como uma modalidade do movimento negro. Por fim, outro autor cujo texto dá o mapa do caminho que seguimos ao tratar da questão do movimento negro nos livros didáticos de História é Luiz Carlos dos Santos

Onde estavam os movimentos negros nisso tudo? Capoeirando. Espalhados pelas associações recreativas e culturais, ajudando a organizar comitês de greve, nas duas primeiras décadas, fundando a Frente Negra e, posteriormente, fundando o primeiro partido político com recorte racial e conservador. Os terreiros de candomblé continuavam a luta contra a perseguição policial, fundando o Teatro Experimental do Negro, a Associação Cultural do Negro, organizando congressos afro-brasileiros, dirigindo escolas, escrevendo romances e poesias, disputando trabalho temporário no cais do porto, disputando espaço no serviço público e, às vezes, se destacando nas suas atividades profissionais, como os irmãos Antônio e André Rebouças, ou Theodoro Sampaio, três dos maiores engenheiros brasileiros, mas não só. Theodoro Sampaio tem importantes estudos sobre as línguas indígenas e foi um dos fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Os movimentos negros estavam onde sempre estiveram, lutando, cada qual a seu modo, para existir, permanecer e continuar. (SANTOS, 2018, p.28)

Fica explicitado que a compreensão de Santos sobre movimento negro é ampla e abarca não só o movimento negro organizado. Ele segue enumerando os campos de atuação que, como em nosso trabalho, entende como lutas do movimento negro. Ao afirmar que os movimentos negros estavam onde sempre estiveram lutando cada qual a seu modo, ao que Santos se refere? Foi assim na América portuguesa, com Zumbi dos Palmares e os quilombolas; na monarquia, com negros como Luiz Gama e os caifazes – ele mesmo, um dos primeiros republicanos em pleno império, militante incansável na luta pela liberdade contra a escravidão; e não aconteceu diferente com o Tigre da Abolição, José do Patrocínio e a sua militância jornalística e oratória. Na prosa e na poesia, os nomes de Castro Alves, Machado de Assis e Cruz e Souza são as referências mais reconhecidas. Foi assim também na Revolta da Chibata, já no século XX (SANTOS, 2018, p.29)

É esse entendimento alargado de movimento negro que abraçamos nesse trabalho, entendendo todas as manifestações de resistência, de luta contra a opressão e por direitos e contra a invisibilização como partes integrantes do movimento negro.

2.2 O negro nos primeiros anos da República

Para entender qual o lugar do negro na sociedade no pós-abolição é fundamental que se compreenda que a Lei Áurea, longe de significar o fim de uma luta, foi apenas uma etapa vencida. A existência, ou melhor, a necessidade da existência de uma imprensa negra engajada no combate ao racismo e seus desdobramentos; a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), iniciativas como a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) e diversos outros movimentos sociais negros são reações a um projeto de cidadania restritiva. De acordo com Munanga e Gomes:

O fato de serem libertos por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos [...]. Por isso, além da liberdade oficial, instituída por lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção da igualdade e do acesso aos diversos setores sociais [...].(MUNANGA;GOMES, 2006, p107)

Parece-nos fundamental que os alunos compreendam que, em primeiro lugar, apesar do clima de celebração que sempre cercou o 13 de Maio, a abolição conferiu caráter oficial a uma realidade que, na prática, já estava em grande parte dada. O censo de 1872, 16 anos antes da abolição, já revela que havia, naquele momento, mais pretos e pardos livres no Brasil do que brancos. A Lei Áurea veio para reconhecer uma conquista já empreendida pelos próprios negros e o direito à liberdade de 5% da população brasileira ainda submetida à escravidão em 1888. A Lei Áurea também garantiu que ninguém, livre ou liberto, poderia ser ilegalmente escravizado por perseguição ou violência como a que, décadas antes, sofrera o futuro advogado, escritor e abolicionista Luiz Gama, vendido como escravo pelo próprio pai. A lei de 1888 afastou a possibilidade de reescravização. Em segundo lugar, a abolição, ainda que tenha tornado efetiva a liberdade, àquela altura, de uma minoria da população negra do país, reservou aos libertos não um lugar na sociedade, mas um vão entre a escravidão e a cidadania. Os pretos e pardos nascidos livres ou que haviam conquistado a liberdade valendo-se de variadas estratégias antes da Lei Áurea desfrutavam de formas mais ou menos estáveis de sobrevivência e gozavam de um *status* social distinto dos ainda escravizados. Para eles, muito possivelmente, o avanço das teorias raciais e do projeto de branqueamento representou a gradativa desintegração ou retirada dessa “cidadania” que vinham construindo e procuravam consolidar. As revoltas, a imprensa negra, a FNB e outras ações significam a recusa dos negros – tanto os que já eram livres ou libertos antes de 1888 quanto os que deixaram de ser

cativos no 13 de Maio – em aceitar esse entre lugar entre a nitidez e a invisibilidade, entre a ribalta e a coxia. Em outras palavras, é a situação social dos negros no pós-abolição que irá dar sentido aos movimentos sociais negros. Assim sendo, é importante que os livros didáticos incorporem esse ponto de vista.

A coleção “Convergências História” vai parcialmente ao ponto ao informar que a abolição e a proclamação da República não vieram acompanhadas de leis que garantissem aos negros “participação e seu bem estar social no novo sistema republicano” (CHIBA; MINORELLI, 2018, p.16). Ou seja, os autores problematizam a questão deixando claro que, muito embora a lei tenha significado o fim da escravidão, não significou a extinção de todas as sequelas deixadas por séculos de cativeiro e que o império se eximiu de responsabilidade não atuando no sentido de amparar e integrar os libertos como cidadãos, política de abandono em relação à população negra ratificada pelo novo sistema republicano. Já a coleção “História Sociedade & Cidadania” trata a questão social dos negros no pós-abolição de forma indireta. Em outras palavras, a existência de um racismo arraigado na sociedade que sobrevive ao fim da escravidão e da discriminação imposta à população negra com base nesse racismo fica subentendida. Por exemplo, ao afirmar que a imprensa negra cumpria o papel de denunciar o racismo e a falta de oportunidades com as quais a população negra precisava conviver, ou ao relatar as motivações de Abdias Nascimento ao fundar o TEN.

Cabe ao ensino público abarcar a esmagadora maioria do alunado brasileiro, que forma um contingente cujo capital cultural, pessoal e familiar é bastante heterogêneo. Para muitos deles, o livro didático é o principal e, em alguns casos, único meio de contato entre, de um lado, o estudante e sua família com, de outro lado, a ciência histórica. A opção dos autores por ideias, fatos ou conceitos implícitos pressupõe o acionamento da capacidade de interpretação alicerçada por um conhecimento prévio de fatos históricos, não raro, ausente. Cremos que a opção pelo implícito, ou seja, a necessidade de ler nas entrelinhas funcione com os professores que dominam um conhecimento mais amplo dos fatos históricos. No caso dos alunos, realidade que venho observando nos últimos 22 anos trabalhando com os ensinos fundamental e médio na rede pública do Rio de Janeiro, a habilidade de interpretar, ou melhor dizendo, o exercício, a prática de fazer ilações, ao menos no tange a textos de história, é bastante heterogênea, podendo não funcionar para uma considerável parcela dos estudantes. É lógico que, ao usar como exemplo a minha experiência pessoal também falo de um universo restrito de alunos, se comparamos com o todo. Porém, não só essa é uma realidade de quem tem se mantido constante ao longo de duas décadas, como há, também, a troca de informações com outros colegas da área que trabalham em diferentes redes e municípios e que relatam o

mesmo tipo de dificuldade. Além disso, somos um país imenso e devemos lembrar que os livros do PNLD são distribuídos nacionalmente e que, dessa forma, serão manuseados por jovens em situações bastante díspares em termos sócio-econômicos, mas, sobretudo, separados por profundos abismos no que tange ao acesso à informação. Os livros didáticos serão a principal ferramenta – em muitos casos, a única – a mediar o processo ensino-aprendizagem tanto para jovens dos centros urbanos – onde, ainda que em diferentes graus, boa parte tem acesso a jornais, revistas, TV, rádio e a internet –, como em comunidades onde sequer chega a energia elétrica. Por fim, o fato de que fomos uma sociedade escravocrata é um fato amplamente difundido. Todavia, existe certo senso comum de que a única barreira a separar negros e brancos era a própria escravidão – visto que muitos estudantes ainda associam “negros” a “escravos”, como se fossem sinônimos – e que a supressão dessa barreira pela Lei de 1888 levou ao estabelecimento da igualdade de direitos e oportunidades e que, portanto, a escravidão finda há mais de 100 anos não teria qualquer relação causal com a situação social da população negra hoje. É certo que os efeitos de escravidão se fazem sentir sobre a população negra em nível mundial. Mudou a vida dos negros retirados da África, das sociedades de onde os escravizados foram arrancados e está impressa nas sociedades de passado escravocrata e nas vidas dos afrodescendentes no interior dessas sociedades. Por outro lado, o fato de a maior parte de pardos e pretos em terras brasileiras já serem livres ou libertos antes de 1888 evidencia que, primeiro, havia um caminho sendo traçado por essa população negra que, em que pese todas as adversidades, procurava construir um modo de vida e, em segundo lugar, que o que sedimentou a desigualdade racial, para além da herança escravista, foram as políticas de branqueamento e de negligência em relação às populações tidas como “inferiores”. Em outras palavras, as profundas desigualdades raciais que existem hoje são talvez menos herança da escravidão do que resultado do racismo estrutural e das políticas de Estado de privilegiar as populações brancas. Isso, somado a narrativas que, de forma recorrente, estabelecem uma ligação quase genética entre a pele negra, a marginalidade e o crime, e somado ao tempo decorrido entre o fim da escravidão e os dias de hoje – uma fração de segundos em termos históricos, mas uma eternidade, se comparado ao tempo médio de vida de um ser humano, sobretudo para a percepção de crianças e jovens –, torna compreensivelmente plausível essa desconexão entre causa e efeito que ajuda a sustentar o senso comum, mesmo para a população negra. Por outro lado, justamente por acessar localidades e pessoas apartadas da maior parte das tecnologias de informação, o livro didático está em posição de ser um importante instrumento de denúncia de preconceitos e desigualdades e do fomento de debates em torno desses temas. Parece-nos que a opção de

denunciar apenas nas entrelinhas como racismo a situação social dos afrodescendentes nos primeiros anos da República talvez a coloque, também, fora do alcance do entendimento do alunado. Assim, cremos que, sempre que possível, a utilização de uma abordagem direta democratiza o acesso à informação e a coloca ao alcance de todos.

A página 59 da mesma coleção “História sociedade & cidadania” traz a seguinte afirmação: “os libertos tinham que enfrentar o racismo e a violência policial, que os impediam de circular livremente pelas ruas ou praticar suas religiões. Nesse contexto surgiu a imprensa negra” (BOULOS, 2018, p.59). Aqui temos uma abordagem direta da realidade enfrentada pelos negros no pós-abolição. No entanto, no trecho citado, o autor incorre, a nosso ver, em um equívoco ao situar no pós-abolição o nascimento da imprensa negra. Essa informação é corrigida na página seguinte, mas substituída por outra que fixa o nascimento da imprensa negra no final do século XIX. Mais à frente, ao tratarmos dos diversos periódicos editados por negros, que genericamente chamamos de imprensa negra, veremos que os primeiros periódicos surgiram bem antes. É verdade que a imprensa negra cumpriria um papel político importante na luta pelos direitos dos negros, mas já o fazia desde a luta abolicionista, tendo surgido ainda na primeira metade do século XIX, antes de 1888 e, portanto, antes da abolição. Outra questão é a seguinte: se assumirmos que, por “libertos”, o autor se refere especificamente aos cerca de 720 mil escravos ou cerca de 5% da população brasileira tornados livres pela Lei Áurea, a redação pode induzir ao erro de achar que apenas essa parcela dos negros –nos anos finais da escravidão, a população negra era formada por negros nascidos livres e libertados, aos quais os libertos pela lei de 1888 se juntaram – estava sujeita ao racismo e à violência policial, quando, na realidade, não havia essa distinção. A abordagem indireta foi também o caminho escolhido pelos autores das coleções “História.doc”, “Teláris História” e “História Escola& Democracia”. Na coleção “Historiar” encontramos apenas a afirmação de que, concluído o processo abolicionista, os negros se organizaram de diversas e distintas formas, sem que seja especificado de quais formas.

A abordagem oblíqua, ou seja, que evita abordar diretamente o tema do racismo e, não raro, a própria utilização da palavra, é também a forma escolhida pelos autores da coleção “Geração Alpha História”. Nesta coleção, há uma atividade que usa como base um fragmento de um texto chamado “Marinheiros negros em águas internacionais”, de Joseph Love, que narra a repercussão internacional da Revolta da Chibata, percebida por alguns órgãos da imprensa estrangeira como uma tentativa de golpe de Estado, ao lado da versão oficial defendida pela diplomacia brasileira, que negava que tal levante político comandado pelos marinheiros tivesse ocorrido e reduzindo o fato a uma agitação menor, ligada a reivindicações

trabalhistas. A partir do texto, os alunos devem responder a questões tais como “Explique as razões que levaram os negros a se revoltar contra o governo brasileiro”. Não creio que, com os elementos que o livro disponibiliza, seja possível à maioria dos alunos fazer a conexão que se espera, já que, segundo os autores, o objetivo seria contemplar a habilidade EF09HI03 da BNCC, aquela que determina que os alunos devam desenvolver a habilidade de identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade pós-abolição e avaliar os seus resultados. Cremos que, ao tangenciar o tema do racismo, evitando abordá-lo de forma direta, os autores, ainda que aceitemos que o façam de forma não intencional, evitam fomentar o debate e perdem a oportunidade de questionar um discurso que tem atravessado a nossa história, ao menos desde a proclamação da República: o de que qualquer lei no sentido de corrigir as enormes distorções sociais que têm a raça como base ou qualquer debate em torno dessa questão são, na verdade, artifícios dos que querem promover a cizânia em uma sociedade racialmente harmônica, discurso esse diretamente influenciado pela ideia de que vivemos em uma democracia racial, a qual discutiremos no próximo capítulo.

A força desse discurso transparece na forma como questões ligadas à população negra são tratadas nos livros didáticos mencionados, nos quais os autores optam por um caminho discursivo que evita tratar de temas como racismo e religiões de matriz africana de forma direta, ou simplesmente desviando deles, deixando a tarefa para os professores que se disponham a enfrentar essas questões. A abordagem indireta ou oblíqua à qual nos referíamos, a nosso ver, serve a esse fim, ou seja, ao mesmo tempo em que evitam os questionamentos por não abordarem o tema do racismo, os autores das coleções citadas o fazem nas entrelinhas evitando problematizações e possíveis polêmicas, que, a nosso ver, são absolutamente necessárias. Não se supera um discurso tão profundamente plantado no imaginário coletivo como o da democracia racial tentando contorná-lo e evitando o embate.

Muito embora as redes sociais e sua influência não sejam o foco desse trabalho, ao usar as palavras “polêmica” e “embates” é nelas que estou pensando. Não são poucos, nos últimos anos, os casos de autores e livros “denunciados” por meio das redes sociais, de grupos de pais que exigem a retirada desse ou daquele autor da lista de livros solicitadas pelas instituições escolares, notadamente, nesse caso, as particulares, e de conteúdos taxados como sendo tentativas de doutrinação ou de promover a cizânia. Não restam dúvidas que as redes também são utilizadas como instrumento por grupos que buscam mais diversidade nos livros didáticos e que denunciam conteúdos racistas, misóginos, homofóbicos e estereotipados. Porém, falando especificamente sobre as questões raciais, não nos parece que haja um

equilíbrio de forças na capacidade de exercer pressão sobre as editoras quando se trata do tema racismo.

Os autores das coleções “Inspire História” e “Vontade de Saber – História”, a nosso ver, investem em abordagens bastante reducionistas da questão. Na primeira, apesar de vir abaixo do subtítulo “Os negros na nascente República”, o texto, presente na página 23, basicamente propaga a ideia de que o analfabetismo foi o grande empecilho para a ascensão social dos negros, visto que ficariam “impossibilitados de participar da vida política do Brasil, pois era proibido aos analfabetos o direito de votar nas eleições”, o que nos parece uma visão, no mínimo, limitada do que seja participação política. Agir politicamente não está circunscrito ao ato de votar. Ademais, a impossibilidade de votar ou a condição de escravizados não impediram a formação de diversos quilombos ou revoltas como a dos Malês, onde escravizados, negros forros ou libertos e negros livres lutaram lado a lado. Nada mais político que a decisão de colocar-se em perigo para alcançar uma comunidade remota de negros fugidos para viver em liberdade, ainda que circunscrito aos limites do quilombo e sob a constante ameaça de ataque dos proprietários de terras e escravos e de um Estado que sancionava a escravização como legal e legítima.

Ainda sobre a realidade dos negros no pós-abolição, os autores da coleção “Vontade de Saber História” afirmam:

muitos ex-escravizados permaneceram nas terras dos fazendeiros trabalhando em troca de pequena remuneração[...]. Muitos ex-escravizados se deslocaram para as cidades [...] Em razão da discriminação e de falta de boas oportunidades de empregos tiveram que aceitar os trabalhos mais precários (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2016, p.50).

Essa é uma visão já superada pela produção historiográfica mais recente. Já ficou demonstrado que, mesmo antes da abolição, a tessitura das relações entre os escravizados e uma sociedade escravocrata era mais complexa e envolvia mais embates e negociações do que a forma simplista como foi propagada por muito tempo. Houve, de fato, os que ficaram nas fazendas e outros tantos que se dirigiram às cidades, mas sempre transitando em um cenário de interações sociais bem mais complexo do que se supunha e, como Carvalho descreve no trecho abaixo acerca das relações entre ex-escravizados e senhores e a questão da terra, quando os primeiros ainda eram cativos:

Portanto, muitos conflitos sangrentos e preocupantes assolaram essas regiões, pois nem todos os senhores aceitaram libertos como senhores de terras e fazendas na região e nem assentaram filhos e outras pessoas afrodescendentes em suas terras,

criando uma relação de convívio estabelecida por acordos e negociações parentais. Conflitos severos entre proprietários de escravos e comunidades de libertos espocaram nas paragens do termo de Barbacena nas últimas décadas do cativeiro. Conflitos entre comunidades de ex-escravos herdeiros de fazendeiros da região com vizinhos e outros familiares do doador acirraram o contexto de busca da liberdade e das relações entre comunidades de afrodescendentes possuidores de vastas extensões de terras e poderosos locais nos anos finais da escravidão. A terra era o grande trunfo para ambas as partes, e o sangue deveria ser derramado por lá, caso fosse necessário na visão dos envolvidos. Isso para que os ex-senhores controlassem os libertos e as gerações do cativeiro e do pós-abolição, bem como para que ex-escravos, suas famílias e suas comunidades pudessem ter acesso a ela e a sua cidadania em processo de elaboração.(CARVALHO,2015,140 e 141)

Com base em análise de farta documentação, Carvalho revela o quanto essa realidade do convívio entre escravizados ou ex-cativos com senhores e a sociedade branca era mais densa do que o trecho do livro faz supor.

Um contraponto interessante à visão simplória acima é encontrado na coleção “Araribá Mais História”. Os autores evitam a armadilha do senso comum ao tratar das estratégias de inserção dos ex-escravizados na sociedade. Além de denunciar o fato de que a elite sufocou as pretensões contidas em um projeto abolicionista que propunham, entre outras coisas, reformas agrária e eleitoral e acesso à educação para os ex-escravizados, a coleção traz, também, o trecho de um texto de autoria do historiador Álvaro Pereira do Nascimento oriundo da *Revista Brasileira de História*, em que o autor critica justamente a visão, por muito tempo corrente, de que os negros migraram em massa para as cidades, moravam em favelas, as mulheres prostituíam-se e os homens se tornavam criminosos. O texto de Álvaro Pereira precede uma atividade, estando, por conseguinte, disponível aos alunos. Os autores também reforçam aquilo que é consenso entre os historiadores: o Estado lavou as mãos quanto ao destino dos ex-escravizados e coube a eles desenvolver artifícios para sobreviver em uma sociedade cujo desejo era apagar não só a escravidão, mas, se possível, os próprios ex-escravizados e seus descendentes. Além disso, diferentemente de outros textos que aparecem apenas como textos complementares disponíveis aos professores, esse figura na parte destinada aos alunos seguido de uma atividade com duas questões cuja base para resposta é o texto de Nascimento. A coleção “Araribá mais” é criação coletiva. São 13 autores, a maioria com formação em história, mas contando, também, com egressos de cursos de ciências sociais e economia, reunindo bacharéis, mestres e doutores. A editora responsável é Ana Cláudia Fernandes, mestre em história social pela USP, ligada à editora Moderna desde 2002, exercendo, desde 2014, a função de editora executiva responsável pelo catálogo didático de história e filosofia do ensino fundamental 2 e do ensino médio.

Os autores de “Estudar História das origens à era digital” encontraram uma forma original de expor o fato de que abolição e igualdade não são sinônimos. O fizeram criando uma atividade que utiliza um trecho de um periódico da chamada imprensa negra, *A Voz da Raça*, que é uma denúncia da condição de inferioridade imposta aos negros pela sociedade branca. Sendo uma publicação de 1933, não só estamos diante de um documento histórico, mas ouvindo uma “voz do passado”, ou seja, o relato de alguém que vivenciava aquela realidade como contemporâneo.

2.3 O projeto de branquitude

No ano de 1911, o médico brasileiro João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, apresentou em Londres um texto que tratava da miscigenação racial no Brasil e do processo de branqueamento da população mestiça. Sua principal tese era de que o intercuro sexual entre brancos e negros tendia a fazer com que, em menos de um século, negros e mestiços desaparecessem do território brasileiro “Em virtude desse processo de redução étnica, é lógico esperar que, no curso de mais um século, os *métis* tenham desaparecido do Brasil. Isto coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso país” (LACERDA, 1912).

Segundo Edward Telles, as elites brasileiras decidiram que eliminar os negros da população seria possível pela soma de dois processos: a miscigenação e uma imigração europeia maciça. “Assim, ideologia racial brasileira assentasse sobre dois pilares, ou seja, a miscigenação e o branqueamento” (TELLES, 2003, p.63). Esse é um elemento importante para explicar a questão racial no Brasil e não pode estar ausente dos livros didáticos. Inclusive porque, segundo Jerry Dávila, o pensamento racial pautou as políticas públicas no Brasil por décadas, inclusive na área da educação. Duas gerações de intelectuais criam que uma escola universal poderia embranquecer a nação livrando-a da degenerescência (DÁVILA, 2006, p.12). Mesmo depois que a miscigenação, vista num primeiro momento como fator de degeneração, passa a ser celebrada, a negritude ainda conserva valores negativos. “A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro” (DÁVILA, 2006, p.25). Em outras palavras, não há um resgate na negritude como valor positivo. O valor está na possibilidade de torná-la branca, seja diluindo o grau de melanina via miscigenação, seja embranquecendo-a culturalmente via

educação. Logo, parece-nos indispensável que essa questão seja discutida em sala de aula e que seja parte dos conteúdos elencados nos livros didáticos de história. Assim, esse é um dos elementos que tomamos como parâmetro em nossa investigação. Saber se esse projeto branqueador é tratado pelos livros didáticos de história e/ou como é tratado.

Das 11 coleções analisadas, nove não fazem qualquer tipo de menção a essa questão. Todas elas ressaltam a influência dos imigrantes europeus sobre a organização do movimento operário no Brasil. Na verdade, é quase que exclusivamente por esse viés que a imigração é tratada. Quase todas as coleções destacam que os imigrantes se organizaram, formaram várias sociedades de ajuda mútua e que foram muito importantes da disseminação de ideias anarquistas e socialistas junto ao operariado, além de serem fundamentais no surgimento das primeiras ligas de trabalhadores e na organização dos primeiros sindicatos operários no Brasil. A ênfase nessa abordagem, além esconder o projeto branqueador, prova ainda outro efeito colateral, que é o de embranquecer o movimento operário, como trataremos mais à frente, ou, dito de outra forma, apagar a ação do operariado negro da história e das lutas do movimento operário. Um efeito secundário desse apagamento do movimento negro é o reforço da ideia de que, finda a escravidão, restou à população negra que emigrou para as cidades apenas o sub-emprego, a marginalidade e a prostituição.

Apenas duas coleções pautam a questão da eliminação dos traços negroides, físicos e culturais, tendo a imigração como um dos braços do projeto de embranquecimento. São elas as coleções “Vontade de Saber História” e “História Sociedade & Cidadania”. Na primeira, esse questionamento está presente em texto complementar e em uma atividade que parte da comparação de duas diferentes abordagens sobre a imigração maciça de europeus para o Brasil no início do século XX. Tais abordagens são expostas em dois fragmentos de textos de autoria de Andréia Santos Pessanha e José Murilo de Carvalho. O texto de Pessanha expressa a ideia de a imigração estar ajustada ao projeto de branquitude. Carvalho, ao menos no fragmento reproduzido no livro, não toca na questão do branqueamento. Seu foco recai sobre, segundo o autor, os esforços empreendidos por intelectuais positivistas, que se opunham à importação de mão de obra, porque – denunciavam esses intelectuais – ela viria tomar os empregos dos nacionais.

O projeto da elite brasileira de importar mão de obra estrangeira não é uma informação sonogada. Os autores de todas as coleções analisadas tratam dessa questão. Não obstante, o fazem sem questionar as motivações nas quais se encova essa decisão. Em outras palavras, o porquê de finda a escravidão, a escolha recair sobre os europeus, cuja mudança para o Brasil precisava ser bancada às expensas do erário público, em detrimento dos ex-escravizados que

já se encontravam em solo brasileiro. Se não reforçam a ideia de que os europeus seriam mais adequados ao trabalho assalariado, mais disciplinados, também não rebatem o mito da inadequação e inabilidade dos negros de trabalhar de outra forma que não fosse sob o jugo do açoite. E não faltam elementos históricos para que esse questionamento sobre o projeto de branqueamento seja feito. A atuação do Estado brasileiro no sentido de impô-lo não se limitou à retórica. Ela materializou-se em leis. O Decreto nº 528, de 28 junho de 1890 proibiu a imigração africana e asiática para o Brasil e os governos federal e estaduais da Primeira República (1891-1930) empreenderam esforços orquestrados no sentido de atrair a imigração europeia ao país: “de 2.5 milhões de europeus que migraram para o Brasil entre 1890 e 1914, 987 mil com passagens de navio paga por subsídios do Estado” (ANDREWS, 1997, p.97 Apud PEREIRA, 2013, p.64) ²³.

De acordo com Schwarcz, um dos principais pilares do discurso de João Batista de Lacerda no Congresso Universal das Raças era a defesa de que, no Brasil, “De problema, o cruzamento racial se convertia em solução, [...] uma espécie de mestiçagem redentora, que se lograria a partir de algumas políticas públicas concernentes à imigração” (SCHWARCZ, 2011 p.228), sendo que a grande redenção do processo de mestiçagem estaria no fato de que caminhávamos para virmos a ser, em três gerações, uma nação branca – argumento esse que, segundo Souza e Santos, estava em consonância com as estratégias do governo brasileiro cujo objetivo era promover a imagem do país na Europa: “O esforço da política internacional brasileira no início do século XX consistia em ‘vender’ uma imagem positiva sobre o país, visando atrair imigrantes e investimentos estrangeiros (SANTOS; SOUZA,2012, p.754).Na prática, a questão racial e, mais precisamente, a ideologia do branqueamento, bem como a tentativa de efetivá-la seguia viva uma década depois, como demonstra Vainer, ao referir-se ao projeto de lei nº 291, de 28/07/1921, de autora dos deputados federais Andrade Bezerra e Cincinato Braga, eleitos respectivamente por Pernambuco e São Paulo, que pretendia proibir a entrada de “indivíduos humanos das raças de cor preta no país” em substituição à categoria “indígena africano”, presente no já mencionado Decreto nº 528, de 28-06-1890. De acordo com Vainer, a intenção do projeto de lei era clara: “tornar mais abrangente o dispositivo discriminatório, de modo a obstacularizar a entrada de negros oriundos do Sul dos Estados Unidos e das Antilhas (VAINER,1990, p.107). Ainda segundo Vainer, no que classifica como sendo “O bojo de uma campanha claramente racista”, que estipulava “É proibida a entrada de colonos de raça preta no Brasil”, o projeto também pretendia estabelecer cotas para a entrada

²³ ANDREWS, George R. “Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano.” In *Estudos Avançados* 11 (30), 1997.

– o correspondente a 5% dos indivíduos dessa origem já existentes por aqui – para imigrantes da raça amarela. Vainer atribui o malogro de um segundo projeto, dessa vez de nº 391, de 22-10-1923, de autoria do deputado federal por Minas Gerais Fidelis Reis, justamente a esse detalhe que contrariava o interesse da bancada paulista avessa ao estabelecimento de cotas para a imigração japonesa (VAINER, 1990). A adoção do “sistema de cotas para todas as nacionalidades de imigrantes” (GERALDO, 2009, p.201) acaba sendo instituído no país durante a elaboração da Constituição de 1934.

Como destacamos acima, todos os autores se referem à importância dos imigrantes na formação do operariado brasileiro, na disseminação de teorias críticas ao capitalismo, na fundação da imprensa operária e, sobretudo, na organização dos sindicatos e dos primeiros movimentos grevistas de vulto. Apenas os autores de duas coleções incluem o operariado negro nessa equação. Na coleção “Historiar”, muito embora não haja uma menção específica ao operariado negro, uma foto se destaca por retratar, entre uma dúzia de outros homens negros, a figura de Armando Gomes, anarquista e líder operário negro, que participou ativamente das greves de 1917 e 1920, chegando a ser preso por conta disso, e foi um dos fundadores da Liga Humanitária dos Homens de Cor, em Campinas, São Paulo, em 1915. A foto aparece na página 34 e parte das informações acima citadas também constam de uma legenda ao lado da foto. A segunda coleção a tratar do operariado negro é a “Geração Alpha História”, que traz um trecho de texto de autoria de Álvaro Pereira do Nascimento, “Trabalhadores negros e o ‘paradigma da ausência’: contribuição à história social do trabalho no Brasil”, que discorre sobre a exclusão do componente cor da historiografia que investiga o movimento operário no Brasil. A inserção do texto de Nascimento merece destaque, haja vista a apresentação de uma visão destoante do senso comum sobre a inserção do negro no mercado de trabalho no pós-abolição, se a visão corrente costuma narrar a permanência nas fazendas, vinculados a seus ex-proprietários ou a migração dos ex-escravizados para as cidades, criando as favelas, flutuando entre várias atividades subalternas sem ocupação fixa ou, ainda, a prostituição das mulheres e a entrada dos homens na criminalidade. Nascimento oferece um novo enquadramento a essa questão. A lamentar o fato de, uma vez mais, tratar-se de texto complementar.

O projeto de branquitude sobreviveu ao cessamento da importação maciça de imigrantes, pautou políticas educacionais e, decerto, como ideologia, permeou as relações raciais por muito mais tempo. A miscigenação como processo evolutivo da negritude à brancura (DÁVILA, 2006, p.25) e o fato de, no Brasil, o conceito de raça basear-se, sobretudo, na gradação da cor da pele, na aparência física e não, como nos Estados Unidos, na

ascendência africana (TELLES, 2003, p.16), ainda mantêm influência sobre as relações étnicas no Brasil. Assim, acreditamos que a ausência ou o tratamento superficial sobre a questão nos livros didáticos é, na melhor das hipóteses, um grave equívoco ou uma escolha que evita trazer essa discussão para o âmbito da sala de aula.

2.4 A Revolta da Chibata

É um assunto recorrente em todas as coleções, à exceção de uma, a coleção “História Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos na qual a primeira República ocupa o capítulo 2. Lá figuram quase todas as revoltas rurais e urbanas que marcaram o período. Porém, surpreendentemente, a Revolta da Chibata é completamente ignorada. Em outras coleções o problema é o enfoque.

A historiografia produzida sobre o episódio tem como consenso a existência de uma relação direta entre a rebelião dos marujos e um contexto mais amplo de lutas por cidadania e direitos sociais na primeira República, sobretudo para a população negra, premida entre o não ser mais escravizada, mas ainda não ser cidadã. Assim, a Revolta da Chibata²⁴ tem um claro caráter de contestação a uma prática herdada dos tempos da escravidão. Todavia, em quatro das coleções, o episódio é abordado pelos autores despidido de qualquer aspecto racial desencadeador do levante dos marinheiros. São elas: “Convergência História”, “História Escola & Democracia”, “Historiar” e “História.doc”, o que, a nosso ver, reduz a importância histórica do fato. Prefaciando a última edição lançada do livro *A revolta da Chibata*, o historiador Marco Morel²⁵ afirma o seguinte:

[...] Quem conhece o sentido dos versos iniciais da canção “o mestre sala dos mares”, de João Bosco e Aldir Blanc (“Há muito tempo nas águas da Guanabara/ o Dragão do Mar reapareceu”) pode entender melhor os laços simbólicos e históricos entre a Revolta da Chibata e as lutas contra a escravidão realizadas pelas camadas pobres da população. Tal comparação foi criada por Edmar Morel, que, há exatos

²⁴ A designação “Revolta da Chibata” surgiu e popularizou-se a partir da publicação, em 1959, do livro de Edmar Morel batizado com esse nome. “Revolta dos Marinheiros” e “Revolta Naval” são denominações que também aparecem. A primeira, inclusive, aparece na Coleção Convergência História. O jornal *Gazeta de Notícias*, por exemplo, nas edições de 23.11.1910 e de 24.11.2010, se refere à revolta como “insubordinação de marinheiros” e “A Rebelião: marinheiros sublevados”. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> acesso em 14/07/2020

²⁵ Marco Morel é professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador na área de História e prefaciou a última reedição do livro *A revolta da Chibata*, escrito por seu avô, o então falecido jornalista Edmar Morel, quando da comemoração do cinquentenário, no ano de 2009, da primeira edição da obra.

sessenta anos, lançou o livro *Dragão do Mar – o jangadeiro da Abolição* (reeditado como *Vendaval de Liberdade*). “*Dragão do Mar*” era o apelido dado pelos abolicionistas ao jangadeiro cearense Francisco José do Nascimento, o Chico da Matilde (são exatos 170 anos de seu nascimento); caboclo, classificado como “pardo livre” e pobre, foi um dos principais líderes do árduo movimento social (incluindo graves confrontos com as forças armadas envolvendo abolicionistas, pescadores pobres, mulheres e escravos alforriados) que culminou com a Abolição do cativo no Ceará em 1884, ou seja, quatro anos antes da Lei Áurea. Depois da abolição nos verdes mares do Ceará, o *Dragão do Mar* “reapareceu” nas águas da Guanabara na figura de “um bravo marinheiro” (MOREL, 2016, p.16 e17)

No texto introdutório do relançamento do livro, Marco Morel argumenta que a interligação entre ambos, João Cândido e Francisco José do Nascimento, feita por Edmar Morel leva em conta o fato de se tratar de dois heróis da plebe, trabalhadores do mar, vítimas de opressão do ponto de vista étnico e social e que encabeçaram rumorosos e exitosos movimentos de combate à escravidão e suas permanências (MOREL, 2016, p.17). Essa dimensão de luta contra a permanência da desumanização imposta pela escravização já estava colocada no trecho acima em uma obra escrita há mais de 50 anos por Edmar Morel, mas está ausente das coleções mencionadas. Perde-se, portanto, a oportunidade de explorar a real dimensão da Revolta da Chibata e compartilhar isso com alunos e professores.

Sob o título de “Os militares protestam”, a coleção “*Inspire História*” aglutina a Revolta da Chibata e o movimento tenentista no mesmo texto, dando a impressão ao leitor de que ambas são parte de um mesmo processo, quando, na verdade, só estão ligadas pelo fato de serem revoltas geradas no seio das forças armadas. Muito embora estejam listadas como parte das revoltas urbanas contra o poder oligárquico, é o significado de se opor ao racismo, à permanência de práticas escravistas e à desumanização da população negra que torna a primeira singular. Ainda que o texto da coleção mencione o fato de ser a revolta dos marinheiros negros, em 1910, motivada pela continuidade de punições, chibatadas e palmatória, típicas do período escravagista, a junção de ambas no mesmo texto tende a provocar uma impressão errônea e pode se prestar a propagar uma interpretação enviesada desses dois fatos históricos.

Em alguns casos, mesmo quando reconhecida a dimensão de combate ao racismo que permeia a Revolta da Chibata, há outros problemas. É o caso da coleção “*Estudar História das origens do homem à era digital*”. No mesmo capítulo, o relato sobre a Revolta da Chibata precedido por um texto intitulado “*O lugar do negro na Primeira República*”, que ajuda a esclarecer que as punições físicas impostas aos marinheiros, formada por uma maioria de negros e mestiços, não era um caso isolado de marginalização e perseguição aos afrodescendentes. Todavia, num texto complementar na mesma página, os autores

argumentam que houve grandes avanços sem relação à questão do racismo no Brasil porque, segundo o texto, o racismo é hoje passível de punição, enquanto, na primeira República, ele seria institucionalizado. Os autores parecem ignorar que vivemos em uma sociedade permeada pelo racismo estrutural e que isso torna quase impossível a materialidade do racismo numa denúncia consistente. Não discordamos dos autores quanto ao fato da tipificação do racismo como crime representar um avanço, mas consideramos que apenas a existência da lei não basta. A existência de lei não impede, por exemplo, que as forças de segurança adotem atitudes muito distintas ao atuar nas áreas nobres e nas periferias ou favelas dos grandes centros urbanos. A nosso ver, os autores investem numa análise simplória da realidade e transmitem uma visão romântica em relação à eficácia de lei. A afirmação dos autores induz ao erro de levar a crer que a existência de uma legislação penal que pune a prática do racismo e que, sem dúvida, é um avanço conquistado pelo movimento negro, inibe a sua manifestação, quando é justamente o contrário, ou seja, é o fato de vivermos numa sociedade racista que torna necessária a existência de leis que punam o racismo. Apesar da legislação assinalada pelos autores, até hoje, faltam políticas públicas que, de fato, colaborem com o fim do racismo, que se manifesta de maneira explícita, seja de maneira velada. Sobre isso, Silvio de Almeida explica:

os conflitos raciais também se refletem nas instituições e o racismo não pode ser encarado apenas como ação isolada de grupos ou indivíduos. Pelo contrário, as desigualdades sociais decorrentes do racismo se perpetuam, porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos que, por meio delas, impõem seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2018, p. 28)

Ou seja, as manifestações racistas no âmbito institucional e estrutural permanecem e não serão superadas sem ações governamentais. Nossa argumentação se sustenta no que defende Souza, para quem

O preconceito e a discriminação raciais não são meras sobrevivências do passado escravocrata. Contrariando Florestan Fernandes, adquiriram novas funções e significados na sociedade capitalista industrializada, dificultando o acesso dos negros a benefícios materiais e simbólicos por meio da sua desqualificação. (SOUZA, 2020)

Fica claro, portanto, que, além herança escravocrata, explícita no episódio da Revolta da Chibata, ainda permeia e atravessa a sociedade brasileira a danosa decisão de nossa elite branca de negar o acesso à população não branca aos bens materiais e simbólicos produzidos que são socialmente, gerados e, portanto, deviam estar ao alcance de todos. O livro didático e

a disciplina de história devem não só apresentar o negro em uma perspectiva positiva, mas se constituírem em ferramentas do processo de construção de uma nova lógica de pensamento, de um novo paradigma, que, mais do que combater o racismo, fomente o antirracismo.

A maioria das coleções deixa escapar a oportunidade de reafirmar que a Lei Áurea livrou da escravidão o país, mas não a população negra de seus efeitos ou de seguir sendo tratada como escravos em um processo que Gomes define como abolicionismo inacabado (GOMES, 2005, p.49). Os autores da coleção “Vontade de Saber História” são os que melhor abordam a questão da Revolta da Chibata. Utilizam-se da reprodução do *fac-símile* de um jornal da época, *A Gazeta de Notícias*, para introduzir o tema e o texto contíguo esclarece que não só os castigos que serviram de estopim da rebelião eram uma herança escravista, mas que as reivindicações dos marinheiros iam além da abolição dessa prática, ao exigir a melhoria dos salários e das condições de trabalho dos marinheiros negros. Ainda mais importante é ter assinalado que a Lei Áurea não pôs fim a toda a carga de preconceito, racismos, humilhação e violência representados por mais de 300anos de escravização. A utilização de uma matéria publicada na época ajuda a explicitar essa relação de causa e efeito entre uma abolição inconclusa e a revolta dos marinheiros negros, sendo essa, para além de uma denúncia da violência dos castigos, a luta para efetivar, na prática, a abolição conquistada duas décadas antes.

As demais coleções fazem essa ligação entre rebelião e permanência de práticas escravocratas, mas sem grande aprofundamento. Nesse contexto, duas coleções oferecem, ao menos, textos que enfocam da revolta sob pontos de vista tradicionalmente fora dos relatos encontrados nos livros didáticos. A primeira é “Geração Alpha História”, que narra a repercussão da rebelião na imprensa internacional e as alegações do governo brasileiro, que a classificou como “greve trabalhista” e omitindo a questão dos castigos corporais e, também, um texto complementar da historiadora Silvia Capanema P. de Almeida sobre a memória em relação à Revolta da Chibata e de como, ao longo do tempo, as diferentes formas, contextos, atores e suas intenções, ao acessar a memória da Revolta da Chibata, contribuíram no processo de transfiguração de João Cândido em herói. A outra é “Convergências História”, que reproduz trecho do Manifesto dos revoltosos retirado do livro de Edmar Morel, ou seja, proporciona enxergar a rebelião pelos olhos dos rebelados. Todavia, dois desses três textos, os de Morel e Capanema, são textos complementares, somente disponíveis na versão destinada aos professores.

O fato é que a maior parte dos autores perde a oportunidade de fazer uma crítica mais qualificada da sociedade pós-abolição e do racismo a partir da Revolta da Chibata. A ação

direta do Estado negando a cidadania às populações não brancas, criminalizando suas práticas culturais tais como a capoeira e as religiões de matriz africana e liderando um projeto que pretendeu apagar da nação os traços físicos e culturais do povo negro, além de fechando os olhos para a violência física na Marinha motivou não só uma rebelião para abolir os castigos, mas outras pequenas rebeliões cotidianas, tais como insistir em seguir praticando a capoeira ou religiões de matriz africana mesmo sob o risco de sofrer as consequências de uma perseguição oficial, para transformar em real uma liberdade apenas simbolicamente conquistada. Garantida a liberdade, a luta do povo negro ainda segue hoje para que a igualdade que o texto da lei garante seja transformada em equidade.

2.5 A imprensa negra

Segundo Pereira “Desde o final do século XIX há registros de periódicos editados por negros, que tinham como principais temas a ‘raça negra’ e o preconceito” (PEREIRA, 2013, p. 150). O pasquim *O Homem de Cor*, datado de 1833, já estampava denúncias de ordem racial, apresentadas por publicistas que não se furtavam em assumir sua ascendência afro. “Pardos”, “negros” e “de cor” era como se definiam e era em favor desse grupo racial que falavam (PINTO, 2006, p.12). Muito embora estabeleça distinção entre o que chama de imprensa abolicionista e imprensa negra, a primeira, aquela iniciada em 1833, com a publicação de *O Homem de Cor*, e a segunda que viria após a abolição – “Enquanto a primeira demandava o fim da escravização a segunda reivindicava a liberdade com integração social” (ROSA, 2014, p. 556) –, a autora reconhece a conexão histórica entre ambas. Já Araújo observa que, senos ativermos a analisar a produção de um conteúdo jornalístico onde “o negro é apresentado como protagonista dos acontecimentos e discussões, ainda que estas não tenham relação direta com as questões raciais, [...] é possível observar uma grande distinção dos jornais negros em relação à imprensa tradicional brasileira, que tende a tratar a temática racial de forma superficial e estereotipada”. (ARAÚJO, 2019, p. 218). Os argumentos listados comprovam a importância histórica da imprensa negra e vários pesquisadores têm se debruçado sobre o assunto nos últimos anos. O tema está presente nas coleções. Porém, em algumas há apenas uma citação junto a outras questões envolvendo temáticas ligadas ao povo negro. É o caso, por exemplo, da coleção “Convergências História”, que, embora reproduza o *fac-símile* de uma edição do jornal *O Clarim d’Alvorada*, em uma

atividade reduz toda a experiência da imprensa negra a três parágrafos. É certo que, em se tratando de um livro didático, três parágrafos pode ser um espaço considerável. Porém, no mesmo livro, a luta da população negra norte-americana pelos direitos civis ocupa duas páginas inteiras, e a luta contra o *apartheid* na África do Sul, três páginas e meia, conferindo a lutas da população negra fora do Brasil um destaque que não se verifica – ao menos, no que tange à questão da atuação da imprensa negra. Em “História.doc” há um Box numa página da página 45 que informa que, findo o cativeiro, os negros criaram clubes e associações assistencialistas, culturais e recreativas, que tiveram participação na formação dos primeiros sindicatos, fundaram diversos jornais voltados à comunidade afrodescendente e que esses são genericamente chamados de imprensa negra.

A prática se repete na coleção “Geração Alpha História”. A trajetória da imprensa negra é sintetizada em não mais que dois parágrafos. Uma vez mais, o embate dos negros sul-africanos contra o regime segregacionista recebe mais destaque não só no que tange à parte destinada aos alunos, mas, também, acrescido de um texto complementar. Embora disponível somente aos professores, o texto se ocupa de aprofundar a questão do processo de superação institucional do *apartheid*. De positivo, o fato de atestar o caráter militante da imprensa negra e seu compromisso político com a causa do povo negro. A página também reproduz um trecho de um jornal da imprensa negra, *O Progresso*, de 1899, que narra a decepção dos negros tanto com a abolição quanto com a República, que em quase nada lhes alterara as existências.

O tratamento não difere nas coleções “Historiar” e “Vontade de Saber História”. Na primeira há um texto de autoria Petrônio Domingues, que permitiria um maior aprofundamento da questão não fosse ele um texto complementar presente apenas na versão do livro destinada ao professor. A segunda dá a entender que o termo “imprensa negra” se resume a uma única publicação, ao estampar o *fac-símile* do *Clarim d’ Alvorada* sublinhando seu papel de ser um canal para denunciar a discriminação e divulgar eventos ligados à “cultura-afro” sem mencionar a existência de outras publicações na mesma linha editorial. Um texto complementar resume em poucas palavras a história desse único jornal citado.

A nosso ver apenas os autores de cinco coleções trataram a imprensa negra com a importância histórica que essa de fato teve, menos pela questão do espaço físico reservado ao tema nas coleções e mais pela dimensão histórica com que alguns autores, mais do que outros, tratam o tema destacando esses jornais como instrumento de enfrentamento ao racismo, de denúncia das desigualdades e de divulgação das manifestações culturais da população negra. Apesar de não dedicar um grande espaço ao assunto, a coleção “Telaris História” ressalta que

as publicações voltadas para os negros, surgidas ainda no período escravista, se avolumaram em resposta a uma demanda da população negra por maiores chances de ascensão social e econômica e combate ao racismo. Os autores recomendam que os professores proponham aos alunos uma pesquisa sobre a imprensa negra, ou seja, deixam a cargo do professor preencher ou não essa lacuna. “Inspire História” junta a imprensa operária e a imprensa negra e estampa a primeira página de uma edição de 1935 da *Tribuna Negra*. Os autores ressaltam o papel de resposta ao preconceito e à discriminação exercido por diversas publicações feitas por e voltadas para a população afrodescendente, as quais, além de divulgar temas de interesse da comunidade negra, defendiam medidas de igualdade social e denunciavam o racismo e a violência, ainda que vários dessas publicações tenham tido vida efêmera. Na mesma linha, a coleção “História Sociedade & Cidadania” deixa claro que a abolição não cessou a necessidade de efetivar a liberdade pela conquista da cidadania e que a imprensa negra cumpriu o papel de, além de estimular a autoestima da gente negra, exaltar suas personalidades, divulgar seus eventos e, sobretudo, denunciar a falta de oportunidades, a violência e o racismo contra a população negra - em resumo, cumprindo o papel político de amplificar as vozes do povo negro e visibilizar suas demandas. A coleção traz ainda um texto intitulado “Imprensa negra no Brasil: Autorretrato do negro por ele mesmo”, de José Antônio dos Santos, doutor em história pela PUC-RS, como texto complementar. Apesar da opção por amalgamar em texto único a realidade socioeconômica dos negros no pós-abolição, a fundação da FNB e a imprensa negra, os autores de “Estudar História das origens do homem à era digital” cumprem a função de deixar claro o caráter político de enfrentamento do racismo da imprensa negra. A opção, no entanto, transforma a FNB numa citação de uma linha. Por fim, a obra coletiva “Araribá Mais História” menciona a imprensa negra referindo-se à “fundação de diversos jornais independentes que compunham a **imprensa negra** e foram importantes como canais de participação da comunidade negra na vida política e na consolidação dos movimentos negros contemporâneos” (ARIRIBÁ MAIS HISTÓRIA, 2018, p.34). Tal citação aparece inserida em um texto maior que narra o malogro de projetos abolicionistas mais abrangentes, em que ativistas negros previam, por exemplo, reforma agrária e acesso à educação, ante um modelo social e excludente imposto pelas elites. A citação à imprensa negra é curta em meio a outras questões ligadas à realidade da comunidade negra no pós-abolição, mas, como na coleção “Estudar História”, a opção de agregar mais de um assunto no mesmo texto não impede os autores de destacar o papel político da chamada imprensa negra.

2.6 A cultura afro-brasileira, seu caráter de resistência e sua influência na formação da cultura brasileira

É consenso que aquilo que se conhece como cultura brasileira não pode ser desvinculado da produção cultural afro-diaspórica. Da mesma forma que os escravizados, oriundos de etnias e tradições distintas, aprenderam a assimilar e reinterpretar práticas culturais estranhas às suas no sentido de reviver suas próprias tradições dentro dos limites que a diáspora lhes impunha, também não abriram mão de seu conjunto de crenças e suas práticas e, no processo de criação de novas tradições, impuseram sua marca no hibridismo que é a principal característica da cultura brasileira. Inserir as culturas africana e afro-brasileira no currículo de história é uma determinação legal. Porém, como já assinalamos antes, a simples existência de lei não basta. Passados quase um par de décadas desde a Lei 10.639/03, cabe perguntar: como a importância fundamental do elemento afro na construção da cultura brasileira é tratada na produção didática de história aprovada no último PNLD ou, sendo mais específicos, nos exemplares destinados ao 9º do ensino fundamental?

As alusões são pontuais e nas vezes em que a questão é mencionada, quase sempre é ligada ao samba.

Quem melhor o faz são os autores que procuram fugir dessa armadilha. O autor da coleção “História sociedade & cidadania” aborda a questão por meio de dois textos. O primeiro deles, também disponível aos alunos, de autoria de Walter Fraga e Wlamyra R. Albuquerque – ele, doutor em história social e ela, doutora em história social da cultura, ambos pela Universidade Estadual de Campinas – foca no processo de reinvenção cultural de negros de diversas regiões da África na experiência do cativo e em seu impacto sobre a cultura brasileira. O outro é um texto complementar denominado “Evolução histórica da cultura afro-brasileira”. Os autores de “História Escola & Democracia” também subvertem aquela lógica. O carnaval ganha outro significado ao ser apresentado sob uma perspectiva que vai muito além da festa popular. As páginas 75 e 76 trazem um texto que pontua o carnaval como uma disputa do espaço público entre a elite e os populares, informando que essa disputa é anterior à abolição. Em um trecho é dito que “muitos aproveitavam a ocasião para criticar a escravidão e os governantes do Brasil monárquico. E negros fantasiados de indígenas cantavam em línguas africanas”. Outro trecho afirma: “O processo de abolição da escravidão tomava corpo nas ruas. [...] Para tentar dormir com esse barulho, as autoridades perseguiram os cordões formados por negros.” Um terceiro trecho, já falando sobre século XX, cita que a polícia

tentava transformar negros e mestiços em meros espectadores dos desfiles de corsos na região central do Rio de Janeiro, mas que a população pobre descia os morros e tomava a Praça Onze. O primeiro trecho que, claramente, recua no tempo para período anterior à República e faz alusão ao século XIX e a um período anterior à abolição, destaca atos de resistência do povo negro e expõe como uma festa popular pode ser lida como um espaço de disputas, protestos e usada como instrumento político, não só hoje, quando é comum vermos esse tipo de ação refletida nos enredos das escolas de samba que desfilam na avenida, mas desde sempre.

Em outro capítulo, os autores afirmam que futebol, capoeira e carnaval foram incorporados ao programa nacionalista do governo Vargas. Ainda segundo eles, a utilização dos estádios do Pacaembu, em São Paulo, e de São Januário, no Rio, para as comemorações do 1º de Maio estão inseridas nesse esforço do governo Vargas em sua, segundo os autores, “feição paternalista” de aproximar-se das massas. Ainda segundo os autores, o sucesso da seleção brasileira de futebol como terceira colocada na copa da França em 1938 também foi capitaneada pelo governo e celebrada como expressão da “unidade nacional” e uma vitória particular de Vargas e de seu governo autoritário. O mesmo se daria com a leva de sambas, que, nos anos 1930, deixaram de exaltar a figura do malandro para enaltecer as virtudes do trabalho e do operário, e com os desfiles de carnaval, que, segundo os autores, a partir de 1937, teriam que conviver com a imposição de enredos que “exaltassem a grandeza do país” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p.124), transformando os desfiles numa comemoração oficial. Ao relatarem os conteúdos de sambas que trocam a malandragem e a boemia pela nobreza do trabalho como cooptação, relato no qual também investem os autores da coleção “Estudar História das origens do homem à era digital”, e a aceitação das escolas de samba de que, supostamente, lhes fosse imposto abordar temas nacionalistas e, com isso, obter benesses do governo em troca de promover-lhe a imagem, ao nosso ver, os autores perdem de vista uma faceta importante desse processo, além de cometerem um equívoco. Perde-se a perspectiva da escolha dos compositores de samba como uma estratégia de sobrevivência e legitimação por parte dos próprios sambistas e, portanto, um ato de resistência, e não simples capitulação ante um Estado e uma elite que por anos perseguiu e criminalizou o samba. Essa perspectiva está presente em Fernandes (2012), como no trecho abaixo:

Nos anos da guerra a escola de samba e o sambista foram cada vez mais assumidos como representação nacional. Em 1941, Walt Disney se inspirou em Paulo da Portela, famoso sambista, para fazer o Zé Carioca, personagem brasileiro que

contracena com o Pato Donald em um filme da propaganda da “política de boa vizinhança” EUA-Brasil. Uma visão convencional aponta a instrumentalização dos sambistas pelo imperialismo, o que não está errado. Mas o fato é que os sambistas também souberam instrumentalizar esta situação em favor de mais legitimidade e prestígio junto à elite e ao próprio povo. Não foi por acaso, ou simplesmente por imposição, que os enredos se tornaram, durante a guerra, cada vez mais patrióticos e nacionalistas, apoiando a democracia, a participação do Brasil no esforço aliado (FERNANDES, 2012, p.3)

É o próprio Fernandes que, em outro trecho do mesmo texto afirma

O marco de análise e da periodização assumida é o modo como as escolas de samba se relacionaram com os chamados “temas nacionais”, ignorando-os, afirmando-os ou negando-os em seus enredos e desfiles. Entendemos tais atitudes como parte de uma estratégia dos sambistas para a reprodução e ascensão de suas escolas no espaço festivo, político e cultural de uma metrópole moderna como Rio de Janeiro. (FERNANDES, 2012, p.3)

Quanto ao equívoco, entendemos que se trata de um livro didático cujo público é formado prioritariamente por adolescentes na faixa dos 13 ou 14 anos e seus professores. Portanto, não se trata de exigir a profundidade de um trabalho acadêmico. Todavia, os autores dos livros didáticos são tidos como especialistas naquilo que fazem. Alguns, inclusive são nomes famosos com atuação de anos nesse mercado. Assim, o que afirmam nos livros tende a assumir estatuto de verdade histórica para os que irão manuseá-los. Os professores que usarão os livros como base de suas aulas não são especialistas em muitas das questões específicas abarcadas por um livro didático. Ao afirmar que a obrigatoriedade de enredos focados em temas nacionais foi uma imposição da ditadura do Estado Novo às escolas de samba, como fazem os autores da coleção “Estudar História das origens do homem à era digital”, incorrem em um erro cronológico: o desfile das escolas de samba ocorreu em 7 de fevereiro de 1937 e a ditadura do Estado Novo foi imposta por Vargas a partir de 10 de novembro do mesmo ano. O segundo erro se verifica quanto à imposição dos temas nacionalistas. Versão muito difundida por décadas, esse relato foi posto em xeque no livro *As escolas de samba do Rio de Janeiro*, escrito pelo jornalista e escritor Sérgio Cabral, que se utilizou da análise dos estatutos da União das Escolas de Samba (UES), entidade que, à época, representava os interesses das agremiações, organizava os desfiles e procurava obter apoio do poder público. Cabral esclarece:

Os estatutos da UES estabeleceram, em seu primeiro artigo, que a entidade tinha por finalidade “organizar programas de festejos carnavalescos e exposições públicas, entender-se diretamente com as autoridades federais e municipais para a obtenção de favores e outros interesses que revertam em benefício de suas filiadas”. Dispositivos que passam a figurar em todos os desfiles – como a proibição do uso de instrumento

de sopro e a obrigação de desfilar com baianas – também constavam dos estatutos da União das escolas de Samba, assim como aquele que, equivocadamente, foi tantas vezes atribuído à ação do Estado Novo (cuja implantação, aliás, somente se daria três anos depois): a obrigação de, nos enredos, as escolas de samba apresentarem “motivos nacionais” (CABRAL, 2011. p. 103)

Essa informação é ratificada Alberto Mussa e Luiz Antônio Simas, que afirmam:

Não surpreende constatar que usar temas de exaltação nacional não foi uma imposição do governo, partiu dos próprios redutos do samba, antenados com as perspectivas nacionalistas que caracterizavam a atuação do Estado na recém iniciada Era Vargas. Exaltar os valores nacionais era uma bela estratégia em busca de reconhecimento formal das escolas de samba. Antes de ser uma imposição passivamente aceita pelo mundo do samba. Falar da pátria era uma forma de o sambista encontrar a aceitação social pretendida, em uma postura pragmática que permitia a sobrevivência das agremiações. (MUSSA & SIMAS, 2010, p.18)

Parece-nos que as citações acima indicam um terceiro caminho, que não é nem o da imposição e nem o da cooptação. Além de expressão artística, o samba é, talvez, a maior expressão da resiliência do povo negro no Brasil. Porém, ao ser associado pelos autores das coleções à ditadura do Estado Novo, como uma das ferramentas de cooptação dos trabalhadores para um projeto populista onde o operariado abriria mão do embate e aceitaria tutela estatal em troca de benefícios, perde o caráter de resistência cultural que o samba representa. Uma interpretação possível para as letras que exaltam o trabalho é a da adesão voluntária e pragmática pela qual o sambista busca a aceitação social pretendida de forma que lhe permitia a sobrevivência e o reconhecimento (MUSSA & SIMAS, 2010, p.18) até então negados ao gênero e a seus compositores.

Quanto à tese da imposição de temas ufanistas a escolas de samba, essa interpretação já foi derrubada por documentação produzida pela própria União das Escolas de Samba, entidade que congregava as escolas à época e representava seus interesses. Nesse momento em que a internet se tornou um campo batalhas narrativas e que o estatuto da verdade científica é constantemente fustigado por negacionismos e por *fake news* de todo o tipo, o rigor ao apresentar um trabalho científico ou as informações de um livro didático é fundamental. Sobretudo porque, diferente do trabalho científico, destinado a um público específico e restrito, a literatura didática será manuseada por milhões de pessoas no país todo.

Outras duas coleções a referirem-se ao samba como exemplo de influência cultural negra são “Araribá Mais História” e “Estudar História” das origens do homem à era digital. A primeira relaciona o samba à resistência e a um dos elementos da construção da identidade

negra e destaca o samba carioca e as figuras de Tia Ciata²⁶, dos compositores Donga, Pixinguinha e a importância da Pequena África²⁷ para o ritmo. Já a coleção “Estudar História das origens do homem à era digital”, já citada acima, ressalta que o samba, hoje patrimônio imaterial da cultura brasileira, e palavra cuja origem etimológica é esmiuçada pelos autores, foi reprimido e estigmatizado em seu nascedouro.

A questão da perseguição do Estado a manifestações culturais afro-brasileiras é um tema praticamente ausente nas coleções. O primeiro Código Penal republicano, de 1890, proibia, no artigo 157, “**Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio e amor, inculcar cura de moléstias curáveis e incuráveis, enfim fascinar e subjugar a credulidade pública**”. O mesmo Código Penal, criado durante o governo do marechal Deodoro da Fonseca, proibia a prática da capoeira em todo o território nacional e foi reforçado por decretos que impunham penas severas aos capoeiras:

(Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890)

Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;

Pena -- de prisão celular por dois a seis meses.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dôbro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se fôr estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas (BRASIL. Decreto nº 847, 11 de outubro de 1890)

Somente a coleção “História Escola e Democracia” toca de forma muito sutil nessa questão, ao celebrar a revogação, em 1937, da lei que proibira a prática da capoeira. Parece

²⁶ Nascida Hilária Batista de Almeida, saiu da Bahia para tornar-se a dama do samba e do candomblé no Rio de Janeiro. Foi cozinheira, costureira e considerada uma das figuras mais influentes do surgimento do samba carioca “ao abrir sua casa, na Praça Onze, para receber sambistas pioneiros” quando a prática ainda era criminalizada pelo Estado. Além de “mãe de santo afamada”, Tia Ciata foi partideira renomada e, junto com outras tias baianas uma das precursoras “da tradição das baianas quituteiras nas ruas do Rio de Janeiro”, que, vestidas de branco e paramentadas com colares e pulseiras, misturavam religiosidade e gastronomia. Disponível em: www.tiaciata.org.br. acesso em 30/10/2020.

²⁷ “Pequena África - é como ficou conhecida a área hoje composta pelos bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo, desde a Praça Mauá até a Cidade Nova, na região portuária do Rio de Janeiro, na virada do século XX”. A denominação Pequena África é atribuída ao compositor, cantor e pintor brasileiro Heitor dos Prazeres e foi dada em alusão à grande concentração de afro-brasileiros e de manifestações culturais ligadas à comunidade negra do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://pmspa.rj.gov.br>>. Acesso em 30/10/2020.

que os autores incorreram em um equívoco aqui. Segundo Cesse Neto, o que ocorreu no ano de 1937 é que a primeira academia de capoeira, fundada por Manuel dos Reis Machado, o Mestre Bimba (1990-1974), em 1932, no Engenho Velho de Brotas, em Salvador, adquiriu autorização oficial para ensinar capoeira. No mesmo documento, Mestre Bimba é reconhecido como professor de educação física pela Secretaria de Educação e Assistência Pública do Estado da Bahia e obtém um documento oficial, o Alvará nº 111 de 1937, que assegura o funcionamento de sua academia (CESSNETO, 2014, p.76). A academia chamava-se “Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia”. A descriminalização da capoeira, que, em 1878, era considerada “uma ‘doença moral que prolifera em nossa civilizada cidade’” pelo “chefe de polícia do Rio de Janeiro, imbuído dos pressupostos evolucionistas de sua época” (REIS, 1994, p.222), somente se concretiza a partir do novo Código Penal de 1940, quando ganha *status* de esporte. Era, de fato, o governo Vargas, mas a descriminalização veio no bojo do novo Código Penal de 1940, e não em 1937, como afirmam os autores. O tema da religiosidade de matriz africana, perseguida pelo Estado no passado e demonizada e violentada de forma extra oficial no presente, segue silenciado nas coleções analisadas, o que não contribui de forma alguma para a superação do preconceito afro-religioso ou para jogar luz sobre um tema cuja desinformação, sobretudo na realidade escolar, dá o tom do tratamento dispensado aos adeptos do candomblé e da umbanda, sejam eles professores ou estudantes, em um misto de medo, aversão e rejeição sistemáticos.

Apenas duas coleções fogem da tríade samba, carnaval e capoeira. Uma delas é a coleção “Teláris História”, que, no capítulo 5, que trata do Brasil nos anos 1920, traz um texto pouco usual nos livros didáticos, abordando a contribuição de artistas plásticos negros, sendo que o manual do professor orienta que se solicite uma pesquisa sobre artistas negros. A outra é “História Sociedade & Cidadania”, que põe em foco o protagonismo do escritor Lima Barreto e do artista Benjamin Oliveira, compositor, cantor, ator e o primeiro palhaço negro do Brasil e que, por coincidência, foi o enredo do Grêmio Recreativo de Escola de Samba Salgueiro no desfile de segunda-feira no carnaval de 2020, no Rio de Janeiro. Um texto complementar, de autoria de Gervácio Aranha, historiador e professor da Universidade Federal de Campina Grande, analisa o engajamento afrodescendente na literatura de Lima Barreto.

A religiosidade de matriz africana, ao menos nas coleções analisadas para o presente trabalho, parece representar um tabu ou campo minado onde os autores evitam pisar. Apenas duas coleções tangenciam a questão: “Estudar História” e “Inspire história”. Na primeira, aparece a foto de um samba de roda em Santo Amaro, interior da Bahia, em que as mulheres.

cantam, dançam e batem palmas, enquanto os homens tocam instrumentos, usam indumentárias e adornos similares aos usados em cultos afro-brasileiros. O texto contíguo esclarece que as rodas de samba ocorriam “principalmente em festividades religiosas em homenagem aos santos católicos e aos orixás do candomblé” (BARRETO; BRAICK, 2018, p.27). Já na segunda, temos uma foto de uma manifestação de adeptos de religiões de matriz africana contra a intolerância religiosa realizada na cidade de Recife, Pernambuco, no ano de 2018.

Para além de seu caráter religioso, terreiros são redes educativas; afinal, circulam por ali uma enorme gama de saberes, de tradições, subjetividades e de ritos que os devotos da religião precisam dominar. Trata-se de uma rede de solidariedade e de preservação da ancestralidade que bebe de outras fontes epistemológicas e simbólicas que não as hegemônicas e que sempre propôs, ainda que impactada pelas experiências e limitações da diáspora e da violência do cativo, outras formas de ler o mundo. Assim sendo, as religiões de matriz africana, mais do que crescer nas fissuras, a nosso ver, forjaram e forjam fissuras por onde teimam em crescer e resistir ao sistemático epistemicídio imposto aos povos colonizados. Não custa repetir a definição de “quilombo” de Abdias Nascimento: “todo e qualquer grupo apenas tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas, etc.” (NASCIMENTO, 1980, p.263 Apud ARRUTI, 2017, p.112). Logo, resiliência em recriar a religiosidade africana nos campos da diáspora é um ato de rebelião contra o opressor, um dos muitos elementos de resistência organizada à escravização e ao racismo e, portanto, parte do movimento social negro. Apesar disso, é ignorando os constantes relatos de intolerância religiosa que a totalidade dos autores do PNL 2020 escolheram não tratar dessa questão. “Totalidade” porque mesmo as coleções supra citadas, duas de 11 aprovadas, fazem breves citações textuais e imagéticas, sem oferecer qualquer espécie de análise da importância da religião ou problematizar a intolerância religiosa.

Um fenômeno cultural ligado à comunidade negra que ganha espaço nas coleções “Convergências História”, “Teláris História”, “Estudar História: das origens do homem à era digital” é o movimento “Black Power”, nascido como projeto político nos Estados Unidos nos anos 1960 e que, entre nós, ganha outra conotação. De acordo com Joel Rufino dos Santos, no caso brasileiro, “esta influência se deu menos por intermédio da mensagem política que pelo convite a uma ‘atitude negra’, que trazia, por sua vez, embutida as questões de identidade”

(SANTOS, 1985, p.289 Apud PEREIRA, 2013, p.168)²⁸. Tendo o *soul*, o *funk* e o *rhythm and blues (R&B)* ritmos americanos, como expressão musical, o movimento reunia artistas como Tony Tornado, Gerson King Combo, Tim Maia, Banda Black Rio, Djs Luizão, Ademir Lemos e Monsieur Lima e a juventude afro-brasileira dos subúrbios e bairros operários em bailes espalhados pela cidade, com suas cabeleiras *Black power*, dançando passos sincronizados e pregando o orgulho de serem negros. Segundo Oliveira, o movimento configurou-se como um novo projeto identitário, dotado de um potencial político alternativo pautado pelo estilo (OLIVEIRA, 2015, p.63). Contudo os autores das três coleções especificadas no início do presente parágrafo optaram por destacar a influência do movimento *Black Power* protagonizado pelos negros norte-americanos sobre o nosso processo de valorização das raízes africanas quase ao nível de um simples pastiche e, ao fazê-lo, desfocaram uma série de características únicas e possibilidades interpretativas singulares.

A influência, de fato, é atestada por pesquisadores brasileiros que reconhecem que tanto a luta pelos direitos civis e o movimento Black Power nos Estados Unidos, quanto os movimentos de independência na África tiveram impactos sobre o movimento negro brasileiro, sobretudo o chamado movimento negro contemporâneo a partir dos anos 1970. A questão é que, colocada da forma que está, nas coleções “Convergências História”, “Teláris História” e “Estudar História: das origens do homem à era digital”, a abordagem reforça a ideia de simples transposição do que ocorria nos Estados Unidos para o Brasil, de forma direta, o que é impossível. Por mais que ideias possam circular pelo mundo e guardar semelhanças com suas origens elas são reconfiguradas em novas realidades. De acordo com Pereira:

É interessante perceber, ao tratar da circulação de ideias e referências, como já foi dito acima como “uma mesma idéia possa ganhar múltiplas leituras”. Um exemplo interessante, nesse sentido, é o conjunto de ideias contido no Slogan “*Black Power*”, criado em meados da década de 1960 nos Estados Unidos. Enquanto em sua formulação original a expressão “*Black Power*” resumia um projeto político de setores da comunidade negra norte-americana, que estavam em busca de acesso às instâncias de poder numa sociedade racialmente segregada, no Brasil essa mensagem era traduzida de diferentes formas durante a década de 1970. A tradução mais popular, um tanto distante da formulação original, dizia respeito a um tipo específico de corte de cabelo, o cabelo “black Power” – ou “blaquepau”, como ainda é chamado na Bahia –, com o qual negros e negras brasileiros, militantes ou não, apresentavam o orgulho de sua identidade racial (PEREIRA, 2013, p.168).

²⁸ SANTOS, Joel Rufino. “O Movimento Negro e a crise brasileira”. In: Política e Administração, Vol.2. julho – setembro de 1984

É certo que a luta anti-colonialista, o pan-africanismo e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos influenciaram a formação de identidades afro nos negros de todo o mundo. Não há como negar a força de um discurso cujo lema é o *Poder Negro*, a luta pela igualdade racial e, sobretudo sendo negro, não se reconhecer em algum grau nesse discurso. Porém, além de falarem a culturas específicas e distintas, são discursos que falam a indivíduos negros também em contextos sócio-políticos bastante distintos entre si. Se tomarmos apenas os Estados Unidos e o Brasil como comparação, enquanto lá a comunidade negra vivia em situação de inferioridade sancionada pelo Estado através de uma legislação que legitimava a segregação, aqui vivíamos e, em grande medida, ainda vivemos, sob a ideologia de uma suposta democracia racial. Portanto, tivemos, de fato, um movimento *Black Power* e a influência do congênere norte-americano é inegável. Porém, a forma como ele foi lido pelos nossos negros conferiu-lhe novas cores e novos significados, fazendo-o único ou, ao menos, dotado de características únicas.

Em uma reportagem de 17 de julho de 1976, publicada no caderno B do *Jornal do Brasil*, a jornalista Lena Frias, apontada como a criadora do termo “Black Rio”, recebeu o título de “*Black Rio: o orgulho (importado) de ser negro*”. Talvez venha daí, somada à fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, a impressão de que o movimento negro brasileiro não só é muito recente, remontando à década de 1970, mas uma cópia carbono do legítimo movimento negro, nascido nos Estados Unidos – impressão essa reforçada pelos cabelos, roupa coloridas e pela adoção da música negra norte-americana como formas de expressão. Tudo isso acaba escamoteando outro ângulo do movimento explorado por Renato Ortiz, que é o da resistência. Afirma Ortiz:

O mito das três raças, ao se difundir na sociedade, permite aos indivíduos, das diferentes classes sociais e dos diversos grupos, interpretar, dentro do padrão proposto, as relações sociais que eles próprios vivenciam. Isto coloca um problema interessante para os movimentos negros. Na medida em que a sociedade se apropria das manifestações de cor e a integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que eles perdem sua especificidade. (...) A construção de uma identidade nacional deixa ainda mais difícil o discernimento entre as fronteiras de cor. Ao se promover o samba ao título de nacional, o que é efetivamente hoje, esvazia-se sua especificidade de origem, que era ser uma música negra. Quando os movimentos negros recuperam o *Soul* para afirmar sua negritude, o que se está fazendo é uma importação de matéria simbólica que é ressignificada no contexto brasileiro. É em verdade que o *soul* não supera as contradições de classe ou entre países centrais e periféricos, mas eu diria que de uma certa forma ele ‘serve’ melhor para exprimir a angústia e a opressão racial do que o samba, que se tornou nacional. (ORTIZ, 2006, p.43-44)

Por meio de música, do vestir, do comportamento, da dança, a juventude negra exprimia uma gama de demandas bem maior do que um olhar superficial permite enxergar. O

próprio afastamento da juventude negra em relação ao samba, como já explicitado por Ortiz, indica uma atitude de resistência, na medida em que o samba, outrora uma música marginal e perseguida, fora guindado ao status de representante de uma identidade nacional, identidade essa que, mesmo construída sobre o mito da integração horizontal das três raças, “esquecera” de incluir a equidade nessa equação.

2.7 O movimento negro organizado nos livros didáticos do PNLD 2020

Não há uma definição ou nem um entendimento único do que seja o movimento negro. Segundo Cardoso, “Desde a Colônia aos dias atuais, pode-se afirmar que o Movimento Negro é a continuidade da resistência coletiva do povo negro frente à escravização, opressão colonial, a marginalização e o racismo” (CARDOSO, 2011, p.18). Já Pereira define o movimento negro como sendo “Grupos de entidades e militantes negros que buscam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e melhoria das condições de vida para população afro-brasileira” (PEREIRA, 2008, p.22). Em Domingues encontramos a seguinte definição “Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (PINTO, 1993 *Apud* DOMINGUES, 2007)²⁹. Pereira, de forma bastante abrangente, o define com as seguintes palavras:

considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba um conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas e de iniciativas educacionais.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social (PEREIRA, 2013, p.110)

²⁹ PINTO Regina Pahim, O movimento negro em São Paulo: luta e identidade, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

Há também a definição ainda mais ampla de Joel Rufino dos Santos³⁰, que é também a adotada por Abdias Nascimento e Marcos A. Cardoso, que recua a história do movimento no tempo até a chegada do primeiro escravizado em terras brasileiras:

todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157. Apud DOMINGUES, 2007, p.102)

As diferentes definições, somadas ao número crescente de trabalhos acadêmicos dedicados a um tema que, se adotarmos a definição de Rufino, atravessa a história da sociedade brasileira desde os tempos da colônia, dão conta de sua importância como ator político. Para além da atuação política, Nilma L. Gomes considera o movimento negro como educador e produtor de saberes emancipatórios, ou seja, como indutor de autonomia e como um sistematizador do conhecimento sobre a questão racial no Brasil – o que, em última análise, acaba por explicitar ainda mais a profundidade da ação política do movimento negro. Segundo Gomes “este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social”. (GOMES, 2012, p.727). Como esse ator tão importante aparece nos livros de história selecionados para o PNL 2020? A Lei 10.639/03 e a BNCC mudaram algo nesse sentido?

Tomamos para análise duas coleções de PNLs anteriores, respectivamente, os PNLs de 2011 e 2017.

A coleção “História Sociedade & Cidadania” (2011) traça a trajetória da FNB em sua curta existência, da fundação, em 1931, até a extinção pela ditadura Vargas, e cita as lutas da comunidade negra contra o racismo e a discriminação por meio de organizações e jornais sem especificar nenhuma outra, além da FNB. Diferente das coleções atuais, a parte pedagógica do manual do professor fica no final do livro. Nela há uma seção chamada “Assessoria África” onde encontramos cinco textos sobre o movimento negro brasileiro: “Movimento Negro na

³⁰ SANTOS, Joel Rufino dos. “A Luta Organizada Contra o Racismo”. In: BARBOSA, Wilson dos Nascimento (org.). *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 1994.

República: algumas anotações”, “Movimento Negro e educação”, “Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê”, “Escola Criativa Olodum” e “Movimento Negro e Legislação” e a indicação de livros, sites e filmes com temáticas africanas e afro-brasileiras. É difícil precisar a autoria dos textos citados, na medida em que essa informação, em alguns deles, ora é sonogada ora é disponibilizada de forma um tanto confusa. No caso do primeiro e do último textos citados, não é atribuída autoria a ninguém, o que nos leva a crer que sejam originais do autor do livro. No segundo, três autores diferentes –Flávio Gomes, Domício Proença Filho e Petrônio Domingues – são listados como autores em diferentes partes do texto, o que nos leva a concluir tratar-se de um amálgama de textos desses três autores. O terceiro texto, sobre o bloco Ilê Aiyê, é atribuído a Zulu Araújo. Na seção “Textos para o Professor” encontra-se um texto para cada unidade. A estrutura em unidades temáticas dentro das quais se encontram os capítulos é espelhada na parte pedagógica e cada unidade tem um texto introdutório. Para a unidade 5 o texto intitula-se “A luta por cidadania plena no Brasil” e tem o movimento negro como fio condutor dessa luta. Contudo, são textos disponíveis apenas para o professor.

A coleção “Projeto Mosaico História” (PNLD 2017) não faz alusão ao movimento negro brasileiro. Em todo o livro os negros aparecem na narrativa sobre a Revolta da Chibata e em um texto chamado “O Brasil veste chuteiras”, que, ao discorrer sobre a transformação no esporte das massas, resvala na questão da restrição à participação de atletas negros nos primórdios do esporte no Brasil.

Em relações às coleções aprovadas no último PNLD, o que temos é a citação à FNB, ao Teatro Experimental do Negro (TEN) e à figura de Abdias Nascimento, repetindo-se esses elementos em todas as coleções em relatos que variam de uma página a dois ou três parágrafos. Em alguns casos resumem-se as trajetórias das duas entidades em textos curtos. Em outros elas são citadas em textos que relatam a existência de um movimento negro, em geral de forma factual. Na ocorrência de uma maior atenção à questão do movimento negro, os autores das várias coleções, via de regra, escolhem focar em uma das instituições citadas. É o caso dos autores da coleção “Geração Alpha História”, que, ao final do primeiro capítulo da unidade 5, propõem uma atividade em cujo texto é trabalhada a trajetória do TEN, fundado por Abdias Nascimento em 1944. O texto, que ocupa duas páginas, contempla tanto a faceta artística do TEN quanto a sua atuação política em favor da causa negra.

Os autores da coleção “Telaris História” optam pela trajetória da FNB. Todavia, o texto apresentado é curto e o aprofundamento é deixado a cargo de alunos e professores, por meio de atividade para qual se demanda uma pesquisa. A coleção “História Escola e Democracia” aponta o futebol como um dos primeiros exemplos de incorporação dos setores

populares a uma sociedade ainda marcada pela cidadania seletiva e restrita aos estratos mais altos da sociedade. Nesse contexto a restrição aos jogadores negros, regra nos primeiros tempos do futebol no Brasil, é mencionada. Porém, nenhum *link* com os recentes e inúmeros casos de racismo no futebol tendo como alvos jogadores, árbitros e torcedores no Brasil e no resto do mundo é feito. No mais, o movimento negro brasileiro é resumido em apenas três parágrafos, uma foto de Abdias Nascimento e um texto intitulado “Solte o seu cabelo e prenda o seu preconceito”, abordando o preconceito que trata da questão da valorização dos traços e do cabelo afro e os embates estéticos que envolvem essa questão. Uma vez mais se perde a oportunidade de fazer a aproximação do tema com a realidade dos alunos por meio dos diversos casos de ataques aos perfis virtuais de famosos, em sua maioria mulheres, pelos que usam as redes sociais para propagar o seu racismo no anonimato que a internet em parte lhes garante. Muitos desses ataques usam a questão estética para expressar o racismo.

A coleção “Historiar” é outra em que a trajetória do movimento negro segue invisibilizada por um resumo que nada comunica sobre sua relevância. Sob o título “Movimentos negros no início” da República temos uma tabela que lista os nomes de 11 organizações voltadas para a promoção do bem-estar e das lutas por conquista de direitos para a população negra. São clubes, grêmios e associações em uma tabela que, basicamente, fornece os nomes das entidades, os estados da federação nas quais atuaram e os anos de fundação desses grupos. Há uma observação indicando que um desses grupos, a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul, foi uma entidade formada exclusivamente por mulheres.

Outra coleção é a “História.doc”. A página 45 traz um texto chamado “Movimento Negro Brasileiro” e alguns apontamentos históricos. Contudo, trata-se de um fragmento do texto de autoria do historiador Petrônio Domingues, que cita os movimentos de mobilização racial negra do início da República (grêmios, associações ou clubes). O movimento negro volta a ser assunto no capítulo que trata do governo Vargas: uma foto do ainda jovem Abdias Nascimento e metade da página 117 ocupada por um texto intitulado “Abdias vai à luta”, que dá conta de sua filiação à FNB. No entanto, a própria história da FNB não é explorada. Não há sequer um resumo da mesma que a apresente aos alunos e, em muitos casos, ao professor, o que foi a FNB. O que há é um pequeno *box*, que aparece como texto complementar, na lateral da página 117, a mesma onde a FNB é citada por conta da filiação de Abdias à entidade. Nela, os autores recomendam que a trajetória de Abdias seja analisada com a turma e, sobre a FNB, sugerem: “realce para os alunos as principais atividades de tal organização do movimento negro até a sua desarticulação em fins de 1937, quando houve a decretação do Estado Novo” (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO 2018, p.117). Caberá ao

professor buscar essas informações, visto que elas não se encontram no volume analisado. A fundação do TEN só é abordada dez páginas depois, em um texto que informa que sua concepção adveio da indignação de Abdias Nascimento ao assistir, nos Estados Unidos, a uma peça onde um ator branco se pintava de negro para interpretar um personagem afro-americano. De acordo com Leal,

o TEN não era só um experimento teatral, pois, além das montagens de espetáculos, o TEN promoveu cursos de alfabetização de adultos, 1º Congresso do Negro Brasileiro, o Conselho Nacional de Mulheres Negras, o debate sobre a regulamentação do trabalho doméstico, concursos de beleza negra, entre outros”(LEAL, 2011, p.68).

Todo esse lado militante e político do TEN está ausente do livro. Soa-nos como uma simplificação associar o início do TEN a uma questão norte-americana, uma vez que tal fenômeno era comum no Brasil e sobreviveu ao TEN chegando a ser revivido na televisão 25 anos após a fundação do TEN. É conhecido o episódio relacionado à montagem de *A cabana do pai Tomás* em telenovela, em que o ator, branco, Sérgio Cardoso, interpretava três papéis diferentes na novela. Sobre isso, Joel Zito Araújo aponta:

A cabana do Pai Tomás, embora tenha sido a novela que teve o maior número de personagens negros até então, provocou uma das primeiras e maiores polêmicas sobre a questão racial na televisão brasileira. Liderados pelo ator e autor teatral branco, Plínio Marcos, uma série de protestos foram realizados em São Paulo contra a escolha de um ator branco, Sérgio Cardoso, para interpretar o papel de um personagem negro, Pai Tomás. O ator foi pintado de preto e usava rolhas no nariz e atrás dos lábios para aparentar uma pessoa negra. (ARAÚJO, 2006, p.90)

Esse episódio, contudo, não foi algo isolado; o próprio Abdias Nascimento foi excluído do elenco da peça *Anjo negro* e substituído por um ator branco maquiado. Tal imbróglia é assim relatado por Maria Lúcia Leal:

Depois de uma luta imensa de Nelson Rodrigues para passar a peça *Anjo Negro* pela censura brasileira, a “comissão cultural” do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde a peça iria estrear, proibiu que o personagem principal, Ismael, fosse representado por um ator negro. Ao exigir uma explicação, Nelson Rodrigues ouviu o seguinte: “Se fosse um espetáculo folclórico... E há cenas entre o crioulo e a loura. Olhe – que tal um negro pintado?”. Abdias Nascimento, grande inspirador do projeto de Nelson Rodrigues em escrever sobre o problema racial no Brasil e para quem ele escreveu Ismael, foi impedido de fazer o papel. (LEAL, 2011, p.68)

A peça, escrita por Nelson Rodrigues em 1946, só estreou em 1948 sem Abdias. De acordo com Ruy Castro, “Ismael, personagem central de ‘Anjo Negro’, era um preto como Abdias, para quem foi escrita a peça: doutor de anel no dedo e orgulhoso de sua raça, mas

com todos os defeitos do ser humano [...] Nelson tinha uma birra particular contra a mania do teatro brasileiro de apresentar o negro como um ‘moleque gaiato’” (CASTRO, 1992, p.203). Segundo Castro, o que mais incomodou Nelson Rodrigues foi que “nenhum crítico da época estranhou a ausência de um negro no papel de negro” (CASTRO, 1992, p.204). E Abdias não foi o único ator negro preterido para o papel. Edson Lopes, outro ator negro, chegou a ensaiar para o papel, mas ficou de fora na encenação (CASTRO, 1992, p.204). Outra questão a ser destacada diz respeito à imprecisão da informação sobre a indignação de Abdias Nascimento que teria ocorrido nos Estados Unidos. Segundo Leal, Nascimento presenciara uma peça com *black face* em Lima, no Peru, e não nos Estados Unidos. Por fim, outro fato que nos parece relevante destacar é que o TEN não foi a primeira ou única companhia de teatro criada por atores negros e onde os afrodescendentes podiam exercer o protagonismo escrevendo, dirigindo e atuando. Segundo Barros, “[a] Companhia Negra de Revista estreou em 31 de julho de 1926. Seu advento assinalou o início do ‘teatro negro’ no Brasil” (BARROS, 2005, p.14).

O TEN e a FNB também são assunto nas coleções “Vontade de saber: História” e “Inspire História”, em relatos que não alteram o panorama descrito até então. As duas coleções citadas e a coleção “Araribá Mais História” são as únicas a citar o Movimento Negro Unificado (MNU). O historiador Amilcar Pereira chama a atenção para o fato de que tanto pesquisadores como militantes apontam o ano de 1978 como sendo crucial para o movimento negro brasileiro. Nesse ano surgiu o MNU, marco da formação do movimento negro contemporâneo em nosso país. Entre continuidades e rupturas com o movimento negro anterior à década de 1970, uma das principais características apontadas como definidora do que seja o movimento negro contemporâneo é a crítica aberta “ao chamado ‘mito da democracia racial’ e a construção de identidades político-culturais negras” (PEREIRA, 2013, p.130). Pois é esse o movimento negro contemporâneo. Muito embora a formação do MNU seja um marco para a moderna história do movimento negro no Brasil, diversas outras organizações são parte desse processo que Pereira denomina de “re-fundação [...] do movimento negro contemporâneo” (PEREIRA, 2013, p.251).

No livro *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC* Verena Alberti e Amilcar Pereira trabalham a história do movimento negro brasileiro através de entrevistas com várias de suas mais importantes lideranças. A pluralidade de visões sobre estratégias e caminhos que o movimento negro deveria seguir e de organizações que integram ou integraram o movimento negro contemporâneo é flagrante. O Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), o Centro de

Cultura Negra do Maranhão (CCN), o Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, o Centro de Estudos Brasil-África (Ceba) são algumas das entidades citadas. A ausência do movimento negro contemporâneo – como já apontamos, só o MNU é citado e em apenas três das 11 coleções – tende a contribuir para criar o imaginário de que o movimento negro não só se resumiu à FNB e ao TEN como sequer existe mais. Isso em um país onde segregação e racismo são tomados como sinônimos e a inexistência da primeira seria a prova cabal na inexistência do segundo. Ainda hoje, apesar de todas as denúncias, artigos e estatísticas que apontam na direção contrária, o senso comum ainda se vale da ausência de uma legislação segregacionista e do fato de sermos uma sociedade miscigenada para se contrapor à realidade: o racismo permeia e estrutura as relações em nossa sociedade e, mais do que isso, está na própria constituição da modernidade que “inventou” a América.

Somente uma coleção, “Estudar História das origens do homem à era digital”, cita a Lei Afonso Arinos, sancionada por Getúlio Vargas em 1951, e que tornou a discriminação racial uma contravenção. Os autores consideram que a Lei teve pouco efeito por só ser aplicável quando a discriminação se desse em um espaço público, como, por exemplo, um estabelecimento comercial recusar-se a servir ou hospedar um negro. Contudo, destacam que o movimento negro a considerou uma vitória.

Há aqui uma série de considerações a fazer sobre essa afirmação. Na verdade, a Lei 1390/51 transformou o racismo em contravenção penal, ou seja, uma infração considerada mais leve, com penalidades mais brandas e cuja tentativa, diferente do que ocorre com crimes como, por exemplo, uma tentativa de homicídio, não é imputável e, portanto, não pode ser punida. Por outro lado, o movimento negro jamais foi um bloco monolítico em termos de ideias, ou seja, como em qualquer movimento, sempre houve pluralidade de ideias e pontos de vista em relação à forma de atuar. Com a Lei Afonso Arinos não foi diferente, como esclarecem Maio e Grin: “A lei provocou entre lideranças do Movimento Negro reações distintas. Enquanto alguns se regozijaram com a lei, outros se mostraram céticos por considerá-la insuficiente como resposta às demandas sociais do Movimento Negro” (MAIO; GRIN, 2013, p.36). Florestan Fernandes elenca uma série de reflexões expostas por entrevistados negros dando conta dessa dualidade otimismo/pessimismo em relação à Lei Afonso Arinos. Os depoimentos foram colhidos com o intuito de “esclarecer como a lei contra o ‘preconceito de raça e de cor foi recebida no ‘meio negro’ de São Paulo” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p.310). Em resumo, o que se apreende da leitura do texto de Roger Bastide e Florestan Fernandes é que eles identificaram em sua pesquisa desde os que criam que a lei era boa porque, ao punir o preconceito, acabaria por extingui-lo, aos que duvidavam

de sua aplicabilidade, passando por aqueles que, mesmo duvidando de punições efetivas, enxergavam como o reconhecimento oficial de que vivemos numa sociedade racista podendo vir a se constituir em ponto de partida para novas reivindicações. Fica claro, portanto, que os autores da coleção “Estudar História das origens do homem à era digital”, em que pese destacarem que a Lei teve pouco efeito, ao afirmarem que “o movimento negro a considerou a lei uma vitória para os afrodescendentes que viviam no país (BRAICK; BARRETO, 2018, p.186), incorrem em uma generalização e pintam um quadro de concórdia do movimento negro quanto à Lei Afonso Arinos que jamais existiu na realidade. Entre os vários argumentos favoráveis e contrários à Lei apresentados por Bastide e Fernandes, uma crítica salta aos olhos:

"Quem faz a lei, faz a malícia", de tal modo que a lei enreda os fracos e fortalece os poderosos. Ora, essa lei é pouco sincera. Vem de um partido reacionário, cujos líderes têm ostentado atitudes desfavoráveis aos negros. Na verdade, ela não foi feita para resolver os problemas do negro brasileiro. Nota-se que ela surgiu depois de um escândalo, que envolveu uma bailarina negra norte-americana, de grande renome. Ela pretende, portanto, salvar as aparências, de maneira a evitar possíveis repercussões de fatos dessa ordem no estrangeiro. Enquanto o negro turista encontra nela uma garantia, o negro aborígine não se vê protegido em nenhum dos seus direitos fundamentais. (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p.316)

Por fim, há ainda uma crítica que toca a próprio significado da Lei 1390/51. Ela parece carregar um vício de origem, jargão comumente usado na esfera jurídica. Segundo Grin e Maio:

ao transformar o preconceito racial em objeto de contravenção, sob penas da lei, Arinos procurou esvaziar politicamente a questão racial ao deslocá-la para o plano da moral. A luta contra o racismo, traduzida nos termos de um imperativo ético, inspirado na tradicional visão de um país racialmente harmônico, teria a função de evitar a crescente atmosfera de tensão racial, mais do que de reconhecer as demandas sociopolíticas do movimento negro. (MAIO; GRIN, 2013, p.33)

Essa avaliação vai ao encontro do que argumenta o professor e historiador especialista em história latino-americana, o norte-americano George Reid Andrews ao classificar a Lei 1390/51 como tendo sido “o principal esforço para amenizar esse antagonismo racial durante a Segunda República” (ANDREWS, 1998, p. 288). De todo o exposto acima, o que se apreende é que, além de gerar mais controvérsias do que unanimidade, as motivações por trás da elaboração e da aprovação da Lei 1390/51 são alvo de questionamento desde a década de 1950. De fato, houve os que a receberam com loas – “Em vários lugares, mesmo, *a lei contra o preconceito de raça ou de côr* foi recebida pelos negros como um novo ‘13 de maio’”

(BASTIDE; FERNANDES, 1959, p.311). Porém, mesmo nessa época, fica evidenciado por algumas falas que havia a compreensão da existência de um abismo social que se interpunha entre os negros e o acesso aos bens materiais e simbólicos e que, devido a ele, talvez, alguns poucos entre a população negra pudessem se beneficiar da Lei Afonso Arinos. Bastide e Fernandes resumem essa linha de raciocínio da seguinte forma:

A lei servirá aos interesses de alguns negros, sem, contudo, favorecer a coletividade negra como um todo. Os negros *grã-finos*, que desejavam freqüentar hotéis de luxo, ficaram exultantes. Em contraste, os negros humildes "estão na mesma". Continuam econômica e moralmente largados a si mesmos, sem recursos para libertar-sedo nível extremamente baixo de vida que levam ou para conjurar os seus dramas cotidianos, como o da "mãe solteira", o "abandono dos filhos"etc, (BASTIDE;FLORESTAN, 1959,p.312)

O trecho citado acima resume a visão de parte dos entrevistados pelos autores entre a população negra de São Paulo e aos quais foi solicitado pronunciar-se sobre a referida Lei. Fica explicitado que já naquela época, ao menos uma parcela da população negra enxergava que o racismo tinha raízes mais profundas e que a Lei Afonso Arinos não carregava o potencial de superar as contradições sociais das quais o racismo e o preconceito racial se alimentam para se perpetuar e que, assim sendo, talvez apenas uma pequena parcela de negros embranquecidos pela ascensão social pudesse usufruir de suas benesses.

As poucas coleções que citam a atuação do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 o fazem como citação em meio a outros assuntos, esvaziando sua importância nas conquistas inseridas na Constituição de 1988. E aqui a ausência do movimento negro contemporâneo, assinalada por nós acima, se torna ainda mais importante. Congregar e articular os vários atores envolvidos com a militância negra no sentido de buscar a aproximação com partidos do campo progressista, objetivando ampliar seu poder de influência nas discussões do que viria a ser a Constituição promulgada em 1988 foi um importante papel conduzido pelo movimento negro contemporâneo. O ano de 1988 também marca o centenário da abolição à qual o Estado pretendia imprimir um tom de celebração. Coube ao movimento negro o papel de impedir que o cunho unicamente festivo desse o tom do centenário ao fazer dele uma data para denunciar a desigualdade e o fato de que a redemocratização passava, necessariamente, pelo reconhecimento de que vivemos em uma sociedade assentada sobre o racismo e por fazer do combate a ele política de Estado. Santos relata que "[o] Movimento Negro fez uso de todos os instrumentos de participação popular no processo constituinte. No que se refere às audiências públicas, dois encontros foram destinados à temática racial" (SANTOS, 2015, p.10) e, ainda, que o movimento negro tinha a

clara noção da importância da participação do povo negro nesse processo de construção da nova carta constitucional, bem como do fato de que a construção da igualdade e a superação do racismo seguiria para além do encerramento do trabalho da Assembleia:

Nota-se também, por meio das audiências, que a militância possuía clareza de que a Constituição representava uma etapa da luta contra o racismo - um momento importante ao qual o Movimento não estava subestimando (o que seria um “erro político”, como afirmou um dos ativistas) – mas que deveria ser acompanhada de uma atuação constante nos anos vindouros no sentido de garantir a efetivação das possíveis conquistas. (SANTOS, 2015, p.11)

Ao final, sete documentos assinados por 70 organizações contendo sugestões foram enviados aos constituintes. O texto final da Constituição incorpora algumas dessas sugestões como, por exemplo, a criminalização do racismo tornando-o crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão; o tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos e o reconhecimento da propriedade definitiva da terra aos remanescentes das comunidades dos quilombos que a estivessem ocupando. Nada disso merece destaque nas coleções.

Por último citamos o artigo 242 das disposições constitucionais gerais que determina o seguinte:

§ 1º – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Trata-se de conquista do movimento negro e cuja efetivação só se deu mais de uma década depois por meio da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história da África, dos afrodescendentes e sua contribuição no processo histórico brasileiro e que sem a atuação política do movimento negro não existiria. Em que pese sua importância histórica a Lei 10.639/2003 não é debatida com os estudantes. Um autor apenas, Alfredo Boulos, ao se utilizar de um texto de autoria de Petrônio Domingues para destacar o engajamento do movimento negro na defesa da democracia, tema também abordado apenas por esse autor, frisa a importância das lutas da comunidade negra em conquistas importantes como, por exemplo, a Lei 10.639/03. Os autores das demais coleções silenciam sobre esse tema.

Relacionar à atuação dos movimentos sociais as conquistas de direitos políticos, sociais e civis é uma das competências prescritas na BNCC. Não há dúvidas que os movimentos sociais são fundamentais na conquista e efetivação de direitos. Dissertando sobre as conquistas da classe trabalhadora no Brasil, Hélio Costa e Fernando T. da Silva afirmam

As relações estabelecidas com a “institucionalidade” jogam também um papel na releitura de um passado em que a garantia legal de direitos e o seu reconhecimento público exigiram mais do que trabalhadores dóceis ou gratos em relação a um projeto estatal (COSTA; SILVA, 2001, p.227).

Creio não ser absurdo transpor o mesmo raciocínio para todas as esferas dos movimentos sociais. Não há outorga. O que há são embates, negociação e conquistas. Porém, a efetivação dessas conquistas, ou seja, garantir que no dia a dia o que está nas leis se cumpra demandará ainda mais embates. Assim foi com a Lei 10.639/03 e deve ser com a criminalização do racismo, pois somente a disposição de exigir punição irá transformar a possibilidade de punição por crime de racismo em penas efetivas. A mobilização do povo negro está no centro tanto da existência de tais leis, quanto na transformação das mesmas em conquistas efetivas. Nunca houve concessão. A forma como a literatura didática relata a atuação dos movimentos sociais negros na conquista de direitos não reflete a sua importância histórica, não cumpre o que determina a BNCC e nem explicita o protagonismo negro.

Em atendimento à demanda de localizar as lutas quilombola e indígenas no período ditatorial, prescrito na BNCC, há, em algumas coleções, textos debatendo a política desenvolvimentista, marcada por projetos de expansão e integração do território nacional e pela exploração de recursos naturais em terras ocupadas por essas comunidades. Contudo, não se menciona a mobilização das comunidades em defesa da terra e resistência ao projeto. As questões quilombola e indígena são pouco aprofundadas, excluindo-se, via de regra, o protagonismo de tais agentes sociais; em vez disso, há ênfase mais centrada na violência e na marginalização a que esses grupos estão submetidos.

Comparamos as narrativas sobre o movimento negro brasileiro com o que se pode encontrar nas coleções sobre movimentos equivalentes em outros países. Todas as coleções abordam as lutas dos países africanos por independência. A especificidade da questão negra aflora na abordagem da trajetória da população afro-americana até a conquista dos direitos civis e da maioria negra sul africana contra o *apartheid*. Todas as coleções concentram essas narrativas, de um lado, no capítulo sobre a guerra fria, no caso da luta pelos direitos civis, e, de outro, no processo emancipatório asiático e africano, em que está inserida a questão do enfrentamento do *apartheid*. Isso por si só já é um problema. Ao optar por inserir a luta contra a segregação na África do Sul no mesmo capítulo que narra a luta nas nações africanas pela independência, os autores, sem exceção, homogeneizam lutas distintas, ou seja, fazem parecer que a luta contra a segregação na África do Sul e os movimentos de independência são parte de um processo único. Nas narrativas sobre a conquista dos direitos civis pela população negra

norte-americana merecem destaque as figuras de Angela Davis, Rosa Parks, Malcolm X e o Partido Pantera Negra. Nenhum deles merece tanta atenção quanto Martin Luther King Jr. e Nelson Mandela. O fato de estarem concentradas dentro de capítulos confere um maior destaque a essas lutas. Por outro lado, faz parecer que, primeiro, essas lutas se concentram no tempo e no espaço num determinado momento da história, sem antes e sem depois. Em segundo lugar, a circunstância passa a impressão de que, no caso dos afro-americanos, a conquista dos direitos civis resolveu toda a questão racial nos EUA e que, no caso sul-africano, Mandela foi a única voz sul-africana anti-*apartheid*. Steve Biko,³¹ por exemplo, é citado em apenas duas das 11 coleções. Também passa a impressão de que as sanções de outras nações contra o governo da África do Sul foram mais decisivas para o fim do regime de segregação do que a luta dos próprios negros sul-africanos. Os autores ainda se esquecem de dizer que as nações que condenaram o regime segregacionista sul-africano e lhe impuseram sanções foram as mesmas que deram suporte aos governos racistas por décadas colocando seus interesses geopolíticos e econômicos acima da questão humanitária. Por fim, como no caso dos negros americanos, fica a sensação de que o fim do *apartheid* transformou profundamente as vidas dos negros sul-africanos quando o desafio de tirar da pobreza a maior parte da população perdura e mesmo a questão racial entre brancos e negros e toda a herança de anos de exploração e segregação ainda estão por resolver.

Outra crítica que nos parece pertinente por ser prática recorrente nas coleções é que muitos autores costumam fazer uma ligação direta entre o movimento negro brasileiro e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, dando a falsa impressão de que os negros brasileiros não apenas seguiram um estrangeirismo como seriam incapazes de uma consciência autônoma em relação à questão étnico racial e a necessidade de lutar contra o racismo. Em uma delas, a coleção “Teláris História”, é afirmado o seguinte: “Os movimentos negros durante o período da ditadura tiveram inspiração nas lutas contra o racismo e a segregação em especial nos Estados Unidos e na África do Sul” (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p.159) – o que é, no mínimo, uma interpretação simplista e ignora o fato de que a FNB, por exemplo, se estrutura décadas antes do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos e não leva em conta que duas ditaduras, a do Estado Novo, entre 1937 e 1945, e, sobretudo, a ditadura militar, com suas ações repressivas, fechamento das possibilidades de diálogo no campo político e truculência, afetaram todos os movimentos sociais e com o movimento negro não foi

³¹ Stephen Bantu Biko, ou Steve Biko, ativista anti-*apartheid* da África do Sul na década de 1960 e 1970. Nasceu em 18 de dezembro de 1946 e morreu em 12 de setembro de 1977, aos 30 anos, após ser preso e torturado.

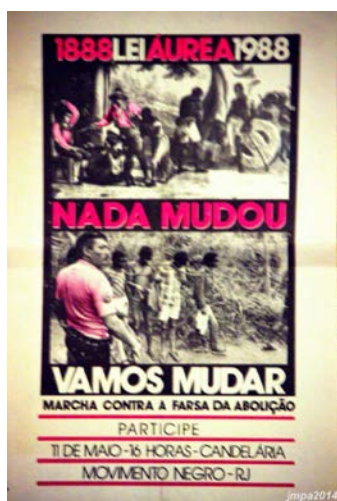
diferente. Já debatemos em outro ponto a questão da circulação de ideias e reconhecemos que, em algum ponto, os ideários pan-africanista, Black Power, anti-*apartheid* e do nosso movimento negro se entrecruzam e se influenciam, mas essa é uma via de mão dupla onde não só as trocas são mútuas, como as influências são ressignificadas de acordo com cada realidade social.

Em suma, a narrativa contida na literatura didática de ensino de história sobre o movimento negro é fragmentada e repleta de lacunas, pouco contribuindo para a construção que demonstre que as conquistas dos afrodescendentes são fruto do protagonismo negro. Basicamente se ignora a pluralidade de atores que compõem essa luta focando os relatos na FNB, no TEN e em Abdias Nascimento – a primeira, extinta em 1937; o segundo, na década de 1960 e Abdias, falecido em 2011. É evidente que a importância dos citados não diminui com suas extinções e falecimento. Contudo, além da importância do Movimento Negro Unificado (MNU) ficar ofuscada por ser resumida a meras citações em quatro das 11 coleções, se verifica um reducionismo ainda maior, que é a omissão de todos os demais grupos que integraram e integram o chamado movimento negro contemporâneo que não se resumiu ao MNU e que segue atuante e se ramifica através de redes sociais em *blogs*, coletivos, *sites*. Essa omissão passa a impressão de que a luta dos negros e as entidades que se organizam em torno dessa luta são uma realidade pretérita e que, tirando alguns “radicais”, a integração racial e o paraíso do conagraçamento das raças, a democracia racial, enfim, se prova real pela própria indisposição dos negros de lutar contra o racismo. Apenas uma coleção, a “Estudar História”, evita se limitar à tríade FNB, TEN e MNU e cita, também, a União dos Homens de Cor (UHC), o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) e o Grupo Palmares.

Ao se invisibilizar a luta contra o racismo nos livros didáticos acaba-se perdendo um fórum importante e permanente de debates, as salas de aula, onde circulam aqueles que mais são oprimidos por ele e contribuindo para a invisibilização do próprio racismo, o que favorece sua perpetuação como elemento estruturante das relações em nossa sociedade. Não se pode construir uma educação antirracista sem debater o racismo, e debatê-lo, a nosso ver, passa por explicitar as diversas formas de resistência, mobilização, organização e enfrentamento construídas ao longo de anos pelo povo preto, ou seja, os movimentos sociais negros.

2.8 Bibliografias e trajetórias acadêmicas: quem escreve e com base em quais referenciais teóricos a história do movimento negro está sendo escrita nos livros didáticos?

O que fica claro pela análise da bibliografia utilizada como suporte para a elaboração das coleções e da trajetória profissional e acadêmica de cada um dos autores é que, em primeiro lugar, *a quantidade de títulos específicos sobre a questão do negro no Brasil varia de uma coleção para outra, mas, na maioria delas, representa, em termos quantitativos, uma parcela diminuta, quando comparados aos títulos dedicados a outros temas da história do Brasil e, sobretudo, da história europeia. Há uma marcante defasagem entre o volume do que se tem produzido de conhecimento acadêmico sobre a trajetória dos afrodescendentes e o que, dessa produção, tem sido incorporado aos livros didáticos de história.* Na maioria das coleções temos dois ou três títulos que tratam da questão dos afrodescendentes. Em alguns casos, não há um só título. Entre as coleções analisadas destacamos “Escola História & Democracia”, com cinco títulos; “Geração Alpha História”, com seis, e “Inspire História”, que conta com dez. Todavia, os temas se dividem em várias questões ligadas ao povo preto. Várias focam no período da vigência da escravização; algumas, sobre relações étnico raciais no ambiente educacional. O grande destaque é a coleção “Geração Alpha História”, na qual os autores listam seis obras, entre livros e dissertações, cujo tema central é o movimento negro. Mas isso não se traduz necessariamente em maior protagonismo ou aprofundamento sobre a questão dos movimentos sociais negros nessa coleção. O grande destaque dessa coleção, no tocante à trajetória do movimento negro, é resgatar, em uma atividade no final do livro, o cartaz abaixo, criado pelo movimento negro por ocasião do centenário da abolição.



A foto “Todos negros” foi tirada pelo fotógrafo Luiz Mourier em 1982, apenas seis anos antes dos festejos pelo centenário da abolição, durante uma *blitz* na estrada Grajaú-Jacarepaguá, na cidade do Rio de Janeiro.

Analizando as coleções de história inclusas no PLND 2020, é fácil perceber que, ao menos nessa edição, aqueles entre os autores que possuem uma trajetória acadêmica e, concomitantemente, se dedicam à escrita de livros didáticos não são a maioria.³² No caso dos autores cujas obras foram selecionadas pelo PNLN 2020, poucos são aqueles cuja área de interesse em termos de pesquisa se filia a temáticas ligadas à negritude. Ao menos, essa é a conclusão a que chegamos verificando sua produção acadêmica, ou seja, os títulos de livros e artigos que têm publicado e eventos de quem têm participado. Apesar de termos apenas 11 coleções, há 37 autores. Não só costuma haver mais de um autor para cada coleção como há obras coletivas. Ao menos uma das coleções, a “Araribá Mais História”, é uma criação coletiva sem autor definido. São 13 pessoas reunidas para executar um projeto previamente elaborado pela editora seguindo um modelo espanhol, o que se explica pela compra da Editora Moderna, que publica a coleção, pelo grupo espanhol Santillana, em 2001. Em outras palavras, não há um autor que responda pela obra ou que seja detentor de direitos sobre ela, ou melhor, estes pertencem à própria editora. Dos 37 autores apenas sete transitaram pelo universo das questões ligadas à comunidade negra em algum ponto de suas trajetórias acadêmicas. Desses, dois se dedicam à temática africana ou à confluência Brasil-África, ou seja, dedicam-se ou dedicaram-se em algum momento a tratar da relação entre o Brasil e países africanos. Os cinco demais têm o foco voltado para algum aspecto do embate contra a condição de escravizados ou estudam a negritude do ponto de vista da literatura, como é o caso de dissertações defendidas que abordam negros na literatura machadiana ou nos sermões do padre Antonio Vieira. Em outras palavras, não há um autor sequer que tenha estudado os movimentos sociais negros.

É fato que não temos mais o mais completo apagamento do movimento negro nos livros didáticos. De uma forma ou de outra, todas as coleções o citam. Por outro lado, sobretudo quando mais próximo do tempo presente, menos os autores parecem dispostos a trazer para o ambiente da sala de aula, via livro didático de ensino de história, os movimentos sociais negros e suas pautas, tais como políticas de reparação e de cotas, ações afirmativas, encarceramento e extermínio sistêmico de corpos negros e a hipersexualização do corpo negro, sobretudo o feminino, racismos institucional e estrutural, a demonização de cultos de

³² Informações sobre os autores e as autoras encontram-se no Apêndice 2 desta dissertação, “Pequena biografia dos autores”.

matriz afro, apropriação cultural. Ainda que o movimento negro contemporâneo mereça citação, o seu papel de forçar o debate pelo tensionamento, como, por exemplo, na altura do centenário da abolição, e seu protagonismo na conquista de direitos para o povo negro nas últimas quatro décadas é muito pouco evidenciado. Essa tendência em invisibilizar o papel dos movimentos sociais na conquista de direitos, infelizmente, não é uma exceção nas narrativas encontradas em livros didáticos de história. Via de regra há um sequestro das narrativas que explicitam o protagonismo dos movimentos sociais e sua substituição por outras onde, normalmente, esse papel cabe ao Estado. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por exemplo, sempre foi narrada muito mais como uma outorga de Getúlio Vargas do que uma conquista do movimento organizado dos trabalhadores. De forma similar, as diversas pautas defendidas pelo movimento negro e incorporadas às leis, quando citadas, costumam esconder o protagonismo dos movimentos nesse processo de construção e conquista. Assim como a simples existência da lei, não basta o simples citar o movimento negro, pois isso não contribui para explicitar o seu protagonismo. Lembremos que a citação da existência de um movimento abolicionista não impediu que as narrativas registradas na literatura didática de ensino de história ao longo de décadas lhe tenham usurpado o protagonismo, que foi transferido para a princesa Isabel, sendo que a desconstrução desse discurso é uma tarefa ainda inconclusa. Ainda que a construção de uma educação antirracista não precise começar necessariamente pelo livro didático, já que é preciso que ela primeiro se torne uma política de Estado, será impossível construí-la sem o livro didático; é preciso que aquilo que Bittencourt (2011) aponta como sendo a principal ferramenta disponível a educandos e educadores, ainda que não a única, seja parte dessa reestruturação do fazer educacional.

3 RACISMO NÃO É SÓ “AQUILO QUE HÁ NOS ESTADOS UNIDOS”: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O PRODUTO

Uma súmula da história do negro no Brasil (ou do negro brasileiro, ou ainda, do brasileiro negro) deve começar, assim, pela atualidade, desvelando as condições e maneiras pelas quais o negro percebe a sua história. (SANTOS, J.R., 2015, p16)

Faz algumas semanas que estreou na TV o programa *O enigma da matéria escura*³³, comandado no GNT pelo *rapper* Emicida. A princípio, conhecendo o discurso do apresentador em favor das diversas pautas da militância negra, relatei a escolha do nome a essa militância. Achei criativa a relação entre a misteriosa matéria escura, que se alastra por todo universo e a epiderme que também se alastra por todo corpo e fornece os melanócitos, as células que produzem melanina, o pigmento que d cor  pele. Depois percebi que essa analogia podia ser ainda mais profunda e referir-se não são a epiderme, mas a própria derme, o tecido conjuntivo no qual estão mergulhados os anexos cutâneos, vasos sangneos, linfáticos e nervos e responsáveis por unir, ligar, nutrir, proteger e sustentar os outros tecidos. Por um lado, a “matéria escura” representaria a pele que reveste o corpo da população afrodescendente; por outro, a nosso juízo, pode ser entendida como uma metáfora que ilustra o quanto o trabalho dos negros está na base da construção desse país. Não há área em que o trabalho e os saberes negros não sejam constitutivos do que entendemos como nação brasileira. Há, porém, ainda uma outra analogia possível. Segundo os dicionários, a matéria escura pode ser definida da seguinte maneira: “forma postulada de matéria que, por não emitir luz, não pode ser observada diretamente; até o início do século XXI, sua presença pode apenas ser inferida a partir de efeitos gravitacionais sobre as estrelas e galáxias visíveis”³⁴. Assim  a matéria escura. Estando em tudo, não pode ser vista e sua detecção é feita de forma indireta. Assim  o racismo, ao menos no Brasil. Vivemos em uma sociedade na qual o racismo é a estrutura e a argamassa que penetra em todas as reentrâncias do tecido social e, por conseguinte, que permeia todas as relações sociais. Identificar o racismo como estrutural

³³ A série documental desenvolvida por Emicida (nome artístico do *rapper* paulistano Leandro Roque de Oliveira) e pelo produtor musical **Evandro Fiti  apresentada pelo primeiro e disponibilizada a partir de agosto de 2021 no canal por assinatura GNT e no serviço de streaming Globoplay**. A partir da observação de que as pessoas conhecem apenas 4% do universo e que os restantes 96% constituem um potencial inexplorado ou uma “matéria escura” os idealizadores, nos cinco episódios que compõem essa primeira temporada, propõem uma reflexo sobre questes fundamentais da nossa sociedade a partir da negritude. Texto adaptando do original disponível em: [HTTPS://www.opovo.com.br/vidaarte/2021/08/16/o-enigma-da-energia-escura-emicida-apresenta-nova-serie-no-gnt.html](https://www.opovo.com.br/vidaarte/2021/08/16/o-enigma-da-energia-escura-emicida-apresenta-nova-serie-no-gnt.html) Acesso em 12/10/2021.

³⁴ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mat%C3%A9ria/>. Acesso em 3/10/2021. Ver também *Cadernos de Astronomia* (2021).

significa entender que nele estamos imersos, que ele nos circunda a todos de forma onipresente, uma vez que ajudou a forjar a sociedade – instituições, relações e ideologias – na qual vivemos. Todavia, diferente do que ocorre em sociedades como a norte-americana e a sul-africana, entre nós, muito embora esteja em tudo, ele não “emite luz”, ou seja, não se permite observar de forma direta. Dito de outra forma, não se traduz em uma legislação que imponha restrições por etnia ou recorra ao segregacionismo explícito e, dessa forma, se mantém como sujeito oculto; a denúncia de sua presença é sempre refutada e sua “culpa” atribuída a outros fatores. Entre nós sua presença só se torna detectável pelos efeitos deletérios que provoca, já que se dissimula sob a ideologia da democracia racial que também serve para negá-lo.

Segundo Joel Rufino dos Santos, a percepção da sociedade brasileira como uma amálgama miscigenada e harmônica emerge no pós-abolição, ainda na primeira metade do século XX. Santos situa a concepção da ideologia da democracia racial no contexto da chamada Revolução de 1930 que, segundo ele, marca a necessidade de as elites agrárias dividirem poder com estratos mais abastados da classe média, o fim de nossa vocação “essencialmente agrária” e o início da prevalência do meio urbano sobre o rural (SANTOS, J.R., 2015) e, nesse cenário, não só define o que seria a ideologia da democracia racial como explicita sua função social:

É no contexto dessas mudanças, e ao seu compasso, que se elabora a *ideologia da democracia racial*, um conjunto peculiar de percepções das relações sociais, e sua evolução, até hoje bastante consensual e eficaz. A ideologia da democracia racial não fora necessária antes, os negros não disputavam lugares, não protestavam como negros e, sobretudo, ressaltando as inofensivas irmandades religiosas, não se organizavam para se proteger. (SANTOS, J.R., 2015, p.17)

Portanto, a ideologia da democracia racial, além de sintetizar o mito fundador da mistura das raças, serviria, segundo Sueli Carneiro, para “amortizar as relações entre brancos e negros”³⁵ ou, segundo Santos, a “mestiçagem teria funcionado como algodão entre cristais” (SANTOS, J. R., 2015, p17).

Recorremos a esse preâmbulo introdutório, neste capítulo, por crermos que, com base nele, poderemos enquadrar certa linha argumentativa muito comum no Brasil e na qual se incluem as afirmações do vice-presidente da República, Hamilton Mourão, feitas a jornalistas no dia 20 de novembro de 2020, feriado da consciência negra, horas depois do brutal assassinato de João Alberto Freitas, cidadão negro, espancado por seguranças até a morte nas

³⁵ Entrevista da filósofa e ativista negra Sueli Carneiro contida no documentário *A última abolição*, 2018. Dirigido por Alice Gomes e exibido no canal por assinatura Curta! Em 21/11/2019.

dependências de uma filial do supermercado Carrefour na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Declarou Mourão aos jornalistas, de acordo com reportagem do *site* G1:

Lamentável, né? Lamentável isso aí. Isso é lamentável. Em princípio, é segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui.³⁶

Ainda de acordo com a mesma reportagem, o vice-presidente da República reiterou o que dissera antes acrescentando o que, segundo ele, seria uma prova inequívoca de que racismo é uma realidade que faz parte do cotidiano do negro norte-americano, mas não do nosso. Afirmou Mourão:

Não, eu digo para você com toda a tranquilidade: não tem racismo aqui. Eu digo para vocês o seguinte, porque eu morei nos EUA: racismo tem lá. Eu morei dois anos nos EUA, e na escola em que eu morei lá, o 'pessoal de cor' andava separado. Eu nunca tinha visto isso aqui no Brasil. Saí do Brasil, fui morar lá, era adolescente e fiquei impressionado com isso aí. Isso no final da década 60. Mais ainda, o pessoal de cor sentava atrás do ônibus, não sentava na frente do ônibus. Isso é racismo. Aqui não existe isso. Aqui você pode pegar e dizer é o seguinte: existe desigualdade. Isso é uma coisa que existe no nosso país.³⁷

A primeira reação do segundo nome na hierarquia do Executivo federal no país foi negar veementemente o racismo utilizando-se de um argumento muito conhecido – a linha argumentativa à qual me referi – e de um ataque velado. O argumento –a não existência de racismo por aqui e que Mourão faz questão de reiterar três vezes durante a sua fala – se revela na comparação Brasil-EUA para afirmar que racismo é o que existe lá, não aqui. Ao citar a questão dos lugares destinados aos negros nos transportes públicos, realidade vivida pela comunidade afro-americana até a década de 1960, fica implícita a reafirmação da ideia de que se não há segregação, não há racismo. Outra tentativa contida na fala de Mourão é desviar o foco do racismo para a questão econômica. Essa é uma tese repetida por muitos que tentam refutar a tese de que vivenciamos o racismo estrutural no Brasil. Por ignorância ou desonestidade intelectual transforma-se segregação e racismo em sinônimos e, assim, fundindo conceitos distintos, se afirma que racismo é o que existe lá, e apenas lá. Não aqui. Sendo lá os Estados Unidos da América ou a África do Sul

³⁶ “‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado”. G1, 20/11/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em 3/10/2021.

³⁷ “‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado”. G1, 20/11/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em 3/10/2021.

Já o ataque velado está implícito na frase “Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil”. A quem interessaria importar tal agenda? Decerto a quem, por décadas, tem pautado a luta contra o racismo, ou seja, às diversas entidades e atores sociais ligados à luta antirracista, colocados assim como divisionistas, antipatrióticos. Esses mesmos atores são descritos de forma ainda mais pejorativa na fala a seguir, do sociólogo Demétrio Magnoli, em um programa Canal Livre exibido em 4 de outubro de 2009, debatendo a questão das cotas raciais em universidades públicas:

As propostas de cotas não têm nada a ver com integração, com inclusão social [...] a ideia é instalar a consciência da raça, ou seja, dizer para os brasileiros “Vocês não entenderam. Esse aqui não deve ser um país mestiço. Não deve ser um país que nega a raça e acredita na mistura. Deve ser um país que tem consciência racial. Um país de brancos e negros.” A intenção das propostas é construir a raça porque a raça serve de base, de clientela política para os líderes da raça: para políticos, grupos que vão se eleger, liderar e ter prestígio e carreira chamando o voto racial (informação verbal)³⁸

De acordo com a opinião de Magnoli, que ratifica a questão da mestiçagem como caldeirão onde se diluem as questões raciais, os militantes do movimento negro não passariam de pessoas interessadas em transformar a pauta racial em curral eleitoral. Chama a atenção ainda no programa a configuração do time de debatedores. São quatro homens brancos, três debatedores (Magnoli e os jornalistas Fernando Mitre e Jose Paulo de Andrade) e o mediador Joelmir Betting) e um homem negro, o sacerdote católico frei Davi Raimundo dos Santos, Fundador da Educafro, ONG que já garantiu o acesso de centenas negros ao ensino superior. Os dois jornalistas, que ouviram respeitosos e em silêncio toda a explanação anti-cotas de Demétrio Magnoli na abertura do programa, se juntam ao próprio e se revezam nas interrupções e na tentativa de desacreditar a defesa das cotas raciais feitas por frei Davi, enquanto esse ainda tenta concluir seu raciocínio. Fica claro que são todos contrários à adoção das cotas e, em sua aparente imparcialidade, o mediador é complacente com esse comportamento que se repete ao longo de todo o programa. No mesmo programa ainda ouvimos um trecho de uma entrevista da procuradora de justiça do Distrito Federal Roberta Fragoso Kaufmann, autora do livro *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos EUA e no Brasil*, que afirma o seguinte:

³⁸ Programa Canal Livre, debate sobre cotas raciais tendo como convidados Frei Davi Raimundo dos Santos e Demétrio Magnoli, exibida pela Tv Bandeirantes, São Paulo, no dia 04/10/2009 da 00h00 à 01h00. Disponível em <https://youtu.be/17UwSdBnQnk>. Acesso em 11 de setembro de 2021.

Quando você cria cotas baseadas apenas na raça você vai, na verdade, fazendo com que o brasileiro passe a tomar consciência da raça e passe a acreditar que o correto é você dividir em vez de unir, é você segregar, em vez de agregar e na verdade isso pode trazer o ódio racial como acontece nos Estados Unidos com a criação da KuKluxKlan. Porque no Brasil o negro rico vira branco e o branco pobre vira negro (informação verbal).³⁹

Começo pelo final da fala para e ao que nos parece uma contradição intrínseca para quem afirma, em outro trecho reproduzido mais à frente, não haver racismo no Brasil. Se aqui “negro rico vira branco e branco pobre vira negro”, ela já começa admitindo que há uma clara diferença entre brancos e negros, que a riqueza “embranquece” e a pobreza “empretece”, logo, ser pobre e ser negro são sinônimos e que a tal “consciência da raça” com a qual o brasileiro tomaria contato a partir da adoção de cotas não só já existe como determina quem é rico e quem é pobre. Inclusive explicaria negros sendo ignorados ou destratados em determinados espaços ou confundidos com manobristas, garçons etc., em espaços que, pela necessidade de possuir renda para frequentá-los, não seriam destinados a eles. O lugar do negro, fica implícito na fala, é o da pobreza.

Em outra entrevista, concedida ao site Consultor Jurídico em julho de 2007, Kaufmann reconhece que o Estado é responsável pela situação econômica da maioria da população negra por ter sustentado a escravidão por trezentos anos e, quando da abolição, ter se omitido da tarefa de integrá-los preferindo centrar esforços e capital na promoção da imigração de europeus. Porém, soma a esses fatores que, segundo ela, são os responsáveis pela população negra ocupar os estratos sociais mais baixos, o seguinte fator “O negro recém-liberto, por sua vez, preferia o ócio ao trabalho insano da lavoura”. E mais adiante argumenta:

Por tais razões, os negros até hoje sofrem os efeitos da pobreza. É o chamado efeito transgeracional da exclusão de origem. Tal consequência tem importância decisiva para o debate sobre as ações afirmativas no Brasil, na medida em que desmitifica a correlação entre os péssimos indicadores sociais e econômicos relativos aos negros e a prática de racismo pela sociedade. Não somos uma sociedade racista, diferentemente da sociedade norte-americana. Por tais razões, as ações afirmativas para negros no Brasil devem necessariamente conjugar o fator racial com o econômico, porque a pobreza é o grande fator de exclusão do negro na sociedade brasileira, e não o racismo. [...] No Brasil há muita miscigenação racial com uma convivência harmônica. Uma ação afirmativa baseada na raça pode desestabilizar esse equilíbrio frágil que existe no Brasil. Políticas afirmativas mal planejadas e elaboradas de maneira apressada podem aumentar o racismo, em vez de combatê-lo.⁴⁰

³⁹ Programa Canal Livre, debate sobre cotas raciais Roberta F. Kaufmann aparece em depoimento gravado exibido no início do programa exibido pela Tv Bandeirantes, São Paulo, no dia 04/10/2009 da 00h00 à 01h00. Disponível em <https://youtu.be/17UwSdBnQnk>. Acesso em 11 de setembro de 2021.

⁴⁰ “Entrevista: Roberta Fragofo Kaufmann, procuradora do DF”. Consultor Jurídico (Conjur), 29/7/2007. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2007-jul-29/cotas_negros_podem_aumentar_racismo_excluir_quem_nao_merece?pagina=2. Acesso em 3/10/2021.

Na mesma toada de Magnoli, Kaufmann utiliza os Estados Unidos como exemplo para afirmar que não existe racismo no Brasil e, como o sociólogo, ataca o movimento negro, porém, de forma direta. Em entrevista ao site JusBrasil, em 29 de julho de 2007, ela afirmou:

Quando digo que sou a favor de ações afirmativas baseadas também no critério econômico, não agrado os principais líderes do movimento negro. Por quê? Porque a maioria é de classe média e não seria atingida pela minha proposta. A grande massa dos negros, que é pobre e não tem acesso à informação, está alheia ao debate.⁴¹

Kaufmann não transforma os militantes negros em pretensos políticos dispostos a investir na raça como forma de criar um manancial permanente de votos, como faz Magnoli. Prefere outra direção: a que transforma militantes em indivíduos apenas em busca de vantagem social aos quais as cotas sociais, que diz defender, não beneficiariam por serem todos oriundos de classe média, o que é, no mínimo, questionável uma vez que não apresenta qualquer dado que comprove essa afirmação. Muito provavelmente, a afirmação de Kaufmann se baseia em uma leitura um tanto quanto enviesada da realidade descrita por Joel Rufino dos Santos:

É preciso lembrar, em seguida, que os movimentos negros são filhos do boom educacional dos anos 1970 – proliferação de faculdades particulares estimuladas pelo Estado como solução para a “crise de vagas no ensino superior”, [...] Os jovens que fundaram, nos anos 1970, entidades negras contra o racismo são invariavelmente dessa geração universitária; geração primeiro do Rio e São Paulo, onde a criação de faculdades privadas foi maior, mas também de outros estados, em que a fuga dos candidatos brancos para centros mais adiantados de ensino, deixava espaço vago para negros. É o caso típico de Maranhão, Bahia e Rio Grande do Sul, onde o notável número de “negros formados” causa espanto e gera atritos peculiares (SANTOS, J.R, 2015, p.21)

De uma geração – ou herdeiros dela – que se valeram da proliferação de instituições privadas de ensino superior ou das vagas deixadas ociosas na origem, sobretudo no nordeste pela migração de estudantes brancos em direção às universidades do sudeste, vistas como mais desenvolvidas, e fizeram proveito dessa janela ocupando essas vagas, são convertidos em meros oportunistas de ocasião que defendem cotas raciais, e não sociais, para seu gozo pessoal. Para além disso, uma vez mais o argumento de que não somos uma sociedade racista é reiterado; uma vez mais a miscigenação é usada como comprovante dessa realidade, e os Estados Unidos e suas leis segregacionistas como contraponto, como antítese do Brasil. Em outras palavras, os Estados Unidos aparecem como o exemplo do que seja uma sociedade racista e como prova de que racismo não existe por aqui. Em determinado trecho da

⁴¹ Ibid.p.112

entrevista, Kaufmann afirma que a adoção de cotas raciais engendra a “discriminação reversa”, o que nos parece um eufemismo para “racismo reverso”, o mesmo racismo que ela afirma não fazer parte da nossa sociedade. A máxima de que o fator de exclusão é econômico exclusivamente, e não racial, também é reafirmada.

Mais à frente, na mesma entrevista, Kaufmann se refere à adoção da política de cotas no Brasil da seguinte forma: “A diferença fundamental é que não podemos simplesmente importar um modelo que foi pensado para outra realidade.” Porém, o cerne de sua argumentação publicada em livro⁴² recorre, justamente, à comparação entre as trajetórias histórico-jurídicas dos negros lá e aqui e às realidades raciais do Brasil e dos Estados Unidos, gestadas a partir dessas distintas trajetórias, para concluir, por meio dessa contraposição, que a realidade dos negros nos Estados Unidos é permeada pelo racismo, mas que, no Brasil, a regra é a inexistência de racismo. Se a sociedade norte-americana e o problema racial no país não devem servir de parâmetros para a adoção de políticas de ações afirmativas que funcionaram por lá, por ser um modelo pensado para uma sociedade com uma trajetória histórica distinta da nossa, não se constitui em uma contradição usar essa mesma sociedade para refutar a existência do racismo entre nós? A sociedade estadunidense não deve servir como modelo de onde se importam ou se adaptam soluções para a questão racial, mas serve como paradigma a partir do qual se refuta a existência do racismo no Brasil?

O recurso à comparação seletiva com os EUA – ou seja, a prática de pinçar da realidade racial estadunidense aspectos que reforçariam os argumentos daqueles que combatem a ideia de que vivemos em uma sociedade racista – é tão arraigado que, em outra entrevista de agosto de 2009, Magnoli chega a recorrer a um discurso de Barack Obama no qual esse se define como mestiço ou moreno, para afirmar, em resumo, que os Estados Unidos estariam buscando o que nós, no Brasil, temos ou tínhamos e de que estaríamos abrindo mão ou o que estaríamos perdendo por conta da ação de grupos, notadamente os diversos movimentos sociais negros, contra os quais ele se coloca⁴³. Segundo Magnoli, os adeptos do racismo estrutural teriam a intenção de “matar o mestiço” e, ao adotarmos o sistema de cotas raciais, uma bandeira do movimento negro, instalaríamos uma “discriminação reversa” no país. Como outras vezes, ele não nega a existência do racismo, mas reforça a ideia de que é pequeno e episódico.

⁴² KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos EUA e no Brasil*. Livraria do Advogado Editora; 1ª edição (1 janeiro 2007)

⁴³ Entrevista concedida ao jornalista Christian Carvalho Cruz e publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 29 de agosto de 2009.

Em 2020, o presidente da Fundação Palmares, Sergio Camargo, expressou-se nessa direção, de acordo com a já mencionada reportagem do G1 que noticiou as repercussões do assassinato de João Alberto Freitas nas dependências de filial do supermercado Carrefour na cidade de Porto Alegre. De acordo com a reportagem, Sergio Camargo afirmou:

Não existe racismo estrutural no Brasil; o nosso racismo é circunstancial — ou seja, há alguns imbecis que cometem o crime. A 'estrutura onipresente' que dia e noite oprime e marginaliza todos os negros, como defende a esquerda, não faz sentido nem tem fundamento Sérgio Camargo.⁴⁴

A reflexão sobre e a partir do nome do programa de Emicida que citei no início, logicamente é recente. Já a linha argumentativa de Sérgio Camargo, explicitada no trecho reproduzido na citação acima, é basilar no sentido do que guiou minha escolha pelo material que ora apresento como produto. Passei boa parte da vida ouvindo alguns dos expoentes negros da sociedade brasileira e, em outros casos, negros anônimos serem interpelados por entrevistadores com a seguinte pergunta: “Você já foi vítima de racismo?” Em alguns casos, diante da negativa, a pergunta seguinte era “Conhece alguém que já tenha sido vítima de racismo?”. Essas perguntas partem da ideia de que o racismo é uma experiência individual e aleatória que pode atingir alguns negros, mas poupa outros, e pela qual a grande maioria dos negros passa incólume. Dito de outra forma: a ideia de que se pode individualizar o racismo – e que ficava evidente pelas respostas – era uma sensação compartilhada por entrevistadores e entrevistados. Passei parte da vida crendo nisso. Também cri, nos meus primeiros anos como educador, que, na ausência de materiais audiovisuais que abordassem a questão do racismo, lançar mão de filmes americanos tais como *Mississippi em chamas* ou *Tempo de matar* era um bom caminho para abordar o racismo. Com o tempo, no exercício pós exibição de promover debates com os alunos ou colher suas impressões por escrito, comecei a perceber que o resultado, em muitos casos, era o de reforçar a ideia de que lá, nos EUA, existia racismo e de que aqui, de fato, desfrutava-se de uma democracia racial, sendo o racismo coisa de “meia dúzia de imbecis”.

Muita coisa mudou de lá para cá, mas ainda vivemos em uma sociedade que, se, de um lado, abriga uma produção acadêmica que, cada vez mais, atesta o fato de estarmos imersos em um racismo estrutural e na qual os coletivos que lutam contra o racismo se multiplicaram, por outro, ainda convive com uma expressiva parcela de formadores de opinião que investem

⁴⁴ “‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado”. G1, 20/11/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em 3/10/2021.

no discurso de uma sociedade na qual as questões raciais estão pacificadas e as diferenças entre brancos e negros são fruto da precariedade econômica em que vive grande parte da população e que, portanto, brancos e negros pobres estão submetidos a graus idênticos de exclusão sendo a desigualdade econômica, e não o racismo, o impeditivo à ascensão dos mais pobres. Nesse cenário, os negros seriam maioria dos excluídos apenas por estarem ali em superioridade numérica.

De lá para cá muita coisa mudou – como já afirmei. E foi um incidente ocorrido em uma turma do ensino médio que me deu o *start*. A fala de um aluno questionando uma punição imposta a ele pela direção do colégio em que trabalho após um entrevero entre o mesmo e uma colega de classe por conta de um comentário feito por ele e que ela considerou misógino e racista. Ele disse: “Hoje em dia tudo é racismo.” Ambos os hoje ex-alunos são negros. O fato ocorreu nos primeiros meses de 2020 e, refletindo sobre o significado daquele questionamento, lembrei-me das palavras de Joel Rufino dos Santos:

Uma sumária lista dos grandes dilemas da luta organizada contra o racismo, começaria, com efeito, pela dificuldade em negar a democracia racial: ela corresponde a uma meia verdade. Iguais oportunidades para todos e ausência de conflitos. [...] A democracia racial existe, além disso, como aspiração geral e, nesse caso, como em tantos outros, é difícil separar realidade de desejo. O brasileiro comum se vê como uma criatura “sem problemas desse tipo” (esta seria mesmo uma das suas mais notáveis peculiaridades nacionais) e, muito embora esta autoimagem não suprima o racismo e suas manifestações (nem mesmo sequer o conflito), funciona como modelo e paradigma, tendência e objetivo a ser alcançado (SANTOS, J. R., 2015, p.24-25)

Não é de estranhar que um contingente significativo da população não enxergue o racismo cotidiano e que grande parte dos que são refratários à ideia da existência de um racismo estrutural têm o corpo revestido dos pés à cabeça por pele negra. Também não surpreende que o menino se tenha sentido injustiçado. Sobretudo sendo ele negro em um país onde “ter amigos negros” funciona como salvaguardas e prova cabal de que não se é racista. Como ele, sendo negro, poderia ser racista? Como assim racismo, se, no colégio, brancos e negros convivem, se o diretor na escola é negro, se o indivíduo que dá nome à escola foi um negro e se ele recebe e é recebido por amigos negros em suas casas?

Ainda segundo Joel Rufino, o brasileiro parece transitar por uma área fronteira que tem, de um lado, uma realidade de preconceito e discriminação permanentes contra os negros e, do outro, a aspiração de viver em uma sociedade onde as relações raciais são atravessadas por um sentimento de fraternidade tão intenso que as possibilidades de conflitos foram eliminadas (SANTOS J. R., 2015). Para Santos, o mito da democracia racial forma juto com

outros mitos – “o da cordialidade, o da natureza privilegiada, o da unidade fundamental do povo brasileiro, o da morenidade e da história incruenta” (SANTOS, J. R., 2015, p.25) – a trama sobre a qual se assenta o ideal de brasilidade. Daí a dificuldade de se despertar uma consciência, mesmo nos que carregam corpos negros e que são, por conseguinte, as maiores vítimas da existência de um racismo estrutural e permanente. Daí que tratar como radicais os militantes do movimento negro ou ter uma grande parcela da população negra que tenda a não perceber o racismo, a não se reconhecer no movimento e não se sentir representado por ele não chega a surpreender. Apesar da luta de décadas contra a ideologia da democracia racial, os movimentos negros encaram um desafio, pois estão “diante de uma cadeia de idealizações, tentando romper um dos elos – talvez o mais sólido” (SANTOS J. R., 2015, p.25).

Há ainda um outro comportamento comum aos formadores de opinião, que é o de citar negros de destaque na sociedade como forma de negar o racismo. No mencionado programa Canal Livre de 2009, o jornalista José Paulo de Andrade citou os irmãos Rebouças, Joaquim Nabuco, Cruz e Souza e Machado de Assis como casos de ascensão social bem “próximos à abolição” para destacar a ideia de que quem tem mérito ascende independente da cor da pele. Logo, não há racismo. Kaufmann também busca nas exceções a base para sua argumentação:

No século XVII, o negro e ex-escravo Henrique Dias foi condecorado com o posto de herói da pátria. Não são poucos os negros que conseguiram ter ascensão social e atingir cargos de prestígio: Machado de Assis, Lima Barreto, José do Patrocínio, Conselheiro Rebouças, Tobias Barreto, dentre tantos outros. Esse fato é totalmente impensável e inimaginável na época de segregação nos Estados Unidos. Isso significa que aqui ser negro, isoladamente, não é fator para não ter acesso a bens e direitos.⁴⁵

É exatamente o que ouço de alunos negros em sala: as exceções citadas como regra, ou melhor, como prova de inexistência de racismo. Naturalizado o consenso de que vivemos em uma democracia racial, é possível passar uma vida submerso em racismo sem jamais se dar conta disso. Como afirma Joel Rufino dos Santos, desejo e realidade se fundem com o primeiro assumindo o *status* de realidade vivida; daí contestá-lo ser uma tarefa difícil e os grupos que se dedicam a denunciá-lo correrem sempre o risco de serem vistos com desconfiança ou taxados de radicais. Inclusive por boa parte da população negra. O meme abaixo, que circula pela web já há alguns anos, investe nessa visão:

⁴⁵ KAUFMANN, op.cit., nota 40, p.112.



Zumbi é o negro radical e oportunista, que falava em liberdade, mas só queria vantagens – liberdade para si próprio e o direito de possuir escravos – por isso seria “adorado” pelo movimento negro. Já Luiz Gama seria o resultado da meritocracia e a prova de que a cor da pele não constituía, nem mesmo na época da escravidão, impedimento à ascensão social. Assim, como supostamente contrariaria as teses do movimento negro e a sua defesa de que vivemos circundados pelo racismo estrutural, Gama teria sido esquecido pelo movimento negro. Vários alunos já me perguntaram se Zumbi possuía escravos. Para além disso, se, nos tempos da escravidão, um negro conseguiu ser advogado é um sinal de que o quadro pintado por historiadores e pelo movimento negro em relação à escravidão seria um exagero. A tese tem penetração em vastas camadas da sociedade. Santos, pelo mecanismo que expõe no trecho reproduzido abaixo, tenta explicar o porquê de movimentos que denunciam o racismo encontrarem resistência:

As denúncias públicas de racismo, mesmo comprovadas e notórias, esbarram, por isso, geralmente, num muro de pedra: denunciar o fato equivale, no senso comum, a renegar a aspiração; e assim, por curioso artifício, o antirracista, entre nós, se transmuta frequentemente em racista (SANTOS, J.R., 2015, p.25)

Assim, não chega a surpreender o fato de ser relativamente fácil e socialmente eficaz colar em quem luta pela igualdade racial a pecha de radicais dispostos a investir na cizânia entre brancos e negros, com o intuito de auferir vantagens ou constituir um nicho de eleitores que lhes garanta votos a cada eleição. O debate sobre o racismo, muito embora tenha crescido ao longo das últimas décadas, ainda é debate que muitos preferem evitar. A veemência do vice-presidente Hamilton Mourão tentando calar jornalistas que argumentavam nessa linha,

vai ao encontro desse desejo de emudecer esse debate. Esse desconforto com a questão racial não é novo. Florestan Fernandes e Roger Bastide já o denunciavam na década de 1950:

O preconceito de cor representa uma espécie de "dimensão incômoda" do sistema sócio-cultural brasileiro. [...]: É patente que nem os brancos, nem os indivíduos de cor se sentem à vontade quando se discutem as diversas modalidades de manifestação do preconceito e da discriminação com base na cor. E é claro que todos prefeririam ignorar a natureza, o alcance e os efeitos reais das restrições que afetam os negros e os mulatos. (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p.269)

A reflexão de Bastide e Fernandes é do final da década de 1950. No entanto, nela os autores já registram o mesmo discurso encampando por Magnoli e Kaufmann sobre o “perigo” de o uso da lei ou qualquer outra atuação do Estado, no sentido de combater o racismo abalar a cordialidade racial preconizada pela ideia de que vivemos em uma democracia racial no Brasil

Convém frisar, no entanto, que o tópico *b*⁴⁶ diz respeito à atitude de negros que permanecem identificados com os brancos, os quais temem as consequências da lei, em particular no que concerne à continuidade da aceitação dos negros em determinados círculos sociais. As personalidades negras em questão acham que a ascensão econômica e social dos negros, lentamente, os porá em condições de manter um intercâmbio social mais estreito com os brancos. A lei representa, segundo o ponto de vista que sustentam, uma interferência artificial nesse processo, com um grave risco em perspectiva: o de intensificar a hostilidade do branco contra o negro ou, pelo menos, de agitar fatos que deveriam ser mantidos discretamente no olvido. (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p.309-310)

Note-se que o trecho reproduzido acima também flagra o discurso baseado na crença de que a ascensão econômica seria suficiente para resolver qualquer diferença social existente entre brancos e negros, sobrepondo-se a, e esvaziando, a questão racial. Em outras palavras, os argumentos antepostos ao racismo não são novos e nem originais. Eles atravessam a história do pós-abolição e adentram o século XXI. O racismo é estrutural, mas há uma grande resistência em admiti-lo como tal. Encará-lo como manifestação individual de “alguns imbecis”, como afirma Sérgio Camargo, ou de “meias dúzias de racistas a quem as redes sociais deram voz”, como já ouvi de um amigo de muitos anos, torna possível admitir que o

⁴⁶ Roger Bastide e Florestan Fernandes analisam no capítulo V de seu livro, intitulado “Aluta contra o preconceito de cor”, os impactos da *Lei 1.390*, ou Lei Afonso Arinos, que, aprovada e sancionada em 1951, tornava contravenção penal a discriminação racial. Nessa análise, os autores enumeram cinco modalidades de críticas à lei advindas de personalidades negras que os jornais procuram ouvir por ocasião da aprovação da referida lei e que descreveram da seguinte forma: “a) o Governo devia complementar a sua ação por meios diretos, especialmente de assistência econômica aos negros (esta idéia ocorre em grande número de depoimentos, embora não tenha sido transcrito nenhum deles); b) a lei poderá agravar a situação do negro, atirando sobre ele a atenção ou a desaprovação dos brancos; c) a lei produzirá resultados, mas em escala reduzida, pois poderá ser burlada de várias maneiras; d) a lei não será aplicada, pura e simplesmente, já que não se pode esperar que o branco proceda policialmente contra o negro; e) a lei produzirá certos benefícios, todavia eles serão usufruídos pelos negros que “subiram” socialmente, que exercem profissões liberais e pertencem às classes médias”.

racismo exista sem considerá-lo epidêmico, ou seja, sem que seja necessário abandonar o ideal de uma sociedade racialmente pacificada.

Foi com todas essas reflexões no horizonte que segui o caminho percorrido para chegar à decisão de elaborar um produto que aborda não a história do movimento negro, mas sim demonstra a ausência de equidade no tratamento dispensado à população negra, que faz com que a existência do movimento negro seja fundamental e evidencia o quanto algumas conquistas só foram efetivadas por conta dessa resistência e militância (Apêndice 4, Sequência didática “Não é ‘coisa que querem importar’: o racismo nosso de cada dia”). Poderia ter optado por contar a história do movimento negro e, de fato, cheguei a considerar essa possibilidade. O teria feito se tivesse encontrado uma forma diferente de fazê-lo. Por exemplo, transformá-la em quadrinhos, a exemplo do que Marcelo D’Saete fez em *Angola Janga*, quadrinizando a trajetória da resistência palmarina e de Zumbi, ou Hugo Canuto, em *Conto dos Orixás*, onde as divindades africanas ganham ares de heróis da Marvel. Mas esse seria um projeto complicado envolvendo roteiro e desenhos, e não sou um artista. Assim, como se trata de um produto pensado para alunos do 8º e do 9º anos, sendo que a grande maioria desse contingente é de alunos da rede pública, pensei que seria mais significativo mostrar a realidade que faz com que seja imprescindível a existência do movimento negro ontem e hoje, ou seja, o fato de que, apesar de algum senso comum que insiste em afirmar que essa é uma sociedade livre de questões raciais, vivemos, na verdade, em uma sociedade em que todas as relações são permeadas pelo racismo; ou seja, a inexistência de uma legislação abertamente segregacionista e de organizações como a *KuKlux Klan* promovendo o discurso supremacista e crimes de ódios não significa ausência de racismo. Até porque, mesmo sem esses elementos, os negros são as maiores vítimas de mortes por assassinatos sejam eles consequência de violência de Estado ou não. É na rede pública que se encontra a esmagadora maioria dos alunos negros. Não se pode construir uma educação antirracista e, por conseguinte, uma sociedade que abomine o racismo sem chamar a atenção da parcela branca da sociedade para os privilégios que a cor de pele aufere, sobretudo em uma sociedade onde o fato de negros e brancos partilharem os mesmos espaços físicos reforça a impressão de vivermos em uma democracia racial.

Às clássicas perguntas que citei parágrafos acima – “Você já sofreu racismo e conhece alguém que já tenha sofrido?” –, comumente feitas a pessoas negras, somam-se afirmações que procuram desqualificar a luta contra o racismo, como, por exemplo, “Os mais racistas são os próprios negros”, ou “Os negros na África também tinham escravos”, ou ainda “Os próprios negros não lutam por igualdade, não são militantes”. Na primeira delas, o racismo

troca de mãos e é colocado no colo dos negros. São ELES e não NÓS os verdadeiros racistas. Não descartamos que episódios de injúria racial e mesmo de racismo ocorra entre afrodescendentes. Essa possibilidade não pode ser descartada em uma sociedade onde ir da “pretitude” à “branquitude”, ou seja, ocupar pontos na escala cromática o mais próximo possíveis da pele branca foi, e talvez ainda seja, símbolo de *status*, chave para acesso a bens simbólicos e incremento da possibilidade de ascensão social. Mas essa não é a regra. Já o último, muito repetido por aparelhos fonadores que incluem o do atual presidente da República e disseminado por livros, *posts* e memes na *web*, procura deslegitimar a luta por reparação ao investir na narrativa de negros proprietários de escravos, como se isso tornasse a prática menos desumana e os escravizados, menos vítimas. Argumentos que não resistem a tudo o que a academia vem produzindo em termos de pesquisa na área e que não é pouco material, mas que, pela natureza mesma do trabalho, não tem o grande público como alvo. Diferentes discursos ancorados no “eu acho” que circulam pela *web*, cheios de afirmações não sustentadas por evidências científicas, mas que chegam ao grande público de forma muito mais fácil.

Foi apostando nisso que, por exemplo, em 2014 a *Folha de São Paulo* colocou no ar uma peça publicitária na qual várias pessoas de diferentes perfis e fenótipos apareciam concordando com, ou discordando de, supostas posições do jornal, e a pessoa escolhida para se dizer contra as cotas, cujo jornal afirma defender, era uma mulher negra. Não foi um depoimento de um negro colhido nas ruas, mas uma mulher negra escolhida para fazer parte da peça publicitária, que, supostamente, demonstraria a pluralidade de opiniões que a empresa diz abraçar, exatamente pela cor de sua pele e para dizer um texto que, como todo texto, carrega uma mensagem e uma intenção: cotas não são necessárias, pois vivemos em uma realidade onde não há racismo, e essa mensagem foi posta na boca de uma pessoa negra⁴⁷. Além disso, transfere a polêmica para dentro do movimento negro ao, supostamente, servir de amplificador para as vozes de negros e negras contrários às cotas e que o movimento negro, radical, tenderia a calar.

⁴⁷ Folha de São Paulo - Campanha "Sistema de Cotas: o que a Folha pensa", publicado em 01 de agosto de 2014. O vídeo faz parte de uma campanha maior intitulada “O que a Folha pensa” e da qual fazem parte outros vídeos expondo a opinião do jornal sobre aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e outros temas polêmicos e cujo suposto objetivo seria abrir espaço para a pluralidade de opiniões e onde supostas pessoas comuns aparecem comunicando o posicionamento do jornal sobre os temas citados e concordando ou discordando desse posicionamento. O texto final lido em off em todas as peças diz “Concordando ou não siga a Folha. Porque ela tem suas posições, mas sempre publica opiniões divergentes”. Na peça em questão o jornal declara sua posição contrária às cotas usando a modelo negra Carol Prazeres como interlocutora que encerra sua participação no comercial dizendo “A Folha é contra as cotas. Eu também”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xRNtn3UyIdI>. Acesso em 09/10/2021.

Segundo Joel Rufino dos Santos a realidade social brasileira tem possibilitado algum grau de ascensão a uma pequena parcela da população não branca, geralmente pela via das artes e esportes e, em um grau menor, pela política (SANTOS, J.R, 2015). Vivemos em uma sociedade em que uma membrana plasmática protege certos lugares sociais. Dotada de permeabilidade seletiva, vez por outra ela permite o acesso de não brancos. Essa seletividade atua em, ao menos, três níveis. Em primeiro lugar, reforça a ideia de que, de fato, experimentamos viver em uma democracia racial, ainda que, na maior parte dos casos, haja uma seletividade na seletividade, ou seja, um segundo filtro, que, via de regra, reserva aos não brancos lugares de destaque no esporte e nas artes e os afasta de outros espaços mais explícitos de poder. É interessante observar que, mesmo nas áreas acessadas por não brancos, essa segunda filtragem prevalece. Grande parte dos que se destacam dentro dos esportes são negros, mas não os vemos na mesma medida como dirigentes ou treinadores; mais negros apareceram nos últimos anos nas telas de TV, cinema e nos palcos Brasil afora, mas produzir, dirigir e escrever ainda é um espaço majoritariamente ocupado pela branquitude; não brancos escrevem livros, mas não são eles que detêm o controle do mercado editorial. O segundo nível alimenta o mito moderno da meritocracia. Nomes como Maju Coutinho, Lázaro Ramos, Tais Araújo, Silvio Almeida, Djamilia Ribeiro ou Seu Jorge são juntados a Machado Assis, Cruz e Souza ou Luís Gama e outros negros que obtiveram alguma ascensão social cumprindo a dupla função de serem os exemplos do primeiro nível e as provas vivas de que “basta se esforçar” para chegar lá. O sub texto desse sentimento é “tudo o que eu quiser o cara lá de cima vai me dar” e, se os não brancos estão fora dos espaços de poder, são eles próprios os culpados por isso. É importante frisar que essa juntada em forma de linha do tempo da marca de ascensão negra em nossa sociedade como forma de ressaltar a validade da tese meritocrática se faz à revelia dos pinçados e citados. Por fim, somados, os dois níveis anteriores servem para colocar pessoas e movimentos que se insurgem contra o racismo na prateleira dos radicais e/ou oportunistas. Repito aqui um fragmento de trecho já citado de Santos em relação à eficácia e à capilaridade da ideia de democracia racial: “é difícil separar a realidade do desejo. O brasileiro comum se vê como uma criatura ‘sem problemas desse tipo’” (SANTOS J. R., 2015, p.24-25).

Assim é de suma importância que a história da resistência negra e do movimento negro esteja nos livros didáticos de história e constatamos, em nossa pesquisa, que isso já ocorre. O problema está na visibilidade insuficiente que ela recebe. O sentido da existência do movimento negro está em combater uma estrutura racista que é desfocada por algumas ideias do senso comum de que não temos, aqui, aquilo que existe lá nos Estados Unidos, de modo

que o racismo parece emergir apenas de forma pontual, não sendo enxergado como uma estrutura a qual atua de forma permanente e ininterrupta. Concordamos plenamente com Santos quando ele afirma

Em geral os brasileiros, negros e brancos, tendiam a perceber o racismo “como aquilo que há nos Estados Unidos”, como o extinto apartheid da África do Sul. Nosso senso comum distingue racismo – endêmico naqueles dois países, epidêmico em alguns outros – de preconceito racial, ocasional constatável no nosso. A segregação e o conflito, supostamente ausentes do caso brasileiro, caracterizariam o racismo como preconceito, sua forma mais branda, benigna, seria o “não gostar de pretos” (SANTOS, J. R., 2015, p.19).

Imbuídos desse sentimento, não surpreende que, aos olhos do senso comum, faça sentido taxar o movimento negro como radical ou oportunista, ou apenas uma disputa entre elites étnicas contra elites sociais, ou, ainda, de elites étnicas tentando tornar-se elites sociais, até mesmo para a parcela negra da população. Muito embora as redes sociais tenham colocado em marcha mudanças em termos de participação popular – que não esmiuçaremos aqui por não ser esse o foco do trabalho –, tornando-se, ao menos, um instrumento de pressão que repercute sobre a seara política e que inclui a pauta racial, é certo que não podemos classificar o movimento negro como um movimento popular. Esse distanciamento, turbinado pelo desejo e a percepção de que “racismo é aquilo que ocorre lá nos EUA”. nos parece contribuir para que a maioria negra aparentemente não se sinta representada pelo movimento negro. Por que precisariam de um movimento que denuncia e combate o racismo se não vivemos em uma sociedade racista e onde os casos que porventura ocorrem são isolados e pontuais? A citação de Santos que abre esse capítulo, o título dele e a opção por um produto que denuncia o racismo e procura demonstrar sua perenidade em lugar de contar a história do movimento negro tem esse propósito, ou seja, demonstrar que, diferentemente da frase “Não somos racistas”, repetida como um mantra por vários dos citados nesse capítulo, somos, sim, uma sociedade extremamente racista. E porque, ao nosso juízo, isso é importante? Respondo a essa questão fechando esse capítulo com a mesma citação que o abre:

Uma súpula da história do negro no Brasil (ou do negro brasileiro, ou ainda, do brasileiro negro) deve começar, assim, pela atualidade, desvelando as condições e maneiras pelas quais o negro percebe a sua história. (SANTOS, J.R.,2015, p16)

Para que o movimento negro faça sentido para a população negra, para que a luta antirracista faça sentido para negros e não negros, para que uma educação antirracista se consolide, entre outras ações, é preciso romper o senso comum de que vivemos em uma

sociedade onde as questões raciais se encontram apaziguadas desde a sua origem; é preciso romper com a sensação de que a convivência, ou seja, o compartilhamento de espaços físicos por brancos e negros, exclui o racismo dessa equação. Racismo não é só aquilo que tem nos Estados Unidos; racismo é o que vivemos aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma ebulição crescente da questão negra no Brasil e no mundo, tanto em termos estéticos – *dreadlocks*, cabeleiras *Black power*, turbantes, acessórios e roupas de acento étnico – quanto em termos políticos. Nos parece inegável que há um debate hoje que atravessa tanto os meios acadêmicos, com um número crescente de pesquisadores negros e não negros que investem em questões que focam em temas sensíveis à população negra, tais como racismos estrutural, institucional, religioso, recreativo; encarceramento em massa; apropriação cultural; violência de Estado ou necropolítica contra a juventude negra, que resulta em milhares de assassinatos perpetrados por agentes de segurança, ou a miséria a que a maior parte da população negra foi relegada e que empurra para a criminalidade milhares de jovens que acabam igualmente assassinados por forças de segurança, oficiais ou oficiosas, ou matam-se uns aos outros em disputa por territórios. Esses debates também estão nas mídias e nas ruas.

O assassinato de George Floyd por um policial diante de populares que filmavam a cena, fato ocorrido em Minnesota, nos EUA, em 2020, enquanto a vítima repetia “*I can't breathe*” (*Não consigo respirar*) geraram protestos que varreram o mundo e levaram manifestantes às ruas em algumas das principais cidades do planeta, mesmo em meio a uma pandemia. Campanhas como *Black Lives Matter* (*Vidas Negras Importam*), em nível internacional, e *Parem de nós matar*, em nível local, estão estampadas em *outdoors* e camisetas. Avolumam-se no Brasil as denúncias de racismo e se percebe que vai se consolidando a consciência em uma população negra, ou ao menos em parte dela, que não mais está disposta a calar diante do racismo. Na mesma proporção, assistimos ao crescimento de coletivos negros, de mulheres ou mistos; do debate sobre o lugar da mulher negra no feminismo ou feminismo negro; da questão da solidão da mulher negra ;da interseccionalidade e de bancadas formadas por parlamentares negras(os) nos níveis municipal, estadual e federal que vem se tornando cada vez mais expressivas e se caracterizando por pautar as diversas questões ligadas ao povo negro e a denunciar o racismo estrutural. Recentemente, o documentário AmarElo do *rapper* Emicida, trouxe para a tela da TV via *streaming*, o que significa estar disponível em vários países, questões em relação ao negro brasileiro e ao racismo que ele já abordava em suas letras e, nele, um dos grandes destaques é o movimento negro brasileiro. A minha inquietação e que motivou o tema da minha dissertação era justamente saber por que o movimento negro segue ausente dos livros didáticos de história. Foi dessa indagação que parti.

A pesquisa mostrou que eu partira de uma indagação, em parte, errada. Não se verifica mais o apagamento que eu suponha. Ao analisar as 11 coleções do PNLD 2020 percebi que não se trata mais de questionar o porquê de o movimento negro permanecer invisibilizado. Ele não está. Essa é uma luta que o movimento negro já venceu. Logo, os questionamentos ao meu objeto de pesquisa precisavam ser outros, precisavam ser refeitos, ou melhor, reformulados. A questão é: de que maneira o movimento negro aparece, ou, sendo mais específico, que tipo de visibilidade o movimento negro conseguiu conquistar nas coleções de livros didáticos? As formas como os negros em geral e o movimento negro em particular são representados refletem o seu protagonismo? E quais as razões que levam a essa representação insuficiente, dessa visibilidade turva?

As ideias da integração horizontal das três “raças” e do mito da democracia racial continuam servindo de base para se negar a existência do racismo entre nós. É comum ouvirmos em relação ao racismo tratar-se de “ideologia alienígena” importada por aqueles que querem instalar a cizânia no país, ou que racismo é aquilo que ocorre nos EUA ou na África do Sul. Verificamos que a luta pelos direitos civis dos negros nos EUA e contra o *apartheid* na África do Sul continuam a merecer maior destaque, nos livros didáticos de história analisados, do que as lutas travadas pelo movimento negro aqui no Brasil. Seja essa diferenciação intencional ou não, ela tende a reforçar o senso comum que confunde segregação com racismo e contribuir para reforçar a ideia de que lá tivemos racismo e que aqui esse racismo jamais existiu. Leis segregacionistas são, ao menos no caso de EUA e África do Sul, desdobramentos do racismo, mas o racismo não precisa do segregacionismo para existir e nem desaparece com a revogação de tal legislação. Em outras palavras, a não existência de uma legislação que imponha ou reconheça a segregação como legal e garanta privilégios jurídicos a determinados grupos étnicos em detrimento de outros não significa a inexistência de racismo, e o Brasil talvez seja o mais bem acabado exemplo dessa realidade. Não foi necessário um ordenamento jurídico para separar subalternizados e privilegiados, racializados e brancos, e a sua negação tem servido ao propósito de reforçar os privilégios da branquitude e, ao tentar esvaziar o tema racismo, contribuir para sua perpetuação. Porém, seria essa a resposta às perguntas que minha investigação se propunha a responder?

Parece-nos evidente que o racismo tem um papel preponderante nesse processo, mas precisei seguir outro caminho para encontrar respostas. Cremos que esse processo é mais complexo e que a escrita dos livros didáticos também esteja impregnada de uma tradição que privilegia a história do colonizador em detrimento da história do colonizado. Pergunto-me se nossa historiografia escolar não está contaminada por aquilo que Mario Pinto de Andrade, ao

prefaciando o *Discurso sobre o colonialismo* de Aimé Césaire, identificou como sendo a *intelligentsia* europeia que julga a si mesma como a única capaz de compreender as sociedades, ou seja, como única chave válida de análise e aplicável a qualquer sociedade, sobrepondo-se às suas especificidades, suas epistemologias e a qualquer forma de produção de sentidos que não as oriundas da tradição europeia e da qual, na medida em que ainda praticamos uma história eurocentrada, somos, por assim dizer, herdeiros. Foi na teoria decolonial, sobretudo na perspectiva de Anibal Quijano e no conceito de colonialidade do poder, que questiona e se contrapõe à noção eurocêntrica de produção de conhecimento e, por conseguinte, à matriz cognitiva a partir da qual se pensa a temporalidade e se pratica a História, que encontrei as respostas, já que ela vinha ao encontro desse pressuposto. Se o sistema mundo preconizado por Quijano empurra para as bordas tudo o que não for eurocentrado, para que a Europa, seus povos, seus saberes e fazeres ocupem o centro em torno do qual o restante do mundo deve gravitar e se esse poder se espalha pelo mundo e se entranha, fazendo com que, mesmo após a expulsão dos colonizadores, ele continue a produzir efeitos através da colonialidade, por meio da qual o colonizado incorpora e naturaliza a subalternidade em relação ao centro, nada mais natural que os herdeiros dos colonizadores reproduzirem em nível interno essa mesma lógica que desloca para a periferia tudo o que não tiver o crivo da eurocentralidade ou dela não seja herdeira direta.

Muito embora os africanos e os afro-brasileiros tenham sido incluídos na literatura didática de história e haja uma transformação em curso na forma contemplativa ou mesmo estereotipada como os afrodescendentes sempre foram representados nos didáticos, e reconhecemos esse processo como algo positivo, não observamos uma mudança significativa na perspectiva com que a trajetória do movimento social negro é abordada. Os movimentos sociais liderados por afro-brasileiros e suas pautas emergem nas fissuras, em momentos determinados, e praticamente coincidentes em todas as coleções, sem grande aprofundamento da história desses movimentos e sem explicitar o seu protagonismo e seu papel de tensionar politicamente a sociedade em busca de materializar em leis e outras conquistas as pautas antirracistas e por equidade. Pautas essas nascidas tanto do engajamento militante, quanto do diuturno embate da maioria negra na sociedade contra um racismo que estrutura todas as relações e com o qual, de forma consciente ou não, não se pode deixar de lidar e de reagir. Os afrodescendentes e sua história, e mesmo os africanos, estão presentes, mas nas bordas, por conta de uma tradição historiográfica que, tendo abraçado a Europa como epicentro tanto do processo histórico quanto do pensar historiográfico, parece ainda não ter sido capaz de

inverter essa lógica. Assim, o que não é central para o fazer historiográfico no pólo irradiador – a Europa – encontra resistência em sua caminhada rumo ao centro.

Exemplos dessa realidade surgiram durante a análise das coleções do PLND 2020. Como pontuei no primeiro capítulo, apenas uma coleção alerta para a contradição de se utilizar o termo “descolonização” para referir-se ao processo de conquista da autonomia política pelas nações asiáticas e africanas. Em três delas, o termo “descolonização” serve de título aos capítulos dedicados a esse processo, e chegamos ao extremo de ter a tomada de consciência para a luta para se emancipar do imperialismo atribuída ao contato com o colonizador com o qual os colonizados teriam apreendido noções de liberdade e justiça. É como se a submissão e a escravização fossem o estado natural desses povos, que, tendo tido a chance de serem convocados a lutar pela liberdade do colonizador, tivessem, apenas nesse momento, tido suas consciências despertas para o conceito de liberdade. Dessa forma, até mesmo a conquista da liberdade por povos não brancos torna-se uma concessão intelectual eurocêntrica, já que só a partir de conceitos emanados dessa epistemologia os colonizados teriam sido capazes de formar consciência da opressão a que eram submetidos. A nosso juízo, essa é uma forma brutal de apagamento, na medida em que as entrelinhas de tal discurso passam a ideia de que a ausência de liberdade é o estado natural dos colonizados e que, portanto, eles seriam incapazes de formular sozinhos tal conceito. Como desdobramento desse natural estado de torpor cognitivo, não resistem à dominação nem lutam para reconquistá-la até que o espelho fornecido pelo opressor lhes permita ver que eles próprios estavam submetidos à opressão. Assim, todas as formas de resistência empreendidas ao longo de anos, até que a emancipação fosse alcançada de fato, são invisibilizadas. Durante décadas foi esse o diapasão em relação ao processo abolicionista no Brasil ensinado como uma dádiva redentora da heroína, princesa Isabel.

A realidade quanto ao relato da abolição nos livros didáticos mudou, mas o silenciamento ou, ao menos, uma visão desfocada da importância do movimento negro, sobretudo do Movimento Negro Unificado (MNU), que teve participação importante no processo de redemocratização pós ditadura militar e junto aos parlamentares que formaram a Assembleia Constituinte que sucedeu o retorno a democracia, permanece. Acreditamos e procuramos demonstrar ao longo desse trabalho que essa visibilidade insuficiente do movimento negro se deve à manutenção de um olhar eurocêntrico que ainda norteia a elaboração dos livros didáticos.

Reconhecemos que um processo de tentativa de desvinculação de nossa produção didática da episteme eurocêntrica terá que percorrer um caminho tortuoso e com uma série de

obstáculos a serem vencidos. Destacarei dois deles. O primeiro é a própria lógica de produção de livros didáticos que vem sofrendo mudanças. Uma delas é a introdução dos chamados projetos coletivos de elaboração de livros didáticos, onde não há autor responsável que responda e detenha os direitos sobre obra, mas uma equipe, creditada como “colaboradores”, trabalhando sob a supervisão de um editor designado pela editora. Esse modelo permite à editora, caso julgue necessário, substituir colaboradores sem interrupção do projeto, além de, na prática, tratar-se de um projeto da editora que recruta mão de obra para executá-lo. Em outras palavras, essa modalidade de produção impõe a dinâmica da produção industrial não só à materialidade do objeto livro, mas imprime a lógica da divisão do trabalho à própria elaboração da obra. Não se trata mais da ideia de um autor atravessada pela lógica capitalista – como destacamos no capítulo que abre essa dissertação, um livro passa pelo crivo de vários intermediários antes de chegar ao consumidor sendo o resultado final a vontade do autor eivada por uma lógica de mercado que interfere no produto final, mas da própria lógica capitalista gestando a obra. Essa lógica pode estar atrelada ao segundo obstáculo, relacionado à entrada, no Brasil, de vários conglomerados estrangeiros, inclusive editoras, no bojo da abertura do país ao capital estrangeiro, iniciada no governo Fernando Collor e ampliada na gestão Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nossas editoras não ficaram imunes a esse processo. As menores foram engolidas pelas maiores e outras absorvidas por grupos estrangeiros. É o caso da Moderna, adquirida pelo grupo espanhol Santillana em 2001 e que comparece no PNLD 2020 com três obras aprovadas. Essa nova realidade do mercado editorial pode reforçar o viés eurocentrado, até porque uma das coleções mais vendidas da Moderna, Araribá Mais e que já se chamou Projeto Aribá, é, por assim dizer, a releitura de uma coleção editada na Espanha e de grande aceitação por lá.

Creemos que o predomínio da episteme eurocêntrica, que é um dos elementos da colonialidade do poder, colonialidade essa que tem na racialização, subalternização e desqualificação do outro um de seus pilares, consiste no principal obstáculo a tornar opaca a representação de grupos identitários minoritários ou minorizados dentro da história adotada como oficial e ensinada nas escolas e, portanto, presente nos livros didáticos. E ela segue eurocentrada. Nesse contexto, os elementos afirmativos da história dos negros, sua religiosidade, suas lutas e conquistas são conteúdos que, se, por força da lei, não mais podem seguir invisibilizados, acabam posicionados de forma a ficarem desfocados no campo visual e dependentes de uma visão periférica acurada que os traga – me refiro aos professores em sala – que traga esses conteúdos para o foco que a câmera insiste em mirar. A luta do movimento negro é um desses conteúdos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais in *Revista História. Hoje*, v.1.nº1,p.61-88, 2012

ALARCON, Daniela, Discurso sobre o colonialismo, de Aimé Césaire: um texto de combate. In *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol.4, No 2/ 2010. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/repam/article/view/3953>. Acesso em 13/03/2021.

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANTONACCI, Maria A. Decolonialidade de Corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: *Memórias ancoradas em corpos negros*. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2015. Disponível em :<https://pt.scribd.com/document/385238123/ANTONACCI-Maria-Antonieta-Decolonialidade-de-Corpos-e-Saberes-Ensaio-Sobre-a-Diaspora-Do-Eurocentrado-In-Memorias-Ancoradas-Em-Corpos-Negros-2-Ed-pdf>. Acesso em 15/02/2021.

ARARIBÁ MAIS: História; manual do professor/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna : editora responsável Ana Claudia Fernandes. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

ARAÚJO, Joel Zito. *A Negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira*. São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Valmir Teixeira de. O Papel da Imprensa Negra Brasileira. *Revista ALTERJOR* Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP) Ano 10 Volume 02 Edição 20 Julho-Dezembro de 2019.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12/01/2021.

BARRETO, Anna; BRAICK, Patricia Ramos. *Estudar História das origens do homem à era digital*; manual do professor. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARRETO, Rachel. Uma pensadora brasileira. *Revista Cult* Edição: 247. Editora Bregantini Data: Julho 2019 Páginas: 52. Edição online disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/> Acesso em: 02 de maio de 2021

BARROS, Orlando de. *Corações de Chocolate: A história da Companhia negra de revistas (1926-1927)* – Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco se negros em São Paulo: Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BEGHIN, Nathalie; JACCOUD, Luciana de Barros. *Desigualdades Raciais no Brasil - Um balanço da intervenção governamental*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) – Brasília, 2002. ISBN 85-861-7048-8. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em 12/10/2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro. Em *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, (Coleção Psicologia Social).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt>. Acesso em 13/01/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Introdução. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo, 1993

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. Disponível em <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>> acesso em 21/05/2020.

_____. *Livros didáticos entre texto e imagem*. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber histórico na sala de aula*. 9ed. São Paulo: Contexto, 2004. – (Repensando o Ensino)

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania : 9º ano*. São Paulo : FTD, 2009

_____. *História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental : anos finais*. 4.ed. São Paulo : FTD, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890*. Promulgação código Penal. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1890 - vol. 010] (p. 2664, col. 1). Disponível em <<http://legs.senado.leg.br/normal/389719/pubçicacao?tipodocumento=DEC-n&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 19/07/2020
BRASIL. *Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 de fev. 2015.

CABRAL, Sérgio. *Escolas de Samba do Rio de Janeiro*. 1ªed. editora: Lazuli. coeditora: Companhia Editora Nacional, 2011.

CADERNOS de Astronomia. Matéria Escura: O lado obscuro do Universo. *Cadernos de Astronomia*. Núcleo de Astrofísica e Cosmologia da UFES, Cosmo-UFES, Programa de Pós-graduação em Astrofísica, Cosmologia e Gravitação – PPGCosmo. ISSN 2674-4754. vol. 2, nº 1 (2021) Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/astrofisica/issue/view/1265/794>. Acesso 26/09/2021.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História escola e democracia* : manual do professor. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CARBONI, Florence; MAESTRI Mário. A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes. 3a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANUTO, Hugo. Contos dos Orixás. 3.ed. Salvador, Selo Independe, 2019.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. 2. ed. Belo Horizonte :Maza Edições, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. RiodeJaneiro: Civilização Brasileira, 2002

CARVALHO, Sheldon Augusto Soares de. *A Reconstrução da Opressão: comunidades de ex-escravos, aguetificação e o trabalho livre em Barbacena (1850 - 1929)*. 2015. Tese (Doutorado) - Federal Fluminense, 2015

CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico: A vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro, em LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em 01/05/2021.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In Livros didáticos de história entre políticas e narrativas (Org.) Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, {1998}. Disponível em: https://www.academia.edu/30910563/A_Aventura_do_Livro_Roger_Chartier. Acesso em 09/01/2021

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita; Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/5695135/_Portugu%C3%AAs_Roger_Chartier_Os_desafios_da_escrita. Acesso em 13/01/2021.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução Noémia de Souza. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1978[1950].

CESSE NETO, João da Mata Rosa. *A arte-luta da capoeira angola e práticas libertárias*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2014.

CHIBA, Charles Hokiti Fukushigue; MINORELLI, Caroline Torres. *Convergências história: ensino fundamental: anos finais : 9º ano*. 2. ed. São Paulo, 2018.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkgPgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02/11/2020.

CHOPPIN, Alain "L'historien et le livre scolaire", Texto especialmente escrito para a revista *História da Educação*. Tradução: Maria Helena Carnara Bastos. *Revista História da educação*. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/o%20historiador%20e%20o%20livro%20escolar%20marcado.pdf>. Acesso: 04/09/2021

CLÍMACO, Danilo Assis A tenacidade da inquietude de Aníbal Quijano in Revista Cult - DOSSIÊ DIGITAL – Aníbal Quijano CULT #248 | AGOSTO, 2019, Editora Bregantini.

COSTA, Hélio da; SILVA, Fernando Teixeira. *Trabalhadores urbanos e populismo: um balanço dos estudos recentes*. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história – debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva 2018.

CRUZ, Christian Carvalho. Uma gota de discórdia. Notícias/suplemento. *O Estado de São Paulo*. São Paulo: agosto de 2009.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil – 1017-1945*; tradução Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marcos César. *Vontade de Saber história: 9º ano ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista do Departamento de História da UFF*, v. 12, p. 113-136, 2007.

D´SALETE, Marcelo. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Veneta, 2017. EDITAL PNLD 2020. Edital de convocação para o processo de avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Disponível em <<<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>> Acesso em 03 de março de 2020

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008[1952].

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. Escolas de Samba, Identidade Nacional e o Direito à Cidade. Texto apresentando no *XII Colóquio Internacional de Geocrítica*, Bogotá, em maio de 2012. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14845>. Acesso em 23 de março 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2.ed. revista e aumentada, 32ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MOLINA, Ana Heloisa. Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016.

FONSÊCA, Humberto José; SILVA, Zoraide Portela. QUILOMBOS: escravidão e resistência. *ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 9, Janeiro – Junho de 2020.

GABRIEL, Carmem Teresa. *Um Objeto de Ensino Chamado História- A disciplina escolar história nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GARRIDO, Mírian C.M. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). *História e Perspectivas*, Uberlândia (54): 239-268, jan./jun. 2016

GERALDO, Endrica. A “Lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. In: *Cad. AEL*, v.15, n.27, 2009. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2575> acesso em: 01/11/2020

GOMES, Flávio. *A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre a raça no Brasil republicano*. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc. (Impresso)*, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

GONZALEZ, Lélia. “Griot& guerreiro”. In: NASCIMENTO, Abdias. *Axés do sangue e da esperança*. Rio de Janeiro, Edições Achiamé Ltda, 1983, Introdução, p. 9-16. Disponível em: https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/001-em_constru___o_-_completo. Acesso em 30/5/2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria Politico_Cultural de Amefricanidade”. Rio de Janeiro: Global In: *Tempo Brasileiro*, 92/93, jan/jun, 1988, p.68-82. Disponível em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em 28/01/2021.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GROSGOUEL, Ramon. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> Acesso em 28 abril 2021.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais; Organização Liv Sovik, Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p.110-140.

KAUFMANN, Roberta F. Entrevista pré-gravada concedida ao programa Canal Livre. São Paulo, no dia 04 de out. de 2009.

LACERDA, João Baptista. *Congresso Universal das Raças*. Rio de Janeiro: s.n. 1912.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, (p.8-23) Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em 06/05/2021.

LARA, Silvia Hunold. *Palmares: um reino africano no Brasil? Impressões Rebeldes*. Documentos e palavras que forjaram a História dos protestos no Brasil, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/?temas=palmares-um-reino-africano-no-brasil> acesso em 27/06/2020.

LEAL, Maria Lúcia. Anjo Negro: sexo e raça no teatro brasileiro. N° 16, Junho de 2011. Disponível em: <HTTP://www.revista.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/1414573101162011067/9507> acesso em 19 de abril de 2020

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 1999.

MAGNOLI, D. Entrevista concedida ao programa Canal Livre. São Paulo, no dia 04 de out. de 2009.

MAIA, João Marcelo Ehlert. O pensamento social brasileiro e a imaginação pós-colonial *Revista Estudos Políticos* ISSN 2177-2851 Número O – 2010/01 (p. 64-78). Disponível em : <file:///C:/Users/Ronaldo/AppData/Local/Temp/38459-Texto%20do%20Artigo-129827-1-10-20191107.pdf>. Acesso em 18/04/2021.

MAIO, Marcos Chor; GRIN, Mônica. O antirracismo na ordem do pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. *Revista Topoi*, v. 14, n. 26, jan./jul. 2013, p. 33-45.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradutor: Inês Martins Ferreira In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 71-114. Disponível em <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em 01 de abril de 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. 'Mas não somente assim!': leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *TEMPO* Universidade Federal Fluminense, Volume: 11 | Número: 21| Ano: 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/gN3CCtpfxGm6dBgPb8JkKtp/?lang=pt>. Acesso em 04/09/2021.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizador precedido de retrato do colonizado; Prefácio Jean-Paul Sartre; Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; ROMERA, Edison. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 20, no 47, jan/abr 2018, p. 108-137. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/CzbFsXMPpHf8sNt5QyDbtXh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30/12/2020.

MIGNOLO, Walter D. INTRODUCTION Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21:2-3, 155-167, Páginas 155-167 | Publicado online: 03 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162498>. Acesso em 05/01/2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: Retórica de la de modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de La decolonialidad. Colección Razón Política. Ediciones Del signo – Buenos Aires, Argentina, 2010. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf. Acesso em: 30/03/2021.

MIGNOLO, Walter. “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. *Tabula Rasa*, n.8, p. 243-282. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso : 20 de abril 2021.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Org.). História e Educação: territórios em convergência. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007, p. 59-80. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em 03/08/2021

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em : 18/03/2021,

MOREL, Edmar. *A revolta da chibata*; (organização Marco Morel). 6. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MOTOOKA, Débora Yumi; NEMI, Ana Lúcia Lana. *Geração alpha história : ensino fundamental : anos finais : obra coletiva desenvolvida e produzida por SM Educação : editora responsável Valéria Vaz*. 2. ed. São Paulo : Edições SM, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Paraentender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, Kabenguele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo n. 28: Dez / Fev.1995/96, p. 5 6 -6 3

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luis. A. *Sambas de Enredo: História e Arte*. 1.ed. editora: Civilização Brasileira, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Anti-racismo no brasil. In: *Estratégias e Políticas de Combate a Discriminação Racial*[S.l:s.n.], 1996.Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000915984>. Acesso em 23 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Luciana Xavier de. Visões Sobre o Movimento Black Rio: Apontamentos teóricos sobre estilo, consumo cultural e identidade negra. *ANIMUS : Revista Internacional de Comunicação Midiática*. V.14 n°27, 2015. WWW.ufsm.br/animus.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ORTIZ, Renato. *Cultur brasileira e identidade nacional*. 5.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. pp.43-44.

PAIM, Elison Antonio. Para Além das Leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como descolonização do ensino de história. In: *Entres textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Ana Heloisa Molina; Carlos Augusto Lima Ferreira (org.) . Curitiba: CRV, 2016.

PAIM, Elison Antonio. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras *HHMagazini: humanidade em rede*. 19/6/2019 Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/> Acesso em : 02 de maio de 2020.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajétória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*, Belo Horizonte: Nandaya, 2008

PEREIRA, Amilcar Araujo. *O Mundo Negro: Relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O “Atlântico negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. *Perseu: história, memória e política*, Nº 1, Ano I, p.235-263, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Alison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. In *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229 – 1253 set./dez. 2018. ISSN 0102 – 6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152/25983> Acesso em 08/05;2021.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *De Pele Escura e Tinta Preta: A imprensa negra no século XIX (1833-1899)*. Dissertação de mestrado em história, ICH-UnB, 2006

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias. *Estudos de Religião*, v. 26, n. 43 • 25-35 • 2012 • ISSN Impresso: 0103-801X – Eletrônico: 2176-1078. Disponível em : <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/3366>. Acesso em : 15/01/2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Colección SurSur, 2005, pp.118-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso: 15 de abril 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In *Epistemologias do Sul/Org. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses*. Edições Almeida S/A, 2009, Coimbra (P.73-118). Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Aceso em 17 de abril de 2021.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. MASP Afterall, 2019. Disponível em <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>>. Acesso em 13/04/2021.

REIS, Letícia Vidor S. *A Capoeira: de “Doença Moral” à “Gymnástica Nacional*. *Revista de História*, São Paulo, n 129-131, p.221-234, 1994..Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/issue/view/1439>>.Acesso em 28.07.2020

ROCHA, Helenice Ap.; CAIMI, Flavia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 34,n. 68,p. 125-147, Dec. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Esfinge ou Caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO* (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, p. 85-106, Jan-Jun, 2020. Disponível em: [:https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243670](https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243670). Acesso em: 13/07/2021.

ROSA, Isabel Cristina Clavelin da. Imprensa Negra: descobertas para o Jornalismo brasileiro. *Estudos em Jornalismo e Mídia* Vol. 11 Nº 1 Julho a Dezembro de 2014.

RUFINO, Luis. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Muralha Editorial, 2019.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente; tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In *Novos Estudos* 79, Cebrap, NOVEMBRO 2007, p.71-94. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004 Acesso em 25 de abril de 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. “A Luta Organizada Contra o Racismo”. In: BARBOSA, Wilson dos Nascimento (org.). *Atrás do muro da noite*; dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Joel Rufino dos. Saber do Negro. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SANTOS, Natália Neris da Silva. Vozes negras no Congresso Nacional: o Movimento Negro e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. 39º Encontro Anual da ANPOCS, 2015

SANTOS, Ricardo Ventura; SOUZA, Vanderlei Sebastião. *O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911*: contextos, temas e debates. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012.

SANTOS, Luiz Carlos dos. Uma História (quase) esquecida: a luta dos Movimentos Negros no Brasil. In. *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03* (orgs.) Maria de Fátima Garcia; José António Novaes da Silva – João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p.20-49.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011 p.225-242.

SERIACOPI, Gislaine Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspira história: 9º: ensino fundamental: anos finais – 1.ed. – São Paulo : FTD, 2018.*

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da historiografia • ouro preto • número 11 • abril • 2013 • 173-189 • doi: 10.15848/hh.v0i11.554*. Disponível em: [:https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554/352](https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554/352). Acesse em: 05/05/2019.

SILVA, Denise Almeida. De epistemicídio, (in) visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em Cadernos Negros. Ilha Desterro no.67 Florianópolis July/Dec. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262014000200051.

SOUZA, Denaldo Alchorne de. A ambígua trajetória do racismo no futebol no Brasil. *Carta na Escola* disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-ambigua-trajetoria-do-racismo-no-futebol-no-brasil/>>. Acesso em: 17 de abril de 2020.

TELLES, Edward. *Racismo A Brasileira: Uma Nova Perspectiva Sociológica*; tradução Najeda Rodrigues Marques e Camila Olsen– Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VAINER, Carlos B. “Estudos e raça no Brasil. Notas exploratórias”. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 18, 1990.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc. 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 2º ed.* São Paulo; Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto *Mosaico história: anos finais: ensino fundamental. 1. Ed.* São Paulo: Scipione, 2015.

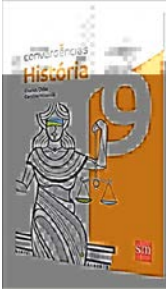
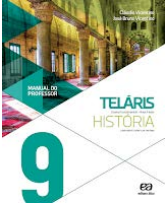
_____. *Teláris História, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed* São Paulo: Ática, 2018.

APÊNDICE A – Coleções analisadas

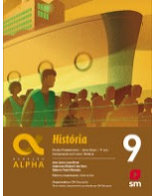
COLEÇÕES ANALISADAS NO PRESENTE TRABALHO	
Nemi, Ana Lúcia Lana Geração Alpha História: ensino fundamental: anos finais: 9º/ Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Robert dos Reis, Débora Yumi Motooka; organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida por SM Educação; editora responsável Valéria Vaz – 2 ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.Obra em 4v. do 6º ao 9º ano.	Código da coleção: 0034P20042
Minorelli, Caroline Torres Convergências História: ensino fundamental; anos finais: 9º ano/Caroline Torres Minorelli, Charles Hokiti Fukushigue Chiba – 2ed. – São Paulo; Edições SM, 2018.Obra em 4v. do 6º ao 9º ano.	Código da coleção: 0320P20042
Campos, Flávio de História: escola e democracia: manual do professor/Flávio Campos/ReginaClaro/Miriam Dolhnikoff. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2018.Obra em 4v. do 6º ao 9º ano.	Código da coleção: 0350P20042
Braick, Patrícia Ramos Estudar História: das origens do homem a era digital: Manual do professor/Patrícia Ramos Braick, Anna Barreto – 3º Ed. – São Paulo: Moderna, 2018. Obra em 4v. do 6º ao 9º ano.	Código da coleção: 0030P20042
Araribá Mais: história; manual do professor/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Ana Claudia Fernandes. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2018. Obra em 4v. do 6º ao 9º ano.	Código da coleção: 0324P20042
Boulos Junior, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Junior. – 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018.	Código da coleção: 0382P20042
Seriacopi, Gislaine Campos Azevedo Inspire história: 9º: ensino fundamental: anos finais/Gislaine Campos Azevedo Seriacope, Reinaldo Seriacope – 1 ed. – São Paulo: FTD, 2018.	Código da coleção: 0371P20042

<p>Dias, Adriana Machado</p> <p>Vontade de saber: história: 9º ano ensino fundamental: anos finais /Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini – 1. ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.</p>	<p>Código da coleção: 0360P20042</p>
<p>Cotrim, Gilberto</p> <p>Historiar, 9º ano: ensino fundamental, anos finais / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues, - 3. Ed. – São Paulo: Saraiva2018.</p>	<p>Código da coleção: 0032P0042</p>
<p>Vainfas,Ronaldo</p> <p>História.doc, 9º ano: ensino fundamental, anos finais/Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Daniela BuonoCalainho – 2º Ed. – São Paulo; Saraiva, 2018.</p>	<p>Código da coleção: 0035P0042</p>
<p>Vicentino, Cláudio</p> <p>Teláris história, 9ª ano: ensino fundamental, anos finais/ Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino – 1 ed. – São Paulo : Ática, 2018.</p>	<p>Código da coleção: 0309P20042</p>
<p>Vicentino, Cláudio</p> <p>Projeto Mosaico: História: anos finais; ensino fundamental/Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino – 1ed. – São Paulo: Scipione, 2015. Trata-se de exemplar do PNLD 2017</p>	<p>Código da coleção: 0048P17042</p>
<p>Boulos Junior, Alfredo</p> <p>História – Sociedade & cidadania, 9º ano/Alfredo Boulos Junior. – São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História – Sociedade & Cidadania). Trata-se de exemplar do PNLD 2011</p>	<p>Código da coleção: 24906COL06</p>



APÊNDICE B – Pequena biografia dos autores

	<p><i>Caroline Torres Minorelli</i></p> <p>“Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela UEL-PR. Foi professora da rede pública de Ensino fundamental/médio. Autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental”</p>	<p>Atua no mercado de livros didáticos de história desde 2014, sempre em parceria com Charles Chiba. Juntos são responsáveis pelas coleções: Juntos Nessa: Ensino Fundamental, anos iniciais: História (2014), Convergências: História (2016 e 2019) e Vamos Aprender – História (2017) todos voltados para o ensino fundamental.</p> <p>(Informações sobre o currículo da autora retiradas do próprio livro.)</p>
	<p><i>Charles Hokiti Fukushigue Chiba</i></p> <p>“Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR. Professor (redes pública e privada) dos ensinos fundamental/médio e superior. Autor de livros didáticos (Ensino Fundamental)”.</p>	<p>Atua no mercado de livros didáticos de história desde 2014, sempre em parceria com Caroline Minorelli. Juntos são responsáveis pelas coleções: Juntos Nessa: Ensino Fundamental, anos iniciais: História (2014), Convergências: História (2016 e 2019) e Vamos Aprender – História (2017) todos voltados para o ensino fundamental</p> <p>(Informações sobre o currículo do autor retiradas do próprio livro.)</p>
	<p><i>Cláudio Vicentino</i></p> <p>“Licenciado e bacharel em História pela USP, professor do ensino médio e pré-vestibulares”.</p>	<p>A referência mais antiga encontrada sobre um livro didático de autoria de Cláudio Vicentino é do livro História Geral para uma Geração Consciente, escrito em parceria com Álvaro Duarte de Alencar e publicado em 1984. Assim são mais de 30 anos no mercado. Entre os autores cujos livros foram selecionados para o PLND 2020 é o mais antigo no mercado.</p> <p>(Informações sobre o currículo do autor retiradas do próprio livro.)</p>
	<p><i>José Bruno Vicentino</i></p> <p>“Licenciado e bacharel em História pela PUC-SP. Professor do ensino médio e de pré-vestibulares. É filho de Cláudio Vicentino”.</p>	<p>Autor de materiais didáticos em História para Ensino Fundamental e Médio nas editoras Ática e Scipione desde 2010, quando começou a dividir com o pai, Cláudio Vicentino, a autoria das coleções.</p> <p>(Informações sobre o currículo do autor retiradas do próprio livro.)</p>


	<p><i>Alfredo Boulos Junior</i></p> <p>“Boulos é doutor em Educação pela PUC-SP e mestre em História Social pela USP-SP. Lecionou nas redes pública e particular de ensino e, também, em cursos pré-vestibulares.”</p>	<p>É autor das coleções Construindo Nossa Memória, O Sabor da História, História Sociedade & Cidadania desde 2004. Escreve livros tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.</p> <p>(Informações sobre o currículo do autor retiradas do próprio livro.)</p>
	<p><i>Patrícia Ramos Braick</i></p> <p>“Mestre em História (área de concentração História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela (PUC-RS). Ex-professora de educação básica em Belo Horizonte”</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 15/08/2020.)</p>	<p>Autora da coleção “História: das Cavernas ao Terceiro Milênio” desde 1998. Inicialmente, em parceria com Myriam Brecho Mota, elaborou materiais voltados para o ensino médio e, mais tarde, expandindo também para o fundamental. Também em parceria com Myriam B. Mota escreveu a coleção “Vereda digital - História das cavernas ao terceiro milênio” voltada para o Enem e, durante alguns anos, escreveu sozinha a coleção “Estudar História: das origens do homem a era digital”; desde 2018 divide a elaboração da mesma com Anna Barreto.</p>
	<p><i>Anna Barreto</i></p> <p>“Mestre em Ciências com concentração em História Social pela USP-SP. Professora da educação básica nas redes pública e privada de São Paulo desde 1987”.</p>	<p>Desde 2018 divide com Patricia R. Braick a autoria da coleção Estudar História: das origens do homem a era digital.</p> <p>(Informações sobre o currículo da autora retiradas do próprio livro.)</p>
	<p><i>Flavio de Campos</i></p> <p>“É mestre em História Social pela USP desde 1993 e doutor pela mesma instituição no ano de 2000. É professor de História Medieval na USP e do curso de pós-graduação História Sociocultural do Futebol. Desenvolve pesquisas sobre a História dos Jogos desde a Idade Média até a Época Contemporânea”.</p> <p>(Currículo disponível em: http://historia.fflch.usp.br/flavio-de-campos acesso em 05/08/2020.)</p>	<p>Dedica-se à escrita de livros didáticos de história desde 1999, com as coleções Oficina de História, História do Brasil, História Integrada, com Renan Garcia Miranda, O Jogo da História (2002), com Renan Garcia Miranda, Regina Claro e Lídia Aguilar; A escrita da História. Volume único (2005), com Renan G. Miranda; Ritmos da História (2009 e 2010), com Renan Garcia Miranda, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, Oficina da História – Volume único, com Regina Claro (2012); Jogo da História nos dias de hoje (2012 e 2015), com Regina Claro e Miriam Dolhnikoff; Oficina de História - Volume 1, com Regina Claro e PINTO, J. P (2016) e História Escola e democracia (2018)</p>
	<p><i>Regina Claro</i></p> <p>“Mestre em história social com ênfase em</p>	<p>Publicou Coleção O Jogo da História. (2002) com Flávio de Campos, Renan Garcia e Lidia Aguilar;</p>

	<p>História da África, pela USP (2003), doutora em educação pela USP (2019). Desenvolve projetos de capacitação para professores da rede pública Sobre História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento a Lei 10.639/03.”</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 15/08/2020.)</p>	<p>Coleção Ritmos da História (2006) com Flavio de Campos e Myriam Dolhnikoff; Coleção A Escrita da História (2010) com Flávio de Campos; Coleção Jogo da História Nos dias de Hoje (2012), também com Flavio de Campos e Myriam Dolhnikoff; Coleção Oficina de História (2013), novamente com Flavio de Campos e Myriam Dolhnikoff, e a coleção História escola & democracia, com Campos e Dolhnikoff</p>
	<p><i>Miriam Dolhnikoff</i></p> <p>Graduação em História pela PUC-SP (1986), mestrado em História Econômica (1993) e doutorado em História Econômica pela (2000) ambos pela USP. Professora da USP e pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Império.</p>	<p>Publicou as coleções “Ritmos da História” (2006) com Flavio de Campos Regina Claro; “Jogo da História anos dias de Hoje” (2012) também com Flavio de Campos e Regina Claro; “Oficina de História” (2013) novamente com Flavio de Campos e ;Regina Claro e “História escola & democracia” com F. Campos e Regina Claro.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 11/08/2020.)</p>
	<p><i>Ana Lúcia Lana Nemi</i></p> <p>“Professora Associada III (UNIFESP). Mestrado em História social pela USP (1994), Doutorado em Ciências Sociais pela Unicamp (2003), pós-Doutorado em História pela USP e pela Universidade de Lisboa (2006), pós-doutora pela Unicamp (2012) e pela FMUSP (2017). Experiência na área de História, com ênfase em Historiografia e História Ibérica Contemporânea, História e historiografia da saúde pública, intelectuais e processos de ocidentalização”.</p>	<p>No mercado de livros didáticos desde 2008, com as coleções Faça História (autora única) e Geração Alpha, em parceria com Débora Y. Motooka e Anderson R dos Reis.</p> <p>Também escreveu a coleção Para Viver Juntos: História, em parceria com Muryatan Barbosa.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 15/08/2020.)</p>
	<p><i>Anderson Roberti dos Reis</i></p> <p>Licenciado em História pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP). Mestre em História Cultural pela Unicamp. Doutor em História Social pela FFLCH-USP. Professor UFMT. Experiência: área de ensino e pesquisa em História, com ênfase na História das Américas no período</p>	<p>No mercado de livros didáticos desde de 2008 (coleção História - Para viver Juntos) e Geração Alpha em parceria com Débora Y. Motooka e Ana Lúcia Lana Nemi e com outros autores em coleções destinadas aos ensinos fundamental e médio.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 15/08/2020.)</p>

	colonial.	
	<p><i>Débora YumiMotooka</i> “Graduada em história pela UFF (1985), mestrado em História Social pela UFRJ (1992), doutorado em História pela UFF (2000) e Pós-Doutora pela USP (2008) e UFMG (2014). Tese de doutoramento: <i>Metrópole das mandingas: religiosidade regra e inquisição portuguesa no Antigo Regime</i>. Especialidade: Brasil Colônia”.</p>	<p>No mercado de livros didáticos desde 2008, com as coleções História - Para Viver Juntos e Geração Alpha, ambas em parceria com Anderson Robertie com outros autores em coleções destinadas aos ensinos fundamental e médio.</p> <p>(Currículo disponível em : https://br.linkedin.com/in/debora-yumi-motooka-14069223.)</p>
	<p><i>Ronaldo Vainfas</i> “Licenciado em História pela UFF (1978), mestre UFF (1983), Doutor em História Social pela USP, Professor do Departamento de História da UFF a partir de 1978 e Professor Titular de História Modernas de 1994. Pesquisador do CNPq desde 1990. Pesquisador convidado da Brown University (Providence, EUA) 2007. Pós-doutor Universidade de Lisboa, 2007 e USP, 2013-2014. Dedicado a pesquisas e orientação em história ibero-americana e luso-brasileira entre os séculos XVI e XVIII, Autor de diversos livros e artigos”.</p>	<p>Tem se dedicado à produção de livros didáticos de história em parceria com Jorge Ferreira e Sheila de Castro Faria, ao menos desde 2010 (Coleção História.doc) para o fundamental e, com a mesma equipe mais Georgina Silva dos Santos, a coleção História para o ensino médio.</p> <p>(Currículo disponível em : http://lattes.cnpq.br/ acesso em 17/08/2020.)</p>
	<p><i>Jorge Ferreira</i> “Graduação (1982) e mestrado em História (1989) UFF e doutor em História Social pela USP (1996). Atualmente professor titular da UFF e Visitante da Universidade Federal de Juiz de Fora. Também é pós doutor pela UFMG e pela USP. Especialidade: História do Brasil República. Ênfase: História Política e História Cultural”.</p>	<p>Tem se dedicado à produção de livros didáticos de história em parceria com Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria ao menos desde 2010 para o fundamental e, com a mesma equipe mais Georgina Silva dos Santos, na coleção História para o ensino médio.</p> <p>(Currículo disponível em : http://lattes.cnpq.br/ acesso em 17/08/2020.)</p>
	<p><i>Sheila Siqueira de Castro Faria</i> “Professora aposentada como Titular em História do Brasil da UFF, Bacharelado e Licenciatura em História pela UFF (1980/1983), mestrado em História (1986) e doutorado em História (1994) pela UFF. Tems principais: escravidão,</p>	<p>Tem se dedicado à produção de livros didáticos de história em parceria com Ronaldo Vainfas e Jorge Ferreira ao menos desde 2010 para o fundamental e, com a mesma equipe mais Georgina Silva dos Santos, à coleção História para o ensino médio.</p>

	<p>alforria, história da família, cultura material, história do cotidiano e cafeeira escravista, no Brasil Colonial e Imperial”.</p>	<p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 17/08/2020.)</p>
	<p><i>Daniela Buono Calainho</i> “Graduada em História UFF(1985), mestre em História Social UFRJ (1992), doutora em História UFF (2000) e Pós-Doutora pela USP (2008) e UFMG (2014).Ênfase em História Moderna e do Brasil colônia. Temas:Inquisição,escravidão,religiosidades populares, história da medicina luso-brasileira”.</p>	<p>Tem se dedicado à produção de livros didáticos de história em parceria com Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira e Sheila Castro Faria desde 2015.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 17/08/2020.)</p>
	<p><i>Gilberto Cotrim</i> “Mestre em educação, arte e história da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professor da rede particular de ensino e advogado. Gilberto Cotrim é um autor dos mais tradicionais em termos de literatura didática de história estando no mercado editorial há décadas. Porém, não encontrei currículo no Lattes ou sua dissertação no banco de teses e dissertações da UPM”</p>	<p>Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo(ABRALE).No mercado editorial desde os anos 1990. Um dos mais longevos do mercado. Livros votados para o ensino fundamental e médio.</p> <p>(Informações sobre o currículo disponíveis em <https://br.linkedin.com/in/gilbertocotrim>Acesso em 19/08/2020.)</p>
	<p><i>Jaime Rodrigues</i> “Professor Associado de História do Brasil e do Programa de Pós-Graduação em História da UNIFESP. Mestre em História (1994) e doutor (2000) ambos pela Unicamp. Dois pós-docs: FSP/USP (2005/2006) e Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP, Portugal (2015). Experiência nas áreas de História (ênfase em História do Brasil) e de Arquivos. Temas: escravidão, tráfico negreiro e história marítima, história da alimentação, patrimônio histórico, organização de acervos e saúde pública”.</p>	<p>Desde 2012 Jaime Rodrigues também se dedica à produção de livros didáticos de história, sempre em parceria com Gilberto Cotrim.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 19/08/2020.)</p>
	<p><i>Keila Grinberg</i> “Professora titular do Departamento de História da UFRJ e dos Programas de Pós-Graduação em História da UNIRIO e de Pós-Graduação em Ensino de História</p>	<p>É autora de livros didáticos para o ensino fundamental e médio desde 2009 em parceria com Marcos Pellegrini (# Contato História – Ensino Médio, 2017, e Novo Olhar, 2011) e Vontade de Saber – História, com Pellegrini e Adriana</p>

	<p>(PROFHISTORIA). Doutora em História do Brasil UFF (2000). Ênfase: História do Brasil Imperial, Escravidão no Brasil e no Mundo Atlântico, Ensino de História, História Pública e Humanidades Digitais. Mantém as colunas “Em Tempo” e “Máquina do Tempo” na revista <i>Ciência Hoje online</i> e dedica-se à redação de livros de divulgação de História para o grande público. Coordena, com Hebe Mattos e Martha Abreu, o projeto digital de História Pública Passados Presentes: memória da escravidão”.</p>	<p>Machado Dias desde 2009 FTD Sistema de Ensino – História, também com Pellegrini Dias.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 17/08/2020.)</p>
	<p><i>Marcos Pellegrini</i> “É Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Coordena e gerencia a produção e edição de materiais educacionais diversificados”.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 16/08/2020.)</p>	<p>É autor de livros didáticos para o ensino fundamental e médio desde 2009 em parceria com Keila Grinberg (# Contato História – Ensino Médio, 2017e Novo Olhar, 2011) e Vontade de Saber – História, com Pellegrini e Adriana Machado Dias, desde 2009, e FTD Sistema de Ensino – História, também com Grinberg e Dias.</p>
	<p><i>Adriana Machado Dias</i> Graduado em História pela UEL(2004).Especialista em História Social e Ensino de História pela mesma instituição. O Título de sua dissertação é: O negro visto pelo mulato: o escravo em Machado de Assis; 2005.</p>	<p>Dedica-se à autoria de livros didáticos desde 2009, sempre em parceria com Marcos Pellegrini e Keila Grinberg.</p> <p>(Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 17/08/2020.)</p>
	<p><i>Reinaldo Seriacopi</i> “Bacharel em letras pela USP e em comunicação social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior. Vencedor do prêmio Jabuti 2013 categoria Didático e Paradidático com a coleção Teláris, de História em parceria com Gislaine Azevedo. Atuou por anos no mercado editorial. Foi diretor de redação do portal educacional Klick educação editor especial do Almanaque Abril e editor da Klick Editora. Escreveu diversos livros institucionais (História do Prêmio Moinho</p>	<p>Autor de livros didáticos de História para alunos da rede básica de ensino, com obras publicadas pelas editoras Ática e Scipione (entre 2005 e 2017). Desde 2018, na editora FTD, com a coleção Inspire (rede pública) e Panoramas (rede privada).</p> <p>(Informações sobre o currículo da autora disponíveis em: <https://br.linkedin.com/in/reinaldo-seriacopi-637aab19> acesso em 19/08/2020.)</p>

	Santista, do Colégio Santa Marcelina, do Colégio Benjamin Constant, entre outros)”. 	
	<p><i>Gislaine Azevedo Seriacopi</i> <i>“Mestre em História social pela PUC-SP. Foi professora universitária, pesquisadora, e professora dos ensinos médio e fundamental nas redes pública e privada.”</i>Vencedora, em pareceria com Reinaldo Seriacopi, do prêmio Jabuti 2013 na categoria Didático e Paradidático com a coleção Teláris, de História.</p>	<p>Autora de livros didáticos de História para alunos da rede básica de ensino, com obras publicadas pelas editoras Ática e Scipione (entre 2005 e 2017). Desde 2018, na editora FTD, com a coleção Inspire (rede pública) e Panoramas (rede privada).</p> <p>(Informações sobre o currículo da autora retiradas do próprio livro.)</p>
	<p>A coleção Araribá Mais foi lançada pela editora Moderna, inicialmente, no ano de 2003, com quatro volumes voltados aos anos finais do ensino fundamental para as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Trata-se da primeira coleção de autoria coletiva lançada no Brasil, ou seja, ao contrário de outras coleções onde um autor (ou autores) responde pelos originais, as coleções Projeto Araribá têm um editor responsável pelo trabalho e uma equipe de profissionais que assina como elaboradores dos originais. É, também, modelo de livro didático espanhol adaptado à realidade brasileira, uma vez que a editora Moderna foi adquirida, no ano de 2001, pelo grupo espanhol Santillana.</p>	

APÊNDICE C – Recursos textuais e imagéticos sobre os movimentos sociais negros nas coleções do PNLD 2020

COLEÇÕES	TEXTOS	IMAGENS
<p>Geração Alpha História: ensino fundamental: anos finais: 9º</p>	<p>. NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuição à História Social do trabalho no Brasil. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, V. 29,n.59, set/dez.2016 (texto complementar)</p> <p>.ALMEIDA, Silvia Capanema P. de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro; conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.32, n.61, 2011. (texto complementar)</p> <p>.LOVE, Joseph L. Marinheiros negros em águas internacionais. Revista de História da Biblioteca Nacional, ano 1, n.9, abril, 2006.</p> <p>.Trecho de O Progresso, n.1, p.3, 1899. Citado por Ana Flávia Magalhães Pinto em “De pele escura e tinta negra: a imprensa negra no século XIX (1833-1899). Dissertação de mestrado UNB, 2006.</p> <p>.NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: Trajetória e reflexões. Revista Estudos Avançados, São Paulo, USP, v.18, n.50, jan/fev, 2004</p>	<p>Fotos: marcha contra o assassinato de jovens negros, RJ, 2015.</p>
<p>Convergências História: ensino fundamental; anos finais: 9º ano</p>	<p>. BRAZIL, Érico Vital; SCHUMAHHER, Schuma. Mulheres Negras do Brasil. Mulheres Negras do Brasil. Ed. condensada Rio de Janeiro, Senac Nacional, 2013. (texto complementar)</p>	<p>.Fotos: Marinheiros rebelados (revolta da chibata); família de ex-escravizados (RJ, início do sec. XX); Marcha das mulheres negras (2015); Caminha pela Liberdade Religiosa (2017), Escola quilombola em Catitu do Meio, Birilo, MG, 2018. <i>Fac-simile</i>: Revista</p>

COLEÇÕES	TEXTOS	IMAGENS
		Tição (Porto Alegre, 1978) e de O Clarim D'Alvorada
História: escola e democracia: 4v. do 6º ao 9º ano.	<p>.Capoeira – Elaborado pelos autores (texto complementar)</p> <p>. A revolta da chibata na imprensa. Jornal O País, Nov 1924 Apud Ana Mascia Lagôa, Keila Grinberg e Lúcia Krinberg. Oficinas da História (texto complementar)</p> <p>. A arte da saia: Carnaval e o samba – elaborado pelos autores</p>	Foto: Abdias Nascimento (2006)
Estudar História: das origens do homem a era digital: 4v. do 6º ao 9º ano	<p>.Fragmento de texto de autoria de Pedro Kiel, membro da FNB, na edição de 25 de março de 1933 do jornal A Voz da Raça.</p> <p>.GONÇALVES, Eloá Gabriele. Black Rio: o soul do Brasil na década de 1970. Dissertação de mestrado, Unicamp, 2011.</p> <p>.Ser negro no Brasil; Polêmica sobre o sistema de cotas (textos elaborados pelos autores da coleção)</p>	<p>Fotos: Grupo de samba de roda Raízes do Acupe, Santo Amaro, Bahia, 2017; Marujos revoltosos (revolta da chibata); comunidade quilombola de Oriximiná, Pará, 2015; marcha das mulheres negras (DF, 2015); caminhada por Zumbi, manifestação organizada pelo movimento negro (SP, julho, 1978)</p> <p>.Gráfico: distribuição de renda por raça e cor</p>
Araribá Mais: história 4v. do 6º ao 9º ano.	<p>. MARTINS, Francisco Dias. Carta redigida durante a revolta da chibata, 22 nov. 1910 (trecho).</p> <p>.NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Sou escravo de oficiais da marinha”: a grande revolta da marujada por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). Revista Brasileira de História, São Paulo, v.36, n. 72, ago, 2016</p> <p>.ALMEIDA, Silvia Capanema P. de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção de um herói de uma revolta centenária. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.31, n.61, 2011 (Texto Complementar)</p>	<p>. Fotos: marinheiros rebelados (revolta da chibata)</p> <p>. Músico Donga e o conjunto os oito batutas</p> <p>. Passeata organizada pelo movimento negro (SP, 20 nov. 1979).</p> <p>. <i>Fac-simile</i>: A Liberdade (jornal imprensa negra)</p> <p>. Charge sobre assassinato de jovens negros</p>

COLEÇÕES	TEXTOS	IMAGENS
<p>História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental</p>	<p>. CORD, Marcelo Mac; SOUZA, Robério S. Trabalhadores livres e escravos. In : SCHWARCZ, Lilia Moritz, GOMES, Flávio (org.) Dicionário da escravidão e liberdade, São Paulo, Cia das letras, 2018. (Texto Complementar)</p> <p>. SANTOS, José Antônio dos. Imprensa negra no Brasil :“O negro por ele mesmo”. Uma arqueologia dos jornais negros no Brasil. Historiae, Rio Grande, v.2, n.3, 2011. (Texto Complementar)</p> <p>. ARANHA, Gervácio Batista. Literatura engajada e afrodescendência em Lima Barreto ou do antirracismo em Diário íntimo (memórias) e em Clara dos Anjos (romance). In: XXIX Simpósio de História Nacional. Anais, DF, UNB, 2017. (Texto Complementar)</p> <p>.DOMINGUES, Petrônio. Frente Negra/Legião Negra: In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, GOMES, Flávio (org.) Dicionário da escravidão e liberdade, São Paulo, Cia das letras, 2018. (Texto Complementar)</p> <p>. SILVA, Emerson de Paula. Dramaturgia e memória: breve histórico do negro no texto teatral. Cadernos letra e ato, ano 3,n.3, 2013. (Texto Complementar)</p> <p>.GOMES, Flávio. As ideias de Marcos Garvey no Brasil. Negros e política (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Texto Complementar)</p> <p>. Evolução histórica da cultura afro-brasileira. PORTAL CULTURA AFRO-BRASILEIRA. (Texto Complementar)</p> <p>. DOMINGUES, Petrônio. O Movimento Negro também se engajou na luta por democracia e por melhores condições de vida. Movimento</p>	<p>Fotos: Afrodescendentes libertos em Porto Alegre, 1900; Redação do Clarim D’Alvorada; Benjamin de Oliveira; Lima Barreto; Membros do FNB perfilados;</p> <p>. Ator Orlando Guy, branco interpreta o protagonista negro da peça Anjo Negro (Nelson Rodrigues) usando maquiagem (Black face), 1948</p> <p>. Ruth de Souza (atriz),Elisa Lucinda (atriz e poeta)</p>

COLEÇÕES	TEXTOS	IMAGENS
	<p>negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. V.12, n.23, 2007</p> <p>.FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. Uma historia da cultura afro-brasileira. São Paulo, Moderna, 2009.</p>	
<p>Inspire história:9º: ensino fundamental: anos finais</p>	<p>. MIELKE, Ana Claudia. Negros e mídia: invisibilidades. Le Monde Diplomatique, 27 mar. 2017. Série especial – Racismo na mídia retirado do site <https://diplomatique.org.br/negros-e-midia-invisibilidades/>(Texto Complementar)</p> <p>. NITAHARA, Akemi. Maior crescimento na taxa de homicídio de negros destaca desigualdades retirado do site <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-06/maior-crescimento-na-taxa-de-homicidio-de-negros-destaca>(Texto Complementar)</p> <p>.GERMANO, Felipe. Afinal, como funciona a Lei de Cotas?Superinteressante(SP, 2018) (Texto Complementar)</p> <p>.MOURA, Roberto. Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Divisão de Editoração, 1995.</p>	<p><i>Fac-simile</i>Primeira página do jornal Tribuna Negra (set. 1935); da primeira edição do jornal Quilombo, dirigido por Abdias Nascimento, (RJ,1948). Fotos: Marinheiros revoltosos do navio Minas Gerais; Antonieta de Barros, primeira mulher e a primeira negra a ser eleita deputada estadual no Brasil (SC, 1935-37); Abdias Nascimento e Lea Garcia em cena da peça Sortilégio, de autoria do próprio Abdias (RJ, 1957); Lázaro Ramos e Taís Araújo na peça O Topodamontanha. (SP, 2015).</p>
<p>Vontade de saber: história: 9º ano ensino fundamental: anos finais</p>	<p>. DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas?: a ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São</p>	<p><i>Fac-simile</i> do O Clarim da Alvorada, publicado em 1932; Jornal Gazeta de Notícias, de 31 de dezembro de</p>

COLEÇÕES	TEXTOS	IMAGENS
	<p>Paulo, 1915-1930. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, Universidade Candido Mendes, ano 24, n. 3, 2002. (Texto Complementar)</p> <p>. CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; KOSSOY, Boris (Org.). A imprensa confiscada pelo Deops: 1924-1954. São Paulo: Ateliê Editorial; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Arquivo do Estado, 2003(Texto Complementar)</p> <p>. As comunidades quilombolas (texto dos autores da coleção)</p>	<p>1912, noticiando a soltura de João Cândido</p> <p>Fotos: Ex-escravizados e imigrantes trabalhando na construção civil (porvolta de 1920)</p>
<p>Historiar, 9º ano: ensino fundamental, anos finais</p>	<p>.ANDREWS, GeorgeReid. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988), Estudos Afro-Asiáticos, n.21. Rio de Janeiro, 1991. (Texto complementar)</p> <p>.DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro. Topoi, Rio de Janeiro, v.6, n.11, dez, 2005 (Texto complementar)</p> <p>. DOMINGUES, Petrônio. O Movimento Negro também se engajou na luta por democracia e por melhores condições de vida. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. V.12, n.23, 2007(Texto complementar)</p>	<p>. <i>Fac-simile</i> do jornal A Pátria (1889)</p> <p>. Foto Operários negros entre eles Armando Gomes; Marinheiros revoltosos tomam o couraçado São Paulo (revolta da chibata); João Cândido no centro dos revoltosos; Antonieta de Barros, primeira mulher e a primeira negra a ser eleita deputada estadual no Brasil (SC, 1935-37)</p>
<p>História.doc, 9º ano: ensino fundamental, anos finais</p>		<p>Fotos: Marinheiros revoltosos posam no couraçado São Paulo (revolta da chibata);</p>
<p>Teláris história, 9ª ano: ensino fundamental, anos finais</p>	<p>. A imprensa negra brasileira texto retirado do site <HTTP://biton.uspnet.br/imprensanegra></p>	<p><i>Fac-simile</i> dos jornais O Mulato (RJ,1883) e O Baluarte (SP,1903) - imprensa negra</p>

COLEÇÕES	TEXTOS	IMAGENS
	<p>.Fundação da Frente Negra Brasileira texto retirado de <WWW.memorialdademocracia.com.br/card/criada-em-sao-paulo-a-frente-negra-brasileira#card-27></p> <p>. Negros – Valorização cultural texto retirado do site MOVIMENTOS Negros Memórias da Ditadura <HTTP://memoriasdaditadura.org.br/movimentosnegros/index.html></p>	<p>Fotos: João Cândido; Comemoração aniversário da FNB (São Paulo, 16 de set. 1935); bloco Ilê Aiyê (salvador, 2010); reprodução do quadro Estudo de quatro cabeças de Artur Timóteo da Costa, artista plástico negro (Pintor, decorador, desenhista e cenógrafo) um dos precursores do modernismo no Brasil; Mães de santo lavam a escultura Mão, de Oscar Niemayer (SP, 2018)</p>

APÊNDICE D – Sequência didática “Não é ‘coisa que querem importar’: O racismo nosso de cada dia”



Não é “coisa
que querem importar”: O racismo nosso
de cada dia.

Introdução

Esse é um produto pensado para estudantes do oitavo e nono anos. A grande maioria desse contingente é de alunos da rede pública. Apesar de tratar do movimento negro na dissertação pensei que seria significativo, em lugar de contar a história do movimento negro, mostrar a realidade que faz com que seja imprescindível a sua existência ontem e hoje. É na rede pública que se encontra a esmagadora maioria dos alunos negros e esses convivem desde o nascer com o discurso segundo o qual não existe racismo no Brasil, discurso que serve à lógica de classificar o movimento negro como nada mais que um bando de radicais investindo em uma narrativa – o racismo estrutural – que busca apenas trazer a cizânia a uma sociedade sem problemas raciais. O próprio fato de brancos e negros dividirem os mesmos espaços físicos (bairros, escolas, igreja) pode reforçar a ideia de não vivemos em uma sociedade racista. E, para além disso, não se pode construir uma educação antirracista e, por conseguinte, uma sociedade que abomine o racismo, sem a parcela branca da sociedade que também frequenta a escola. Nesse sentido chamar a atenção para a realidade permeada de racismo na qual estamos inseridos nos pareceu a melhor forma de ratificar a importância da existência do Movimento Negro.

A proposição aqui é mostrar por textos, estatísticas, recortes de jornais e vídeos que todo o contexto social que levou ao surgimento do movimento negro não se dissipou. Negros e brancos convivem e isso não é novidade. Essa convivência ocorre desde os tempos da escravidão. Os escravizados sempre circularam pela casa grande e conviveram com seus senhores cozinhando para eles, cuidando de seus filhos, atuando como mucamas, etc. No passado como hoje essa convivência nunca foi interrompida, e muitas vezes pressupõe que os negros aceitem o lugar de subalternidade que lhes foi reservado. Em outras palavras, a “convivência pacífica” entre as raças, a integração, a harmonia costurada por uma suposta sociedade miscigenada passa pela aceitação de que há lugares, sejam geográficos ou simbólicos, a que negros não podem acessar sem “permissão” e, quando essa “permissão” é concedida, devem fazê-lo com reverência e referendar a ideia do mérito, o que, como sequela, sanciona o demérito e a culpa dos que “não chegaram lá”.

Outra intenção desse projeto é deixar claro que a não existência de leis segregacionistas não significa inexistências de racismo. A tentativa de confundir

racismo e segregacionismo é dizer que o primeiro só existe na presença do segundo e que, portanto, a inexistência de segregacionismo oficial no Brasil é a prova de sermos uma sociedade onde o racismo foi resolvido, se é que chegou a existir. Esse argumento fica implícito quando se procura confrontar a ideia de racismo estrutural opondo Estados Unidos e África do Sul como exemplos de “racismo verdadeiro”. É com base nessa argumentação que se procura descartar o racismo como fonte de desigualdades étnicas e, assim, seguir sancionado privilégios atrelados à branquitude.

Perpassa todo o projeto a intenção de mostrar como as perseguições do passado e de hoje, muito embora tenham variado em seus métodos e intensidade ao longo do tempo, apresentam laços de continuidade com os métodos repressivos de uma sociedade escravocrata disposta a manter os negros em “seu lugar”, com ou sem escravidão, tendo, portanto, um viés racial. Assim sendo, em lugar de contar a história do movimento negro, o objetivo é demonstrar que jamais houve equidade entre brancos e negros, apesar de a Constituição estabelecer a igualdade, e que a não existência da imposição legal de segregação não suprime o racismo da sociedade e, valendo-se dessa abordagem, deixar evidente que o movimento negro não é como argumentam alguns de seus detratores, um grupo de negros exigindo vantagens e privilégios, ou, como argumentam outros, radicais negros investindo na ideia de racismo como forma de levar avante uma agenda político partidária. Pelo contrário, ele existe hoje pela mesma razão básica de quando surgiu: combater o racismo e lutar pela construção da verdadeira igualdade racial. Assim, muito embora se trate de uma sequência didática, penso nela como uma atividade de mais longo prazo. Alguns talvez gostem de nomeá-la projeto. Ela envolve aulas anteriores ao início de sua aplicação, uma vez que sua viabilização irá depender de os alunos terem apreendido uma série de conceitos que envolvem a questão racial.

Não propusemos a mobilização de recursos mais avançados, como equipamentos ou deslocamentos das escolas (visita a uma comunidade quilombola, por exemplo), por estarmos cientes das dificuldades de materializar propostas como essas em ações por conta de falta de recursos, pelo desinteresse de administradores em proporcionar experiências outras que fujam do “cuspe e giz” e, no caso de visitas guiadas, como no citado exemplo da comunidade quilombola ou algum museu, por exemplo, da resistência dos pais em autorizar, da dificuldade de conseguir transporte, ou, ainda que tudo isso não fosse problema, da inexistência próxima de alguma comunidade de remanescentes dos antigos quilombolas. Porém, trata-se de um produto que permitirá ao

professor acrescentar ou pular algumas etapas e recursos, de acordo com a realidade da comunidade escolar na qual esteja inserido.

TOMO 1: Cotas raciais: Privilégio indevido ou resgate de uma dívida histórica com os afrodescendentes?

Esse é um debate presente na sociedade desde que as cotas sociais e raciais foram incorporadas às políticas públicas de ações afirmativas. Porém, segue ausente dos livros didáticos e, creio eu, dormente na maior parte das salas de aula do país. A menos que, de forma isolada, um professor resolva discutir a questão, os alunos tenderão a atravessar todo o ensino fundamental e médio sem que essa questão jamais seja debatida fora do senso comum das redes sociais ou das opiniões, muitas vezes tendenciosas, dos meios de comunicação. A questão não faz parte dos currículos, mas as habilidades prescritas na BNCC abrem uma fenda para que possamos introduzir esse debate e oferecer elementos aos alunos para uma discussão cujos alicerces não sejam o “eu acho” ou “essa é a minha opinião”.

Público alvo: 9º anos do ensino fundamental

Unidades Temáticas: O Brasil e o Mundo Contemporâneo/ Os desafios do mundo contemporâneo

Habilidades/Brechas da BNCC: (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação dos movimentos sociais. (EF09HI23) Identificar os direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar seus resultados. (EF08HI14) Discutir a noção de tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira no final do período colonial, identificando permanências e formas de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas

Palavras chave: Cotas raciais, racismo, acesso à educação, desigualdade, equidade, reparação, discriminação, permanências

Objetivo: Basta entrar em uma rede social qualquer ou procurar vídeos de alguns youtubers para encontrar referências ao suposto radicalismo do movimento negro. Além disso, inúmeras postagens ou vídeos gravados por indivíduos negros fazendo alusão ao racismo são associados ao movimento negro como se esses negros fossem militantes, o que não é verdade. Falar contra o racismo, sendo negro ou não, não torna uma pessoa filiada a algum grupo ligado ao movimento negro, da mesma forma que votar nesse ou naquele partido não faz de alguém um militante filiado ao partido. Uma enorme quantidade de professores não é filiada a qualquer sindicato de professores e não são menos professores por isso. Se os falantes são negros e tiverem uma posição de destaque, são taxados como hipócritas. Recordo-me, por exemplo, de Marco Antonio Villa usando do microfone para atacar Tais Araújo, mulher preta, mãe e atriz, que, dias antes, se referira ao medo que sente por um de seus filhos vir a sofrer violência devido à cor de sua pele. Essa não é uma novidade. Passei a infância ouvindo referências que taxavam Pelé de hipócrita por ele ter conclamado a sociedade a ajudar as crianças por ocasião do gol 1000¹ no final da década de 1960. Pelé nunca foi uma voz pela igualdade e nem contra o racismo. Porém, naquele momento era um negro saindo de uma posição na qual a sociedade brasileira o aceita de bom grado, o papel do *entertainer* para focar o discurso, ainda que de forma superficial, em questões sociais, “ousadia” que não costuma ser bem-vista em nossa sociedade. No sentido inverso, sobretudo ao longo da segunda década do século XXI, em nosso país, qualquer negro que abrace o discurso meritocrático é incensado por aqueles que negam o racismo.

Para que essa atividade alcance o resultado desejado é de suma importância que o professor promova antes o estudo do que são os direitos humanos, em que contexto surgiram e qual a atuação dos grupos e entidades que o defendem. Também é

¹Discurso de Pelé à imprensa após marcar o gol 1000 em 1969 no Maracanã: “Pelo amor de Deus, o povo brasileiro não pode esquecer das crianças, as crianças pobres, as casas de caridade. Vamos pensar nisso. Não vamos pensar só em festa. Pelo amor de Deus, olha o Natal das crianças, olha Natal das pessoas pobres, dos velinhos cegos. Tem tantas instituições de caridade por aí. Pelo amor de Deus, vamos pensar nessas pessoas. Não vamos pensar só em festa. Ouça o que eu estou falando. É um apelo, pelo amor de Deus. Muito obrigado. Essa camisa aqui eu agradeço a todos vocês terem apoiado. Essa camisa aqui e essa bola do jogo de hoje eu vou oferecer para a minha filha, vocês já sabem. Em nome da minha filha, quero oferecer esse milésimo gol a todas as crianças do mundo. Não foi fácil esse gol. A minha situação. Quase todo Maracanã pedindo para eu bater uma penalidade em um jogo difícil desses.” Disponível em: https://www.espn.com.br/futebol/artigo/_/id/6319264/pele-relembra-discurso-do-milesimo-gol-e-diz-que-repetiria-apelo-pelas-criancas-viraram-bandidos. Acesso em 30/10/2021.

importante que estudantes saibam o que são movimentos sociais e quais os grupos que se organizam em torno de suas pautas.

É fundamental que as turmas tenham sido familiarizadas com o conceito de racismo científico e de como essa racialização produziu efeitos em nossas instituições e sociedades, e que tenham aprendido que a morte do conceito não significa que o sentimento ou a adesão da sociedade em relação a ele tenha desaparecido ou deixado de produzir efeitos deletérios e que, portanto, morto o conceito, os seus efeitos podem perdurar por décadas. Por fim, os resultados efetivos dificilmente serão atingidos sem que tenha sido oportunizado aos estudantes o contato em sala de aula com questões como as relações raciais, ontem e hoje, em nossa sociedade, a ideologia do branqueamento e a crença na democracia racial, racismo institucional, racismo estrutural e o papel e a atuação do movimento negro no combate ao racismo no Brasil.

O tema cotas é polêmico e muito do que os alunos sabem vem do senso comum e de incontáveis horas ouvindo *youtubers* que, via de regra, também baseiam seu discurso no senso comum. É, portanto, importante que o professor se sinta preparado para conduzir o debate para longe da vala comum do “eu acho” e esteja embasado para conduzir sua argumentação e responder os questionamentos que virão. Com esse objetivo, caso julgue necessário aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, sugerimos os materiais abaixo.

Suporte ao professor:

- ALBERTI, Verena. Entrelaçando saberes: educação em direitos humanos, outros espaços de saber que também educam. In: *Cruzar Fronteiras sobre o Ensino de História: II Oficinas Luso-Afro-Brasileiras*. Alberto Marques Alves (COORD.). Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt. ISBN: 978-989-8970-01-5. Porto, dezembro de 2018. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/16792.pdf>. Acesso em: 12/11/2021.
- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018 https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4610724/mod_resource/content/1/ALMEIDA%20-%202018%20-%20O%20que%20%C3%A9%20racismo%20estrutural.pdf
ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v.10,n.2,p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento & Branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*/Iray Carone, Maria Aparecida Bento (organizadoras), Petrópolis, RJ: Vozes

2002, p. (25-58). Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>

- Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro – Maria A. Silva Bento (texto) <https://www.geledes.org.br/branquitude-o-lado-oculto-discurso-sobre-o-negro-cida-bento/>
- BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. Agência Brasil, maio de 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/05/cotasforam-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirmaespecialista>. Acesso em: 14/2/2019.
- MORAES, Fabiana. *No país do Racismo Institucional – Dez anos de ações do GT racismo no MPPE*. Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE e Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE – GT Racismo. Fabiana Moraes (pesquisa, redação e edição). Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013. Disponível em <https://www.mppe.mp.br/mppe/images/Livro10web.pdf>
- Racismo Institucional/Branqueamento (textos) <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/foruns/racismo-institucional/Caderno-Racismo.pdf>
- 7 mitos sobre as cotas raciais Instituto Geledés da Mulher Negra. Out., 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conheca-7-mitossobre-as-cotas-raciais/>. Acesso em: 14/2/2019.

É aconselhável que esse trabalho seja feito no segundo semestre, quando o professor já terá tido tempo de trabalhar as diversas questões ligadas à população afro-brasileira no pós-abolição com calma, sem precisar concentrar uma grande quantidade de informações em um tempo curto, já que essas ações prévias serão de fundamental importância para preparar com uma visão mais ampla do problema racial, fugindo do maniqueísmo com que costuma ser tratado por uma série de formadores de opinião nas redes sociais munidos apenas do “Eu acho”. Com esse fim listamos as sugestões a seguir.

Sugestões ao professor para trabalhar as questões raciais

- Cotas da desigualdade - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) www.ibase.br. Disponível em :<https://ibase.br/2012/04/25/cotas-da-igualdade/noticias/>
- O conceito de racismo institucional <https://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>
- Você sabe o que é racismo institucional? <https://www.youtube.com/watch?v=ZW0DEyF7rVg>
- O que é racismo estrutural? Silvio Almeida <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=15s>

- Curta! Academia – Racismo institucional
https://www.youtube.com/watch?v=tXnwjKk1G_M
- <https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E>
- Entenda o que é racismo estrutural! – Canal Preto
- Existe racismo no Brasil? I Lenadro Karnal
<https://www.youtube.com/watch?v=p7p4b51u0Y0>
- Racismo Recreativo I Adilson José Moreira (Vídeo) https://youtu.be/S9GUshT_Qv0
- Humor PERVERSO e RACISMO – Canal Preto (Vídeo)
<https://youtu.be/DGg6WolKgOs>
- Entenda a Importância das cotas I Canal do preto <https://youtu.be/SwN4ndBFaPg>
- Como criar crianças doces em um país ácido| Taís Araújo |TEDxSãoPaulo. Disponível em: <https://youtu.be/H2Io3y98FV4>
- QUEIROZ, Dulce. Direção e Roteiro A raça humana –Produção Tv Câmara. Disponível em :<https://www.youtube.com/watch?v=ovZVqvkyBbo>
- Perguntas mais frequentes sobre cotas raciais nas universidades (Questionários). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/estatuto-da-igualdade-racial-ainda-aguarda-consolidacao/perguntas-e-respostas-sobre-as-cotas-raciais-nas-universidades> (Portal do senado) &Perguntas frequentes, sistema de cotas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntasfrequent.html> (Portal do MEC)
- DOMINGOS, Emílio .A batalha do Passinho: O filme. Documentário. Distribuição: CineSanta Filmes, Brasil, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/S-HmDkcVdyI>
- Samba é música de bandido? – Uma breve história do samba. Disponível: <https://youtu.be/GTek-ifGIU>
- Combater o racismo sem falácias | Marco Antonio Villa – 2018 Jovem Pan News. Disponível em:<https://youtu.be/O75y4nVBjNc>
- Diferença de escolaridade entre brancos e negros Fonte: IBGE (PNAD Educação 2017 e Censo 2000). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>.
- Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, publicado em 2019 e pode ser consultado e baixado no endereço eletrônico: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>.
- ARAÚJO, Carlos Eduardo. Por que a lógica da meritocracia privilegia quem já é rico? Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/por-que-a-ideia-de-meritocracia-privilegia-quem-ja-e-rico/>
- PONTE, Samantha Eunice de M. Marques. Os capoeiras: representações na imprensa n século XX. Revista Morpheus, v. 4, n. 7, 2005. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/morpheus/article/view/4752>
- “Onde nasce a violência”, *Jornal do Brasil*, 24 mai. 1999. Rio de Janeiro, p. 16, edição 46
- “PM ataca baile funk suburbano”, *Jornal do Brasil*, Caderno Cidade. Rio de Janeiro, 19 mar.1992, p. 1, ed. 342

- “Jovens ‘fazem bonde’, ‘ficam na parede’ e usa ‘tonhonhóim’” *Jornal do Brasil*, Caderno Cidade. Rio de Janeiro, 19 mar.1992, p. 1, ed. 342
- “Movimento funk leva desesperança e violência do subúrbio à Zona Sul”, *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 25 out. 1992, p. 32-33, ed. 200
- “O Perfil do Funkeiro”, *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 25 out. 1992, p. 32-33, ed. 200
- “A realidade é invisível” *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 04 nov. 1992, p. 11, ed. 210

Aula1–Se não por puro e simples racismo então porquê? – No dia 20 de novembro de 2020, indagado sobre o brutal assassinato por espancamento de João Alberto Silva Freitas, homem negro de 40 anos, crime perpetrado por seguranças do supermercado Carrefour, na porta do estabelecimento em Porto Alegre, o vice-presidente da República, Hamilton Mourão, disse a seguinte frase “Não existe racismo no Brasil”. Sugiro começar a aula pela apresentação do PowerPoint 1 que reproduz as capas de alguns jornais publicados nos dias subsequentes onde se lê a manchete sobre o espancamento e a morte de Luiz Alberto e, ao lado, em alguns deles, a frase do vice presidente Hamilton Mourão dando conta de que, em sua opinião, não existe racismo no Brasil. Em seguida apresentar os vídeos (respectivos *links* na lista de sugestões) *Como criar crianças doces em país ácido*, onde a atriz Taís Araújo fala de racismo e de seu medo de que a violência gerada por esse racismo, um dia, possa vitimar um de seus filhos como vítima jovens negros todos os dias, e *Combater o racismo sem falácias*, onde Marco Antônio Villa ataca a atriz Tais Araújo, a figura de Zumbi, o movimento negro, o feriado da consciência negra que ele afirma ser uma “bobagem” e discutir a ideia de que não há racismo no Brasil. Chame a atenção para que a utilização da palavra falácia no título do vídeo, sinônimo de falsidade, mentira, por si só já desqualifica e tenta colocar no terreno da hipocrisia, toda a fala de Taís Araújo, todas as lutas do movimento negro e todos os pesquisadores e estudos sérios sobre o quilombo de Palmares e a figura de Zumbi. Mostrar aos alunos a diferença entre segregação e racismo. Um bom exemplo para isso é falar das quarentenas a que são submetidos infectados ou suspeitos de infecção por várias doenças. Uma pandemia como a que temos vivido desde 2020 pode determinar segregação temporária de indivíduos infectados, suspeitos de infecção ou não testados. Em épocas passadas, antes de haver tratamento eficaz, portadores e hanseníase (lepra) eram isolados, segregados. A segregação aqui nada tem a ver com questão racial. Mostrar que o racismo pode resultar em segregação, mas a ausência da segregação não significa não existência de racismo.

Pontuar e debater a violência manifesta em forma de deboche da parte de Marco Antonio Villa para com a fala de Tais Araújo. Ele, um homem branco como os outros que, junto com ele, apresentam o programa Jornal da Manhã, na rádio Jovem Pan. Uma violência racial que embute, também, a violência de gênero. Por que Villa teria mais legitimidade do que Taís para falar da questão? Por ser branco ou por ser homem branco? Villa fala de Tais com um tom que, além de debochar, tenta apresentá-la como uma mentirosa e alguém que, tendo dinheiro, apenas tenta surfar em uma onda- o antirracismo – racismo que, segundo ele, não existe ou que não a atinge por ser rica. Como se alguém, por ter dinheiro, mesmo com a pele negra, pudesse estar acima do racismo. Como se o racismo fosse uma questão individual, ou seja, atinge determinados indivíduos e não toda a coletividade afrodescendente, o que não é verdade. Outros pontos que devem ser salientados têm a ver com o próprio movimento negro, que Villa se compraz em atacar ao classificar o feriado da consciência negra como uma bobagem. Chame a atenção para o fato de que não há críticas a outros feriados. Destaque o fato de que a figura de Zumbi é colocada em dúvida por Villa ao dizer que “Não se sabe as circunstâncias e nem ao certo em que dia ele morreu”. Mais adiante Villa afirma não haver provas documentais ou arqueológicas de que Palmares era um espaço onde todos os negros gozavam de liberdade. Não se sabe em que dia nasceu Jesus Cristo, mas não se questiona o 25 de dezembro, que é uma convenção e não uma verdade científica. Se não há provas documentais ou arqueológicas, com base no que ele afirma que havia escravidão em Palmares? Ainda que fosse verdade esse fato justificaria a escravização de milhões de crianças, mulheres e homens? Se, como ele afirma, Zumbi não pode ser considerado um herói por que o Tiradentes o seria? Por que ele não contesta o feriado de 21 de abril? Afinal, Joaquim da Silva Xavier foi julgado e condenado à morte como um criminoso. Para as autoridades portuguesas não havia diferença entre os “crimes” de Zumbi e de Tiradentes. Se o heroísmo de Zumbi é uma construção do movimento negro quem construiu a imagem do Tiradentes, transmutado de criminoso em herói? Porque Villa não dirige os mesmos questionamentos ao “herói da independência”? Mostre que não há contraditório às afirmações de Villa, não há interlocutores para contradizê-lo. Ele tem o microfone aberto para atacar Taís Araújo, o movimento negro, a memória de Zumbi com um ar de escárnio, sem dar aos atacados a chance de responder. Segundo ele, o tempo decorrido entre a destruição de Palmares e a abolição é prova de que a existência do quilombo nada tem a ver com o fim da escravidão. Se Palmares era tão insignificante qual o motivo de tanto empenho das autoridades da época em destruí-lo?

Se o tempo decorrido entre os eventos é prova de desconexão entre a existência de Palmares e a abolição, por que o Tiradentes é o herói da independência tendo morrido 30 anos antes da emancipação do Brasil? Aproveite para provocar outra reflexão: Se Zumbi não pode ser considerado o herói da abolição, e não são poucos os que escolhem reservar esse papel à princesa Isabel, por que a mesma lógica não se aplica ao Tiradentes? O herói da independência não deveria ser D. Pedro I? Além disso, não há registros históricos de que o nome de Tiradentes tenha sido evocado por ocasião dos fatos imediatamente anteriores à proclamação da independência ou nas comemorações subsequentes a ela. Morto no século XVIII, Tiradentes só foi guindado ao *status* de herói cerca de 100 anos após a sua morte, já no contexto da substituição da monarquia pela república, no final do século XIX.

Vejo como muito importante salientar que perguntas na linha de “Você já sofreu racismo?” são vazias de sentido. O racismo não é seletivo. Não elege negros de forma aleatória (ou não) para vitimar. Ele atinge toda a coletividade negra. Parece-nos importante demonstrar que o racismo vai muito além da injúria racial. O racismo é o que faz com que ter a pele negra coloque alguém em desvantagem social. Procure dar destaque ao fato de que, da mesma forma que o machismo e a homofobia, o racismo não é uma experiência individual.

Portanto, o que queremos aqui é questionar a ideia muito difundida de que vivemos uma democracia racial porque negros e brancos dividem os mesmos espaços. Nos Estados Unidos, sempre citados como exemplo de “racismo real”, até o início da segunda metade do século XX os negros precisavam ceder lugar no ônibus, tinham banheiros e bebedouros separados, escolas e igrejas idem e eram intimidados para não comparecerem às urnas. Tudo isso desapareceu com a conquista dos direitos civis, mas o que sumiu foi apenas a segregação, o racismo continua. O recente assassinato de George Floyd trouxe uma vez mais à tona essa questão. Em 1991, ficou famoso outro caso de brutalidade policial nos Estados Unidos. Rodney King, que estava em liberdade condicional, dirigia em alta velocidade com mais dois amigos no carro após ingerirem bebidas alcoólicas. King tentou fugir, foi perseguido e, após ter o carro interceptado, foi violentamente espancado com chutes, golpes de cassetetes e arma de choque elétrico enquanto estava no chão indefeso. King teve várias lesões. Não era a primeira vez que a polícia era violenta contra um negro, mas esse episódio ganhou repercussão por ter sido filmado e as imagens terem rodado o mundo. A primeira aula desse Tomo1 será um debate em torno da frase de Hamilton Mourão, segundo o qual “No Brasil, não existe

racismo”.A partir dessa frase colocada no quadro, o professor trabalhará no sentido de reverter essa visão de quem, na turma, concordar com ela. Você encontrará textos abordando os casos de Rodney King, George Floyd, João Alberto Freitas, Evaldo Rosa e Flavio Ferreira (cada um dos textos entregue aos diferentes grupos) e a frase de Mourão. Uma pergunta que pode surgir durante as aulas ou uma dúvida do próprio professor pode ser: Se a ideia é mudar a visão de quem acha que, no Brasil, não existe racismo, porque recorrer a casos ocorridos nos Estados Unidos? Justamente para que possamos demonstrar que o que é apontado como resultado do racismo lá também ocorre aqui diuturnamente. A violência policial faz vítimas fatais de pele negra todos os dias em grande quantidade no Brasil. Cabe se perguntar e provocar a reflexão: Se lá é racismo por que aqui seria outra coisa? Apresentar *PowerPoint* 1. A ideia é responder à questão: Se não por puro e simples racismo, então porquê?

Tempo execução: Dois tempos de aula

OBS – Apresentar os formulários identificados como Tarefa Final (Coletiva e individual) aos estudantes já ao final da primeira aula, para que eles pensem sobre ela desde o início do processo, se questionem desde já o que pensam sobre essa questão para poder avaliar que transformações foram operadas em sua forma de pensar ao final.

Aula 2 – Cotas são reparação história e não privilégio – O professor inicia o debate sobre cotas e anota no quadro negro os argumentos favoráveis e contrários às cotas manifestos pela turma. Em seguida exhibe trechos selecionados do documentário “A raça humana” (*link* na lista de sugestões) que traz depoimentos a favor e contra as cotas. Recomendo a exibição de trechos em sala por se tratar de um documentário longo para o mundo imediatista em que vivemos hoje, porque ainda existem alunos sem acesso à web ou cujo acesso é limitado pelo pacote de dados que possuem e, quanto à recomendar trechos e não o documentário inteiro, por se tratarem de alunos do 9º ano e a tendência, ao exhibir o documentário completo, seria a dispersão. Selecione trechos de diferentes entrevistados com argumentos favoráveis e contrários. Divididos em grupos de cinco, os alunos deverão anotar os argumentos favoráveis e contrários que aparecerem no vídeo e, após discutirem entre si, escolher de comum acordo um dos argumentos e justificar o porquê da escolha do grupo. Caso o grupo esteja dividido, ou seja, com participantes a favor e contra, duas opções poderão ser escolhidas e os alunos deverão justificar suas escolhas.

Tempo execução: Dois tempos de aula

Tarefa para casa: os alunos receberão um questionário – Anexo 1 – com as perguntas mais frequentes sobre as cotas: Perguntas e respostas sobre as cotas raciais nas universidades (respostas deverão ser pesquisadas no Portal do Senado) endereço: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/estatuto-da-igualdade-racial-ainda-aguarda-consolidacao/perguntas-e-respostas-sobre-as-cotas-raciais-nas-universidades> e Perguntas frequentes, sistema de cotas (Portal do MEC) endereço: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntasfrequentes.html>. Os questionários trazem indagações presentes em ambos os sites. Assim, os grupos deverão consultar ambos os endereços para obterem as respostas.

Aula 3– Em um país profundamente desigual, a ideia de meritocracia reforça privilégios – O professor distribuirá o texto 1 para problematização: *Por que a ideia de meritocracia privilegia quem já é rico?* Os grupos poderão ler, cada um deles, um parágrafo do texto, e o professor, caso julgue necessário, poderá explicar as passagens do texto que julgar de mais difícil entendimento e, ao final, provocar o debate perguntando qual o entendimento de cada um sobre o texto e se sua visão sobre meritocracia foi modificada de alguma forma. Na sequência, o segundo texto para problematização: *Diferença de escolaridade entre brancos e negros*. Fonte: IBGE (PNAD Educação 2017 e Censo 2000). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 18/01/2021. A partir desse texto, na verdade um infográfico, o professor debaterá com a turma os números presentes no texto que explicitam as diferenças de acesso à escolaridade entre brancos e negros. Em seguida o professor exibirá o vídeo: *A Corrida dos 100\$² feita de privilégio e*

² Alberti (2018) assim se referiu a esse vídeo, quando evocou um debate ocorrido ao final de uma palestra: “Durante o debate foi possível colocar em xeque a intenção de o vídeo apresentado no início da palestra pretender realmente discutir privilégios e diversidade. Observamos que um dos principais problemas consistia no fato de o vídeo querer fazer crer ao espectador que se tratava de um acontecimento espontâneo, sem que fosse evidenciado que alguém estava filmando, de determinados ângulos, que as pessoas que ali estavam agiram considerando que estavam sendo filmadas etc. Ou seja, faltou deixar evidente quem, por que, para quem etc. estava produzindo e divulgando aquela fonte. Observamos também que as pessoas não brancas tinham atitudes «esperadas» e quase estereotipadas, de acordo com seu fenótipo. Discutimos ainda que o vídeo reforçava estereótipos, em vez de discuti-los, como, por exemplo, ao relacionar a existência de família «tradicional» à maior probabilidade de sucesso. Finalmente, notamos que, em nenhum momento, foi mencionada a raça/cor como fator de privilégio ou não privilégio. O vídeo nos pareceu bastante «pasteurizado», dificultando uma aproximação historicizada e complexa acerca de privilégios e ausência de direitos.” (ALBERTI, 2018, p.219).

desigualdade[Legendado PT/BR]: <https://youtu.be/KIagNDEBhwE>, na sequência, os alunos deverão individualmente responder à pergunta: Por que não existe justiça na ideia de meritocracia? É importante que o professor aproveite esse momento para discutir a intenção por trás desse e de outros materiais encontrados na web. Esse, tanto quanto qualquer comentário produzido por *youtubers* e *tiktokers*, são ideologicamente atravessados. Trata-se da visão de alguém sobre determinado fato ou realidade e carregados de intencionalidade. Não só as imagens, mas textos, ângulos de filmagem, trilha sonora são pensados para falar com determinado público e despertar determinados sentimentos e emoções, levantam determinados questionamentos, mas, muitas vezes de forma proposital, evitam outros e, não raro, procuram direcionar o debate segundo a visão e o interesse de quem os produz, pessoas ou grupos. Me parece uma ótima oportunidade para contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes em relação ao que assistem, lêem e ouvem. Ao exibir o recurso vá pontuando as contradições que envolvem sua produção e o produto final que está sendo exibido. Como guia nesse processo de dissecação recomendo usar a análise da professora Verena Alberti presente na nota no rodapé número 2 e cuja referência ao texto completo encontra-se nas sugestões ao professor.

Tempo execução: Dois tempos de aula

Aula 4 – Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – Nessa aula serão analisados os dados presentes no relatório *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, publicado em 2019 (link nas sugestões ao professor). Acho importante que o professor ressalte para os alunos que se trata de números oficiais produzidos por estudo conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e não frutos da cabeça do professor, como são muitos dos dados recolhidos em sites não confiáveis que existem aos milhares na internet. Caso o professor deseje fazer um trabalho interdisciplinar, os gráficos poderão ser esmiuçados em parceria com os professores/professoras de matemática. Caberá ao professor destacar as desigualdades latentes entre as etnias do ponto de vista dos níveis de renda, escolaridade, acesso a saneamento básico etc. Ao final os alunos deverão responder à pergunta – De que forma os números deixam evidente que a igualdade entre negros e brancos existe apenas no papel?

Tempo de execução – Um tempo de aula

Aula 5– Culminância Tomo 1 – A aula será aberta com a exibição do *Power Point2* – O professor deverá ir explicando cada um dos slides destacando as consequências da realidade exibida no *Power Point* para os negros e para o conjunto da sociedade. Por exemplo, o quanto a possibilidade de pagar menos aos negros desvaloriza o trabalho de todos; o quanto de potencialidades são perdidas quando um aluno é obrigado, pela necessidade, a optar entre a sobrevivência e a educação e o quanto isso é comum na vida das crianças negras; o quanto a falta de formação empurra pessoas para o trabalho informal, e o quanto a informalidade tira de impostos dos cofres públicos e, por conseguinte, de todos nós; o quanto o slogan PAREM DE NOS MATAR está ancorado em números que demonstram o massacre ao qual a juventude negra é submetida. Ao mesmo tempo, o professor deverá destacar o quanto as ações afirmativas vêm transformando esse cenário. Isso pode ser feito, por exemplo, relacionando mais anos de estudos à diminuição das taxas de natalidade das mulheres negras, ou o quanto o estudo afasta muitos jovens da marginalidade e abre possibilidade de que venham a gerar filhos com uma gama muito maior de possibilidades de ascensão social a partir da base que os pais poderão lhes proporcionar; o quanto esses jovens que alcançam o nível superior servem de exemplo para outros membros de suas famílias e da sua comunidade. Procure deixar o canal aberto para perguntas e mesmo tentar provocá-las chamando a turma a participar. Acho importante destacar que o racismo não ocorre somente quando um negro é chamado de macaco ou impedido de entrar em um elevador social, mas que ele está no dia a dia, em atitudes aparentemente corriqueiras tais como o segurança que o segue no mercado, ou a pedestre que aperta o passo, muda de calçada ou segura a bolsa ao vê-lo; nos comentários sobre os cabelos, sobretudo das meninas; no ônibus ou taxi que não para você; em piadas e brincadeiras que têm a etnia como tema. Creio que muitos terão relatos para fazer nessa linha. Essa exposição tomará um tempo de aula. No tempo restante, os grupos deverão responder as questões presentes na atividade tarefa final tomo 1.

Culminância Tomo 1 – Uma exposição, ou seja, um compartilhamento de todo o material produzido com o conjunto da comunidade escolar. Os grupos produzirão, a partir do que foi debatido nas aulas e exibido pelo professor no *PowerPoint 2*, cartazes mostrando os números/infográficos da falta de equidade entre brancos e negros, apesar da igualdade estabelecida pela lei e, ao lado, outros infográficos que evidenciem o quanto as cotas têm sido cruciais para produzir transformações nessa realidade. Outros cartazes exporão os conceitos de racismo estrutural, racismo institucional, racismo

religioso, racismo recreativo. As leis³ que instituíram as cotas também estarão em um cartaz e os alunos deverão produzir frases que mostrem a importância da existência das cotas, o quanto elas vêm transformando a realidade brasileira.

Tempo de execução: Dois tempos de aula

TOMO 2: A sistemática criminalização das manifestações culturais e religiosas da população afrodescendente

Uma das formas pelas quais o racismo estrutural se manifesta em nosso país é a criminalização e o patrulhamento das práticas culturais, sejam elas artísticas ou religiosas, historicamente ligadas à população afrodescendente. Sob a capa protetora do combate à vadiagem, à perturbação da ordem, ao crime e ao charlatanismo, o Estado se instrumentalizou para exercer o racismo perseguindo e encarcerando sambistas, mães e pais de santo e uma enorme quantidade de objetos sagrados para as religiões de matriz africana. Grupos de capoeiristas tiveram o mesmo tratamento. Na mídia, os religiosos foram tratados como charlatães; as religiões, como curandeirismo e feitiçaria. Os capoeiristas eram chamados de maltas – ralé, gentalha, escória, patuleia, bando – e,

³“As cotas raciais no estado do Rio de Janeiro foram criadas em 2001, através da lei nº 3.708, que instituiu a cota de 40% para negros e pardos, incluindo os beneficiados pela lei 3.524/2000, que reservava metade das vagas para estudantes da rede pública estadual e municipal. Dois anos depois, em 2003, a Uerj foi a primeira universidade pública no Brasil a utilizar no seu vestibular o critério de cotas raciais, sendo 20% destinadas para alunos da rede pública, 20% para negros e 5% para deficientes físicos. No mesmo ano, a lei 4.151/2003 unificou as leis anteriores e incluiu a questão social e as pessoas com deficiência. Em 2008, a lei nº 8.121 definiu os percentuais em 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservadas a alunos de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal, e 5% das vagas reservadas a estudantes com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço. No ano passado, a lei foi prorrogada por mais dez anos. Segundo dados da Uerj, em 2003 havia 2% de negros na comunidade acadêmica, número ampliado para 12% em 2018.” Disponível em : <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/projeto-de-lei-quer-acabar-com-cotas-raciais-para-acesso-universidades-estaduais>. Acesso em 23/10/2021. “Depois da UERJ, foi a vez da Universidade de Brasília (UnB) implantar uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004, em meio a muita discussão e dúvidas dos próprios vestibulandos. A instituição foi a primeira federal a implantar cotas e a primeira do Brasil a utilizar o sistema de cotas raciais. Logo depois da UnB, várias outras universidades federais passaram a reservar vagas para estudantes de escolas públicas e candidatos negros, pardos e indígenas. No entanto, não existia uma padronização e cada instituição definia seu critério. Por conta disso, iniciaram discussões sobre a criação de uma lei federal de cotas. A chamada Lei de Cotas, conhecida também como Lei 12.711, só foi aprovada em 2012. Com ela, todas as instituições de ensino superior federais do país precisaram, obrigatoriamente, reservar parte de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, e negros, pardos e índios”. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>. Acesso em: 23/10/2021

assim como os sambistas, associados à malandragem e à marginalidade, sendo o tratamento prescrito a violência de Estado e o encarceramento.

Se, no início do século XX, o samba, filho legítimo da diáspora negra, era associado à lascívia, à desordem e à marginalidade, na década de 90 do mesmo século, outro filho da diáspora, o *funk* carioca, substituiu o samba, já então culturalmente “reabilitado” e aceito, na lista dos ritmos a colocar em risco a ordem e a facilitar a junção de bandos “potencialmente perigosos” e, como já fizera seu primo, fomentar a lascívia com seus requebros e malemolência. Assim como os sambistas, os funkeiros, sobretudo ao longo da década de 1990, também foram associados ao crime, execrados na imprensa e alvos de leis que tentaram tanto criminalizar o ritmo e os frequentadores quanto acabar com os bailes vinculando-os a facções criminosas que dominavam e ainda dominam comunidades. Assim como os capoeiristas de outrora, os funkeiros ganharam fama de desordeiros e violentos que investiam em bando contra cidadãos de bem provocando mortes ou matando-se uns aos outros

Mais recentemente, as religiões de matriz africana, perseguidas no passado e desde sempre, vinculados ao mal e a práticas que buscam prejudicar terceiros pela invocação de entidades demoníacas, passaram a ser perseguidas e, como ouvi de uma babalorixá, diabolizadas por entidades religiosas neopentecostais. Perseguição essa que, nos últimos tempos, tem descambado para a violência contra terreiros e seguidores de religiões de matriz africana, inclusive com a utilização de facções criminosas para intimidação, invasões e destruição de terreiros e artefatos sagrados, agressões físicas a seguidores dessas religiões e expulsão de terreiros de comunidades e localidades nos subúrbios e periferias.

Palavras chave: racismo, racismo religioso, demonização, estereótipo, criminalização, capoeira, *funk*, samba, resistência, sincretismo, educação antirracista.

Objetivo específico: Trata-se da sequência do trabalho anterior; dessa forma, o objetivo se mantém. Muito do que foi mostrado em termos estatísticos na fase anterior aqui será materializado em forma de textos, vários deles em recortes de jornal ou reportagens publicadas em sites jornalísticos na web, e em forma de imagens. Aqui o foco é mostrar o paralelo que há entre a perseguição ao samba e a capoeira no passado e ao *funk* e às religiões de matriz africana hoje e que, no caso da última, essa demonização acompanha as religiões ao longo da história com momentos de maior – como agora – ou

menor intensidade e o quanto a visão que temos tanto das religiões de matriz africana quanto dos bailes *funk* e que, em muitos casos, moldam a nossa visão, são construídas não por quem faz parte desses espaços, mas por intermediários – mídia, pastores, padres etc. – e atravessadas pelas lógicas moral e religiosa que as deturpam e distorcem.

Outro ponto é deixar claro o quanto dessa moral e dessa visão religiosa, atravessados pelo racismo, concorrem para que haja uma associação de manifestações artísticas, de lazer de práticas religiosas da população negra a eventos que ameaçam a sociedade e, portanto, devem ser demonizadas, criminalizadas e perseguidas e como esse é um traço que se mantém na sociedade, tendo atravessado os séculos até nós. E, por fim, o quanto isso se traduz em violência contra a população negra e serve para justificá-la.

É possível até que haja nas turmas tanto frequentadores de bailes *funke*/ou seguidores de tradições religiosas de origem africana e que o tema suscite a participação deles ao longo das aulas dando seus depoimentos e compartilhando experiências. O professor deve deixar essa porta aberta sem impor. Aqueles que, porventura, se sentirem à vontade para se colocar poderão fazê-lo. Pela minha experiência, acredito que mais apreciadores do *funk* se sintam encorajados a falar do que seguidores de religiões de matriz afro por conta do preconceito. Também é possível que haja alguma contrariedade de alunos evangélicos e mesmo de seus pais. O professor deve estar preparado para isso. Porém, não podemos deixar de tratar de questões sensíveis. Decerto um grande contingente de alunos é vítima dessa modalidade de racismo e nem se dá conta disso. Não podemos combater o racismo e instituir um ensino antirracista se evitarmos abordar o racismo. Se não o fizermos seguiremos perdendo a batalha narrativa sobre o assunto, que transforma tudo em “vitimismo” e “mimimi”, para o discurso de ódio, que, na prática, se traduz em violência verbal, simbólica e física contra seguidores de religiões de matriz africana, ou seja, o ciclo de reprodução da violência ainda demorará décadas para ser interrompido. Não se pode pensar em educação antirracista sem abordar a questão das múltiplas modalidades de racismo que enfrentamos no dia a dia, e o racismo religioso é uma delas.

Aula 6 – Ritmo, dança e religião – Apresentar a história do samba e da capoeira e a importância da religião em termos sociais e para as e os afrodescendentes na história do Brasil. O *PowerPoint*3 – Ritmo, dança e religião –passeia pelas origens do samba, da capoeira e da religião sem, a princípio, citar as religiões de matriz africana. É proposital.

As atividades irão tocar nessa questão. Porém, como sabemos no geral, em alguns locais mais do que em outros, há um enorme preconceito contra essas religiões, sobretudo por conta do avanço das igrejas neopentecostais e seu discurso de demonização. Assim, a ideia aqui é deixar evidente o quanto a religião e o homem caminham lado a lado desde os primórdios, e a importância da religião para as sociedades. Outra possibilidade que pode ser explorada pelo professor é apropriar-se dos dados do IBGE para demonstrar a grande proporção de pessoas que se declaram não seguidoras de religião alguma e que não seguir uma doutrina religiosa não implica em infelicidade. Esses dados também podem ser obtidos comparando os seguidos censos do IBGE e a transformação ao longo do tempo, ou seja, como a proporção de pessoas que se declaram seguidoras de determinada religião foi mudando e, também, como cresceu a proporção dos autodeclarados “sem religião”. O professor poderá usar outros exemplos de como a religião foi importante, por exemplo, para o povo de Israel, sem entrar no mérito de serem mitos ou verdades, ou o quanto o cristianismo se mistura à história de vários povos da Europa, já tendo, inclusive, sido usado como pretexto para a guerra; o quanto ser um sacerdote ou sacerdotisa tem importância na sociedade e que há pessoas que dedicam suas vidas a isso, e o quanto nos voltamos ao divino para pedir força para agradecer ou pedir força para atravessar momentos difíceis. Um exemplo que pode ser interessante é recorrer às antigas religiões da Grécia e da Roma antigas. Tidas como “berço” da “civilização” europeia ambos seguiam religiões politeístas, ou seja, adorar vários deuses não é necessariamente sinal de povos “primitivos”. Deixar patente que esse traço está presente em várias religiões e que as religiões permeiam as vidas muitos de nós, pois, ainda que não sejamos religiosos, é possível citar natal, páscoa, feriados religiosos ou o quanto discussões sobre aborto ou casamento entre pessoas do mesmo sexo, que são questões civis, costumam recorrer à religião, geralmente para condenar. Assim foi com desquite e divórcio no passado. Na sequência será distribuído, lido e discutido o texto *A religião como necessidade social* de autoria de Ismael de Vasconcelos Ferreira (Conteúdo adaptado para as séries trabalhadas dentro desse projeto).

Tarefa – Responder à seguinte questão: Por tudo o que vimos hoje e baseado no texto que acabamos de ler responda: Qual a importância, independente do credo, ou seja, do deus ou deuses em que se acredite, da religião dentro de uma sociedade? A escravização dos africanos durou mais de 300 anos e provocou a diáspora – dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica –

que dura até os dias de hoje. Nesse contexto explique como as religiões de matriz africana foram importantes como elemento de resistência à desumanização imposta pelos colonizadores.

Tempo de execução – Dois tempos de aula

Aula 7 – Capoeira, Samba, religiões de matriz afro & funk: perseguidos pelo Estado – A criminalização do samba, da capoeira, das religiões de matriz africana e do *funk*. A legislação repressiva será analisada aqui a partir das leis que tratam dessa questão: Trechos do Código Penal de 1890, que usavam o pretexto da manutenção da ordem pública e do combate ao curandeirismo para impor a perseguição oficial ao samba e às religiões de matriz africana; o Decreto 847 também de 1890 que ataca a capoeira e seus praticantes, e a Lei estadual (RJ) 5.265/08 sobre o *funk*. A intenção é mostrar ao aluno que há um traço que une essas leis, que é a criminalização da população negra. Muito embora samba, capoeira, candomblé, umbanda e o *funk* não estejam restritos apenas à população negra, são manifestações artístico-culturais originadas no seio da comunidade afrodescendente.

Tarefa – Leitura e comparação do texto *Brigas e agressões Capoeiras e desordeiros: heróis em decadência* com os recortes de jornal *estereótipo do funkeiro no JB* e *estereótipo do funkeiro no JB 2e A realidade Invisível*. O primeiro demonstra a estereotipização do capoeirista e sua associação à figura do malandro, que também se aplica a sambistas e seguidores de religiões de matriz africana. Os estereótipos ocorrem com base no vestir, no andar, e no “jeito de ser” classificados como malandros, marginais, associados ao crime, à marginalidade e à prostituição e, como tais, são passíveis de serem reprimidos pela lei. Como o mesmo traço atualizado é associado à chamada massa funkeira, essa também tem seu jeito de vestir, andar, falar e suas músicas criminalizados. É interessante fazer associação com o estereótipo do evangélico, do roqueiro ou do morador de comunidades (não será incomum se todas essas tribos estiverem presentes na sala de aula) para mostrar o quanto os estereótipos aplicados aos outros, seguidores de religiões de matriz africana, por exemplo, criam barreiras e estão na base da violência contra muitos desses grupos. Estimular os alunos a colocarem os estereótipos que os próprios enfrentam. Outro tema interessante de se tocar, caso o professor se sinta seguro para isso (em determinados áreas da cidade, ao menos no Rio de Janeiro onde moro, pode ser um tema espinhoso a ser tocado por conta da presença de milícias e/ou de facções ligadas ao tráfico), é como os estereótipos

podem determinar quem está mais suscetível a sofrer violência e vir a óbito, também, por conta deles. Essa questão tem influência direta na mortandade da juventude negra. O professor, não se sentindo seguro para entrar no mérito dessas mortes, pode destacar os números sem citar as causas das mortes – por violência de Estado (incursões policiais), por milícias ou nas disputas entre grupos rivais ligados ao tráfico. Ao final, os alunos em grupo ou, se o professor preferir, individualmente, deverão escrever um texto sobre o tema “Como o racismo ajudou a criar estereótipos que justificam a violência contra a população negra”.

Tempo de execução – Um tempo de aula

Aula 8 – A criminalização das manifestações culturais da comunidade negra nas páginas dos jornais – Apresentar aos alunos as diversas reportagens ou fragmentos delas que tratam da questão da perseguição social e midiática ao samba, às religiões de matriz africana e ao *funk*, procurando comentar cada uma delas e chamando a atenção para a temporalidade, ou seja, demonstrando que essa perseguição alterna períodos de maior ou menor intensidade, mas que ela atravessou a história da República, mostrar as semelhanças entre o modo como o samba no passado e, mais tarde, o *funk* são associados à violência e à desordem.

Outro exercício interessante seria mostrar o quanto o samba e o *funk* passam a ser mais bem avaliados na medida em que passam por um processo de “braqueamento”. No caso do samba pode-se mostrar que os grandes nomes que tinham espaço nas rádios e nas capas de revista, nos salões e cassinos e até mesmo no palácio do governo, sobretudo nos dois períodos em que Getúlio Vargas esteve no poder, ou seja, entre 1930 e 1945 e, posteriormente, entre 1951 e 1954. Porém, apesar da origem negra do samba, eram artistas brancos – Irmãs (Linda e Dircinha) Batista, Francisco Alves, Marlene, Emilinha Borba, Dalva de Oliveira e Herivelto Martins, Mário Reis, Carmen Miranda – essa última responsável pela internacionalização da imagem da baiana. Porém, uma baiana estilizada e muito longe da imagem das baianas quituteiras do Rio de Janeiro. Creio que um paralelo pode ser traçado entre essas pessoas e artistas do *funk* como Anitta, Valeska Popozuda, sobretudo a segunda, e Mc Leozinho. Esse último esteve até no especial de Roberto Carlos no final do ano de 2015, tem passe livre na TV. Esses artistas não são associados à imagem de vulgaridade e criminalidade geralmente associada ao *funk*. Por que o “*funk* de grife” tem um espaço na TV que o *funk* do gueto não tem? Ou mesmo: como a sociedade e a mídia concordam em fechar os olhos para determinadas

manifestações funkeiras, dependendo do emissor? Há uma condenação pública dos chamados *funks* que fazem apologia ao crime. No entanto Ludimilla, em *Não encosta no meu baseado* e *Verdinha*, e, junto com Anitta, em *Onde Diferente*, fazem apologia à utilização da maconha sem que isso tenha levantado polêmicas ou que fossem associadas ao tráfico.

Tempo de execução – Um tempo de aula

Aula 9–Onde nasce o preconceito, onde aflora o racismo – Dia dos vídeos. Apresentar *SAMBA é música de BANDIDO?* - Breve História do Samba e *A Batalha do Passinho* (*links nas sugestões ao professor*). O segundo documentário é longo. Tem cerca de uma hora e treze minutos. É importante que o professor o assista antes para destacar ao longo da exibição, por exemplo, o caráter cultural e de resistência do passinho, e também a criatividade de seus praticantes, que se tornam referências em suas comunidades e coreógrafos sem nunca terem estudado dança. Outra questão a ser discutida é a do preconceito contra as mulheres nas rodas de passinho, a princípio, e o quanto elas tiveram que batalhar para ocupar esse espaço. Igualmente importante é pontuar que ambos, samba e *funk*, o primeiro com suas rodas de samba do passado e o segundo com os bailes *funk*, são formas de uma população desassistida e pobre, normalmente sem acesso a outros espaços, criar sua própria forma de lazer e como os espaços de lazer criados pelas populações mais pobres foram, em ambos os casos, estigmatizados, perseguidos e criminalizados. É interessante também chamar a atenção para o fato de que tanto o samba quanto o *funk* são formas musicais assentadas sobre o ritmo e o quanto em torno de ambos se criou uma “cultura” com formas particulares de expressão corporal através da dança.

Por fim destacar o quanto essas “batalhas” são competições pacíficas e fontes de diversão de jovens que têm pouco acesso a outros espaços, o como o passinho permitiu que jovens pudessem circular por comunidades rivais, o quanto o passinho se vale de outras culturas, do samba, do frevo, de *break*, da capoeira, para criar seus próprios passos. É importante ressaltar como os relatos jornalísticos que vinculam o *funk* à apologia da violência ou à criminalidade de forma direta (brigas, vandalismo, arrastões, assassinatos) ajudam a criar os alicerces sobre os quais se fundam as tentativas de acabar com os bailes, seja por meio da repressão policial, seja por meio de projetos de lei tentando proibir ou dificultar ao máximo que eles ocorram. Nesse sentido usar os

textos/reportagens *Onde nasce a violência e Movimento funk leva a desesperança e violência à zona sul.*

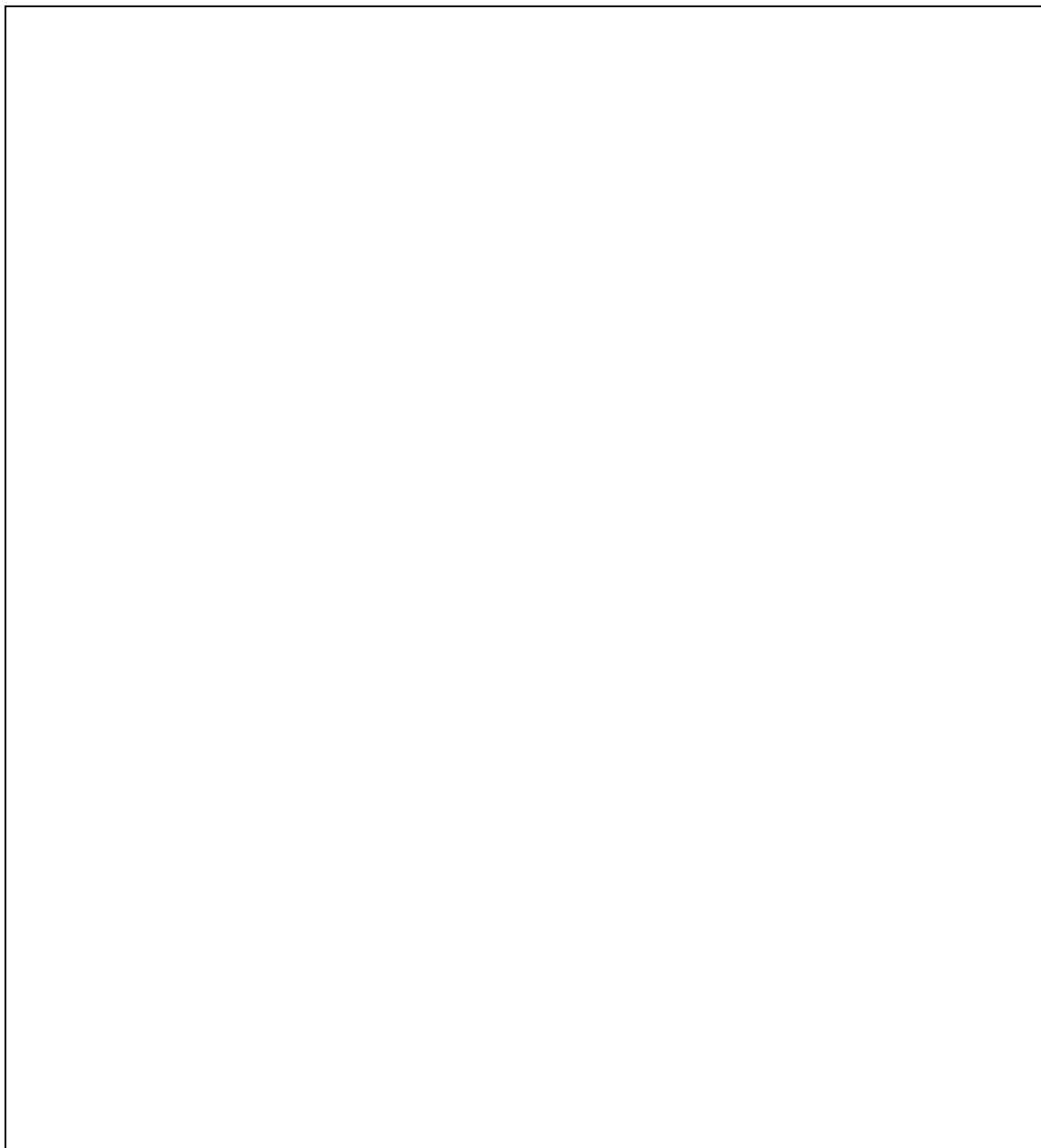
Tarefa Final – Responder os questionamentos do formulário Tarefa Final. Avaliação do trabalho. É a hora de os alunos pararem para refletir sobre tudo o que vivenciaram nessas aulas, o que aprenderam com elas e, sobretudo, que transformações em sua forma de pensar elas causaram e, para o professor, hora de avaliar qual o alcance do projeto: o que funcionou, o que não funcionou e precisa ser modificado, que adaptações precisam ser introduzidas de acordo com a realidade de cada professor (ano de escolaridade, comunidade escolar etc.) e mesmo como cada professor pode colaborar acrescentando, suprimindo ou substituindo materiais (vídeos, textos, reportagens etc.), uma vez que a ideia é que ele seja enriquecido pela experiência de cada professor que vier a utilizá-lo. Ao professor, como tarefa final, fica a sugestão de compartilhar sua experiência fazendo o relato dos resultados alcançados em nosso blog.

OBS: Caso o professor domine as ferramentas de *download* e edição há a possibilidade de baixar os vídeos do *Youtube* e editá-los para melhor se adequar aos tempos de aula e, sobretudo, aos pontos que ele escolha destacar

Tempo de execução – Dois tempos de aula

TAREFA FINAL: AVALIAÇÃO DO TRABALHO

Estamos chegando ao fim de um projeto que procurou demonstrar como o racismo permeia todas as relações sociais no Brasil e, por isso, é estrutural. Escreva aqui suas impressões sobre o projeto. Quais foram os pontos fortes e quais foram os pontos fracos? Há questões que você gostaria que tivessem sido abordadas ou respondidas sobre o assunto que não foram? Quais?



TAREFA FINAL: AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Refleta sobre esse projeto como um todo, sobre tudo o que debatemos envolvendo as questões referentes às cotas/ações afirmativas, a perseguição às manifestações culturais (samba, capoeira, *funk*) e às religiões de matriz africana. Em suma, sobre a questão do racismo estrutural e responda as indagações abaixo.

<p>Qual era o meu conhecimento sobre cotas antes desse projeto?</p>	<p>O que eu penso agora sobre a questão das cotas?</p>
<p>O que eu sabia antes sobre o racismo estrutural? Como pensava sobre essa questão?</p>	<p>O que eu penso agora? As aulas modificaram minha forma de ver a questão? Se sim, procure explicar como isso se deu.</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras)* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BENTO, Maria Aparecida Silva. O lado oculto do discurso sobre o negro
Branqueamento

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. Agência Brasil, maio de 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/05/cotasforam-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirmaespecialista>. Acesso em: 14/01/2019.

BUENO, Thales Martini. Rolezinhos e seus aspectos econômicos, culturais e sociais. *Relatório final apresentado à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas* como requisito para o PIBIC ciclo 2014/2015. SÃO PAULO-SP 2015. Disponível em https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/publicacoes/thales_bueno_-_rolezinhos_e_seus_aspectos_economicos_culturais_e_sociais.pdf. Acesso em 11/02/2021

CHAUÍ, M. Representação política e enfrentamento ao racismo. In: Seminário Temático "Representação Política e Enfrentamento ao Racismo", Salvador, 2013.

DE CARVALHO CRUZ, T. C. As Irmandades Religiosas de Africanos e Afrodescendentes
 The Brazilian Afro-Descendants' Catholic Brotherhoods. *PerCursos*, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1525>. Acesso em: 18 ago. 2021.

Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. IBGE - Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.41. IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 20/01/2021

Diferença de escolaridade entre brancos e negros. Fonte: IBGE (PNAD Educação 2017 e Censo 2000). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>.

FAUSTO, Boris. *Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo, 1880-1924*, 2ª Ed – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001

FERREIRA, Ismael de Vasconcelos. A RELIGIÃO COMO NECESSIDADE SOCIAL. *Revista Cogitationes*|| ISSN 2177-6946 Vol. III, Nº 7 Juiz de Fora, abr-jul/2012.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2013/ensreligioso_artigos/religiao_necessidade_ferreira.pdf

GUIMARÃES, Valéria. Primórdios da história do sensacionalismo no Brasil: os fatos divers criminais. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 16, n. 29, p. 103-124, jul-dez. 2014 Disponível em file:///C:/Users/Ronaldo/AppData/Local/Temp/34324-Texto%20do%20artigo-140053-1-10-20160512.pdf. Acesso em 10/06/2021

LEMOS, Carolina Teles. Religiosidade dos Escravos. Disponível em <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/religiosidade-dos-escravos>. Acesso em 03/04/2021

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Análise das hipóteses sobre a origem da Capoeira por meio da etimologia ou de especulações sobre o vocábulo capoeira. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*. n.7, 2013, p.61-86. Disponível em :<http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/analise-das-hipoteses-sobre-a-origem-da-capoeira-por-meio-da-etimologia-ou-de-especulacoes-sobre-o-vocabulo-capoeira/>. Acesso em: 23/08/21

MORAES, Fabiana. No país do racismo institucional : dez anos de ações do GT Racismo no MPPE / Fabiana Moraes ; Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013. 176 p. ; il. Disponível em: <https://www.mppe.mp.br/mppe/images/Livro10web.pdf> . Acesso em 21/01/2021

Perguntas e respostas sobre as cotas raciais nas universidades. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/estatuto-da-igualdade-racial-ainda-aguarda-consolidacao/perguntas-e-respostas-sobre-as-cotas-raciais-nas-universidades> Acesso em 19/01/2021

Perguntas frequentes, sistema de cotas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntasfrequent.html>. Acesso em 19/01/2021

PONTES, Samantha Eunice de M. Marques. Os Capoeiras: representações na imprensa e na intelectualidade do século XIX. *Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social*.v. 4, n. 7 (2005) <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4752/4243>.

PORTO, Adriane Célia de Souza; CASTRO, Júlia Pupi de. O *funk* estigmatizado e criminalizado: inconcebível num Estado Democrático de Direito. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/07/27/o-funk-estigmatizado-e-criminalizado-inconcebivel-num-estado-democratico-de-direito/>
Portal São Francisco –
<https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/religiosidade-dos-escravos>
(Vários textos)

SILVA, Mônica Cristina Adams de Matos da, ÁVILA, Vicente Fidélis de, MACIEL, Josemar de Campos . Religiosidade e Sentimento de Pertença: considerações acerca de festa em homenagem a São João Batista e da missa afro na comunidade remanescente de quilombo “São João Batista” – Campo Grande/MS. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano III, n. 8, Set. 2010 - ISSN 1983-2850 <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao> Artigos.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org) Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Racismo Institucional: Fórum de Debates – Educação e Saúde. Centro de Educação e Apoio para Hemoglobinopatias (Cehmob-MG), Núcleo de Ações e Pesquisa em Apoio Diagnóstico da Faculdade de Medicina da UFMG (Nupad) e a Fundação Hemominas. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/foruns/racismo-institucional/Caderno-Racismo.pdf> Acesso em 18/01/2021.