

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O silêncio do *griot*: As representações da escravidão africana nas aulas de
História do Ensino Fundamental

HENRIQUE FERREIRA PACINI

SÃO PAULO

2016

HENRIQUE FERREIRA PACINI

O silêncio do *griot*: as representações da escravidão africana nas aulas de História do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Maria Abud

SÃO PAULO

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.72 Pacini, Henrique Ferreira

P118s O silêncio do *griot*: as representações da escravidão africana nas aulas de História do ensino fundamental/ Henrique Ferreira Pacini; orientação Kátia Maria Abud. São Paulo: s. n., 2016.

153 p. ils.; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escravidão 2. Ensino fundamental 3. História - Ensino
4. Consciência histórica 5. Hegemonia 6. Relações étnicas e raciais
I. Abud, Kátia Maria, orient.

PACINI, HENRIQUE FERREIRA

TÍTULO: O SILÊNCIO DO *GRIOT*: AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRAVIDÃO AFRICANA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

APROVADO EM:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª. Drª. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Aos meus filhos Alexandre e Fábio.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem o concurso de muitas pessoas, cujos suporte emocional e logístico, orientação e advertências impediram que tal empreendimento naufragasse, vítima de meus próprios defeitos. Nesse sentido esta é uma obra coletiva, na qual minhas idiossincrasias foram compensadas positivamente por essas pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer à orientação da professora. Kátia Abud, por sua orientação e pela paciência com que me ajudou nessa jornada, cujos apontamentos sobre minhas contradições sempre foram marcados por uma firme gentileza. Espero ter feito jus aos seus ensinamentos.

Gostaria, também, de expressar minha gratidão para com os professores Bruno Bontempi Jr e Maria Auxiliadora Schmidt pela gentileza com a qual formularam suas advertências durante o exame de qualificação. Estas foram fundamentais para a minha formação como pesquisador e reorientaram o trabalho para questões que eu não havia vislumbrado.

Ao professor Murilo Resende pelas dicas e orientações, que me ajudaram a escolher com mais propriedade meus instrumentos de pesquisa e aos colegas de jornada, Simone dos Santos Pereira, Edimilson Ribeiro e Luiz Farat, pelas trocas de ideias, informações e conhecimentos. Agradecimento especial para minha colega e querida amiga Erica Schneider de Vilhena, pelo apoio e revisão dos originais.

Um agradecimento muito especial para o colega Renato Luzio, *in memoriam*, ser humano excepcional que repentinamente nos deixou saudosos de sua companhia sempre bem-humorada e humana. Este trabalho teria sido impossível sem a ajuda desse querido colega, a quem o dedico especialmente.

Aos professores, coordenadores e alunos entrevistados, pela paciência e gentileza com que me receberam, muito obrigado.

Meus agradecimentos para a minha família, meus pais Gilberto e Dalmácia, meus irmãos Paulo e Marina, pelo constante incentivo e apoio. E para Samara, Alexandre e Fábio, que suportaram com serenidade minhas ausências durante a pesquisa, todo o meu amor.

CONVERSA

- Eita negro!
quem foi que disse
que a gente não é gente?
quem foi esse demente,
se tem olhos não vê...

- Que foi que fizeste mano
pra tanto falar assim?
- Plantei os canaviais do nordeste

- E tu, mano, o que fizeste?
Eu plantei algodão
nos campos do sul
pros homens de sangue azul
que pagavam o meu trabalho
com surra de cipó-pau.

- Basta, mano,
pra eu não chorar,
E tu, Ana,
Conta-me tua vida,
Na senzala, no terreiro

- Eu...
cantei embolada,
pra sinhá dormir,
fiz tranças nela,
pra sinhá sair,

tomando cachaça,
servi de amor,
dancei no terreiro,
pra sinhozinho,
apanhei surras grandes,
sem mal eu fazer.

Eita! quanta coisa
tu tens pra contar...
não conta mais nada,
pra eu não chorar -

E tu, Manoel,
que andaste a fazer
- Eu sempre fui malandro
Ó tia Maria,
gostava de terreiro,
como ninguém,
subi para o morro,
fiz sambas bonitos,
conquistei as mulatas
bonitas de lá...

Eita negro!
- Quem foi que disse
que a gente não é gente?
Quem foi esse demente,
se tem olhos não vê.

Solano Trindade (1908-1974)

RESUMO

O silêncio do *Griot*: As representações da escravidão africana nas aulas de história do ensino fundamental.

A presente dissertação tem como objetivo analisar de que maneira a escravidão africana é representada nas aulas e materiais didáticos utilizados no Ensino Fundamental. O enfoque do trabalho parte da hipótese de que as aulas de História, estruturadas a partir de uma concepção ocidental de viés liberal da periodização histórica, dificultam a introdução de enfoques narrativos alternativos que valorizem a cultura e a população afro-brasileira, mantendo uma visão negativa sobre a população negra, principalmente por meio da forma como ocorre o ensino sobre a escravidão africana. A pesquisa teve sua fundamentação teórica baseada no conceito gramsciano de hegemonia - da maneira que foi apropriado pelos Estudos Culturais britânicos - e pelo conceito de *consciência histórica* formulado pela Teoria da História, de Jörn Rüsen. Os dados empíricos foram coletados em duas escolas públicas da cidade de São Paulo - uma da rede estadual e outra da rede municipal - por meio de pesquisa etnográfica nas salas de aula, questionários e entrevistas. Também foram analisados as diretrizes disciplinares de História das duas redes de ensino e os materiais didáticos utilizados por professores e estudantes. Após a pesquisa, concluiu-se que a narrativa histórica sobre a escravidão ensinada nas escolas, dentro de uma periodização ocidental com viés liberal, implica na construção de uma identidade afro-brasileira carregada de negatividade, fator que dificulta a ressignificação das relações étnico-raciais dentro das estratégias propostas pela Lei Federal 10.639/2003.

Palavras-chave: Escravidão. Ensino de História. Consciência Histórica. Hegemonia. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The silence of the Griot: Representations of the African slavery in history classes of elementary school.

This dissertation aims to analyze in what manner African slavery is represented in classes and teaching materials used in elementary school. The work focus rests on the assumption that History classes, structured on a liberal bias Western conception of historical periodization, hinder the introduction of alternative narrative approaches that value the culture and african-Brazilian population, maintaining a negative outlook on the black population, specially by the manner of teaching African slavery. The research had its theoretical foundation based in the Gramscian concept of hegemony – in the way it was adopted by the British Cultural Studies - and in the concept of *historical consciousness* formulated in the Theory of History, by Jörn Rüsen. Empirical data were collected in two public schools in the city of São Paulo - one of the state government and the other of the municipal network - through ethnographic research in classrooms, questionnaires and interviews. Guidelines for History teaching and class materials used by teachers and students of both school systems were also analyzed. After research it was concluded that the historical narrative about slavery taught in schools, within a Western periodization with liberal bias, implies the construction of an african-Brazilian identity laden with negativity, which hampers the reframing of ethnic-racial relations within the strategies proposed by federal law 10.639 / 2003.

Keywords: Slavery. History teaching. Historical consciousness. Hegemony. Ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Escravas cozinhando na roça, 1858.	97
Figura 2. Jean-Baptiste Debret. Empregado do governo saindo a passeio, c. 1820/1830.	103
Figura 3. Jean-Baptiste Debret. Um jantar brasileiro, 1827.	105
Figura 4. Jean-Baptiste Debret. Volta à cidade de um proprietário de chácara, 1822.	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 6º ano.....	84
TABELA 2 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 7º ano.....	85
TABELA 3 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 8º ano.....	85
TABELA 4 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 9º ano.....	86
TABELA 5 – Sequência didática proposta na Situação de Aprendizagem n º 5 – 7º ano, 2º semestre.....	91
TABELA 6 – Programa de História para o 6º ano - 2007. PMSP.....	113
TABELA 7 – Programa de História para o 7º ano - 2007. PMSP.....	113
TABELA 8 – Programa de História para o 8º ano - 2007. PMSP.....	114
TABELA 9 – Programa de História para o 9º ano - 2007. PMSP.....	114
TABELA 10 – Planejamento de História para o 7º ano. Escola Municipal, 2015.....	117
TABELA 11 – Planejamento de História para o 8º ano. Escola Municipal, 2015...	118
TABELA 12 – Planejamento de História para o 9º ano. Escola Municipal, 2015...	118
TABELA 13 – Resultados da Escala de Likert.....	139

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	23
2.1. A contribuição dos Estudos Culturais	23
2.2. A consciência histórica como orientação da vida prática dos indivíduos.....	32
2.3. Metodologia e fontes de pesquisa	41
3. O NEGRO EM DISCUSSÃO NO BRASIL	51
3.1. As primeiras narrativas identitárias sobre a nacionalidade.....	51
3.2. Os precursores das ciências sociais brasileiras e a questão racial	55
3.3. A consolidação do mito da democracia racial.....	59
3.4. A “Escola Paulista” e contestação do mito da democracia racial	62
3.5. O papel do movimento negro no debate	65
3.6. Os embates historiográficos atuais sobre a escravidão no Brasil.....	71
3.7. A influência da questão racial brasileira no Ensino de História	73
4. AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRAVIDÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	82
4.1. As diretrizes para o ensino de História do Estado de São Paulo.....	82
4.1.1. O material didático do estado de São Paulo: “São Paulo faz Escola”	88
4.1.2. Uma aula sobre a escravidão em uma escola da rede estadual de São Paulo	101
4.2. As diretrizes para o ensino de História do Município de São Paulo.....	111
4.2.1. A produção dos estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo	121
4.2.1.1. A competência narrativa dos estudantes	124
4.2.1.2. As características da escravidão no Brasil	125
4.2.1.3 O perfil dos escravizados e as justificativas para a sua escravização	127
4.2.1.4. Os principais beneficiados pelo trabalho dos escravizados	128
4.2.1.5. As formas pelas quais os escravizados resistiram à escravização	129
4.2.2. As opiniões sobre as cotas raciais nas universidades	131
4.3. Analisando a consciência histórica dos estudantes.....	136
5. CONCLUSÃO: O SILÊNCIO DO <i>GRIOT</i>	141
REFERÊNCIAS	146

1. Introdução

No dia 30 de dezembro de 2011, um casal espanhol entrou com o filho adotivo de 6 anos de idade em um restaurante no bairro do Paraíso, em São Paulo. Após alguns minutos, entretanto, ao darem falta da criança, os pais, desesperados, foram encontrá-la a mais de uma quadra do local. A criança, chorando muito, dizia que um dos funcionários a havia colocado para fora do estabelecimento. O menino, negro, havia sido adotado na Etiópia¹.

No dia 7 de janeiro de 2013, um casal franco-brasileiro, em companhia do filho adotivo de sete anos de idade, adentrou uma loja de carros de luxo na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, a fim de adquirir um automóvel. Seu filho, afastando-se dos pais para assistir a um programa de desenho animado, ficou em um ambiente separado da loja. Ao tentar se aproximar dos pais, mais tarde, foi impedido pelo vendedor – que não havia visto os três entrarem juntos na loja – sendo advertido de que “seu lugar não era ali”. Como no caso do restaurante paulista, o garoto também era negro.²

No dia 28 de agosto de 2014, durante uma partida de futebol entre Santos e Grêmio, ocorrida em Porto Alegre pela Copa do Brasil, o goleiro santista, negro, foi hostilizado pela torcida adversária, sendo chamado de “macaco”. Na ocasião, uma jovem foi identificada – entre dezenas de torcedores que agiam da mesma maneira - proferindo as ofensas, sendo punida pela lei, juntamente com o Grêmio, que foi desclassificado do campeonato³.

No ano seguinte, a 30 de outubro, em seu perfil pessoal da mídia social facebook, a atriz negra Thaís Araújo foi alvo de ataques racistas, referentes a sua aparência⁴, que também foi associada à dos “macacos”. Após o ocorrido, milhares de internautas protestaram contra o racismo na rede social, em apoio à atriz. Em março de 2016, a polícia prendeu o grupo

¹ Cf. <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/01/clientes-de-restaurante-que-expulsou-crianca-negra-serao-ouvidos.html> Acessado em 23/08/2016 às 14h

² Cf. <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/crianca-negra-e-expulsa-de-concessionaria-bmw-segundo-casal>. Acessado em 23/08/2016 às 14h

³ Cf. <http://globoesporte.globo.com/rs/noticia/2015/08/pivo-do-caso-aranha-volta-trabalhar-mas-ainda-sofre-ameaca-1-ano-depois.html> Acessado em 23/08/2016 às 14h30

⁴ Cf. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-comentarios-racistas-em-rede-social.html> Acessado em 23/08/2016 às 14h45

responsável pelas ofensas a Araújo e outras mulheres negras. O grupo era organizado e seus membros – incluindo menores - se encontravam espalhados por vários estados do país⁵.

Esses, e muitos outros casos do nosso cotidiano, evidenciam o racismo na sociedade brasileira, apesar dos esforços de instituições– governamentais ou não – e de grupos sociais para combatê-lo. Evidenciam, também, que a sociedade brasileira, paradoxalmente, apesar de racista, não tolera o racismo. Como podemos ver, não se trata apenas de posição social ou renda, mas da própria aparência física das vítimas, associada à pobreza ou marginalidade – como no caso dos garotos, confundidos com crianças de rua – ou a uma suposta “inferioridade” associada à bestialidade – como no caso do goleiro santista ou da atriz. Diariamente, nas redes sociais, nas salas de aula, nos estádios e nas ruas – mesmo em nossas próprias casas – somos testemunhas de um ou outro tipo de racismo.

Os primeiros casos relatados acima ocorreram quase uma década após a promulgação da Lei 10.369/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino. Essa medida, juntamente com outras estratégias – as cotas raciais nas universidades e em repartições públicas, por exemplo - encampadas pelo Estado, a partir das pressões de instituições da sociedade civil, procura contribuir para a erradicação do racismo na sociedade brasileira. Infelizmente, como podemos observar, seus objetivos ainda estão longe de serem alcançados, pois há casos recentes de manifestações racistas em nossa sociedade.

A História, enquanto disciplina escolar, é capaz de promover - ou contribuir para - a erradicação do racismo? Como professores de História, atuando na Educação Básica em escolas de São Paulo, preocupados com a promoção de uma forma de ensino dessa disciplina que contribua cada vez mais com transformações sociais em direção a uma sociedade mais justa, iniciamos nossa pesquisa com o objetivo de averiguar essa possibilidade nas atuais condições de ensino.

Os formuladores da lei 10.369/03 acreditavam no potencial do ensino de História para conscientizar os indivíduos no que tange à melhoria nas relações étnico-raciais, desde que certos conteúdos fossem inseridos no currículo, promovendo a valorização da cultura e de personalidades negras na história brasileira. Seria uma maneira de dar visibilidade a uma parcela da população que praticamente não tinha outra forma de participação na narrativa

⁵ Cf. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/delegado-do-rj-diz-que-um-so-grupo-ofendeu-sheron-maju-e-tais-araujo.html> Acessado em 28/08/2016 às 15h

histórica e identitária nacional, a não ser como “mão-de-obra escravizada que, em determinado momento, foi ‘libertada’”.

Entre os povos africanos, os *griots* são respeitados contadores de histórias. É através de seus relatos que a tradição oral é difundida. Diferentemente da cultura escrita, a oralidade tem maneiras diferentes de transmitir os testemunhos do passado – a tradição. O historiador malinês Amadou Hampate Bá explica a oralidade nos seguintes termos:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer *são* a memória viva da África (BÁ, 2010, p. 167).

A tradição, de acordo com o historiador africanista belga Jan Vansina, é “tudo o que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários status sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um” (VANSINA, 2010, p. 146). Na África, essa tradição era e ainda é mantida pelos mestres, a quem Bá chama de “tradicionalistas” ou “Doma”, e pelos animadores públicos ambulantes, conhecidos como *griots*. Bá (2010, p. 193) os divide em três categorias – músicos, embaixadores e historiadores. Os *griots*, portanto, têm a missão de contar a história do seu povo, dando *visibilidade* para os seus antepassados e impedindo que a memória coletiva se perca nas brumas do tempo. No caso da lei 10.369/03, poderíamos conceber o concurso de um *griot* imaginário nas aulas de História, a fim de introduzir os conteúdos relativos à História da África e da cultura afro-brasileira.

A presente pesquisa trabalha com a hipótese de que, a despeito dos conteúdos introduzidos a partir da lei 10.639/03, as populações negra, indígena e mestiça da sociedade brasileira ocuparão sempre uma posição *subordinada* dentro do discurso identitário nacional, em razão da maneira pela qual a História escolar está periodizada e sua narrativa estruturada – baseada em um viés ocidental, burguês e liberal -, comprometendo a ascensão de pretos e pardos à cidadania plena *de facto*. Isso ocorre não somente pela forma como esses grupos *ainda são sub-representados* na narrativa histórica nacional, mas pelo fato de que a maneira como a narrativa histórica escolar se estrutura promove, entre os estudantes, uma forma de *julgar o presente* fundamentada, majoritariamente, em valores burgueses como *igualdade de*

oportunidades e meritocracia. Estes não são concebidos como *ideais* a serem alcançados e empiricamente confirmados em uma determinada formação social, mas tomados por *realidade concreta* pelos estudantes, que aplicam essa concepção *ideal* de sociedade a uma realidade sociocultural multifacetada que não lhe é correspondente.

Em outras palavras: a concepção de sociedade elaborada pelos burgueses europeus do século XVIII – uma pretensa igualdade de condições jurídicas e materiais entre homens *brancos* - é apreendida e introjetada como *realidade* entre os estudantes brasileiros através do ensino de História, cuja pretensão de cientificidade dá a essa narrativa um caráter de legitimidade para o *juízo moral* de grupos étnicos historicamente segregados, cuja inserção *posterior* em tal discurso – através do mito da democracia racial, como veremos - não permite que as especificidades históricas da situação de pretos e pardos na sociedade brasileira sejam levadas em conta, possibilitando a manutenção do racismo. Em termos figurativos, a história ocidental etnocêntrica ensinada em nossas escolas tem impedido um hipotético *griot* contemporâneo de relatar as histórias de seus antepassados no Brasil, apesar de convidá-lo para a sala de aula.

Para fundamentar nossa hipótese, optamos por investigar de que forma a escravidão é ensinada e aprendida nas escolas públicas de São Paulo. A escravidão africana ainda é o principal tema que promove o primeiro contato dos estudantes com a história da população negra na América. É através do ensino desse tópico que os estudantes apreendem a maneira pela qual a população negra é inserida no discurso nacional, valorizando ou não – de acordo com o discurso - a identidade dos afrodescendentes enquanto membros da sociedade. Analisar a maneira como esse conteúdo é ensinado e aprendido, portanto, nos permitiu verificar como a identidade negra é construída e concebida em uma disciplina tida como referência para as estratégias de erradicação do racismo.

A pesquisa privilegiou, como foco das investigações, as séries finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano). Essa opção se deve ao fato de que, em primeiro lugar, de acordo com o artigo 32 da lei 9.394/96 (LDB), o objetivo do Ensino Fundamental é “a formação básica do cidadão”, mediante a “compreensão do ambiente social” e da “aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”⁶. Em segundo lugar, conforme o Senso Escolar da Educação Básica, realizado pelo MEC, em 2013, os estudantes brasileiros se encontravam matriculados mais nas séries finais nesse segmento do que no Ensino Médio – 13.304.355

⁶ Cf. Lei 9.394/96 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acessado em 15/07/2016 às 16h.

estudantes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, para 8. 312.815 estudantes no Ensino Médio – ou seja, aproximadamente cinco milhões de estudantes a mais no segmento analisado. Um número considerável de pessoas, portanto, não prossegue com os estudos após a conclusão do Ensino Fundamental. Esse fato justifica a importância do Ensino Fundamental como nosso foco de análise, pois grande parte dos brasileiros tem sua formação cidadã fundamentada a partir do seu currículo. Por fim, é nesse segmento que a História surge como disciplina lecionada por um especialista, idealmente ministrada por um (a) historiador (a) profissional também dedicado (a) à pesquisa ou um (a) bacharel (a) em História.

Estabelecido o tema e o “público-alvo” de nossa pesquisa, passamos a buscar fundamentação teórico-metodológica para nossa empreitada. Em primeiro lugar, tratamos de buscar subsídios teóricos para a compreensão da situação das relações étnico-raciais em nosso país. A base conceitual para a elaboração do presente trabalho foi elencada a partir de sua pertinência nas diferentes análises realizadas durante a compilação dos dados coletados. Como ficará evidente à medida que nossa exposição avança, tais elementos, apropriados a partir de diferentes linhas de pesquisa, interpenetram-se na apreensão do material empírico, proporcionando uma racionalização cuja pretensão é dar conta dos diferentes aspectos – políticos, ideológicos, culturais e pedagógicos – relacionados à educação étnico-racial em nosso país.

Para uma análise macroestrutural da questão étnico-racial no Brasil, utilizamos os pressupostos da crítica pós-colonial, desenvolvida pelos chamados Estudos Culturais, principalmente aqueles tributários dos trabalhos de Antônio Gramsci, cujo conceito de *hegemonia* nos possibilita apreender o jogo político-ideológico entre as diferentes narrativas identitárias que perpassam a elaboração da legislação atual sobre o tema na área da Educação.

Nessa perspectiva, a contextualização dos pressupostos ideológicos contidos na atual legislação sobre a promoção da educação das relações étnico-raciais está diretamente relacionada com a forma pela qual as identidades culturais, políticas e sociais se entrelaçam nas diversas narrativas produzidas pelos variados atores sociais – historiadores, educadores, estudantes, sociólogos, ativistas políticos, pesquisadores, etc. A elaboração de um quadro analítico que proporcionasse uma visão sistêmica dos diversos aspectos que a questão das relações étnico-raciais suscita foi possibilitada, portanto, pela adoção do conceito gramsciano de hegemonia, posteriormente revisto em seus pressupostos teóricos no trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e adaptado pelos Estudos Culturais.

Além disso, foi utilizado como parâmetro de análise o conceito de *sociedade pós-colonial*, também presente nos Estudos Culturais, cuja abordagem sobre questões étnicas traz importantes subsídios para a contextualização da educação étnico-racial no Brasil. Segundo Bhabha, as perspectivas pós-coloniais

Intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade (BHABHA, 1998, p. 239).

O quadro analítico criado a partir dessa linha de pesquisa é constituído por elementos carregados de historicidade, cuja análise mais detalhada no plano individual dos diversos atores sociais, principalmente no que tange ao aprendizado histórico, é favorecida pelos pressupostos desenvolvidos na Teoria da História de Jörn Rüsen. O conceito de *consciência histórica*, central na teoria de Rüsen, possibilita a compreensão da maneira como os indivíduos se identificam ou não com os projetos hegemônicos, na sua vida prática, através do aprendizado histórico. Além disso, a própria produção historiográfica relacionada à escravidão é analisada tanto a partir do conceito de hegemonia quanto pelo de consciência histórica, na medida em que influencia as narrativas identitárias atuais e as situa nas relações de poder, das quais os indivíduos são agentes e pacientes. O mesmo se dá com a análise dos programas e livros didáticos de História. Nas palavras de Rüsen,

A teoria da História abrange ... os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da História justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RÜSEN, 2010, p. 30)

Dessa forma, ao adotarmos a concepção de consciência histórica proposta na teoria da História de Rüsen, é possível analisar a maneira pela qual as identidades são constituídas pelos sujeitos e de que forma o passado é utilizado nesse processo. A consciência histórica é o fator cognitivo que vai possibilitar a criação, a manutenção, a adesão ou a contestação de projetos hegemônicos pelos indivíduos. Nas palavras de Gilbert Rodman,

More crucial, however, is the fact that, wherever it has been practiced, and regardless of whether the scholars involved have been formally trained as historians or not (and, typically, they have not been), cultural studies has arguably *always* been invested in questions of historicity, even when its ostensible focus has been contemporary culture (RODMAN, 2013, p. 351).⁷

Tanto os Estudos Culturais quanto a Teoria da História de Rüsen remetem, cada qual ao seu modo, aos desafios analíticos próprios da pós-modernidade, na medida em que se propõem a dar conta da precariedade das identidades e das narrativas atuais, buscando compreender um mundo despido das “certezas” que caracterizaram a modernidade. Assim posto, acreditamos que, através dessa imbricação conceitual – ou seja, o fato de que os conceitos próprios a essas duas linhas teóricas abordam os mesmos fenômenos a partir de uma perspectiva diferente -, é possível perceber de que maneira a atual legislação sobre a educação das relações étnico-raciais se insere em um discurso identitário nacional mais abrangente, cujas implicações educacionais, políticas e culturais podem ser desveladas tanto no plano coletivo quanto individual. Importa, portanto, explicitar e desenvolver os conceitos que evidenciem essa imbricação conceitual.

Estabelecida a base teórica, passamos a buscar compreender – a partir do quadro de referências conceituais exposto acima – de que forma as narrativas identitárias sobre o negro foram construídas em nosso país e de que maneira elas influenciaram as políticas educacionais e os currículos de História a partir da Abolição. Enfrentar a questão das relações raciais, no Brasil, implica adentrar um emaranhado de fundamentações teóricas contrárias, posicionamentos político-ideológicos muitas vezes extremados e, malgrado as pesquisas exaustivas existentes sobre o assunto, muita desinformação. Não é novidade o fato das mídias sociais, atualmente, transbordarem tanto o preconceito abertamente declarado – nos ataques diretos a perfis de personalidades negras nas redes sociais, como exposto acima - quanto o “racismo cordial”, termo cunhado por uma reportagem de investigação da Folha de São Paulo sobre o racismo no Brasil, publicada nos anos 1990. Fernando Rodrigues, na apresentação da reportagem em questão, afirmava que “os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria [87% dos entrevistados], preconceito contra negros” (DATAFOLHA, 1998, p. 11). A reportagem confirmou o que Roger Bastide e Florestan Fernandes já haviam

⁷ “Mais crucial, entretanto, é o fato de que, onde quer que sejam praticados e independentemente de os estudiosos terem sido formalmente treinados como historiadores ou não (e, geralmente, eles não o foram), os Estudos Culturais têm estado *sempre* investidos por questões de historicidade, mesmo quando seu foco principal é a cultura contemporânea (tradução livre do autor).

denunciado nos anos 1950, ao afirmarem que o brasileiro médio tem “preconceito de ter preconceito” (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

No contexto de uma sociedade preconceituosa como a brasileira, incapaz de enxergar o próprio racismo, há que se buscar, no embate travado em torno da construção de um discurso identitário nacional, as raízes ideológicas do preconceito racial. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, analisando as origens do racismo brasileiro, nos adverte para o fato de que

Uma discussão sobre a nacionalidade é de fundamental importância porque, no Brasil, como já sugerido, as regras de pertença nacional suprimiram e subsumiram sentimentos étnicos, raciais e comunitários. A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua (GUIMARÃES, 2009, p. 52).

Em tal perspectiva, esse discurso nacional, que pretende definir o que é o Brasil e quem são os brasileiros, confere legitimidade a uma concepção socialmente localizada, isto é, representativa de um determinado extrato social. Para fins do nosso estudo, consideramos que a narrativa nacional, entre outras implicações ideológicas, tem mantido os privilégios da população branca, em detrimento das populações negra e ameríndia. Não se trata, portanto, de um discurso politicamente neutro, pois está inserido em um contexto de disputa por posições hegemônicas dentro da sociedade brasileira. Renato Ortiz, analisando a relação entre o Estado e as narrativas identitárias nacionais, nos adverte para o fato de que

... a procura de uma “identidade brasileira” ou de uma “memória brasileira” que seja em sua essência verdadeira é na realidade um falso problema. A questão que se coloca não é de saber se a identidade e a memória nacional apreendem ou não os “verdadeiros” valores brasileiros. A pergunta fundamental seria: quem é o artífice desta identidade e desta memória que se querem nacionais? A que grupos sociais elas se vinculam e a que interesses elas servem? (ORTIZ, 2006, p. 139).

A advertência de Ortiz foi central para o estudo em pauta. Ela permitiu balizar nossa investigação sobre os discursos identitários no Brasil, na medida em que norteou os caminhos traçados pelo pesquisador na compreensão da construção dessas narrativas e de sua influência no debate sobre as relações raciais atualmente. Em primeiro lugar, fez-se necessária a análise das narrativas sociológicas, nas quais a população negra foi concebida (ou não) no conjunto da população brasileira. Em segundo, complementando a primeira, foi realizada uma análise da

produção historiográfica sobre a escravidão em nosso país, cujos resultados estão intimamente relacionados com o debate sobre a identidade nacional, na medida em que descortinam determinadas visões sobre a natureza das relações entre brancos e negros, no país, ao longo do tempo, e legitimam esta ou aquela posição ideológica.

Além disso, a advertência de Ortiz nos permitiu caminhar por entre as diversas narrativas evitando o perigo – sempre presente - de sermos engolfados inadvertidamente por determinada posição ideológica. Ao reconhecermos o debate sobre as relações raciais como uma disputa política entre grupos sociais, tornamo-nos menos propensos – sem, obviamente, almejar a uma pretensa “neutralidade” nos moldes positivistas - a tomar este ou aquele ponto de vista como a “Verdade” sobre a questão. Nessa perspectiva, ao evitarmos o risco de sermos levados pelo redemoinho conceitual e ideológico que ora influencia o debate sobre o racismo no Brasil, precavemo-nos de conferir à nossa análise sobre a questão racial nas aulas de História um caráter prescritivo e moralizador.

Dessa forma, a fim de compreendermos a legislação vigente sobre a educação étnico-racial e o viés ideológico que a fundamenta, investigamos de que forma as narrativas sobre a identidade nacional brasileira foram elaboradas a partir do século XIX – período no qual o Brasil surge como Estado-Nação. Por pretenderem englobar o conjunto da sociedade brasileira, tais narrativas acabam, de uma maneira ou de outra, fazendo referência à população negra. Essa metodologia nos permitiu, portanto, sistematizar as principais correntes teórico-ideológicas que construíram as narrativas sobre o negro e a escravidão no Brasil, no período republicano, e com as quais as concepções historiográficas e educacionais vão dialogar ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, analisamos de que maneira a população negra foi inserida nas lógicas discursivas dessas narrativas identitárias e como as parcelas politicamente engajadas dessa população reagiram a elas. Além disso, a forma como a escravidão foi e é encarada pela historiografia, influenciando e sendo influenciada pelo debate sobre a identidade nacional, foi investigada. As concepções sobre a escravidão sofreram mudanças consideráveis ao longo do tempo e ao historiador ficam evidentes as influências contextuais sofridas por cada elaboração discursiva. Tal análise tornou possível a compreensão da situação conjuntural presente, no que se refere ao racismo e aos esforços sociais e institucionais para superá-lo.

Após a análise das narrativas sobre o negro e o seu papel na sociedade, a partir do prisma teórico exposto, buscamos coletar dados empíricos que fundamentassem a nossa argumentação. Inicialmente optamos por uma análise presencial das aulas de História, nos moldes da

etnografia. Acreditávamos que, através da observação participativa das experiências entre professores (as) e estudantes em uma situação de ensino-aprendizagem sobre o tema “escravidão africana”, nas aulas de História, seríamos capazes de visualizar a maneira como os discursos relativos à escravidão e ao papel do negro na sociedade brasileira eram elaborados, bem como de que forma a consciência histórica de estudantes e professores (as) operava na construção das narrativas e identidades relativas ao tema.

Esse modelo de abordagem, entretanto, apresentou sérias dificuldades. Em primeiro lugar, enfrentamos uma grande resistência das escolas em permitirem o nosso acesso às suas dependências. Mesmo munidos com cartas de apresentação referentes ao programa de mestrado, assinadas pela orientadora, fomos polidamente barrados em vários estabelecimentos de ensino, cujos diretores (as) e coordenadores (as) encontravam-se sempre “em reunião”. Além das escolas, muitos (as) docentes também se mostraram bastante resistentes em permitir nosso acesso às suas aulas, tomando a pesquisa como uma “avaliação” da qualidade de suas aulas, apesar de nossa expressa advertência de que não era disso que se tratava a investigação. A própria especificidade do tema – a escravidão africana – era um fator que dificultava o acompanhamento das aulas, por ser um assunto que se resumia a três ou quatro aulas (dependendo do (a) docente) a serem ministradas em todo o programa do Ensino Fundamental, o que nos tornava dependentes do planejamento e da prévia e não-garantida comunicação dos docentes envolvidos sobre quando e como dar-se-ia a aplicação desses conteúdos.

Assim, foi com muito esforço e insistência que pudemos obter acesso a uma aula sobre a escravidão. Apesar de bastante esclarecedores, fornecendo-nos um exemplo das possibilidades de trabalho desse conteúdo em sala de aula, os resultados da observação geraram algumas perguntas, principalmente em relação ao papel do material didático. Tal constatação resultou na complementação de nossa base teórica. A partir de então, passamos a analisar não somente as relações didáticas entre estudantes e professores, mas os materiais didáticos utilizados nessas relações e a forma como os planejamentos anuais elaborados pelos docentes foram influenciados ou não por eles, para além das imposições curriculares impostas nas diretrizes governamentais.

Havia, ainda, uma questão a ser investigada: de que modo os estudantes se apropriaram individualmente das narrativas identitárias e historiográficas ao longo do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos um instrumento de pesquisa que permitisse aos educandos do ano final do Ensino Fundamental exporem os seus conhecimentos de maneira que os utilizassem para algo concreto na vida prática. Através dele, pudemos constatar o que foi retido em seus

esquemas mentais sobre a história e a identidade nacional, a base moral com a qual fundamentaram os seus argumentos relativos a uma questão envolvendo uma polêmica atual sobre as relações étnico-raciais e as maneiras individuais de relacionamento com o passado desenvolvidas por esses estudantes.

Dessa forma, estruturamos o trabalho em três capítulos distintos e complementares. No primeiro, expomos nossa base teórica, explicitando os conceitos por nós apropriados dos Estudos Culturais e da Teoria da História de Jörn Rüsen. Além disso, procuramos detalhar os aspectos metodológicos que fundamentaram a nossa pesquisa, tais como a discussão acadêmica sobre o papel do livro didático e o papel que etnografia aplicada à educação teve ao longo dos trabalhos. As considerações teórico-metodológicas do primeiro capítulo constituem a fundamentação por meio da qual serão analisados os dados constantes nos demais capítulos.

No segundo capítulo, aprofundamos a discussão sobre a questão das relações raciais e das narrativas referentes ao negro no Brasil, bem como as políticas educacionais resultantes desse embate ao longo do tempo – tanto na forma de programas de ensino quanto na adequação dos materiais didáticos a essas políticas.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados da coleta de dados empíricos, bem como a análise correlata desse material, em que se buscou sintetizar analiticamente as considerações dos capítulos precedentes, apresentando elementos empíricos para corroborar a hipótese do presente trabalho.

2. Fundamentação teórico metodológica

2.1. A contribuição dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais como linha interdisciplinar de pesquisa surgiram na esteira dos trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, nas décadas de 1950 e 1960 (CORDIVIOLA, 2014, p. 66; AGGER, 1992, p. 7), que tinham em comum, cada um a sua maneira, o fato de conceberem a cultura como uma instância relativamente autônoma da vida humana, na qual as práticas cotidianas mais comuns são tão significativas quanto as análises políticas e econômicas da sociedade para a compreensão dos fenômenos sociais. A “cultura popular” – ou seja, o conjunto de práticas cotidianas realizadas pelas “pessoas comuns” nas mais diversas instâncias de suas vidas – passou a ter o mesmo *status* conceitual que as criações artísticas e filosóficas, tradicionalmente associadas ao termo *Cultura*. Em 1964, foi criado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham por Hoggart, que passou a concentrar estudos sobre as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade.

Um dos conceitos-chave com o qual essa linha de pesquisa estrutura as questões políticas e culturais nas sociedades pós-coloniais é o conceito de *hegemonia*. Aqui, é importante compreendermos a formulação gramsciana para esse conceito e sua posterior crítica pós-marxista, pois será a partir dessa formulação que as concepções de identidade e forma de elaboração dos diferentes discursos que fundamentam a hegemonia serão analisados pelos Estudos Culturais. Formulado originalmente por Lênin a fim de preencher lacunas teóricas do marxismo em relação à situação socioeconômica da Rússia pré-revolucionária, o conceito de hegemonia foi apropriado por Antônio Gramsci, que tinha como questões principais a situação política italiana no início do século XX e a estratégia política que o socialismo deveria adotar nas sociedades “avançadas” do Ocidente.

Distanciando-se de uma concepção economicista do marxismo, Gramsci concebeu uma nova maneira de abordar as relações entre base e superestrutura dentro do quadro conceitual do

materialismo histórico. Gramsci acusava o economicismo da Segunda Internacional⁸ de aplicar a teoria marxista de maneira positivista e mecanicista aos fenômenos políticos e ideológicos, associando-os direta e mecanicamente à sua base econômica – a estrutura –, como uma “lei natural” (Hall, 2013). De acordo com Gramsci, “politics in fact is at any given time the reflection of the *tendencies of development* in the structure, but it is not necessarily the case that these tendencies must be realized”⁹ (GRAMSCI, In: SMITH & HOARE, 1999, p. 752) (grifo nosso).

Gramsci afirmava que apesar da estrutura delimitar em último caso os desenvolvimentos da superestrutura, esta deveria ser analisada a partir de suas especificidades históricas, a fim de se identificarem as “relações de força” que se constituem de maneira concreta através das lutas entre os diferentes estratos sociais, cujas tendências políticas e ideológicas adquirem entre si um equilíbrio instável (HALL, 2013, p. 343). A partir disso, criou o conceito de *bloco histórico*, uma formação social historicamente específica, composta pela base econômica e pela superestrutura política e ideológica. Esta se divide entre a *sociedade civil*, composta pela iniciativa privada e suas instituições, e a *sociedade política*, que engloba o aparelho de Estado. À primeira cabe a direção ideológica da sociedade, promovendo o consenso entre as classes; enquanto, à segunda, a coerção, através do aparato jurídico e militar estatal (MINAMISAKO, 1995, p. 13). A relação entre essas duas instâncias da superestrutura se configura numa relação dialética de consenso e força, ampliando a concepção de Estado de Gramsci, que se caracteriza pelo “consenso revestido de coerção”.

O bloco histórico é ideologicamente fundamentado pelos intelectuais, que articulam a superestrutura à base econômica através de racionalizações no campo cultural. Os intelectuais – ou seja, os homens que têm como atividade principal a utilização do intelecto e não o “esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1982, p. 6) – são concebidos por Gramsci como aqueles alinhados às elaborações ideológicas da classe dirigente – os intelectuais “tradicionais” – e aqueles alinhados às forças populares emergentes – os intelectuais “orgânicos” (HALL, 2013, p. 359). As racionalizações elaboradas e mantidas pelos intelectuais “tradicionais” produzem o consenso entre os grupos sociais subalternos, de que a classe dirigente necessita para manter o seu poder político e o controle do Estado. Assim, através das instituições civis nas quais atuam

⁸ Criada pela iniciativa de Engels em 1889, a Segunda Internacional buscou organizar os partidos socialistas e operários na Europa, definindo as estratégias de luta a serem utilizadas pelos movimentos a ela ligados. Vítima de suas próprias disputas teóricas internas, a Segunda Internacional foi dissolvida em 1916. (N. do. A.)

⁹ “Política de fato é em um dado momento o reflexo das tendências de desenvolvimento na estrutura, mas não é necessariamente o caso que essas tendências devam ser concretizadas. (Tradução livre do autor)

os diversos intelectuais, cria-se o consenso pelo qual o Estado, em última instância, é o promotor e guardião. Nas palavras de Gramsci,

... o Estado arquiteta o consentimento por meio de processos educacionais e, desta forma, em suas várias instituições pode refletir não só os interesses da classe dominante como também os interesses percebidos das classes subordinadas que, através da exposição a poderosas forças ideológicas, passaram a considerar seus interesses como sendo idênticos aos da classe dirigente (GRAMSCI, In: MINAMISAKO, 1995, p. 15).

A partir desse consenso, a hegemonia é estabelecida. Stuart Hall explica a hegemonia de Gramsci como um momento historicamente específico, caracterizado por um período de “estabilidade” dentro da formação social, no qual a classe dirigente obtém o consentimento político, econômico, moral, ético e cultural dos grupos subordinados, representando “o estabelecimento de uma enorme autoridade social e moral, não dirigida simplesmente aos partidários imediatos, mas à sociedade como um todo” (HALL, 2013, p. 346). Michele Barret explica que “a melhor maneira de entender a hegemonia é como a *organização do consentimento*: os processos pelos quais se constroem formas subordinadas de consciência, sem recurso à violência ou à coerção. (BARRET, 1996, p. 238).

A liderança do bloco histórico não é exercida por uma “classe dominante” abstrata, mas por setores historicamente específicos da classe econômica dominante – a burguesia industrial ou a financeira, ou ambas, por exemplo - cuja elaboração ideológica encontra eco nas camadas subordinadas através de concessões e compromissos concretos, sem os quais o consenso hegemônico seria impossível. É preciso notar, como aponta Mario Innocentini, que a relação entre dirigente e dirigido numa relação hegemônica é sempre uma via de mão dupla: “o núcleo dirigente incorpora sucessivas camadas sociais à sua particular visão de mundo, mas ao mesmo tempo o dirigido influencia os modos de pensar e agir do grupo dirigente” (INNOCENTINI, 1979, p. 141).

A ideologia, da forma como era concebida por Gramsci, surge como o resultado de duas elaborações: de um lado a filosofia – elaborada pelos intelectuais tradicionais - e, de outro, o que ele chamou de “*senso comum*”. É o senso comum o terreno no qual a consciência prática das massas se forma. É a consciência popular cotidiana na qual “os sistemas filosóficos se sedimentam com o tempo” (HALL, 2003, p. 357). Gramsci afirmava que “cada corrente histórica deixa para trás um sedimento de ‘senso comum’... ele não é rígido ou imóvel, mas se

transforma continuamente” (GRAMSCI, Apud Hall, 2003, p. 357). O consenso hegemônico só pode ocorrer quando as correntes filosóficas são capazes de influenciar essa consciência prática.

Entretanto, apesar do consentimento estabelecido no momento hegemônico, Gramsci aponta o fato de que as normas estabelecidas por meio desse consenso acabam por influenciar os indivíduos dos grupos subordinados na sua *práxis* cotidiana. De acordo com Minamisako, “ao relacionar-se com a realidade (natureza e outro homens) através do trabalho, [o homem] a modifica e modifica a si mesmo, adquirindo consciência de sua posição no mundo social e, conforme Gramsci, ‘um sentimento de independência, de autonomia e de poder’” (1995, p. 39). Dessa forma, a tendência à autonomia, implícita no próprio consenso hegemônico, tende a criar uma nova consciência nos subordinados, que passam a contestar o complexo ideológico vigente. Forma-se, então, um novo *projeto hegemônico*, que passa a disputar com o discurso predominante uma “luta entre hegemonias”. Essa “crise de hegemonia” é descrita por Gramsci nos seguintes termos:

No momento em que a classe dirigente deixou de preencher sua função econômica e cultural, ou seja, quando deixou de fazer avançar a sociedade como um todo, não somente satisfazendo sua própria existência, mas aumentando continuamente o número de seus quadros para apoderar-se progressivamente de novas esferas da atividade econômico-produtiva, o bloco ideológico que lhe dá coesão e harmonia tende a desagregar-se (GRAMSCI, In: MINAMISAKO, 1995, p. 41).

Dessa forma, tem-se nas sociedades ocidentais “avançadas” o que Gramsci chamou de “guerra de posições”, na qual as classes subordinadas, por meio de seus intelectuais orgânicos, procuram obter o consenso dos demais grupos dentro do bloco histórico, conquistando “corações e mentes” a fim de alcançar a hegemonia política. Na estratégia de ação socialista idealizada pelo italiano, à consolidação da hegemonia se seguiria uma “guerra de movimento”, através da qual a classe anteriormente subordinada conquistaria o aparelho do Estado.

Gramsci concebia a hegemonia a partir do papel essencial das classes sociais. Isso significa dizer que apesar de reconhecer as classes como fragmentárias, cuja consciência não é dada *a priori* (HALL, 2013), o intelectual italiano manteve-se dentro da tradição marxista que concebe a ideologia como algo intrinsecamente ligado às classes sociais, tidas como *essência ontológica* determinante tanto das identidades quanto de um “interesse” estabelecido *a priori*. Em outras palavras, é a partir do interior das classes sociais que as ideologias e os sujeitos são produzidos, sejam eles contra ou a favor do capitalismo.

Em meados dos anos 1980, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe reelaboraram o conceito de hegemonia a partir do pós-estruturalismo de Derrida e da psicanálise de Lacan (BARRET, 1996). Em sua obra *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2015) esses autores realizaram uma crítica contundente ao essencialismo presente no marxismo, em cuja teorização a sociedade seria uma totalidade determinada a partir de leis internas e o conceito de ideologia estaria obrigatoriamente preso à essência determinante da classe social. Esta seria, na visão dos autores, as limitações da teoria marxista, as quais Gramsci não foi capaz de evitar.

Laclau e Mouffe concebem a hegemonia a partir da teoria do discurso, cujo pressuposto básico é o de que “a discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos” (OLIVEIRA et Al, 2013, p. 1329). Isso não implica na negação da existência física dos objetos ou das pessoas, mas na percepção de que todo objeto ou pessoa não pode se constituir a si mesmo, como tal, a não ser dentro de uma articulação discursiva na qual a sua identidade é determinada de maneira relacional, a partir das diferenças entre as demais identidades inseridas nessa articulação.

Os autores definem a hegemonia, portanto, em termos de práticas articulatórias operadas dentro de um sistema organizado de diferenças. Ao invés de um centro irradiador da ideologia – como a “classe dirigente” – Laclau e Mouffe defendem a existência de discursos hegemônicos que articulam significados a partir dos diferentes elementos presentes na sociedade, cujas identidades não são absolutas, mas igualmente resultam de um processo de articulação. A sociedade em si não é concebida como uma totalidade – dado que não há nela uma essência determinante que a estructure a partir de uma lei necessária, como o âmbito econômico, por exemplo, que lhe confira uma “lógica interna” capaz de lhe dar uma identidade ontologicamente “completa”. Pelo contrário, a sociedade é sempre aberta e ontologicamente “incompleta”, constantemente reorganizada através das práticas discursivas hegemônicas. Nessa concepção, as várias diferenças e posições de sujeito que compõem a formação social encontram “pontos nodais” de significação, que agregam os pontos de vista variados dos mais diversos atores sociais e estabelecem um sentido – sempre precário – para essa formação. Nas palavras de Laclau e Mouffe,

Hegemonia é, simplesmente, um *tipo de relação* política, *uma forma*, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia do social. Em uma dada formação social, pode haver uma variedade de pontos nodais hegemônicos. Evidentemente alguns deles podem ser altamente sobredeterminados: eles podem constituir pontos de condensação de um número de relações sociais e, assim,

tornarem-se o ponto focal de uma multiplicidade de efeitos de totalização, (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 219).

Dessa forma, o dualismo entre dirigentes e dirigidos se torna mais complexo, na medida em que aumenta o número de “demandas” sociais, já não mais restritas à lógica das classes sociais. Nesse aspecto, Laclau e Mouffe divergem de Gramsci em dois pontos principais: em primeiro lugar, na asserção de que os sujeitos são necessariamente constituídos no plano das classes e, em segundo, que toda formação social se estrutura em torno de um único centro hegemônico (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 217).

Essa formulação retira das classes sociais a essência definidora das lutas sociais, permitindo que outras “posições de sujeito” e identidades possam ser analisadas nos embates presentes na sociedade, como raça, gênero, etnia, religiosidade, etc. É a partir desse viés que os Estudos Culturais se apropriam do conceito de hegemonia de Gramsci, expandindo-o para além da categoria determinante de “classe social”, como havia sido originalmente proposto pelo italiano. Sobre a contribuição de Gramsci para os Estudos Culturais, John Storey explica que

Hegemony theory in cultural studies operates not always quite as formulated by Gramsci. The concept has been expanded and elaborated to take into account other areas of struggle. Whereas for Gramsci the concept is used to explain and explore relations of power articulated in terms of class, recent formulations in cultural studies have extended the concept to include, for example, gender, race, meaning and pleasure. What has remained constant ... is a particular guiding principle of cultural analysis. (Storey, 1996, p.10)¹⁰

A partir dos anos 1990, os Estudos Culturais ganharam um enorme destaque devido a sua crescente relevância no mundo acadêmico anglo-saxão e pela associação de seus pressupostos a obras elaboradas por pesquisadores não-ocidentais, como Stuart Hall, Homi Bhabha e Edward Said. A partir de uma concepção crítica baseada nos trabalhos de Marx, Nietzsche, Freud, Derrida, Lacan e Deleuze (CORDIVIOLA, 2014, p. 66), tais autores deram destaque para a crítica das visões eurocêntricas ainda presentes nas pesquisas culturais. Na

¹⁰ A Teoria da Hegemonia nos Estudos Culturais não opera sempre como inicialmente formulada por Gramsci . O conceito foi ampliado e elaborado para abranger outras áreas de luta. Considerando que, para Gramsci o conceito é usado para explicar e explorar relações de poder articulada em termos de classe , formulações recentes em Estudos Culturais estenderam o conceito para incluir, por exemplo, sexo, raça, significado e prazer. O que tem permanecido constante ... é um princípio orientador particular de análise cultural. (Tradução livre do Autor).

chamada *crítica pós-colonial*,¹ realizaram novas leituras da relação metrópole-colônia (e nas relações residuais internas decorrentes da colonização nos países pós-coloniais), a partir da perspectiva dos colonizados, contribuindo para a proliferação de novos enfoques relacionados às “minorias” e à geopolítica ocidental.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o conceito de cultura é expandido e deixa de ser subordinado à lógica “base-superestrutura” – uma herança da teorização gramsciana –, característica de um tipo reducionista de marxismo. Ben Agger destaca o fato de que a cultura, concebida em termos de *prática cotidiana*, torna-se uma importante fonte de dados empíricos na medida em que o olhar do pesquisador passa a observar as atitudes cotidianas dos indivíduos como expressões de um *embate político entre significados* (AGGER, 1992, pp. 4-10). Posição compartilhada por John Storey, para quem “culture is a terrain on which takes place a continual struggle over meaning, in which subordinate groups attempt to resist the imposition of meanings which bear the interests of dominant groups”¹¹ (STOREY, 1994, p. 3). Tal embate contém, em suas entrelinhas, formas diferenciadas de conceber o mundo, formas essas que se apresentam objetivamente e traduzem as tensões econômicas e políticas entre os grupos sociais, não mais concebidos como *classes* - representantes de uma posição dentro do sistema produtivo – como vimos, mas a partir de suas identidades de gênero, etnia, religiosidade, etc.

Stuart Hall, buscando uma definição conceitual de cultura e do paradigma teórico dos Estudos Culturais, a partir da comparação dos trabalhos de Williams e Thompson, afirma que

Tal paradigma se opõe ao esquema base-superestrutura de formulação da relação entre as forças ideais e materiais, especialmente onde a base é definida como determinação pelo “econômico”, em um sentido simples. Essa linha de pensamento prefere a formulação mais ampla – a dialética entre o ser e a consciência social: inseparáveis em seus polos distintos... Ela define cultura *ao mesmo tempo* como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e *também* como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados (HALL, 2013, p. 155, grifos do autor).

¹¹ “Cultura é um terreno sobre o qual tem lugar em uma luta contínua sobre o significado, em que grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que carregam os interesses dos grupos dominantes”. (Tradução livre do Autor).

A partir dessa concepção, foi possível estabelecer a cultura como palco privilegiado dos antagonismos políticos presentes nas sociedades modernas. Por meio dela, os pesquisadores ligados aos Estudos Culturais passaram a contestar os paradigmas conceituais que sustentaram as sociedades ocidentais desde o século XVIII. Até então, o paradigma liberal de uma sociedade composta por indivíduos em iguais condições de exercerem seus direitos políticos e atividades econômicas – a cidadania universal - era tido no Ocidente como um modelo a ser tomado por todas as sociedades, devido a uma suposta instância “acima das diferenças culturais” (HALL, 2006). Em outras palavras, o modelo liberal era tido como uma maneira de promover a igualdade dos indivíduos (sujeitos), apesar das diferenças culturais características de cada um.

Entretanto, para que o paradigma liberal se torne legítimo, é necessário que o conceito de sujeito possua uma identidade “fixa” e unitária, através da qual se torne possível o conceito de *igualdade*. Assim rezava o primeiro artigo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. A identidade do sujeito aqui é clara: O Homem. É ele o sujeito que possui os direitos e é entre os homens que existe a igualdade. Toda identidade que não se adequasse a esse parâmetro estava automaticamente excluída da “cidadania”. São bem conhecidos os problemas advindos dessa concepção desde a sua formulação, que deixou as mulheres de fora da “igualdade de direitos” e durante muito tempo se debateu a inserção, ou não, dos homens de outras cores e etnias que não a branca europeia no rol da igualdade. As “distinções sociais” apontadas no artigo se referem basicamente à renda dos indivíduos e não a sua essência como “homens”. A diferença entre as rendas dos indivíduos, portanto, não seria suficiente para impedir a existência de uma igualdade plena – e essencial – entre os homens.

Como Hall (2006) explica, a partir da segunda metade do século XX, a concepção de sujeito sofreu um “descentramento” a partir dos avanços das ciências sociais e dos efeitos da globalização. Assim, ao final do século XX, passou-se a conceber a identidade cultural do sujeito não mais como uma essência fixa, mas a partir do sistema de relações estipuladas entre os vários sujeitos dentro do sistema discursivo a que chamamos sociedade. Nas palavras de Hall,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma

cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13).

Fica evidente, pela passagem acima, a influência que o pós-estruturalismo teve sobre o pensamento de Hall, um dos maiores representantes dos Estudos Culturais. O que essa linha de pesquisa colocou em evidência foi a condição *multicultural* das sociedades humanas, perpassadas por diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, geracionais, de classe, etc., cujo amálgama fora possibilitado pelo paradigma liberal hegemônico através, principalmente, de um discurso nacional que se sobrepôs aos discursos particulares representantes de cada segmento cultural. O discurso nacional baseado no liberalismo cria “comunidades imaginadas” (HALL, 2013, p. 86), cuja identificação pelos indivíduos é construída a partir de uma narrativa que forje uma pretensa homogeneidade cultural, sem a qual a necessária “neutralidade” do Estado não pode existir. Nas palavras de Hall,

Ao contrário do que se supõe, os discursos da nação não refletem um estado unificado já alcançado. Seu intuito é forjar ou construir uma forma unificada de identificação a partir das muitas diferenças de classe, gênero, região, religião ou localidade, que na verdade atravessam a nação... esses discursos devem incrustar profundamente e enredar o chamado estado “cívico” sem cultura, para formar uma densa trama de significados, tradições e valores culturais que venham a representar a nação. É somente *dentro* da cultura e da representação que a identificação com esta “comunidade imaginada” pode ser construída (HALL, 2013, p. 86, grifo do autor).

Se a identificação com os valores da nação, enquanto corpo político unificado materializado no Estado, faz-se através da cultura - e esta já não pode mais ser considerada como algo unívoco, mas plural - o que se conclui é que o próprio paradigma liberal de Estado é um entre muitos discursos cuja *prevalência* sobre os demais no campo cultural se constrói a partir da articulação de “pontos nodais” nos quais os significados são sobredeterminados, *i.e.* são carregados de diferentes valores e concepções. Assim, a legitimidade ao paradigma liberal se dá pela identificação dos demais grupos de indivíduos – étnicos, de gênero, de classe, religiosos, etc., cada qual à sua maneira, a partir de interesses próprios e distintos - aos pontos nodais desse discurso, cujo fio condutor discursivo é operacionalizado pela História (HOBSBAWM e RANGER, 2002).

Essa constatação tem amplo alcance para a análise de sociedades multiculturais e pós-coloniais, nas quais as estruturas de dominação do colonialismo foram internalizadas, na

sociedade colonizada, após a independência política, reproduzindo no interior do novo Estado a mesma lógica de dominação que antes era realizada entre a metrópole e a colônia. A situação pós-colonial é assim definida por Hall:

É caracterizada pela independência do controle colonial direto, pela formação de novos Estados-nação, por formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista, bem como pela política que advém da emergência de poderosas elites locais que administram os efeitos contraditórios do subdesenvolvimento. É igualmente significativo o fato de ser caracterizada pela persistência dos muitos efeitos da colonização e, ao mesmo tempo, por seu deslocamento do eixo colonizador/colonizado ao ponto de sua internalização na própria sociedade descolonizada (HALL, 2013, p. 121).

A administração realizada pelas poderosas elites locais apontadas por Hall se dá, portanto, pela difusão do seu ponto de vista, que passa a ser considerado como referência universal. Assim, o grupo dominante, através da difusão maciça do seu próprio discurso hegemônico – materializado na narrativa da identidade nacional, por exemplo - veiculado pelas diversas instituições que compõem (ou não) o Estado, obtém sua legitimidade política e de dominação econômica sobre os demais grupos sociais.

É preciso, portanto, analisar de que forma essa legitimidade se dá no plano individual. Como veremos a seguir, é através da narrativa histórica que a identidade dos indivíduos é construída dentro de um quadro de referências existente em suas vidas cotidianas, promovendo a sua adesão (ou não) ao projeto hegemônico dominante.

2.2. A consciência histórica como orientação da vida prática dos indivíduos

A História como ciência moderna, tal como a concebemos, surgiu no século XVIII, na esteira do Iluminismo, que dotou de racionalidade a investigação do passado com vistas à orientação na vida prática. Essa racionalidade traduziu-se na “aplicação da estratégia metódica da argumentação racional com vistas a diagnósticos empíricos e teóricos” (RÜSEN, 1997,

p.85). Ao final do século XIX, o historicismo estruturou o método de pesquisa histórica, em termos positivistas, estabelecendo regras mais sistemáticas para a metodologia de pesquisa. No século XX, surgiram teorias interpretativas da História como o marxismo (cuja influência, apesar de ser uma teoria do século XIX, fez-se mais presente na historiografia após a virada do século), a história social alemã e os *Annales* na França. Em cada uma delas, manteve-se a noção de progresso como sentido para a História e sua concepção ontológica como *totalidade estruturada* a ser apreendida através da pesquisa.

A crítica pós-moderna ao essencialismo colocou algumas dificuldades teóricas para os historiadores, principalmente no tocante à concepção da História como uma totalidade universal – eurocêntrica e predominantemente masculina - e dotada de um sentido intrínseco, baseado na noção iluminista de progresso (RÜSEN, 1997). Conforme os enfoques feminista e pós-colonial se fizeram presentes nas ciências humanas, as críticas ao etnocentrismo e ao patriarcalismo presentes na construção de sentido da História se multiplicaram. Além disso, a constatação de elementos ficcionais nas narrativas históricas colocou em xeque a objetividade do saber histórico, obrigando os historiadores a repensar os fundamentos de sua ciência, resultando em novas abordagens, teorias e metodologias no trato com o passado. Como aponta Roger Chartier,

Os historiadores sabem bem hoje em dia que também são produtores de textos. A escrita da história, mesmo as mais quantitativas, mesmo a mais estrutural, pertence ao gênero da narrativa, com o qual compartilha as categorias fundamentais. Narrativas de ficção e narrativas de história têm em comum uma mesma maneira de fazer agir seus “personagens”, uma mesma maneira de construir a temporalidade, uma mesma concepção de causalidade (CHARTIER, 2002, p. 14).

Dessa forma, a própria validade da História, enquanto ciência, foi colocada em questão, na medida em que seus pressupostos básicos – sentido, ontologia e produção – foram alvos de uma crítica radical. Buscando definir uma racionalidade própria para a Ciência da História, o historiador alemão Jorn Rüsen, em resposta às críticas pós-modernas, definiu como paradigma próprio desse conhecimento o que ele chamou de *narrativista*. Para o historiador alemão, a narrativa é o fundamento racional que permite a constituição de sentido na História. Entretanto, como aponta Arthur Assis,

ao contrário do que usualmente ocorre entre as variantes pós-modernas do narrativismo [Barthes, De Man, White e Derrida], Rüsen enfatiza que as narrativas

históricas estabelecem com a ‘realidade histórica’, de que pretendem dar conta, uma relação de referência diversa daquela observada em outros tipos de narrativa. Rüsen, portanto, acata o narrativismo, ressaltando que as narrativas históricas revelam uma forma de realismo distinta do realismo literário (ASSIS, 2010, p. 13).

Essa “realidade histórica” a que Assis se refere, porém, não pode ser confundida com um retorno à essencialização da História. Na teoria de Rüsen, a elaboração da narrativa histórica está estreitamente ligada à vida prática dos indivíduos, sendo construída a partir de suas *carências de orientação* no presente. Tais carências são produto das contingências próprias da vida dos indivíduos e é a partir delas que o sentido se estabelece na narrativa e não a partir de uma “essência” própria da História como entidade.

Por outro lado, o narrativismo de Rüsen também não pode ser confundido com “idealismo” ou “relativismo”, pois a narrativa histórica só constrói o seu sentido a partir de fatos concretos da vida prática dos indivíduos, que agem sobre a sua consciência. Como aponta Rüsen,

... a questão que se põe, nos processos de constituição de sentido pela consciência histórica, não diz respeito sobretudo ou exclusivamente ao passado, mas à interdependência entre passado, presente e futuro, pois só nessa interdependência os homens conseguem orientar sua vida, seus “feitos”, no tempo (RÜSEN, 2010a, p. 74).

Como veremos com mais detalhes adiante, a “História”, nessa concepção, não é uma totalidade objetiva cuja essência é exterior aos seres humanos, tampouco uma produção intelectual puramente subjetiva, mas um produto da racionalização humana a partir de suas necessidades situadas no presente. Apenas quando o passado se torna presente, através da narrativa, é que podemos falar de uma História propriamente dita (RÜSEN, 2010a, p. 155). A teoria da História de Rüsen, portanto, ao se fundamentar na vida prática dos seres humanos, adota o conceito de cultura no mesmo sentido que os pesquisadores dos Estudos Culturais, como um conjunto de *práticas cotidianas carregadas de sentido*.

A forma como a teoria de Rüsen articula a produção científica da História com a vida concreta dos indivíduos foi explicitada através de uma matriz disciplinar composta por cinco fatores interdependentes que compõem um ciclo. Em primeiro lugar, surge a necessidade de orientação dos indivíduos no tempo, a partir de mudanças contingentes do presente; em segundo, são estabelecidas diretrizes para a interpretação do passado, a partir de teorias; no

terceiro fator, a metodologia para tornar empiricamente o passado em presente é inserida na teoria; o modo como a experiência do passado é apresentada, ou seja, a historiografia, é o quarto fator da matriz; por fim, o resultado é um conjunto de funções de orientação cultural que operam na vida prática, provendo uma direção temporal do agir humano e fornecendo uma *identidade* para os indivíduos (RÜSEN, 2010a, p. 162). Quando a função de orientação produzida deixa de atender as necessidades, devido às mudanças contingentes na prática cotidiana dos indivíduos, surgem novas carências de interpretação e o ciclo se renova – novas carências geram novas teorias que, por sua vez, produzem novas metodologias e formas de apresentação.

A matriz disciplinar de Rüsen procura estabelecer os fundamentos do conhecimento histórico a partir da relação entre o pensamento humano e a sua prática cotidiana. Esses fundamentos são *anteriores* a quaisquer teorias como o marxismo, a Nova História, o estruturalismo, etc. No cerne dessa matriz, encontra-se o *pensamento histórico*, fator motriz que leva os indivíduos a buscarem no passado a orientação para as suas vidas no presente. Rüsen definiu como “consciência histórica” os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos que compõem esse pensamento.

Dessa forma, o conceito de consciência histórica surge como fundamento para a legitimidade do conhecimento histórico enquanto ciência, na medida em que a objetividade do saber histórico é deslocada das diversas teorias e metodologias pelas quais ele é obtido para as características intrínsecas do pensamento humano que se relacionam diretamente com a percepção da temporalidade, ou seja, pelos processos mentais dos seres humanos que lhes proporcionam a percepção de continuidade ou ruptura no fluxo temporal. Em outras palavras, a validade do saber histórico enquanto ciência se dá pela análise crítica que se faz do modo como os humanos elaboram suas narrativas para se situar entre passado, presente e futuro.

Partindo do paradigma hermenêutico, Hans-Georg Gadamer, já na década de 1960, conceituava a consciência histórica como “o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER, 2006, p. 17). Para o autor, em sociedades anteriores à modernidade, tal conceito não se desenvolveu, havendo em seu lugar a manutenção da tradição como narração explicativa da realidade que engloba o todo temporal sem fazer distinções entre passado, presente e futuro.

Para Agnes Heller (1993), a consciência histórica – a forma como se concebe o passado, o presente e o futuro - desenvolve-se no indivíduo a partir de estágios de percepção de si mesmo frente ao mundo e à humanidade. De acordo com a autora,

A partir da mortalidade, do tempo e do espaço é que sempre levantamos a mesma questão e aí expressamos a historicidade do gênero humano, com a qual a historicidade do nosso Ser (do Ser de cada indivíduo) esteve e estará sempre correlacionada. A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta – ‘De onde viemos, o que somos e para onde vamos?’ – será chamada “consciência histórica” e as múltiplas respostas a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditos *estágios da consciência histórica* (HELLER, 1993, p. 15).

Heller define os estágios da consciência histórica a partir de fases históricas do pensamento humano, numa concepção hegeliana de desenvolvimento histórico-filosófico. A autora associa o primeiro estágio da consciência histórica, que ela define como “Consciência da generalidade não refletida”, ao período histórico no qual as sociedades se representavam pelo mito numa fase anterior à escrita. Os demais estágios propostos por Heller – ao todo são seis – acompanham os períodos históricos tradicionalmente elaborados pela noção de longa duração: Mundo Clássico, Cristandade da Idade Média europeia, início da Modernidade, o advento do racionalismo entre os séculos XVIII e XIX e, por fim, a crise pós-moderna ao final do século XX. As diferenças entre os diversos estágios baseiam-se no modo como a coletividade se auto-representa e na forma como essa representação afeta sua identidade e suas relações com outras coletividades. Em sua descrição, Heller não especifica de que forma se dá a sucessão desses estágios, apontando apenas as características de cada um. Por ser desenvolvida *através da vida coletiva*, a consciência histórica promove a construção de identidades socioculturais utilizadas pelas sociedades, a fim de se perpetuarem. Essas identidades são mantidas ou combatidas de acordo com a consciência histórica. Daí a narrativa histórica como exercício de poder ou de prática revolucionária.

De maneira diversa daquelas propostas por Gadamer e Heller, Rüsen aprofunda a teorização da consciência histórica, identificando seus componentes operatórios e trazendo-a para o centro cognitivo do pensamento histórico dos *indivíduos*. Para o alemão, a consciência histórica é a soma das operações mentais que promove a interligação entre passado, presente e futuro, criando identidade, orientação e sentido para a ação na vida prática. Constituída por operações mentais que realizam a interpretação do homem e da sociedade no tempo, a consciência histórica toma o passado como experiência, fundamentando e orientando as ações

da vida prática e antecipa o futuro, na medida em que aplica a este a intencionalidade de toda a ação humana. Dessa forma, a consciência histórica torna o passado *presente*, uma vez que o aciona na busca por orientação para uma ação no presente, cuja intencionalidade está voltada para uma previsão futura.

Rüsen aponta três operações realizadas pela consciência histórica:

a) a articulação entre a experiência vivida no tempo e a intenção do agir – dessa forma, os homens baseiam suas ações de acordo com o que foi experienciado no passado, sem o que tais ações seriam contingentes ou até mesmo absurdas, nas palavras de Rüsen,

o homem organiza as intenções determinantes do seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2010^a, p. 59).

b) a constituição do sentido da experiência do tempo – nesse aspecto, a interpretação da experiência no tempo ocorre a partir da intencionalidade do agir. Ao interpretar o passado, os homens o fazem a partir das determinações constantes em sua intencionalidade presente, com vistas ao futuro. Dessa forma, a consciência histórica possibilita ao homem criar um *sentido* para as ocorrências do devir, situando-se no fluxo temporal e construindo para si uma *identidade*. Tais elementos são os parâmetros utilizados para que o homem realize suas ações tendo como “guia” a continuação lógica desse “sentido do tempo”;

c) a transformação do tempo natural em tempo humano. Rüsen define o tempo natural como aquele “vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções”. (RÜSEN, 2010^a, p. 59). Já o tempo humano é aquele “em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (RÜSEN, 2010^a, p. 60). Dessa forma, a consciência histórica racionaliza o tempo natural, criando uma salvaguarda para que o homem não se perca nas mudanças de si e do mundo causadas pelo tempo.

No agir humano cotidiano, a consciência histórica tem papel importante, portanto, na produção de sentido e de identidade dentro do fluxo temporal. Entretanto, existem elementos

da vida prática que agem de maneira orientadora sem o concurso da consciência histórica. A esses elementos, considerados por Rüsen como “pré-históricos” – no sentido de estarem presentes *antes* da racionalização sobre o passado operada pela consciência histórica -, o historiador alemão chamou de *tradição*. A tradição é o passado materializado nas ações cotidianas dos seres humanos sem que eles se deem conta disso. São modos de ver o mundo, de fazer as coisas, que possuem uma historicidade não percebida pelos indivíduos, que os tomam como “naturais”. Acabam por se tornar diretrizes da ação humana na qualidade de *pressupostos* não questionados. Aqui podemos perceber que Rüsen se aproxima do conceito gramsciano de “senso comum”, ao teorizar uma orientação não-consciente da *práxis* cotidiana, à maneira do intelectual italiano. Nas palavras de Rüsen, na tradição,

o passado já exerce uma função de orientação, sem que seja necessária uma reflexão particular sobre ela. Na tradição, o agir passado subsiste por si, encerra em si a marca de sua importância e os elementos de processo temporal com os quais co-determina, mediante orientação temporal do agir atual, o curso do tempo presente (RÜSEN, 2010a, p. 77).

Quando, no curso dos acontecimentos do presente, surgem contingências a partir das quais a tradição se torna insuficiente para prover os indivíduos de uma orientação temporal adequada, a produção de sentido e de segurança identitária fica comprometida. E, a partir de então, a consciência histórica é acionada, vasculhando o passado a partir de novos parâmetros com os quais seja possível aos indivíduos agirem com segurança em suas vidas (RÜSEN, 2010a, p. 78).

A consciência histórica dos indivíduos é expressa através de sua *competência narrativa*, ou seja, na sua capacidade de dar sentido ao passado “fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, Apud SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011, p. 59). De acordo com Rüsen, a competência narrativa possui três competências complementares entre si: conteúdo, forma e função. Maria Auxiliadora Schmidt explica essas três dimensões nos seguintes termos:

O conteúdo é a capacidade de (...) distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança. (...) A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidades entre o passado, o presente e o futuro, por meio da concepção de um todo temporal significativo [representação de continuidade] que abranja todas as dimensões do tempo. (...) A função é a capacidade

que permite a utilização do todo temporal (passado, presente, futuro) como guia de ação na vida diária (SCHMIDT, 2009, p. 15).

Rüsen classificou a competência narrativa em quatro tipos distintos, cujo nível de complexidade é ascendente de um para o outro. O primeiro, a que ele chamou *tradicional*, é caracterizado pela consciência histórica mais básica, cuja elaboração passado-presente é baseada na lembrança das *origens* constituintes da vida presente, que determinam as identidades e ações. De acordo com Rüsen “elas [as tradições] constroem a continuidade como uma permanência da constituição originária dos sistemas de vida e formam a identidade pela afirmação dos dados – ou mais precisamente, pré-dados – padrões culturais de autocompreensão” (RÜSEN, Apud SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011, p. 99).

O segundo tipo de narrativa histórica foi denominado por Rüsen como *exemplar*. O passado, nesse caso, é vasculhado em busca de eventos exemplares que constituem a base empírica para as regras ou princípios que a tradição não consegue abarcar empiricamente. Nas palavras de Rüsen,

As narrativas exemplares lembram os casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta; elas impõem a continuidade como a validade supratemporal das normas que abrangem os sistemas de vida temporalmente diferentes; e formam uma identidade ao generalizar as experiências do tempo para as regras de conduta. (RÜSEN, Apud SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011, p. 100).

O terceiro tipo de narrativa é denominado *crítica*. Nela os indivíduos dizem “não” às tradições e normas herdadas do passado em resposta às mudanças operadas no presente.

As narrativas críticas nos lembram dos desvios que tornam problemáticas as presentes condições de vida; elas esquematizam a continuidade apenas indiretamente, ou seja, pela dissolução ou destruição de ideias culturalmente eficazes de continuidade. No que diz respeito à continuidade, estas histórias vivem naquilo que elas destroem. Constituem a identidade negando determinados padrões de autocompreensão: é a identidade da obstinação (RÜSEN, Apud SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011, p. 101).

Por fim, o quarto tipo de narrativa histórica foi denominado como *genética* por Rüsen. É o tipo mais elaborado de narrativa histórica, pois através dela a consciência histórica

está plenamente desenvolvida. Nela, a mudança temporal do homem e do mundo é percebida em toda a sua complexidade, ou seja, o indivíduo se percebe como parte de um fluxo temporal no qual a mudança é uma constante e ajusta sua conduta e sua identidade de maneira a se adequar a essa permanente mudança. Dessa maneira,

As narrativas genéticas lembram as transformações que levam dos modos de vida alheios para modos mais apropriados. Elas apresentam a continuidade de desenvolvimento na qual a alteração dos modos de vida é necessária para a sua permanência. E formam a identidade pela mediação entre permanência e mudança em direção a um processo de autodefinição (RÜSEN, Apud SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011, p. 102).

Esses quatro tipos de narrativa histórica não são excludentes e na visão de Rüsen são encontrados em todos os textos históricos, sendo um deles predominante e os demais, secundários. Há uma progressão de complexidade da narrativa tradicional até a exemplar e desta para a genética, sendo que a narrativa crítica cumpre a função de um catalisador necessário para essa evolução.

Resta agora compreender a forma como a consciência histórica opera na História escolar. A elaboração da narrativa histórica escolar, cuja influência se faz presente na maneira como o ensino dessa disciplina é concebido, está intimamente relacionada à *cultura histórica* na qual está inserida. De acordo com Rüsen, “la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la consciencia histórica en la vida de una sociedad”¹² (RÜSEN, 1994, p. 4). Nesse sentido,

La ‘cultura histórica’ contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la ‘cultura histórica’ sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica¹³ (RÜSEN, 1994, p.3).

¹² “A cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”. (Tradução livre do Autor).

¹³ A "cultura histórica" inclui as diferentes estratégias de investigação científica e acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação formal e informal, do lazer e outros procedimentos da memória histórica pública, como concreções e expressões de uma única potência mental. Assim, a "cultura histórica" sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia e outras instituições culturais como conjunto de lugares

Assim, a cultura histórica engloba as várias formas de representação da memória histórica em uma sociedade, inclusive no âmbito escolar. Rüsen explica que a consciência histórica, na busca por sentido na vida prática, atende a três dimensões: a política, a cognitiva e a estética. A dimensão política diz respeito à busca por legitimidade na dominação; a dimensão cognitiva busca coerência na rememoração do passado, através de métodos que concedam fiabilidade à narrativa; a dimensão estética diz respeito às maneiras como as narrativas são concebidas e apresentadas a fim de se tornarem acessíveis. Tais dimensões operam, cada qual, a partir de características próprias e estão intimamente inter-relacionadas. As diferentes configurações que assumem, dependendo da maior ou menor ênfase a esta ou aquela dimensão em uma narrativa, definem o perfil de uma determinada cultura histórica (RÜSEN, 1994). Dessa forma, uma narrativa que privilegie a dimensão política em detrimento das demais pode instrumentalizar o passado, a fim de justificar este ou aquele grupo social no poder. Caso privilegie apenas a dimensão estética, pode levar a anacronismos ou à falta de profundidade epistemológica (RÜSEN, 2010b).

Como veremos, no caso da cultura histórica no âmbito escolar brasileiro, a dimensão política tem um papel bastante significativo, ao promover uma narrativa na qual a identidade nacional – fonte de consenso, nos termos de Gramsci - é construída exclusivamente a partir de um projeto que busca subordinar as diversas identidades culturais formadoras da sociedade brasileira a um discurso elaborado a partir do viés eurocêntrico. Tal discurso promove a *hegemonia* da camada masculina, branca e burguesa sobre os demais estratos econômicos, étnico-raciais e de gênero em nossa sociedade.

2.3. Metodologia e fontes de pesquisa

A metodologia foi planejada a partir do caráter diverso das fontes de pesquisa e sua pertinência em relação ao referencial teórico. A produção acadêmica sobre a escravidão e a

da memória coletiva e integra as funções de ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (Tradução livre do autor).

população afrodescendente, o material didático, o acompanhamento das aulas e a produção dos alunos, portanto, foram analisados a partir de metodologias diversas.

A produção historiográfica e sociológica brasileira sobre a escravidão e o papel do negro na narrativa identitária nacional foram analisados a partir do conceito de sociedade pós-colonial e de hegemonia, de acordo com as teorizações próprias dos Estudos Culturais, principalmente no que tange à elaboração de narrativas que evidenciassem o antagonismo dos projetos hegemônicos que englobassem a população afrodescendente. Tal análise se fez necessária para contextualizar a legislação atual e identificar as posições ideológicas presentes não apenas na própria legislação, como também nas aulas, materiais didáticos e produções dos estudantes analisados.

Nesse sentido, é importante destacar o fato de que, para fins do nosso estudo, fez-se necessário caracterizar com clareza o contraste entre a “História acadêmica” e aquela que o professor italiano Ivo Matozzi chama de “História ensinada”. Tal necessidade decorre do fato de que há uma diferença - que não pode ser ignorada - entre as duas maneiras de se racionalizar o passado, sob o risco de desconsiderarmos as variantes – política, estética e cognitiva - próprias da cultura histórica relativas a cada caso. Em outras palavras, apesar de ambas racionalizarem o passado, os objetivos da “História ensinada”, muitas vezes influenciada por fatores externos à escola e à Academia – como demandas da opinião pública, dos meios de comunicação, de instituições políticas, culturais e religiosas, por exemplo (Chevalard, 2009) - nem sempre são os mesmos da “História acadêmica”.

Para Matozzi, a História ensinada, caracterizada pela simplificação da produção acadêmica, apesar de suas alegadas pretensões emancipadoras, não garante o desenvolvimento de uma postura crítica no aluno. Isso ocorre porque as simplificações produzidas pela História escolar são incapazes de abarcar toda a produção teórica sobre determinado assunto, sendo contrariadas facilmente por contradiscursos exteriores à escola. Tais simplificações podem promover valores nacionalistas e etnocêntricos contrários ao que se propõe (MATOZZI, 1998, pp. 23-5). Rüsen concorda com a ineficácia de um ensino de História baseado na mera simplificação das pesquisas acadêmicas, afirmando que ensinar história na forma de conteúdos positivos a serem apreendidos pelos alunos, sem nenhuma relação com suas subjetividades, não promove a transformação de suas consciências históricas (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011).

Partindo dessa constatação, a análise do currículo escolar de História e do material didático foi realizada em dois momentos: em primeiro lugar, cruzamos os objetivos propostos pela legislação com a produção acadêmica e de intelectuais não ligados à Academia sobre a escravidão africana e o papel do negro na identidade nacional. Em segundo, procuramos analisar de que forma a “História ensinada” se apropriou ou não das ideologias e teorizações advindas da legislação e da Academia e de que maneira a narrativa sobre o negro se estruturou nos materiais didáticos coletados.

A análise do material didático também foi alvo de investigação. O livro didático tem suscitado debates acalorados no Brasil desde a década de 1960. Desde então são abundantes as pesquisas sobre esse tipo de material e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. A variada produção acadêmica sobre o assunto aborda desde a idealização, a elaboração, a circulação, a seleção do livro didático, os aspectos político-ideológicos e econômicos de sua produção até a sua utilização por alunos e professores no ambiente escolar. Quanto à utilização do livro didático pelo professorado, seu papel na sala de aula é considerado fundamental pela maioria dos analistas. De acordo com Gatti Júnior (1998, p. 15), baseado nos trabalhos de Magda Soares e Circe Bittencourt, “os livros didáticos são uma fonte importante para a investigação, descrição e compreensão da História dos processos de ensino das escolas brasileiras”. Posição corroborada por Freitag, Motta e Costa (1997, p. 124) que, em sua análise sobre a relação entre os professores e o livro didático, concluem “O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula”.

Outros autores também veem a centralidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Coracini (1999, p. 33) aponta o fato de que “o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos”. Carmagnani (1999, p. 131) afirma que “o livro didático e os manuais e suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue um script pré-formulado) ”.

Na maioria dos textos acadêmicos sobre o livro didático utilizados no presente trabalho, esse instrumento é considerado como *protagonista* no processo de ensino-aprendizagem. A nosso ver, tal análise precisa ser problematizada, pois está alicerçada em uma visão altamente depreciativa do professor, cuja formação é considerada insuficiente para ministrar uma aula de qualidade, tornando-se, portanto, refém da “influência totalizadora” do livro didático para a elaboração de suas aulas. Algumas análises pesquisadas tendem a desconsiderar totalmente a subjetividade do professor frente ao livro didático, que determina de maneira completa as

estratégias e os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. É o caso de Freitag, Motta e Costa (1993, p. 128), para quem “professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar”. Tal avaliação é compartilhada por Horikawa e Jardimino que, ao analisarem a relação entre formação docente e livro didático, argumentaram que

Prevalece assim, no ambiente escolar, a identidade de um professor técnico, *que não produz intelectualmente, não sendo, portanto, capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem* segundo as urgências que se colocam ao aqui e ao agora de seu fazer pedagógico. Para esse professor, o ensino se reduz a um ato administrativo, que será tão mais eficiente quanto melhor o profissional dominar as técnicas de transmissão de conhecimentos, pautadas por uma organização racional dos conteúdos, distribuídos em sequências ordenadas, conforme o seu grau de complexidade (2010, p. 153, grifos nossos).

Analisando a polêmica social ocorrida em torno da reprovação da coleção didática *Nova História Crítica*, de Mário Schimdt, pelo PNLD, em 2008, Marcos Antônio Silva corrobora a visão negativa da academia sobre o professorado, afirmando que

O livro didático, sobretudo a partir da década de 1960, vem sendo utilizado como um mecanismo de (in)formação do professor. Além disso, ao que tudo indica, é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país. Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo. Assim, os manuais didáticos são motivadores e resultado desse processo (SILVA, 2012, p. 817).

A partir de uma pesquisa qualitativa, em que observou a classe de uma professora de ensino fundamental por 20 horas-aula, Tagliani, analisando a mediação do livro didático na produção de textos nas aulas de Português, em uma escola pública do Rio Grande do Sul, vai ainda mais longe ao analisar a situação do professor como agente produtor do conhecimento, ao concluir que

A atividade de produção de texto proposta na aula observada... demonstra um descompasso entre as práticas do professor e as práticas pretendidas via Livro

Didático. Mais que isso, demonstra a manutenção de práticas da tradição escolar e a *falta de habilidade do professor em interagir com o Livro Didático*, no sentido de selecionar criticamente as práticas de linguagem que julgar mais adequadas aos seus propósitos (2011, p. 147, grifos nossos).

Devido à concepção da centralidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, podemos depreender das análises acima citadas uma característica comum: o desejo implícito pela normatividade sobre o trabalho do professor. Seja condenando a qualidade do livro didático, seja corroborando sua utilização, imposta às escolas por uma lógica político-mercantil da qual não se pode fugir, os autores parecem concordar que, em grande parte, o problema do ensino no Brasil está na falta de formação do professor, incapaz de superar as deficiências dos manuais (Freitag, Motta e Costa) ou de se adequar a eles (Tagliani, Horikawa e Jardimino). Colocam sobre os ombros do professor praticamente todo o peso do insucesso das práticas educativas no Brasil.

Uma segunda forma de avaliar a relação professor-livro didático, é considerar o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade polifônica, na medida em que o livro didático perde sua centralidade e que professores e alunos resistem de diversas maneiras à ação totalizadora do manual didático, criando estratégias para driblar a sua normatividade.

Green, Mortimer e Nunes-Macedo, analisando o letramento escolar no primeiro ciclo do ensino fundamental I, através do método etnográfico interacional, por meio da gravação de 37 horas em vídeo de aulas, nas quais a utilização do livro didático foi central para o andamento do processo de ensino-aprendizagem, concluíram que

a dinâmica discursiva indica que a voz do livro didático é apenas uma das diferentes vozes que circulam nessa aula. A experiência de vida da professora também foi constitutiva desse processo, e isso inclui o fato de ser professora há dez anos, além de cantora lírica profissional. Experiências dos alunos também constituíram a aula, visíveis no repertório de músicas que eles conhecem, a partir do acesso a diferentes fontes de informação, como, por exemplo, a televisão (GREEN, MORTIMER E NUNES-MACEDO, 2004, p. 28).

Elicio Gomes Lima, na mesma direção, avaliando as análises acadêmicas sobre o livro didático realizadas nas décadas de 1970 e 1980, afirma que estas, apesar de contribuírem para o debate sobre o livro didático ao problematizarem seus conteúdos “como instrumento ideológico, a serviço dos interesses de perpetuação das visões das classes dominantes”, pecam

por desprezar “a capacidade cognitiva do educando, como também sua experiência de vida”. (LIMA, 2013, p. 244). Nesse sentido, conclui que

os livros didáticos em suas múltiplas relações e nas mais variadas dimensões podem ser instrumentos capazes de desencadear o desenvolvimento da autonomia (relativa) dos educandos como sujeitos que têm possibilidades históricas de compreenderem e atuarem no mundo, *desde que os educadores em seu trabalho desenvolvam e tenham consciência que precisam “formar” sujeitos politicamente situados, capazes de compreenderem a dinâmica social e atuarem politicamente rumo às transformações sociais, se necessário para além da própria escola* (LIMA, 2013, p. 246, grifos nossos).

Apesar de manter como condição para efetividade do processo de ensino-aprendizagem a “consciência do professor”, o autor difere das análises apontadas anteriormente pelo fato de “libertar” professores e alunos das amarras totalizadoras do livro didático. O autor deixa em aberto as possibilidades pedagógicas tanto de professores quanto de alunos, que podem construir o conhecimento apesar das limitações impostas pelo livro didático.

Em ambas as análises, o deslocamento do livro didático para fora do centro no processo de ensino-aprendizagem colocou em perspectiva as produções dos outros sujeitos – professor, alunos e outros agentes sociais indiretamente envolvidos – permitindo, a nosso ver, uma mudança de perspectiva em relação aos problemas educacionais brasileiros.

Apesar desses avanços, são pouquíssimos os trabalhos acadêmicos sobre a utilização do livro didático baseados em uma pesquisa participativa e interpretativa de cunho etnográfico. A maioria dos trabalhos fundamenta-se em questionários ou entrevistas com os docentes (COSTA, 2013), utilizam os próprios livros didáticos e os relatórios do PNLD (SOUZA e FREITAS, 2012) ou fazem um levantamento teórico basicamente bibliográfico (Horikawa e Jardimino, Silva, Lima).

Tagliani, apesar de ter acompanhado uma turma por 20 horas-aula em uma escola de ensino fundamental, utilizou apenas uma atividade de três horas-aula (sem a utilização do livro didático) para produção de texto, proposta pelo professor, como embasamento empírico de sua análise, sem observar o que foi produzido pelos alunos a partir dessa atividade.

Dos trabalhos sobre a utilização do livro didático baseados em dados empíricos, levantados para fins deste estudo, apenas um apresenta uma pesquisa participativa e interpretativa nos moldes da etnografia. Green, Mortimer e Nunes-Macedo, em seu estudo,

realizaram o que descreveram como etnografia interativa, filmando as atividades com livro didático em uma sala de aula - totalizando 37 horas – e realizando entrevistas com os professores, que também receberam questionários. Não ficou claro se a filmagem das aulas foi feita pessoalmente pelos pesquisadores e não há indicações de que houve uma participação maior destes no local do que a mera filmagem das aulas. Não obstante, realizaram uma descrição pormenorizada das ações de professora e alunos, procurando apontar os significados ocultos por trás das ações observadas.

Nos trabalhos acadêmicos levantados, portanto, a dinâmica de uma sala de aula, as tensões e os conflitos, as alianças, a formação de grupos de afinidade e outros fatores que influenciam o andamento de uma aula foram, a nosso ver, escassamente estudados no que se refere à utilização do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. As análises basearam-se predominantemente em bases teóricas e bibliográficas, partindo, em sua maioria, do pressuposto de que a má formação dos professores é a causa principal da posição central do livro didático no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso da educação no Brasil. Marcos Antônio Silva, avaliando o processo de fetichização do livro-didático na sociedade brasileira, afirma que

a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (SILVA, 2012, p. 817).

A partir do que foi exposto, optamos por analisar o material didático em dois aspectos: observar a maneira como as narrativas sobre o negro e a escravidão foram construídas no livro didático e o papel desse material na elaboração e no decorrer das aulas. No caso das aulas, a análise foi realizada a partir da observação *em campo* - nos moldes da etnografia - focando as relações de poder mediadas pelo livro didático, que ocorrem durante a aula, a fim de se compreender como o conhecimento foi construído na relação estabelecida entre esse tipo de material, o professor e os alunos.

Com relação à análise das metodologias didáticas adotadas em sala de aula pelos professores, nossa estratégia também se baseou na pesquisa etnográfica aplicada à educação. Foi possível acompanhar uma aula em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de

ensino cuja temática foi voltada especificamente para a escravidão africana no Brasil. Tal observação teve como objetivo obter dados empíricos a fim de estabelecer uma amostragem geral, tanto qualitativa como quantitativa, da maneira como se dão as relações entre professor, estudantes e material didático. Qualitativa no sentido de que procuramos identificar os pontos nodais de significação nas narrativas sobre o negro e a escravidão, isto é, os pressupostos que estruturaram os discursos resultantes da interação entre professor, estudantes e material didático. Quantitativa no sentido de identificar padrões e estatísticas.

De acordo com Erickson (1989), a abordagem interpretativa dos fenômenos educacionais, baseada no trabalho de campo observacional, apresenta a vantagem de desvelar a invisibilidade da vida cotidiana, permitindo adquirir, através dos detalhes da prática concreta, conhecimentos específicos sobre esses fenômenos, que possibilitam apreender seus significados locais. Com efeito, ao observar de perto as relações entre professor e estudantes, mediadas pelo livro didático, pudemos perceber que há variáveis – as diferentes formas de apropriação do material didático, por parte de professores e estudantes - impossíveis de serem captadas em uma pesquisa bibliográfica ou, mesmo, através de questionários. São elementos imprevisíveis e sua análise é possibilitada, segundo Erickson, pela pesquisa interpretativa, pois

En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencial centrar la atención en la ecología social: en su proceso y su estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros. El investigador de campo centra su atención en esto cuando observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del *significado-en-acción* es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender¹⁴ (ERICKSON, 1989, p. 217).

Essas variáveis comprovadamente influenciaram a construção do conhecimento nas aulas analisadas. Elsie Rockwell afirma que

¹⁴ “Na pesquisa social interpretativa sobre o ensino é essencial centrar a atenção na ecologia social: em seu processo e estrutura. O investigador procura compreender as maneiras pelas quais professores e estudantes, em suas ações conjuntas, constituem ambientes uns para os outros. O pesquisador de campo concentra-se nisso quando observa uma aula e faz anotações que registram a organização social e cultural dos fatos observados, assumindo que a organização do *significado em ação* é, ao mesmo tempo, o ambiente de aprendizagem e conteúdo para aprender. (Tradução livre do Autor).

La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos¹⁵ (ROCKWELL, 1989, p. 217).

As análises em sala de aula e do livro didático foram complementadas por entrevistas com professores da rede pública, em formato de conversas informais. Optamos por essa estratégia a fim de evitar “respostas-padrão” que poderiam ser elaboradas pelos professores, no possível afã de apresentarem a “melhor resposta” e não o que efetivamente acreditam. Nossas observações foram anotadas em um caderno de campo, depois consultado para confrontar as conclusões sobre a utilização do livro didático e do seu papel na estruturação do programa.

A argumentação do nosso estudo foi construída a partir do cruzamento dos dados obtidos na análise das aulas e materiais didáticos com a produção própria dos alunos sobre a escravidão africana no Brasil. As análises empíricas das aulas e do livro didático, tanto pelo viés da metodologia de ensino quanto pela circulação de ideologias e projetos hegemônicos, foram confrontadas com os dados obtidos através de uma situação problema proposta para os estudantes. A partir dessa metodologia, observamos as variáveis que se cruzam na formação da consciência histórica dos educandos e de que forma esses fatores influenciam a apreensão dos conhecimentos referentes à escravidão africana no Brasil.

Com vistas ao levantamento dos resultados efetivos alcançados pelo ensino de História ao final do Ensino Fundamental II, relativos à escravidão africana, realizamos, com turmas do 9º ano, ao final do ano letivo de 2015, uma atividade para analisar o desenvolvimento de suas competências narrativas, tendo como parâmetro a questão das relações étnico-raciais. O levantamento foi realizado na forma de uma situação problema, na qual os estudantes foram instados a mobilizar seus conhecimentos históricos para avaliarem e se posicionarem em uma situação da vida prática. Optamos por esse instrumento de pesquisa tendo por base a discussão levantada por Rüsen sobre as possibilidades de análise da consciência histórica de maneira

¹⁵ A etnografía pode fornecer a essa discussão as descrições de processos que ocorrem dentro ou fora das instituições educacionais; pode-se integrar a isso os conhecimentos locais dos vários atores que intervêm no processo educacional e, sobretudo, abrir nossa perspectiva para entender tais processos dentro das matrizes socioculturais, considerando as relações de poder e desigualdade que também os afetam (Tradução livre do Autor).

empírica. Apesar das dificuldades inerentes à complexidade das operações da consciência histórica, Rüsen afirma que tal levantamento empírico é possível, nos seguintes termos:

Permita às pessoas relatar narrações que são relevantes para a orientação temporal de suas próprias vidas, e logo analise as estruturas narrativas de tais histórias. Tal investigação busca estabelecer respostas a perguntas como: que tipo (na tipologia [das narrativas históricas]) parece seguir essa narração? Há alguma relação entre o tipo dominante e a idade do narrador? (RÜSEN, in SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011, pp. 76-7).

Assim, ao levantarmos os tipos de narrativa histórica desenvolvidos pelos alunos, fomos capazes de analisar como as identidades foram construídas nas aulas de história, quais foram os principais pontos de significação levantados, de que maneira esses pontos se adequam ou não a um discurso hegemônico, de que forma os alunos enxergam o passado e o outro e, por conseguinte, a efetividade da aplicação das “Diretrizes” nos moldes propostos para o ensino de História.

3. O negro em discussão no Brasil

3.1. As primeiras narrativas identitárias sobre a nacionalidade

A identidade nacional brasileira é objeto de elaborações desde os primeiros anos do país, enquanto entidade política autônoma. Até então, a condição colonial do Brasil constituía um entrave para a construção de uma identidade comum entre as várias regiões da colônia. É somente com a Independência e com a formação do Estado Nacional que a diferenciação entre o Brasil e os demais países passa a ser objeto de uma narrativa identitária oficial.

Carlos Lessa, ao analisar o surgimento do Estado Nação no Brasil, aponta o século XVIII como marco cronológico para o advento de condições econômicas e institucionais que possibilitaram a transição, sem muitos sobressaltos, do *status* de colônia para o de Estado autônomo. Tal periodização se baseia em uma análise econômica que tem como fundamento a emergência da economia mineradora, cujos efeitos contribuíram para a formação de um mercado interno e de um maior intercâmbio entre as diferentes capitanias. Em relação à construção de uma narrativa identitária, Lessa explica que o Brasil, devido às características peculiares de seu processo de independência, estabeleceu o Estado Nação antes mesmo de criar uma identidade nacional para a sua população. De acordo com o autor

O Brasil plasmou uma economia nacional muito antes de ser uma nação. Prescindiu de um discurso nacionalista e pôde manter à sombra a ideia de povo. Na sequência histórica, o Estado brasileiro surge sem ruptura com o passado colonial; é o resultado da transposição oceânica da Coroa portuguesa, impelida pelas Guerras Napoleônicas. Portugal, satélite da hegemonia inglesa, ao se transferir para o Novo Mundo no início do século XIX, constitui o Rio de Janeiro como sede do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve (LESSA, 2008, p. 241).

José Fiorin segue na mesma direção de Lessa, ao apontar que a manutenção da Casa de Bragança à testa do governo brasileiro, após a independência, criou uma situação de ruptura parcial com a antiga metrópole, sendo necessária a construção de um discurso nacional, iniciado

pela literatura romântica (FIORIN, 2009, p. 117). A identidade nacional brasileira, como as demais identidades nacionais elaboradas no século XIX, tem na História o seu principal fator legitimador. Coube aos escritores românticos a criação de uma história nacional brasileira através da literatura, que baseava na miscigenação de índios e portugueses a especificidade da nação brasileira. Renato Janine Ribeiro, analisando a obra *Iracema*, de José de Alencar, aponta o fato de que “Iracema”, anagrama de “América”, representa o continente americano a partir de uma concepção baseada na feminilidade. Iracema é fecundada pelo europeu invasor (e, posteriormente após o parto, morre). Para Ribeiro, a tragédia de Iracema é uma alegoria da substituição do ameríndio pelo colonizador português, cuja prole miscigenada – personificada pelo filho Moacir - tornou-se o “brasileiro” por definição. Na análise de Ribeiro,

Alencar, perguntando pela fundação da pátria, quer volver os olhos para o momento de seu nascimento, como prenhe de um futuro. Seja o nobre Peri do *Guarani*, seja a nobilíssima Iracema, sejam os fidalgos portugueses como D. Antônio ou Martim Soares Moreno, o que temos é uma origem destacada, em que avulta a *vera nobilitas*. Haverá elementos nocivos, mas que se descartam. Contudo por nobre que seja o nativo da terra, a aproximação ou o acasalamento com os do Reino não tem futuro, só se admite se tiver, por horizonte imediato, a morte. (...). Resumindo, o amor dos dois povos é fatal; se a mulher é índia, ela pare e morre, enquanto o marido português herda a terra (RIBEIRO, 2005. p. 412-3).

Assim, temos no Romantismo uma construção narrativa na qual a originalidade do brasileiro surge através da legitimação pela ascendência do indígena nobilitado, cuja morte simbólica lega ao mestiço, através do sangue, sua terra e suas riquezas. Entretanto, apenas o sangue e a “nobreza” indígena permanecem no brasileiro. A cultura ameríndia, associada à Natureza, é substituída pela cultura europeia – a portuguesa -, concebida como “civilização” e “destino inevitável”. O resultado é um povo miscigenado, mas com a cultura predominantemente ocidental.

A população negra livre não é contemplada na narrativa romântica, que apresenta apenas visões estereotipadas do negro. Thomas Skidmore explica que “o negro aparecia, de regra, na literatura romântica em papéis padrão, como ‘o escravo heroico’, ‘o escravo sofredor’, ‘a bela mulata’. O homem de cor livre, que existia em todos os níveis da sociedade brasileira, era conspicuamente ignorado pelos escritores românticos” (SKIDMORE, 1978, p. 23). A partir de 1838, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro emprestou ao discurso romântico um caráter de verdade científica. Criado com o intuito de consolidar uma identidade nacional no contexto das rebeliões regenciais, que ameaçavam a unidade territorial do jovem país

(BRANCO, MALACARNE, 2008, p.99; ABUD, 2011, p. 165), o IHGB acabou por se tornar, devido a sua inserção entre as elites imperiais e ao seu status institucional oficial e científico, a instância legitimadora do discurso nacionalista brasileiro. Sua influência como instituição legitimadora perdurou incontestemente até a década de 1930 (REIS, 2000).

Alçado à categoria de cânone devido à vitória em um concurso promovido pelo IHGB, em 1840, a concepção historiográfica do botânico e viajante alemão Karl Philipp Von Martius, apresentada na monografia “Como se deve escrever a história do Brasil” (1845), definiu de que modo os historiadores deveriam escrever a história de nosso país. José Carlos Reis, analisando as diversas concepções identitárias brasileiras ao longo dos últimos duzentos anos, explica que Von Martius lançou, com o seu trabalho, as bases do mito da democracia racial no Brasil. (REIS, 2000). Na análise de Reis, as prescrições historiográficas de Von Martius podem ser resumidas da seguinte maneira:

No essencial, a história do Brasil será a história de um ramo dos portugueses, pois o português foi o conquistador e senhor, ele deu as garantias morais e físicas ao Brasil. O português foi o inventor e motor essencial do Brasil. Aventureiro, no Brasil, se sentiu livre da sua obediência ao rei, sentiu que nada tinha acima de si, e avançou para a conquista do interior. O historiador deverá transportar o leitor à casa dos colonos e mostrar como viviam, como se relacionavam com seus vizinhos, escravos e família. Deverá mostrar a ação da Igreja e da escola; como chegavam as plantas e as árvores; como era a construção naval e a navegação, a vida militar e o comércio. Mostrar, ainda, como chegavam as ideias e as letras da Europa. Enfim, mostrar fundamentalmente a vida portuguesa no Brasil. Quanto às demais raças, o historiador filantrópico, humano e profundo, cristão não poderá deixar de abordá-las. Deverá defender essas raças desamparadas. Se o português é a raça mais importante, as raças etíópica e indígena reagiram positivamente (REIS, 2000, pp. 26-7).

Como podemos observar, as concepções historiográfica e sociológica de Von Martius, como a de muitos cientistas do século XIX, estavam fundamentalmente ancoradas no conceito de “raça” para explicar a realidade cultural, social, política e econômica dos povos. Essa concepção etnocêntrica valorava positivamente a “raça branca” – tida como “a mais importante” - e negativamente as “raças etíópica e indígena” – definidas como “desamparadas”. Além disso, pressupunha uma relação harmônica entre o colonizador branco e os escravizados indígenas e africanos, que supostamente “reagiram positivamente” à colonização portuguesa. Enfatizando mais o indígena e reservando ao negro apenas poucas linhas para tratar da questão sobre os então considerados “males” da inserção da população negra no Brasil, via escravidão, Von Martius pautou as discussões posteriores nas ciências sociais brasileiras sobre o papel do negro em nossa sociedade (REIS, 2000). Dessa forma, a narrativa identitária aclamada pelo

IHGB privilegiou apenas o ponto de vista historiográfico das elites brancas do Brasil, legitimando o domínio sobre o território e seus habitantes.

O historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, maior expoente do IHGB no século XIX, baseou sua obra *História Geral do Brasil*, de 1850, na concepção historiográfica de Von Martius. Em seu trabalho, também dedica poucas linhas à participação do negro na sociedade brasileira, respondendo à questão formulada por Von Martius, ao afirmar que os portugueses fizeram um grande mal ao Brasil com a escravidão, não somente pelos problemas morais implicados nessa instituição, quanto no conseqüente aporte dos negros no país. Apesar de, aparentemente, apresentar um discurso mais antiescravista do que racista, em essência, Varnhagen defendia uma suposta superioridade europeia ao postular que os negros vindos para a América foram beneficiados pelo contato com a “civilização e o cristianismo” (REIS, 2000, p.43).

Seguindo as orientações de Von Martius, portanto, Varnhagen elabora uma história brasileira a partir da lógica do colonizador português, justificando seu domínio sobre as demais etnias através de uma pretensa “superioridade natural” do vencedor (REIS, 2000, p. 44). Kátia Abud aponta o fato de que o trabalho desse historiador brasileiro foi tomado como modelo para o programa de História do Brasil do Colégio Pedro II (ABUD, 2011, p. 166). Criado alguns meses antes do próprio IHGB, o Colégio Pedro II foi o primeiro colégio público secundário do Brasil, destinado à formação intelectual das elites dirigentes. Seus programas modelaram oficialmente o ensino de História do Brasil em nosso país até a década de 1930, na medida em que eram utilizados para elaborar os exames de conclusão do Curso Ginásial. Mesmo com a reforma educacional promovida por Francisco Campos, em 1931, quando os currículos e programas das escolas passaram a ser elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, as concepções de História e os cânones educacionais do Colégio Pedro II mantiveram-se inalterados nas salas de aula brasileiras (ABUD, 2011, p. 165-8). Assim, o Estado, representado pelo IHGB e pelo Colégio Pedro II, passa a chancelar (e difundir) uma versão historiográfica da nacionalidade brasileira na qual o negro era descrito brevemente e sempre de maneira impessoal e negativa.

3.2. Os precursores das ciências sociais brasileiras e a questão racial

Com o advento da Abolição e da proclamação da República, a intelectualidade brasileira se viu confrontada com uma nova situação nas relações raciais. De trabalhadores escravizados, negros e negras, bem como a população mestiça, passaram a ser, tecnicamente, concebidos como trabalhadores livres e, também tecnicamente, cidadãos plenos de direitos. Era necessário, portanto, readequar a narrativa do nacional para inserir essa nova camada de brasileiros. A despeito da nova situação, entretanto, a concepção racista de hierarquização social não sofreu mudanças, sendo a população negra encarada como fator de atraso civilizatório a ser extirpado paulatinamente do tecido nacional.

As teorias racistas, em voga no último quartel do século XIX, forneceram os argumentos para os intelectuais brasileiros, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, desenvolverem as primeiras teorizações sociológicas no Brasil sobre a formação do povo brasileiro. Lilia Mortiz Schwarcz aponta as teorias de Louis Agassiz, Gobineau e Gustave Aimard como exemplos de racionalizações do racismo que fizeram escola entre os intelectuais brasileiros (SCHWARCZ, 2013, p. 25). Esses autores, que estiveram no Brasil em meados do século XIX, conferiam à mestiçagem do povo brasileiro um caráter de “deterioração”.

Tais teorias, portanto, “confirmavam” - nos padrões cientificamente aceitos de então - a suposta “superioridade” do homem branco sobre as demais “raças” humanas, ao associar equivocadamente características físicas com qualidades morais e intelectuais. Thomas Skidmore, analisando as principais correntes do racismo no século XIX, aponta a escola etnológica-biológica estadunidense, a escola histórica (da qual Gobineau era representante), e o darwinismo social como principais teorias absorvidas pelos brasileiros (SKIDMORE, 1978).

Com relação à validade científica de tais teorias, o autor explica que o racismo acabou ganhando contornos científicos ao reduzir os dados coletados à mera comprovação dos preconceitos correntes, de maneira *apriorística* (SKIDMORE, 1978). Com relação ao Brasil, o autor explica que

... tomadas em conjunto, essas três escolas do pensamento racista influenciaram sobretudo os brasileiros que se davam ao trabalho de pensar a sério sobre o problema racial. Como o resto da América Latina, o Brasil era vulnerável às doutrinas racistas

vindas do exterior. [...] Quanto mais os brasileiros tomavam conhecimento das últimas ideias geradas na Europa, tanto mais ouviam falar da inferioridade do negro e do índio (SKIDMORE, 1978, p. 69).

Maria Augusta Bolsanello chega à mesma conclusão. Analisando as repercussões das teorias racistas do século XIX, a autora afirma que

“a ideologia é uma forma perversa e bem difundida de violência contra a dignidade humana. Bastam algumas inverdades de caráter pseudocientífico¹⁶, mas ditas com seriedade e com o aval desta ou daquela personalidade, para que esta visão de mundo se torne aceita e para que surja o preconceito, que logo se converte em prática inconsciente, natural e cotidiana, e, além do mais, persistente” (BOLSANELLO, 1996, pp. 162-3).

Dessa forma, mascarando o preconceito de cor vigente no período, os intelectuais brasileiros introduziram o negro com maior profundidade na narrativa nacional, mas, como vimos, a partir de uma perspectiva racista importada das teorias raciológicas europeias e estadunidenses do século XIX. Vale lembrar, porém, que tais teorias não foram simplesmente copiadas, mas adaptadas à realidade brasileira – principalmente no que tange à “solução” do “branqueamento” – o que demonstra, como aponta Ortiz, que a ressonância do racismo científico no Brasil se deveu aos problemas sobre a identidade nacional, então enfrentados pelos intelectuais do período, e não mero modismo – principalmente pelo fato de que, na virada do século XIX para o XX, as teorias raciológicas estavam em declínio na Europa. Como aponta o autor,

O processo de “importação” pressupõe, portanto, uma escolha da parte daqueles que consomem os produtos culturais. A elite intelectual brasileira, ao se orientar para a escolha de escritores como Gobineau, Agassiz, Broca, Quatrefages, na verdade não está passivamente consumindo teorias estrangeiras. Essas teorias são demandadas a partir das necessidades internas brasileiras, a escolha se faz assim “naturalmente” (ORTIZ, 2006, p. 30).

¹⁶ Celia Maria Marinho de Azevedo, apoiando-se em Nancy Stepan, apresenta argumentos contrários a essa caracterização das teorias raciológicas como “pseudociência”. De acordo com a autora, “para aqueles que insistem em minimizar o papel da ciência na construção do racismo e do sexismo, por vezes apelando à ideia de uma ‘pseudociência’, Stepan dirige duas observações: em primeiro lugar, é preciso ter em mente que as ciências da diferença humana foram desenvolvidas pelos melhores cientistas da época. Eles ocuparam o centro e não as margens da ciência. Em segundo lugar, é importante lembrar que as concepções desses cientistas do século XIX sobre os tipos biológicos e sobre as diferenças biológicas como explicativas das diferenças sociais foram muito compartilhadas por cientistas do século XIX.” (AZEVEDO, 2004, 124).

Essa observação é importante, na medida em que, juntamente com as primeiras elaborações identitárias do Romantismo e do IHGB, evidencia o caráter sistêmico do racismo brasileiro, anterior à importação das teorias raciológicas estrangeiras. Mesmo entre aqueles que defenderam a abolição, como Joaquim Nabuco, podemos perceber o caráter racista com que concebia a emancipação dos escravos. Célia Maria de Azevedo, analisando o pensamento liberal abolicionista, aponta o caráter político da adoção da corrente liberal por Joaquim Nabuco, proprietário de terras e escravos, mais preocupado em conciliar o sistema de grande propriedade com as mudanças no mundo do trabalho então correntes. Ao adotar a visão enganosa de um Brasil sem conflitos raciais, baseada em uma comparação falaciosa com a situação nos EUA do mesmo período, Nabuco procurava uma transição para o trabalho livre, sem maiores traumas para os grandes proprietários de terras, e advogava a introdução do imigrante europeu como fator de *branqueamento da população* (termo explicado em pormenores mais adiante). Na visão dessa historiadora, a postura de Nabuco contribuiu para a criação do mito da democracia racial no país (AZEVEDO 2004, p. 106).

Em resumo, partindo das teorias raciológicas estrangeiras, os precursores das ciências sociais no Brasil criaram narrativas – o que Ortiz vai denominar “mito das três raças” (ORTIZ, 2006, p. 38) - nas quais os elementos negro e indígena eram concebidos como causas do atraso brasileiro em relação às outras nações. Entretanto, a utilização de tais teorias para a análise do caso brasileiro implicava um desconcertante problema para um país cujas próprias elites eram elas mesmas miscigenadas. A solução para esse impasse foi a elaboração de uma teoria do “branqueamento”. Esse processo hipotético seria possibilitado pela entrada de europeus no país, o que constituiria a solução para o alegado “atraso” brasileiro, ao promover a “diluição” do “sangue negro” entre os membros da população através do casamento. Assim, através de uma adaptação do que podemos considerar “racismo ortodoxo”, proposto pelas teorias racialistas estrangeiras, o branqueamento se prestaria a eliminar gradativamente as “qualidades ruins” legadas pela “raça negra” na população. Skidmore, novamente, nos fornece uma explicação do contexto em que esse ideal foi elaborado: “Tomavam de empréstimo a teoria racista da Europa e, em seguida, descartavam duas das suas principais presunções: o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência dos sangues mestiços – a fim de formular sua própria solução do “problema negro”. Assim, quanto mais branco fosse o indivíduo, mais bem visto seria no tecido social. Aqui podemos observar com clareza a prática articulatória de significados elaborada pelos intelectuais tradicionais, tendo “progresso” e “branqueamento” como pontos nodais de

significação, na busca pela estruturação de um discurso que, mantendo a hegemonia da camada branca no Brasil, “redimi-la-ia” frente ao olhar racista estrangeiro. Nesse momento, era dispensável a existência de uma articulação de significados que abrangesse os anseios da população negra, ainda esmagada pela pobreza e cuja organização política era ainda incipiente. Nas palavras de Petrônio Domingues, “nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo” (DOMINGUES, 2007, p, 105).

A partir de 1914, ainda de acordo com Skidmore, as teorias racialistas começaram a entrar em declínio no país. O autor aponta os efeitos da Primeira Guerra Mundial no sentimento de nacionalidade como fatores que possibilitaram essa mudança: “os porta-vozes da elite tinham passado por um período em que julgavam o progresso do Brasil como nação pela capacidade de criar e mobilizar um sentimento de intenção nacional” (SKIDMORE, 1976, p. 199). Essa “mobilização” dependia dos recursos humanos disponíveis no território e cientistas das mais diversas especialidades, mas principalmente na saúde pública, passaram a avaliar o povo brasileiro através do ponto de vista clínico. As investigações realizadas puseram em evidência o estado calamitoso das condições sanitárias, alimentares e educacionais da maioria da população. Chegou-se à conclusão que eram as condições de vida da população brasileira, e não a raça, o fator que determinava o “atraso” do Brasil em relação aos países europeus. O caso do personagem *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato, é apontado por Skidmore como um exemplo da mudança de atitude em relação às teorias racistas. Inicialmente condenado por sua condição racial de caboclo à indolência e à miséria, quando foi concebido em 1914¹⁷, Jeca Tatu sofreu uma transformação radical em 1918, na fábula “A Ressurreição do Jeca Tatu”, na qual o Jeca, após a intervenção de um médico, passou a ter uma atitude muito mais produtiva. (SKIDMORE, 1976, pp. 200-3).

Entretanto, se o caboclo personalizado pelo Jeca Tatu foi “racialmente reabilitado”, a população negra ainda era vista com muita desconfiança e o ideal de branqueamento mantinha-se firme no ideário brasileiro. Os trabalhos de Oliveira Viana e Paulo Prado, na década de 1920, ainda defendiam o branqueamento como solução para a “questão do negro” no Brasil. Paulo Prado afirmava, em sua obra *Retrato do Brasil*, de 1928

¹⁷ Criado em 1914 por Monteiro Lobato, em um artigo do jornal *O Estado de São Paulo* (mais tarde, reimpresso em uma coletânea de contos do autor, intitulada *Urupês*), Jeca Tatu era uma personagem fictícia que representava a visão extremamente negativa de Lobato sobre o caboclo brasileiro, cujas “características inatas” o tornavam um indivíduo preguiçoso e ignorante, incapaz de melhorar a própria vida. (N. do. A.)

O que se chama de arianização do habitante do Brasil é um fato de observação diária. Já com 1/8 de sangue negro, a aparência africana se apaga por completo; é o fenômeno do *passing* dos Estados Unidos. E assim, na cruz contínua de nossa vida, desde a época colonial, o negro desaparece aos poucos, dissolvendo-se até a falsa aparência de ariano puro. (PRADO, Apud SKIDMORE, 1976, p. 222).

Assim, a desaparecimento do negro era prevista para um futuro próximo, através da miscigenação que, na visão desses autores, era “irreversível”. Apesar de ainda comportarem o racismo anterior, seus escritos – especialmente os de Viana - significaram uma transição entre o racismo científico e a sociologia de fundo “ambientalista” que surgiria na década de 1930, devido à positividade que conferiam à mestiçagem com vistas ao branqueamento.

3.3. A consolidação do mito da democracia racial

A concepção sobre a mestiçagem mudou radicalmente a partir dos trabalhos de Gilberto Freyre. Em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), Freyre substituiu o conceito de “raça” pelo de “cultura”, baseando sua argumentação nos trabalhos do etnólogo Franz Boas. Freyre analisou, entre outros fatores da vida colonial brasileira, a alimentação e a sexualidade de portugueses, negros e índios, em um diálogo com os defensores do racismo científico. Suas observações sobre a saúde e a alimentação procuravam retirar da “raça” o fator de “atraso” dos brasileiros, proporcionando uma solução futura para o desenvolvimento do país. Em suas palavras,

Se a quantidade e a composição dos alimentos não determinam sozinhas como querem os extremistas – os que tudo creem poder explicar pela dieta – as diferenças de morfologia e de psicologia, o grau de capacidade econômica e de resistência às doenças entre as sociedades humanas, sua importância é, entretanto, considerável, como o vão revelando pesquisas e inquéritos nesse sentido. Já se tenta hoje retificar a antropogeografia dos que, esquecendo os regimes alimentares, tudo atribuem aos fatores Raça e Clima; nesse movimento de retificação deve ser incluída a sociedade brasileira, exemplo quem de tanto se servem os alarmistas da mistura de raças ou da

malignidade dos trópicos a favor da sua tese de degeneração do homem por efeito do clima ou da miscigenação (FREYRE, 1977, pp. 41-2).

Assim, o Brasil de Freyre - ele mesmo um representante da elite patriarcal pernambucana - era uma resposta ao pessimismo racista dos primeiros analistas da sociedade brasileira. O pernambucano foi pioneiro na criação de uma história nacional na qual o negro aparece como elemento de importância positiva para a formação da nacionalidade brasileira, na medida em que permitiu a acomodação do português (ele mesmo um miscigenado) ao clima tropical. Apontando a miscigenação como fator de adaptação, que conferia maleabilidade à vida nos trópicos, e definindo a saúde pública como parâmetro para a profilaxia social, Freyre pôde transformar o “Brasil atrasado” em uma promessa para o futuro. Aos “problemas” apontados pelos antecessores, Freyre contrapôs um Brasil no qual as condições de sua formação étnica e cultural propiciaram a formação da nacionalidade em termos de “superação das dificuldades”. Como conclui o autor,

É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país. Esta, menos por facilidades técnicas do que pelas físicas: a ausência de um sistema de montanhas ou rios verdadeiramente perturbador da unidade brasileira ou da reciprocidade cultural e econômica entre os extremos geográficos (FREYRE, 1977, p. 54).

Como podemos observar na passagem acima, a história da formação nacional elaborada por Freyre é uma sucessão de dificuldades, superadas pela especificidade dos povos que aqui se encontraram e se miscigenaram. A narrativa histórica freyriana foi elaborada de forma a resultar obrigatoriamente no “final feliz” da união nacional, associada à metáfora familiar – a nação brasileira como extrapolação da família patriarcal, acrescida dos agregados índios e, principalmente, negros e mulatos. Uma família, entretanto, na qual os brancos mantêm o predomínio hierárquico. Vejamos sua formulação:

... desde logo, salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América.

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas da casa. Espécie de parentes pobres nas famílias europeias. À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Moleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos” (FREYRE, 1977, p. 352).¹⁸

Elaborando uma concepção idílica das relações raciais, que mascarava a natureza violenta e opressora da relação entre senhores e escravos, Freyre possibilitou a consolidação definitiva do mito da democracia racial, justificando a crença existente de longa data no Brasil de que na sociedade brasileira, ao contrário da estadunidense, não havia preconceito racial. A formulação de Freyre possibilitou ao brasileiro finalmente fazer as pazes consigo mesmo, no que tange à mestiçagem e à identidade nacional, fornecendo-lhe uma “carteira de identidade” (ORTIZ, 2006, p. 42). Renato Ortiz analisa a influência da obra de Freyre nos seguintes termos:

Gilberto Freyre transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Só que as condições sociais agora eram diferentes, a sociedade brasileira já não mais se encontrava num período de transição, os rumos do desenvolvimento eram claros e até um novo Estado procurava orientar essas mudanças. O mito das três raças torna-se então plausível e pode se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode ser difundida socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional (ORTIZ, 2006, p. 41).

¹⁸ É forçoso, para o leitor atento da passagem acima, trazer à mente as declarações proferidas por donas de casa brasileiras de classe média por ocasião dos debates sobre a Lei Complementar nº 150, de 01/06/2015, que confere direitos trabalhistas às empregadas domésticas. Na ocasião dos debates que antecederam à promulgação da “PEC das Domésticas”, grande parte das donas de casa considerou a lei citada “um absurdo” que poderia “resultar em desemprego”. A colunista Danuza Leão, dando voz a essa linha de pensamento, afirmava, em 2013, na Folha de São Paulo: “*Mas no Brasil, muitos apartamentos de quarto e sala têm quarto de empregada, e se a profissional mora no emprego, fica difícil estipular o que é hora extra, fora o ‘Maria, me traz um copo de água’? E a ideia de dar auxílio creche e educação para menores de 5 anos dos empregados, é sonho de uma noite de verão, pois se os patrões mal conseguem arcar com as despesas dos próprios filhos, imagine com os da empregada*”. (LEÃO, Danuza. *A PEC das empregadas. FOLHA DE SÃO PAULO, 24/03/2012, Caderno Cotidiano*). Assim, podemos observar que a concepção freyriana da família patriarcal como modelo da família-Brasil mantém sua força, atualmente, em nosso país. Da mesma forma que “a casa-grande fazia subir gente da senzala” as donas de casa contemporâneas mantêm suas empregadas domésticas “morando no emprego” como “parte da família”. A opinião da colunista-socialite Danuza Leão confirma o fato da “família patriarcal” ainda manter “gente da casa” a seu serviço.

A formulação de Freyre, portanto, pode ser encarada como um discurso hegemônico, através do qual se articularam novos pontos nodais de significação: “modernidade”, “mestiçagem”, “progresso”, “pertencimento”, “tolerância”, “paternalismo”, que assumiam, tanto para as elites brancas e classes médias quanto para os negros e mestiços, significados próprios ligados às demandas de cada um desses estratos sociais, possibilitando uma confluência de interesses que permitiu a consolidação de um *consenso* em torno das questões raciais no Brasil.

3.4. A “Escola Paulista” e contestação do mito da democracia racial

A partir da década de 1950, entretanto, estudos acadêmicos sobre o racismo no Brasil colocaram em xeque as conclusões de Freyre. Intelectuais como Thales de Azevedo e Oracy Nogueira, Florestan Fernandes e Costa Pinto, partindo de posições teóricas diferentes – o funcionalismo da Escola de Chicago para os primeiros, o marxismo para os segundos (GUIMARÃES, 2009, p. 80) – denunciaram a existência do racismo no Brasil.

Aqui cabe uma breve explicação para o leitor: apesar da importância dos demais autores do período para os estudos sobre as relações raciais no Brasil, vamos privilegiar em nossa exposição alguns aspectos do pensamento de Florestan Fernandes concernentes à questão racial. Isso se dá devido ao fato de que foi a partir de seus trabalhos e daqueles produzidos pela chamada “Escola Paulista”, na qual podemos incluir Fernando Henrique Cardoso, Emilia Viotti da Costa e Octavio Ianni, que a problemática historiográfica da escravidão no Brasil, contrapondo-se à concepção de Gilberto Freyre, pautou o debate a partir dos anos 1980, como aponta Jacob Gorender, em sua obra *A escravidão reabilitada* (GORENDER, 1990, p. 20).

Além disso, no mesmo período, intelectuais negros, como Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, publicavam artigos sobre as relações raciais no país (GUIMARÃES, 2009, p. 76), também denunciando o racismo e propondo novas formas de conceituação do negro no conjunto da população brasileira. A partir de então, o movimento negro vai se tornar cada vez mais influente no debate, criando uma agenda própria de atuação, que vai dialogar, muitas

vezes, com os trabalhos da “Escola Paulista”, às vezes concordando e, muitas vezes, se opondo às conclusões de seus intelectuais. Analisaremos a inserção dos movimentos negros no debate na próxima seção.

Em uma tese que resultou na obra *A integração do negro na sociedade de classes*, publicada em 1964, na qual, ao analisar as relações raciais em São Paulo no período da Primeira República, Florestan Fernandes expôs os mecanismos de exclusão operados pelo mito da democracia racial no Brasil. De acordo com o sociólogo, as relações sociais próprias da sociedade competitiva capitalista, implantadas na cidade a partir da Abolição e da República, não foram acompanhadas de mudanças correspondentes no campo das relações raciais, que se mantiveram inalteradas em relação ao modelo escravista patriarcal ao qual Fernandes chamou “Antigo Regime” (FERNANDES, 2008, p. 205).

Essa obra de Florestan Fernandes teve um grande impacto no movimento negro brasileiro, principalmente no que tange à denúncia do mito da democracia racial. Antônio S. A. Guimarães aponta para esse fato ao destacar que

Outra interpretação inovadora de Florestan, tendo inspirado a juventude que fundou o Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970, foi perceber que a democracia racial brasileira, mais que um ideal normativo (como, nos anos 1950, ele e Bastide consideravam), tinha se transformado em mito. Mito não no sentido de falsidade, como alguns pensam, mas no sentido de uma ideologia dominante, de uma percepção de classe que pensa o seu ideal de conduta como verdade efetiva (FERNANDES, 2008, pp. 12-3).

Para fins do nosso estudo, vale destacar uma característica da situação racial no período pós-abolição descrita por Fernandes: ao negro, individualmente, não houve nenhum bloqueio consciente e muito menos institucional para barrar a sua ascensão social. Nesse caso, os indivíduos negros que se adequassem aos padrões considerados aceitáveis pela “raça dominante” passavam pela “peneira” social, tornando-se membros destacados da sociedade. Essa situação criava a ilusão de justiça racial, ao mesmo tempo em que o negro “assimilado” pelas elites brancas não se tornava uma “liderança”, fato que mantinha a *acefalização* da população negra, sem líderes para representar os seus próprios interesses (FERNANDES, 2008, p. 308).

Para Fernandes, a disparidade entre os ideais republicanos de uma sociedade democrática e a situação real das relações raciais no período, causada mais pelas condições

adversas, às quais a população negra ficou submetida após a Abolição, do que por um projeto de exclusão consciente preparado pela elite branca, resultou no que ele denominou “mito da democracia racial”, cujos mecanismos mascaravam a desigualdade nas relações entre brancos e negros e as causas reais das condições materiais do negro em São Paulo. De acordo com Fernandes, o mito da democracia racial, gestado nas racionalizações de um “escravismo branco” desde o Império, teria gerado uma “consciência falsa”¹⁹ da realidade racial brasileira, promovendo um elenco de convicções etnocêntricas, que ele sistematizou da seguinte maneira:

1º - a ideia de que “o negro não tem problemas no Brasil; 2º - a ideia de que , pela própria índole do *povo brasileiro*, “não existem distinções raciais entre nós; 3º - a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial de São Paulo; 4º - a ideia de que “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º - a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro”, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania (FERNANDES, 2008, p. 312).

As conclusões de Florestan Fernandes, apesar das críticas posteriores a algumas delas – principalmente no que tange à tese da falta de preparo do negro para o mercado de trabalho - modificaram a forma como os brasileiros passaram a analisar a problemática das relações raciais no Brasil. Se, até então, a questão em torno do negro havia se pautado pela sua integração ao conjunto da população - como pudemos observar nas formulações elaboradas pelos vários intelectuais brasileiros e estrangeiros até Gilberto Freyre -, a partir da década de 1950, sendo Fernandes o intelectual que melhor a expressou, o que se apresenta é uma nova forma de enfoque, uma nova “agenda” nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, tendo o próprio negro e a democracia como enfoques principais (GUIMARÃES, 2009, p. 100).

¹⁹ Aqui, em relação ao conceito de “consciência falsa”, utilizado para descrever os efeitos do mito da democracia racial, nos distanciamos de Fernandes. A definição de Fernandes implica conceber o fenômeno como um *engodo* ou *erro*. Por nossa vez, concebemos, a partir do nosso referencial teórico, tal mito como uma articulação de significados que obteve ressonância nos diversos grupos sociais, a partir de suas próprias demandas. (N. do A.).

3.5. O papel do movimento negro no debate

As manifestações políticas da população negra no Brasil se fizeram presentes desde a Abolição. Petrônio Domingues, em análise historiográfica sobre o papel dos movimentos negros ao longo da história republicana brasileira, definiu três etapas ou períodos principais: Em primeiro lugar, o período que compreende a proclamação da República, em 1889, até o advento do Estado Novo. Inicialmente composto por clubes, grêmios e associações negras, de cunho assistencialista, recreativo e/ou cultural, o movimento negro surgiu concomitantemente ao aparecimento de uma imprensa negra – bastante atuante nas denúncias de racismo e da situação da população negra no país -, composta por vários periódicos, dentre os quais o *Clarim da Alvorada*, publicado por José Correia Leite e Jayme Aguiar, em São Paulo, foi o mais destacado (DOMINGUES, 2007, p. 104). Com a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, as reivindicações políticas do movimento negro ficaram mais claras, transformando-se essa agremiação em partido político, a partir de 1936. Paradoxalmente, a FNB teve inspiração no fascismo europeu, sendo que suas principais lideranças elogiavam Hitler e Mussolini publicamente (DOMINGUES, 2007, p. 107). Com o golpe de 10 de novembro de 1937, a FNB foi colocada, juntamente com os demais partidos políticos, na ilegalidade.

A segunda fase apontada por Domingues corresponde ao período da chamada República Liberal, entre 1945 e 1964. As duas principais organizações do movimento negro - mas não as únicas existentes no período - foram a União dos Homens de Cor, mais conhecida como UHC, criada em Porto Alegre por João Cabral Alves, e o Teatro Experimental do Negro, dirigido por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro. Além das atividades assistencialistas, essas novas organizações também foram pautadas pelas atividades educativas e culturais, buscando reconstruir a imagem do negro no país. Os intelectuais negros classificavam pretos e pardos igualmente na mesma categoria de “negros”, concebendo a identidade brasileira como essencialmente negra e não “mestiça”, como queriam os ideólogos da “democracia racial”. Ao mesmo tempo, consideravam o “negro” como um grupo social definido, afirmando a existência de uma formação racial e não apenas de classe no Brasil, como defendiam os intelectuais paulistas. Dessa forma, os intelectuais negros desenvolveram sua própria agenda, defendendo a ideia de o Brasil ser um país de maioria *negra*, cuja identidade era essencialmente negra (GUIMARÃES, 2009, p. 91).

Com o golpe civil-militar de 1964, as organizações negras sofreram um forte recuo, devido ao caráter repressor do regime e ao fato dos militares se negarem a reconhecer a existência de um problema racial no Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 111). Renato Ortiz, analisando o papel do Conselho Federal de Cultura (CFC), criado em 1966 durante o governo Castelo Branco, aponta a clara opção do regime para a reedição das concepções freyrianas de identidade nacional. Nas palavras do autor,

Para que o Estado desenvolva um projeto cultural brasileiro, é necessário que ele se volte para os únicos intelectuais disponíveis, e que se colocam desde o início a favor do golpe militar. Quem são essas figuras, no dizer do próprio Conselho, “altamente representativas da cultura brasileira no campo das artes, das letras e das ciências humanas”? São, na verdade, membros de um grupo de produtores de conhecimento que pode ser caracterizado como de intelectuais tradicionais. Recrutados nos Institutos Históricos e Geográficos e nas Academias de Letras, esses intelectuais conservadores e representantes de uma ordem passada irão se ocupar da tarefa de traçar as diretrizes de um plano cultural para o país [...] Ao chamar para o seu serviço os representantes da “tradição”, o Estado ideologicamente coloca o movimento de 64 como continuidade, e não como ruptura, concretizando uma associação com as origens do pensamento sobre cultura brasileira, que vem se desenvolvendo desde os trabalhos de Sílvia Romero (ORTIZ, 2006, p. 91).

“Retornar à tradição”, no caso, significava reeditar a linha de pensamento que desemboca no trabalho de Gilberto Freyre – o qual compunha o Conselho com mais 23 colegas -, cujo ideal de mestiçagem promovia o mito da democracia racial. A partir desse enfoque, o CFC promoveu – em compasso com as concepções de Freyre - uma ideologia do “sincretismo”, através da qual se pensava em um Brasil culturalmente “plural” e regionalmente diversificado, completamente isento de contradições. Baseando-se no conceito de “aculturação” para descrever as relações entre as culturas europeia, indígena e africana, o CFC promovia uma concepção de mundo na qual não se manifestavam as relações de poder intrínsecas aos contatos entre culturas. Essa concepção enganosamente harmônica do Brasil foi compreendida pela ideologia tradicional imperante no Conselho como indício de “democracia” (ORTIZ, 2006, p. 95).

De acordo com Ortiz, o CFC concebia a “tradição” em termos de Segurança Nacional, sendo necessária a “proteção dos valores culturais nacionais”, conforme documento assinado pelo então ministro Jarbas Passarinho (ORTIZ, 2006, p. 101). Analisando os impactos sociais da elaboração de um discurso cívico pelos intelectuais do CFC, Tatyana de Amaral Maia aponta as estratégias educacionais do regime militar nos seguintes termos:

Em 12 de setembro de 1969, foi promulgado o decreto-lei nº 869, dispondo sobre a obrigatoriedade de o sistema de ensino ofertar a disciplina “Educação Moral e Cívica”. O mesmo decreto, artigos 5º e 6º, criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo no ensino básico e “Estudo dos Problemas Brasileiros” no nível superior. O artigo 2º do referido decreto destacava que às disciplinas cabiam: “O aprimoramento do caráter, com o apoio moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como o núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que a constitui” (MAIA, 2014, p. 97-8)

Dessa forma, as concepções freyrianas de cultura nacional e de “tradição” que, como vimos, estavam pautadas em uma valorização do passado patriarcal brasileiro, passaram a ser difundidas através do ensino de Educação Moral e Cívica e de Estudo dos Problemas Brasileiros. Maia explica que “O papel do ensino, em todos os níveis, na construção de uma consciência cívica associada ao valor da *tradição* (grifo nosso) apareceu nos documentos oficiais do Conselho...” (MAIA, 2014, p. 98). Percebe-se, aqui, a articulação do discurso hegemônico pelos “intelectuais tradicionais” concebidos por Gramsci e a intenção de difundir essa narrativa da nação através do ensino, ao mesmo tempo em que se expandia a rede pública de ensino nos anos 1970 (OLIVEIRA, 2007, p. 667).

Por outro lado, apesar da repressão física perpetrada pelos órgãos de segurança e da imposição ideológica via CFC, várias organizações e veículos de imprensa negros surgiram durante a década de 1970. Domingues aponta o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), em São Paulo, o Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul, e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), no Rio de Janeiro. Fragmentadas e sem um sentido de enfrentamento político com o regime, essas iniciativas acabaram se aglutinando em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo.

Essa rearticulação dos movimentos negros se deu no contexto da “abertura lenta, gradual e segura” do regime, período de relativo relaxamento da repressão, que possibilitaria também o ressurgimento do movimento sindical no ABC paulista e do movimento estudantil. Influenciados pela organização de orientação trotskista *Convergência Socialista*, os líderes do que viria a se tornar o MNU passaram a associar a luta do negro com a luta contra o capitalismo, conjugando, pela primeira vez dentro dos movimentos negros, os conceitos de raça e classe (DOMINGUES, 2007, p. 113). Além disso, a rearticulação dos movimentos negros foi influenciada externamente pela luta dos direitos civis nos EUA, pelo movimento de descolonização africano e pelo Pan-Africanismo.

Tal fato corrobora as teorizações de Gramsci referentes à situação de crise de hegemonia, na qual a classe dirigente deixa de produzir significados que promovam a adesão das camadas subordinadas. Nesse contexto, o senso comum/tradição passa a ser criticado pela consciência histórica dos indivíduos (na teorização de Rüsen) a partir das novas condições objetivas impostas às suas vidas - a crise econômica advinda do primeiro choque do petróleo, que no ano de fundação do MNU, 1978, já havia mais que dobrado a dívida externa brasileira, influenciando negativamente a indexação dos salários (FAUSTO, 2004, p. 497); a expansão da escolarização, o maior contato dos movimentos negros com as teorias marxistas e a difusão dos ideais próprios do movimento dos direitos civis estadunidense, que aglutinavam e ressignificaram valores como “liberdade”, “raça”, “igualdade” e “justiça social” -, contestando o discurso hegemônico.

Podemos exemplificar essas influências na conclusão da obra *O genocídio do negro brasileiro*, de Abdias do Nascimento. Com várias referências ao trabalho de Florestan Fernandes ao longo da obra, o intelectual conclui seu livro com as seguintes ponderações:

Atualmente, entretanto, os negros rejeitam qualquer tipo ou forma de "mandato" advogado por brancos em nosso nome – seja ele o mandato da casa dos representantes do capitalismo ou de qualquer ideologia, doutrina ou sistema que não reflita autenticamente os reclamos da experiência negra e africana; que não se ajuste aos objetivos humanísticos, políticos, econômicos e culturais que se radica historicamente na estrutura comunal ou coletivista da tradição africana de organização da sociedade. O pensamento e a ação dos negros e africanos deverão proceder a uma atualização crítica e revolucionária dos valores especificamente seus, integrando, somando os valores de outras origens, apropriadamente reduzidos, às necessidades da Revolução Africana, selecionados segundo o critério da sua funcionalidade. Devemos, negros e africanos, enfatizar nossa presença neste mundo que modela a civilização do futuro. Civilização aberta a todos os eventos da existência humana, livre de exploradores e explorados, o que resulta na impossível existência de opressores e oprimidos de qualquer raça ou cor epidérmica. Não desejamos transferir para outros as responsabilidades que a História nos outorgou (NASCIMENTO, 1978, p. 137).

Rejeitando um “mandato branco” para a luta contra o racismo e pregando uma sociedade livre de exploradores e explorados, nas quais os valores africanos sejam levados em consideração, Nascimento apresenta as influências acima apontadas por Petrônio Domingues. O programa de ação do MNU, elaborado em 1982, vai adotar basicamente a postura defendida por Nascimento. Domingues sintetiza os principais pontos do documento elaborado pelo MNU nos seguintes termos:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

A influência do MNU e sua combatividade não demorou a se fazer sentir. Em 1988, já havida a “redemocratização” do país e instaurada a “Nova República”, por ocasião do centenário da Abolição, diversos protestos marcaram as comemorações do centenário, acusando a “farsa da Abolição”, a “pauperização dos negros no Brasil” e execrando as imagens da Princesa Isabel, de Rui Barbosa e do Duque de Caxias. Jacob Gorender, ao analisar, em 1990, o papel do movimento negro na reversão da simpatia pela Princesa Isabel nos referidos protestos, conclui:

Tão radical reversão se vincula à tomada de consciência da situação atual das massas negras, decorrido um século da lei da Abolição. Observe-se, a propósito, que o Censo Nacional de 1970 omitiu a investigação sobre o quesito cor, ao contrário dos Censos de 1950 e 1960. Sob pressão dos movimentos negros e de instituições acadêmicas, o Censo Nacional de 1980 reintroduziu o quesito. Computados os registros estatísticos, revelou-se o quadro persistente de dramática inferioridade do segmento negro em face do segmento branco da população brasileira, com relação ao grau de instrução, ocupação profissional e nível de rendimentos. Se o quadro resultante da coleta censitária de 1980 expôs impressionante situação discriminatória, investigações e estudos posteriores não mostraram modificação sensível. Como deixar de atribuí-lo à própria forma pela qual se consumou a Abolição? (GORENDER, 1990, p. 11)

No mesmo ano em que Gorender escrevia suas considerações, o IX Congresso Nacional do MNU, realizado entre 13 e 15 de abril na cidade de Belo Horizonte, reforçava sua posição de luta contra o racismo. Em seu Programa de Ação, definia como ações prioritárias:

- 1 – Por um movimento negro independente.
- 2 – Pelo fim da violência policial e contra a “indústria” da criminalidade.
- 3 – Pelo fim da discriminação racial no trabalho.
- 4 – Por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos.
- 5 – Pelo fim da manipulação política da cultura negra.
- 6 – Contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra.
- 7 – Pelo fim da violência racial nos meios de comunicação.

8 – Pela solidariedade internacional à luta de todos os oprimidos. (MNU. Programa de Ação.²⁰

Com relação ao item 4, referente à educação, o MNU argumentava contra o caráter racista da educação formal nos seguintes termos:

A prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz consequências nem sempre visíveis de imediato, tanto para a garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação. É fato que os negros que conseguem concluir algumas etapas da escolarização são submetidos a humilhações que dificultam, ou até impedem, a formação de uma identidade racial negra. No período escolar, o negro é obrigado a aceitar um processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência. Não raro, e por razões já sabidas, muitas crianças e jovens afastam-se de sua comunidade, de seu povo, rejeitando-o em consequência da violência racial de que foram vítimas. É o preço que pagam por terem permanecido na escola.

(...)

Neste sentido, o MNU propõe duas linhas de atuação. UMA que dê continuidade às pressões para a redefinição da escola, seus métodos e conteúdos; a OUTRA, prioritária, que busque construir uma proposta de EDUCAÇÃO AUTÔNOMA, sustentada pelo povo negro. Através dessas experiências, o MNIJ buscará mostrar ao NEGRO que ele é capaz de entender e modificar o mundo, que é ativamente livre para agir, julgar, compreender e criar. Além desta descoberta de que É GENTE NA HISTÓRIA, o negro também poderá perceber-se como AGENTE DA HISTÓRIA, com poder para intervir na realidade que o cerca (MNU. Programa de Ação).²¹

Fica clara, nessa elaboração, a importância do papel conferido pelo MNU ao Ensino de História na construção da Identidade Negra como estratégia para romper com o discurso hegemônico do mito da democracia racial. Os proponentes do Plano de Ação elencaram, entre as diversas ações a serem tomadas nesse sentido: desenvolver currículos baseados na História e na Cultura dos negros brasileiros, tanto na Educação Básica quanto na formação de professores e lutar pela inserção da História da África e a História dos Negros no Brasil nos currículos escolares.

²⁰ Disponível em <http://www.geledes.org.br/mnu-programa-de-acao-do-mnu-aprovado-no-ix-congresso-nacional/>. Acessado em 21/05/2016, às 14h36)

²¹ Disponível em <http://www.geledes.org.br/mnu-programa-de-acao-do-mnu-aprovado-no-ix-congresso-nacional/>. Acessado em 21/05/2016, às 14h36)

3.6. Os embates historiográficos atuais sobre a escravidão no Brasil

A partir da década de 1980, historiadores brasileiros, influenciados pela efervescência do crescente movimento negro e por perspectivas teóricas, passaram a contestar alguns pontos sobre a escravidão brasileira e o papel político dos negros nesse contexto. Como vimos, até então, havia o embate entre os historiadores tradicionalistas, ligados aos Institutos Históricos e Geográficos – defensores da escravidão “branda” e das relações “harmônicas” entre o senhor e os escravos – e aqueles ligados ao revisionismo dos anos 1950 e 1960 – entre eles a “Escola Paulista” e os historiadores que, como Clóvis Moura, Décio Freitas e Luís Luna enfatizavam o protagonismo dos escravos que se rebelavam.

As críticas à “Escola Paulista” se concentram no fato de seus pesquisadores enfatizarem a vitimização dos escravos e a sua “coisificação”. Nessa perspectiva, a situação extremamente violenta e opressora à qual estavam submetidos acabava por lhes retirar a capacidade de agir ou de criarem suas próprias formas de representar simbolicamente o contexto no qual estavam inseridos. Essa formulação chegou ao extremo no trabalho de Fernando Henrique Cardoso, *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*, para quem, “no geral, era possível obter a ‘coisificação’ *subjetiva* do escravo: (...) sua representação como não-homem” (CARDOSO, 1962, p. 153-7). Por esse viés interpretativo, o escravo seria um simples reprodutor das visões de mundo do senhor, tornando-se incapaz de criar uma concepção pessoal do mundo e de desenvolver sociabilidades próprias com outros escravos que não aquelas impostas pelos brancos.

Do outro lado do espectro, ainda dentro de um viés marxista, o “escravo-coisa” foi substituído pelo “escravo-rebelde”, agente de sua própria história e responsável, inclusive, pelo fim da própria escravidão. Clóvis Moura definiu a resistência escrava no século XIX através do conceito de “quilombagem”, nos seguintes termos:

um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciou poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (Moura, 1989, p. 22).

Suely Robles de Queiroz aponta o início dos anos 1980 como um novo período de revisão das práticas metodológicas e teorias utilizadas pelos historiadores no que tange à escravidão. A partir de então, historiadores, em grande parte radicados na Universidade de Campinas (UNICAMP), como Robert Slenes, Sidney Chalhoub, e Sílvia Lara, e outros, como Kátia Mattoso, João José Reis, Flávio Gomes e Eduardo Silva, passaram a problematizar o viés marxista e as visões nas quais o escravismo brasileiro não deixava margens para a negociação entre senhores e escravos, em um conceito que o historiador estadunidense Stuart Schwartz vai chamar de “resistência-acomodação” (QUEIROZ, 2005, p. 108).

Podemos verificar as discordâncias teórico-metodológicas básicas entre as duas gerações de historiadores através da argumentação utilizada por Sidney Chalhoub, em sua obra *Visões da Liberdade*. Apoiando-se nas teorizações de E. P. Thompson e Carlo Ginzburg, o pesquisador analisou, através dos arquivos judiciários, os últimos anos do escravismo na corte do Rio de Janeiro. Em seu trabalho, criticou duramente a historiografia anterior – principalmente os trabalhos de Fernando Henrique Cardoso e Jacob Gorender -, nos seguintes termos:

A ênfase na chamada “transição” da escravidão (ou do escravismo, ou do modo de produção escravista) ao trabalho livre (ou à ordem burguesa) é problemática porque passa por uma noção de linearidade e de previsibilidade de sentido no movimento da história. Ou seja, postulando uma teoria do refluxo mais ou menos ornamentada pelo político e pelo ideológico, o que se diz é que a decadência e a extinção da escravidão se explicam em última análise a partir da lógica de produção e do mercado. Trata-se, portanto, por mais variadas que sejam as nuances, da vigência da metáfora base/superestrutura; da ideia, frequentemente geradora de reducionismos grotescos, de “determinação em última instância pelo econômico”. Em outras palavras, trata-se da postulação de uma espécie de exterioridade determinante dos rumos da história, demiurga de seu destino – como se houvesse um destino histórico fora das intenções e das lutas dos próprios agentes sociais... Prefiro, então, falar em “processo histórico”, não em “transição”, porque o objetivo do esforço aqui é, pelo menos em parte, recuperar a indeterminação, a imprevisibilidade dos acontecimentos, esforço este que é essencial se quisermos compreender adequadamente o sentido que as personagens históricas de outra época atribuíram às suas próprias lutas (CHALHOUB, 2011, p. 20).

Jacob Gorender, representante do viés historiográfico marxista, cujos trabalhos também evidenciaram o caráter violento dessa instituição, critica a corrente historiográfica representada por Chalhoub, considerando-as um retorno às ideias básicas de Gilberto Freyre, ao propor que

havia a possibilidade de os escravos “negociarem” com os senhores, em uma relação despida do caráter violento próprio da instituição escravista.

Acusando-a de “neopatriarcalismo”, Gorender critica a nova historiografia em sua própria matriz teórica, afirmando que os conceitos utilizados por seus historiadores – a capacidade de negociação através da lei, retirada de E. P. Thompson e o conceito gramsciano de hegemonia, utilizado por Eugene Genovese - são funcionais para a análise das sociedades *burguesas*, mas em nenhuma hipótese podem ser aplicados à análise da escravidão brasileira. Nas palavras desse historiador,

As enunciações de Thompson e de Genovese acerca da lei e do direito se disseminaram nos meios acadêmicos e dão lugar a uma supervalorização dos episódios em que escravos recorreram aos pleitos judiciais a fim de reclamar direitos desrespeitados. Conquanto os escravos tivessem sido derrotados na maioria desses pleitos, o que prevalece é uma concepção *legalista* da sociedade escravocrata. Tal concepção conduz a despautérios quando nem sequer se presta atenção à ressalva de Thompson a respeito da inaplicabilidade dos padrões legais de universalidade e igualdade aos escravos (GORENDER, 1990, p. 29).

O atual debate historiográfico, portanto, gira em torno da capacidade do escravo em ser ou não agente do próprio destino e das maneiras como as fontes devem ser analisadas. Essa discussão está diretamente relacionada ao crescimento dos movimentos negros na década de 80 e vai refletir na concepção histórica dos negros no Brasil apresentada nas escolas, como veremos na seção seguinte.

3.7. A influência da questão racial brasileira no Ensino de História

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro implementou, via legislação, entre outras iniciativas, uma série de medidas educacionais com vistas a combater o racismo, atendendo à demanda dos movimentos negros e antirracistas que cresceram no país após a redemocratização (ABREU e MATTOS, 2008, 6). A primeira medida voltada para o desmonte do mito da democracia racial deu-se em 1996, no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei

9394/1996). Em seu artigo 26, parágrafo 4º, a lei determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996) - um claro avanço no tema, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação anterior (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), em cujo corpo de normas não havia menção à diversidade racial.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, apresentando orientações gerais sobre as diversas disciplinas do currículo, definiu com pouco mais de acuidade a temática racial, a partir da definição de “pluralidade cultural” como tema transversal a ser trabalhado nas escolas. O texto dos PCNs afirmava a necessidade de desmistificar a uniformidade cultural que deu origem ao mito da democracia racial:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente por três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais, e às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1998: 126).

A lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e de Cultura Afro-brasileira nas escolas, foi uma reação à falta dos resultados esperados pela adoção dos PCNs no que tange à educação das relações raciais no país. Analisando os resultados dos PCNs, a partir da perspectiva do ensino de História da África, o historiador Anderson Ribeiro Oliva aponta a superficialidade e a generalidade dos conteúdos elencados sobre o tema nos parâmetros, fato que manteve, apesar de alguns avanços, uma visão distorcida sobre o continente africano (OLIVA, 2009). De acordo com esse autor, a promulgação da lei 10.639/2003 e seus desdobramentos foram

frutos de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores e intelectuais, da análise de técnicos em educação e do comprometimento de alguns parlamentares, traçaram linhas mais claras, porém não menos insuficientes, sobre a questão. (OLIVA, 2009, p. 154).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, consistem em um

desdobramento da lei 10.639/2003, estabelecendo minuciosamente os parâmetros que devem nortear e promover políticas afirmativas no âmbito educacional. Entre esses parâmetros, podemos citar aqueles específicos para os professores de História do ensino básico: promover a articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das diferentes experiências, construções e pensamentos do povo negro, promover o diálogo entre as diferentes culturas e a cultura africana, analisar a história dos quilombos e comunidades remanescentes de quilombos, valorizar datas significativas como o 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo), o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) e o 21 de março (Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial), valorizar personalidades negras brasileiras e internacionais do presente e do passado. Além disso, há parâmetros relativos aos conteúdos específicos de História da África, como o papel do Antigo Egito e da Núbia, os grandes reinos africanos e as características específicas das culturas africanas. (BRASIL, 2004).

Nos parâmetros, podemos conferir vários pontos nos quais a influência dos movimentos negros se faz presente: as datas comemorativas de 13 de maio (ressignificada a partir das propostas do MNU) e de 20 de novembro; a diretriz para promover o conhecimento sobre personalidades negras influentes, com o objetivo de favorecer o *empoderamento* da população negra a partir de exemplos retirados de suas próprias lideranças; e a valorização da herança cultural africana, com a qual a população afrodescendente brasileira possa se identificar e se orgulhar. Pelos parâmetros, busca-se, assim, fornecer subsídios para uma nova abordagem do negro e da cultura africana, através do estudo de sua história e cultura. Uma visão diversa daquela elaborada pelo Conselho Federal de Cultura durante o regime civil-militar (que concebia a diversidade a partir da *harmonia* possibilitada pelo predomínio da cultura europeia), mas, como aquela, também alicerçada no poder estatal. A História, como podemos observar, é considerada um saber estratégico para a promoção da igualdade étnico-racial, capaz de promover o fim das distorções nas representações que a sociedade elabora sobre a população afrodescendente. A ideia por trás dessa iniciativa é ensinar algo mais sobre a população negra que não apenas a exploração e a violência sofridas nas relações de trabalho, promovendo a valorização das contribuições culturais africanas e da identidade da população afrodescendente.

Martha Abreu e Hebe Mattos apontam o fato de que há nas “Diretrizes” uma tendência para a “essencialização” de negros e brancos, ou seja, uma inclinação para conceber os grupos culturais como “realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos” (ABREU e MATTOS: 2008, 9). Baseando sua argumentação nas teorias culturais de Paul Gilroy e Stuart Hall, as autoras chamam a atenção para as armadilhas das definições

fechadas sobre a “identidade negra” ou “identidade branca”, entre elas o risco de se estabelecer uma demarcação clara e definitiva entre essas culturas, o que não corresponde à realidade da sociedade brasileira, marcada pela variedade de situações identitárias. Nas palavras das autoras:

Em termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes” é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico-racial” que ignora ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (Brasil, 2004:14). As “Diretrizes”, com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas europeia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça. Os processos de troca cultural e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades reais de trabalho com culturas (ABREU e MATTOS: 2008, 13).

A essencialização apontada pelas autoras demonstra a influência dos movimentos negros na construção de uma identidade nacional e de sua inserção cada vez mais atuante dentro do Estado brasileiro. Como vimos, a identidade negra é um conceito que vem sendo construído desde os anos 1940, através das ações do TEN e que se fortaleceu no último quartel do século XX. No plano de ação do MNU, de 1990, podemos observar, no item 5, a defesa da “cultura negra”, como forma de luta contra a utilização simbólica das práticas culturais africanas e afrodescendentes para a manutenção mascarada do racismo (MNU, 1990). De acordo com esse documento,

A adoção de alguns símbolos negros como marca da cultura nacional cumpre um papel político importante, na medida em que permite mascarar o racismo e evitar conflitos, oferecendo ao negro a ilusão de também participar, de contribuir para a configuração da imagem da sociedade. Para o MNU, a violência racial pela via da manipulação política da cultura negra, expressa-se sem máscaras, quando é possível entender que o “reconhecimento” da importância do negro no espaço da “cultura” (entendida apenas no sentido lúdico): é dado em troca de sua subordinação econômica e do seu alijamento das esferas de decisão da sociedade. Por outro lado, ao restringir-se o negro a manifestação específicas da cultura, também admite-se, equivocadamente, que ao longo da história da humanidade ele não contribuiu para a produção de uma cultura universal, que transcende todos os povos, mas que foi usurpada pelo branco. (MNU. Programa de Ação).²²

²² Disponível em <http://www.geledes.org.br/mnu-programa-de-acao-do-mnu-aprovado-no-ix-congresso-nacional/>. Acessado em 21/05/2016, às 14h36)

Assim, as Diretrizes evidenciam, em seu bojo, uma luta política dentro do campo cultural que resultou na inserção do conceito de “cultura negra” no programa proposto pelo documento. Abandonou-se o conceito de “mestiçagem” como forma de identificar a cultura brasileira – tomado como fator de opressão racial pelos movimentos negros -, privilegiando, a partir de então, a construção ideológica de uma “cultura” essencialmente negra, que englobaria pretos e pardos em sua formulação.

Decorridos treze anos desde o lançamento das “Diretrizes”, as pesquisas sobre os seus resultados e o da promulgação da Lei 10.639/2003 apontam alguns dados desafiadores para os proponentes de uma educação voltada para o empoderamento da população negra. Podemos analisar os resultados a partir de dois pontos de observação. Em primeiro lugar, com relação às mudanças operadas ou não na elaboração dos materiais didáticos. Em segundo, quanto à maneira pela qual a Escola em si tem se adaptado ou não às “Diretrizes.

Com relação ao livro didático para a etapa final do Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo Decreto nº 91.542/85, com o objetivo de distribuir livros didáticos para as séries iniciais do ensino Fundamental nas escolas públicas - depois ampliado para os demais segmentos da Educação Básica – passou a avaliar pedagogicamente os livros de História, a partir de 1996. Essa avaliação ocorre por meio de pareceres elaborados por especialistas, escorados por parâmetros definidos em editais. Os “Guias do Livro Didático” – doravante denominados apenas como “Guias” -, como são chamados os pareceres, são publicados anualmente, mas não para todos os segmentos. Assim, a partir de 2004, ano da elaboração das “Diretrizes”, os “Guias” que avaliaram os livros didáticos relativos aos anos finais do Ensino Fundamental, foram de 2005, 2008, 2011 e 2014. Em 2005, não houve menção às “Diretrizes” no “Guia”, com exceção de um parâmetro na ficha de avaliação utilizada pelos pareceristas, em cujo item 4, relativo à construção da cidadania, define como item passível de exclusão do material “4.01. É isento de preconceitos ou de discriminações (de origem, cor, condição socioeconômica-social, etnia, gênero, linguagem) (BRASIL, 2005, p. 224)”.

Em 2008, entretanto, há uma menção mais específica do PNLD às “Diretrizes”. Na descrição dos critérios de avaliação, o “Guia” define a apresentação ideal dos conhecimentos históricos no material didático nos seguintes termos:

Este aspecto avalia se a coleção desenvolve e utiliza corretamente conceitos, imagens e informações da área de História, se apresenta referências fundamentais de tempo e espaço para que o aluno se localize em relação a sua e a outras sociedades *e se incorpora novas temáticas, como a da cultura afro-brasileira* (BRASIL, 2008, p. 13, grifo nosso).

Assim, em relação ao livro didático voltado para o segmento analisado por este trabalho, é somente a partir de 2008 que as “Diretrizes” – através do PNLD - vão passar a regular a produção do material didático voltado para as escolas públicas brasileiras. Em 2011, a menção à lei 11.645/08, que alterou a lei 10.369/03, é explicitada textualmente nos critérios de avaliação dos livros.

O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional. A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo (BRASIL, 2010, p. 10).

Por fim, no “Guia” de 2014, mantém-se como parâmetro de qualidade do livro didático de História o respeito à legislação referente às relações étnico-raciais, acrescentando-se, ainda, as demandas de outros grupos sociais, como a comunidade LGBT²³, as crianças, idosos e mulheres. O “Guia” de 2014 expõe seus critérios nos seguintes termos:

A avaliação do MEC também faz cumprir uma série de leis que determina a inclusão nos currículos e nos materiais didáticos de alguns temas considerados obrigatórios. São exemplos desses dispositivos a história e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas, o respeito aos direitos das crianças, adolescentes e idosos, o combate à violência contra a mulher, o combate à homofobia e a construção dos valores, princípios éticos e estéticos anunciados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013, p. 12).

Assim, podemos observar, além da busca por normatizar o livro didático no sentido de que este se adequa à legislação vigente sobre as relações étnico-raciais, o PNLD, ao longo do tempo, buscou incluir nessa normatividade outros grupos socialmente fragilizados em seus critérios. Podemos compreender essa normatividade ao analisarmos de que forma as relações

²³ **LGBT** refere-se a uma sigla que compreende todos os indivíduos classificados como homoafetivos, ou seja, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. (N. do A.)

étnico-raciais e a escravidão africana foram representadas nos manuais escolares de História ao longo do tempo.

Uma pesquisa realizada por André Fertig e Jefferson Telles Martins (2008) apontou as mudanças que as narrativas sobre a escravidão sofreram nos manuais didáticos brasileiros após a década de 1970. Os autores analisaram quinze livros didáticos de história produzidos antes e depois dos anos 1970, a partir da produção historiográfica sobre o tema e comparando de que modo a introdução da escravidão, suas características e as formas de resistência dos escravizados foram apresentadas nesses manuais.

Os autores concluíram que, a partir da década de 1970, os manuais escolares de História passaram a adotar a análise econômica própria do marxismo para explicar a escravidão africana no Brasil, em lugar das narrativas anteriores, mais afeitas ao mito da democracia racial, que explicavam a introdução do africano devido ao “caráter indolente do indígena”, o caráter idílico da escravização dos africanos no Brasil e a passividade dos escravizados. Fundamentando suas conclusões a partir da análise dos manuais, Fertig e Martins apontam a influência da Escola Paulista e, posteriormente, da revisão historiográfica ocorrida a partir dos anos 1980 na elaboração dos manuais escolares de História. De acordo com os autores, entre as décadas de 1980 e 2000,

De uma visão com ênfase na análise econômica e no referencial marxista, que salientava os aspectos de uma permanente luta de classes... para uma análise que ... complexificou a abordagem, na qual a fundamentação teórica dialoga com os dados empíricos... Desta forma, podemos observar que, a partir da década de 2000, salvo raras exceções, há, entre a maioria dos autores de livros didáticos, a tendência de incorporar as abordagens e os novos conceitos historiográficos sobre a questão da resistência escrava oriundos das reflexões teóricas produzidas na academia desde o final dos anos 1980 (FERTIG & MARTINS, 2008, p. 23).

Apesar das mudanças relativas à escravidão no Brasil, os livros didáticos de História ainda apresentam alguns elementos que contribuem para a manutenção de uma visão estereotipada dos africanos e dos negros. Analisando uma coleção de História para o ensino fundamental, utilizada em uma escola pública de Uberlândia, Fernando Silva e Vânia Bernardes (2012) concluem que

Muitos dos livros adotados pelas escolas tratam o continente africano somente por passagem, não aprofundando em sua história; além disso, vemos que muitos aspectos

acerca de seu povo principalmente, são deixados de lado, frisando somente fatos que interessam e exaltam a figura do branco, quase sempre europeu (SILVA & BERNARDES, 2012, p. 94).

Na mesma coleção, os autores destacaram o fato de a escravidão ainda ser concebida como algo que foi vivenciado de maneira passiva pelos escravos. Assim, nem todos os livros didáticos foram “atualizados” a partir das novas pesquisas, o que nos leva a pensar que muitas coleções apenas adaptaram seus manuais a fim de, minimamente, adequarem-se aos dispositivos da lei. Além dos livros didáticos, a implementação da legislação ainda depende da sua aceitação por parte dos agentes educacionais, como docentes e gestores.

Pesquisando os efeitos da lei 10.639/2003 em seis escolas públicas em estados do Nordeste, Santana, Luz e Silva (2013) apontam vários obstáculos para a implementação das diretrizes determinadas pela lei. Entre eles, os autores destacam a indiferença e o racismo institucionais, o conhecimento superficial sobre o continente africano, a incapacidade das escolas de adaptarem aos seus currículos as produções culturais afro-brasileiras, como a religiosidade, a gastronomia, a musicalidade e a corporeidade (SANTANA et al.: 2013, p. 104). Apesar das dificuldades, os autores apontam a postura aberta dos estudantes à diversidade étnico-racial e uma posição crítica em relação ao racismo (SANTANA et al: 2013, p. 107).

Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson Jesus (2013), analisando os efeitos da lei 10.639/2003 em trinta e seis escolas públicas de todas as regiões do Brasil, encontraram problemas similares à pesquisa realizada por Santana, Luz e Silva: indiferença institucional, manutenção do mito da democracia racial, falta de investimento na formação específica para as relações étnico-raciais entre o corpo docente, falta de gestões democráticas para a implementação das diretrizes, formação insuficiente dos professores com relação ao tema e intolerância religiosa. (GOMES e JESUS: 2013, p. 31).

Em balanço realizado em 2013, o professor Dennis de Oliveira, em artigo de 2013, na Revista Fórum, apontou que, dez anos após a implantação da Lei 10.639/2003, ainda havia uma série de dificuldades na implementação do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre elas a falta de preparo do professorado, a dificuldade da implementação de cursos no ensino superior abordando essa temática devido ao racismo presente nas instituições e o sucateamento do ensino público. (Fórum, 2013).

Podemos perceber, portanto, que mesmo após a elaboração de leis e prescrições educacionais relativas ao ensino sobre as relações raciais, ainda há grandes desafios a superar. Entre eles está a maneira como o negro e o seu papel na sociedade ainda são vistos nas aulas de História. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa em escolas públicas da cidade de São Paulo, nas quais buscamos dados para desvendar de que modo alunos e professores concebem o negro e a escravidão africana no Brasil.

4. As representações da escravidão nas aulas de História.

Em nossa pesquisa, nas escolas públicas da cidade de São Paulo, pudemos observar duas maneiras distintas de conceber o currículo de História. De um lado, a Secretaria Estadual de Educação, cuja produção curricular é centralizadora, estabelecendo os conteúdos a serem trabalhados pelas escolas; de outro, a Secretaria Municipal de Educação, que concebeu o currículo de maneira descentralizada, deixando a cada unidade escolar a escolha dos conteúdos que melhor convêm às especificidades dos estudantes a que servem. Apresentamos, a seguir, os resultados da pesquisa feita nas redes estadual e municipal de ensino.

4.1. As diretrizes para o ensino de História do Estado de São Paulo

O currículo de História, preparado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, encontra-se em um documento intitulado *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*, publicado em 2011 - elaborado, portanto, três anos após a publicação das “Diretrizes” -, sob a coordenação de Paulo Miceli. Além do próprio coordenador, a disciplina *História* contou, como autores do currículo, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. Além desse documento normatizador e centralizador, foram fornecidos aos professores e estudantes da rede estadual os chamados *Cadernos do Professor e do Estudante*, nas quais são propostas “Situações de Aprendizagem” “para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos específicos e a aprendizagem dos estudantes” (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

Os autores do *Currículo de História*, nas considerações iniciais sobre o ensino dessa disciplina, afirmam que, apesar dos embates políticos-acadêmicos que envolvem o assunto, “é importante registrar algumas concordâncias que assinalam as posições mais recorrentes aí encontradas” (SÃO PAULO, 2011, p. 29). Entre essas concordâncias, os autores destacam a necessidade de “preservar e enfatizar nos programas e currículos os conteúdos *mais*

importantes” (grifo dos autores) (SÃO PAULO, 2011, p. 29). Reconhecendo que há divergências político-ideológicas na escolha de tais conteúdos “mais importantes” e, portanto, dificuldades para estabelecê-los, os autores defendem um ensino de História no qual as escolhas sejam feitas a partir de um “encadeamento conceitual” (SÃO PAULO, 2011, p. 29).

Os autores definiram esse encadeamento conceitual com base nos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a construção da cidadania como forma de exercício consciente dos direitos e deveres políticos, civis e sociais. A partir dessa premissa, estabeleceram, como meta do ensino de História, o desenvolvimento de “um posicionamento crítico frente aos problemas que afetam a vida social, *reconhecendo o diálogo como ponto de partida fundamental para a tomada de decisões coletivas*” (grifo meu) (SÃO PAULO, 2011, p. 30).

Tendo como horizonte educacional a formação cidadã, portanto, os autores do currículo estabeleceram a estrutura curricular de História nos ensinos Fundamental e Médio da rede estadual de ensino. A fim de precisar com maior acuidade essa diretriz, os autores apontam a questão da *identidade* como tema focal com o qual a promoção da cidadania será operacionalizada entre os estudantes. Nas palavras dos autores

Por conta de nossa formação sócio-histórica, dá-se especial ênfase à questão da identidade: no que se relaciona ao universo social mais amplo da nacionalidade, como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características fundamentais do Brasil (sociais, materiais e culturais) e o reconhecimento e valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações. Cabe salientar que essa perspectiva considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade (SÃO PAULO, SE, 2011, p. 30).

Na esteira dessa argumentação, os autores optaram por manter a estrutura dos conteúdos tradicionais de História baseada na historiografia francesa, tratando os seus componentes a partir de um abordagem temático-conceitual que privilegiasse a questão da identidade. É preciso destacar, porém, que a identidade cultural concebida pelos autores é exclusivamente *essencialista*: as culturas e grupos sociais são concebidos como entidades fechadas em si mesmas, representando “totalidades” genéricas compostas por indivíduos suposta e totalmente inseridos nesse discurso identitário, sem levar em conta as constantes hibridações sofridas por elas ao longo do tempo. De acordo com os autores,

tendo em vista a importância de que o estudante desenvolva a consciência de que a convivência social deve ser alicerçada na *percepção e no respeito aos elementos identitários que caracterizam e diferenciam os indivíduos e os grupos que compõem a sociedade, recomenda-se a ênfase, nas aulas de História, das questões de alteridade*. Situações históricas para isso não faltam, envolvendo desde temas mais gerais – como as relações entre romanos e bárbaros germânicos, europeus e africanos, europeus e povos americanos ou asiáticos, católicos e protestantes na Europa do Renascimento – até problemas mais específicos – como a perseguição histórica aos judeus, desde a Antiguidade, a questão dos escravos após a independência dos Estados Unidos da América ou durante a Guerra Civil, as relações de gênero, a xenofobia e o racismo contemporâneos, a sexualidade, o imperialismo etc. (SÃO PAULO, SE, 2011, p. 30-1, grifo nosso).

Assim, os autores defendem um ensino de História que promova a formação cidadã através da consciência identitária dos estudantes, tendo como premissa uma concepção essencialista de identidade. A partir dessa concepção, os autores definiram como focos de interesse no passado as situações nas quais as relações de alteridade ficam evidentes. Como podemos perceber pela citação acima, essa alteridade, fundamentada numa concepção essencialista de identidade, acaba por estabelecer critérios binários de análise: romanos e germânicos, europeus e africanos, europeus e povos americanos ou asiáticos, católicos e protestantes, etc., sem atentar para as diferenças *internas* dentro de cada grupo (gênero, crença, idade, etnia, etc.) e para o caráter híbrido de cada cultura.

De acordo com o documento, “não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles” tendo como conceitos organizadores o trabalho, a vida cotidiana, a memória e a cultura material (SÃO PAULO, 2011, p. 31). Dessa forma, a narrativa histórica linear, elaborada a partir de uma visão burguesa e eurocêntrica, foi mantida, como podemos observar na sequência de conteúdos estabelecida pelo programa estadual:

Tabela 1 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 6º ano

Bimestre	Conteúdo
1	Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da História As linguagens das fontes históricas A vida na Pré-História e a escrita Os suportes e instrumentos da escrita
2	Civilizações do Oriente Próximo África, o "berço da Humanidade" Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas
3	A vida na Grécia Antiga

	A vida na Roma Antiga
	O fim do Império Romano
4	As civilizações do Islã (sociedade e cultura)
	Império Bizantino e Oriente no imaginário medieval

(Fonte: São Paulo, SE, 2011)

Tabela 2 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 7º ano

Bimestre	Conteúdo
1	O feudalismo
	As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais
	Renascimento Comercial e Urbano
	Renascimento Cultural e Científico
2	Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França)
	Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas
	Reforma e Contrarreforma
	Expansão Marítima nos séculos XV e XVI
3	As sociedades mais, asteca e inca
	Conquista espanhola na América
	Sociedades indígenas no território brasileiro
	O encontro dos portugueses com os povos indígenas
4	Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil
	Ocupação holandesa no Brasil
	Mineração e vida urbana
	Crise do Sistema Colonial

(Fonte: São Paulo, SE, 2011)

Tabela 3 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 8º ano

Bimestre	Conteúdo
1	O Iluminismo
	A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América (EUA)
	A colonização espanhola e a independência da América espanhola
	A Revolução Industrial inglesa
2	Revolução Francesa e expansão napoleônica
	A família real no Brasil
	A independência do Brasil
	Primeiro Reinado no Brasil
3	Período Regencial no Brasil
	Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX

	O liberalismo e o nacionalismo
	A expansão territorial dos EUA no século XIX
	Segundo Reinado no Brasil
4	Economia cafeeira
	Escravidão e abolicionismo
	Industrialização, urbanização e imigração
	Proclamação da República

(Fonte: São Paulo, SE, 2011)

Tabela 4 – Conteúdo programático de História da rede estadual paulista de ensino – 9º ano

Bimestre	Conteúdo
1	Imperialismo e neocolonialismo no século XIX Primeira Guerra Mundial (1914-1918) Revolução Russa e stalinismo A República no Brasil
2	Nazifascismo Crise de 1929 Segunda Guerra Mundial O Período Vargas
3	Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência Guerra Fria Populismo e Ditadura Militar no Brasil
4	Redemocratização do Brasil Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

(Fonte: São Paulo, 2011)

Como podemos observar, a manutenção de uma estrutura narrativa linear e eurocêntrica deixou pouco espaço para o desenvolvimento de temas relacionados aos africanos e afrodescendentes (no 5º ano, “África, o ‘berço da humanidade’”; no 7º ano, “Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil”; e, no 8º ano, “Escravidão e Abolicionismo”). Dos cinquenta e nove tópicos dos conteúdos considerados “mais importantes” pelos autores da proposta curricular, portanto, *apenas três* têm relação direta com a população afrodescendente no Brasil. Dentro desses tópicos, os autores elencaram as seguintes habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes:

- Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade, a partir de dados e vestígios arqueológicos (6º ano);

- Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas (7º ano);
- Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes, visando à extinção do trabalho escravo com ênfase nos quilombos (7º ano/8º ano)²⁴;

Assim, na narrativa histórica proposta pelos autores, a população afrodescendente está exclusivamente associada à escravidão, sendo a sua identidade narrada apenas nos termos de submissão e de resistência a uma situação de inferioridade na escala social. Além da escravidão e da resistência a ela, através da qual os afrodescendentes conquistaram a extinção do trabalho escravo, nada mais é apontado nessa narrativa sobre a participação do negro na História nacional.

Com relação às demais etnias, são quatro tópicos dedicados aos ameríndios, um aos chineses e dois aos povos semitas (Antiguidade Oriental e Islã), ou seja, não chega a 17% a soma das narrativas referentes aos povos não-europeus no total de conteúdos “mais importantes” elencados pelos autores da proposta curricular. Se levarmos em conta que mesmo esses 17% são narrativas elaboradas pelos próprios europeus, podemos considerar que a visão de mundo, a perspectiva sobre a qual os fatos se desenrolam ao longo do tempo, são exclusivamente ocidentais e caucasianos.

Se somarmos a esse aspecto a maneira *essencialista* como as identidades culturais - tanto as europeias quanto as não-europeias - são concebidas e inseridas na narrativa, ou seja, como grupos sociais ou culturas fechadas em si mesmas, podemos observar dois entraves para o sucesso de um ensino de História voltado para a cidadania em um país multicultural como o Brasil: em primeiro lugar, a identidade e a perspectiva narrativa a ser promovida é exclusivamente europeia e branca. Em segundo, ao negligenciar as demais identidades culturais, o *diálogo* coletivo se torna problemático, pois não há interlocutores para a narrativa branca e europeia. O diálogo, portanto, torna-se *monólogo*. A seguir, apresentamos uma aula a que tivemos acesso em uma escola da rede estadual de ensino, na qual o material didático baseado no Currículo do estado foi utilizado.

²⁴ Aparentemente, essa habilidade, que se repete no 8º ano, foi erroneamente inserida na relação de habilidades do 7º ano na revisão final do documento. Podemos inferir esse fato pela inserção da habilidade seguinte no texto, que trata do período regencial, tópico que também está destinado ao 8º ano. (N. do A.)

4.1.1. O material didático do estado de São Paulo: “São Paulo faz Escola”

Como vimos, o material didático utilizado nas escolas estaduais paulistas foi produzido pela Secretaria de Educação do governo estadual paulista – o “Programa São Paulo Faz Escola” – através dos mesmos autores que escreveram o Currículo paulista. A periodização adotada pelo material didático (do 6º ano ao 9º ano) segue aquela estabelecida pelo Currículo do estado, portanto, baseando-se na cronologia francesa tradicional. Esse material, elaborado para ser utilizado em sala de aula, deveria, em tese, ser complementado por um livro didático à escolha dos professores de cada unidade escolar. Entretanto, como apontou uma supervisora de ensino da rede, entrevistada por nós, os professores tendem a fazer uso exclusivamente do material produzido pela secretaria de educação, pois as avaliações externas às quais os estudantes são submetidos são baseadas nele e há a preocupação dos professores em conseguir a bonificação pela boa classificação dos estudantes nesses exames²⁵.

A coleção utilizada no Ensino Fundamental II é dividida em volumes, de acordo com a série. Cada série ou ano possui dois volumes, um para cada semestre letivo. Cada volume possui duas versões: o Caderno do Estudante e o Caderno do Professor, no qual além dos conteúdos e resoluções dos exercícios constantes no Caderno do Estudante, possui a fundamentação teórico metodológica da coleção, acompanhada de sugestões para a utilização do material e indicações de material complementar, como livros, sites e filmes.

As apostilas são compostas por uma sequência de aulas denominadas “Situação de Aprendizagem”. Consistem em sequências didáticas elaboradas pelos autores do material, divididas invariavelmente em “etapas”. Em todas elas, privilegia-se a construção do conhecimento por parte dos estudantes, através de pesquisas e debates. Os autores apresentam sua estratégia didática nos seguintes termos: “Os temas estudados neste volume podem ser trabalhados por meio de Situações de Aprendizagem que visam ao ‘saber fazer’, nas quais os alunos recorram a seus esquemas de conhecimento para resolver situações-problema” (SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor. 6º ano, Vol.1, 2014, p. 8).

As etapas da sequência didática são denominadas da seguinte maneira:

²⁵ Sobre o programa de incentivo do governo paulista aos professores e os seus resultados, conferir OSHIRO et al. 2015.

- 1) “Sondagem e Sensibilização”, na qual os conhecimentos prévios dos estudantes são levantados;
- 2) “1ª etapa”, na qual o (a) docente apresenta uma conceituação mais elaborada sobre o tema da sequência didática, a partir de textos de apoio ou atividades;
- 3) “2ª etapa”, em que os (as) estudantes são instados (as) a elaborar trabalhos de pesquisa e elaboração de conclusões, geralmente em grupo;
- 4) “3ª etapa”, em que é sugerido um trabalho com textos, constantes no Caderno do Aluno, que versam sobre o tema abordado;
- 5) “Avaliação da situação de aprendizagem”, na qual são apresentadas questões sobre o tema trabalhado e;
- 6) “Situação de recuperação”, na qual são sugeridas, no Caderno do Professor, estratégias a serem utilizadas entre os estudantes para a elaboração de mais pesquisas sobre o tema caso os conteúdos não tenham sido suficientemente apropriados.

Com relação às determinações constantes nas “Diretrizes”, o material didático analisado, como vimos, adaptou-as à periodização tradicional. Vamos descrever brevemente a sequência em que as questões referentes à África e aos afrodescendentes surgem no material, aprofundando a análise quando se tratar da escravidão no Brasil. Quanto ao continente africano, a primeira menção a sua existência ocorre na Situação de Aprendizagem nº 3 do Caderno do Estudante, Volume 1, 6º ano, quando os autores tratam do conceito de pré-História e do surgimento dos primeiros hominídeos. Depois, na Situação de Aprendizagem nº 5, do mesmo caderno, que trata da Civilização Egípcia, o continente africano somente aparece em uma pesquisa proposta para que o estudante procure saber a nascente do Nilo. Por fim, a África é mencionada em um Box ao final da unidade, que trata de trocas culturais:

A cultura ocidental, construída pelos povos que viviam em torno do Mar Mediterrâneo, teve grande contribuição dos povos africanos e asiáticos, desde a Antiguidade. A civilização egípcia tem suas origens na África do Norte, mas também sempre manteve contato com a África Subsaariana, por meio da Núbia. Os costumes, religião e visões de mundo dos egípcios antigos desenvolveram-se, em grande parte, no mesmo ambiente cultural que gerou as culturas negro-africanas. Assim, os cultos ligados à fertilidade ou às concepções de alma têm uma ligação profunda com a África, e tudo isso passou, de muitas formas, à cultura ocidental. (São Paulo SE, Caderno do Estudante, História, Volume 1, 6º ano, p. 53, 2014)

Em toda a Situação de Aprendizagem nº 5 do caderno mencionado, dá-se a entender que a civilização egípcia, cuja complexidade era notável, ficava no Crescente Fértil sem, no entanto, apontá-lo como região localizada também no continente africano. O Antigo Egito é tratado como uma civilização à parte do resto do continente e, somente no box apontado acima, os autores fazem uma pequena concessão às “Diretrizes”, mencionando as origens africanas do Antigo Egito. O box dá a impressão de uma “nota de rodapé”, elaborada para que a legislação brasileira fosse satisfeita. A nosso ver, para que as diretrizes supramencionadas fossem plenamente consideradas, as informações constantes no Box destacado acima deveriam perpassar o capítulo em questão como um todo, deixando claro para os estudantes que os egípcios eram *africanos*. Do contrário, os africanos (tratados como negros, “culturas negro-africanas”, separadas daquelas do “Norte da África”) aparecem como *coadjuvantes* na narrativa, uma mera curiosidade.

O continente africano reaparece na Situação de Aprendizagem nº 7, no mesmo caderno. Nessa unidade o capítulo é dedicado exclusivamente à África, apontada como o “berço da humanidade”, de onde surgiram os primeiros hominídeos, tema central do capítulo. Segue um texto explicativo do surgimento dos hominídeos e das condições geográficas e climáticas do continente. A nosso ver, apesar das informações da Situação de Aprendizagem estarem de acordo com as “Diretrizes”, a forma como o capítulo foi inserido entre os demais é bastante problemática. Se observarmos a ordem cronológica dos capítulos: 3) pré-história, 4) surgimento da escrita, 5) Antigo Egito, 6) Mesopotâmia, o capítulo 7 dá um “salto para trás” na cronologia, voltando a tratar de pré-história e das sociedades pré-agrícolas, justamente quando os autores tratam da África. A África subsaariana, apesar de ter visto florescer civilizações como é o caso da Núbia e de Kush (Cf. MOKHTAR, 2010), tão complexas quanto aquelas existentes no Egito e na Mesopotâmia no mesmo período, ficou relegada aos artefatos pré-históricos elaborados pelos primeiros homens na narrativa dos autores do material. A nosso ver, esse “salto para trás” em uma sequência explicativa baseada na ordem cronológica e no aumento progressivo da complexidade social das civilizações trabalhadas (no capítulo subsequente a narrativa volta a “avançar” rumo às complexas sociedades chinesa e indiana), tende a criar nos estudantes a impressão de que a África não produziu nenhuma grande civilização na Antiguidade, mantendo a aura de “atraso” do continente.

Os africanos só voltam à baila no segundo volume do 7º ano, na Situação de Aprendizagem nº 5, que trata especificamente dos quilombos e da resistência negra no Brasil.

Os africanos, associados anteriormente à Pré-História, agora surgem como mão-de-obra escravizada. Na tabela abaixo, sintetizamos a sequência didática proposta pela apostila.

TABELA 5 – Sequência didática proposta na Situação de Aprendizagem n° 5 – 7° ano, 2° semestre

Etapa	Estratégia	Material
Sondagem e Sensibilização	Duas questões sobre o conceito de resistência e de escravidão	Livro didático e outros tipos de mídia
1ª etapa	Montagem da maquete de um quilombo	Materiais diversos
2ª etapa	Reflexão sobre a maquete	Materiais diversos
3ª etapa	Análise de texto	Texto de apoio da apostila
Avaliação	3 Exercícios - questões objetivas	Apostila
Recuperação	Pesquisa	Livro didático e outros tipos de mídia

Fonte: São Paulo, SEE, 2014, Caderno do Aluno, vol. 2. 7° ano

Nessa Situação de Aprendizagem, a questão da escravidão e de suas características fica, inicialmente, a cargo de pesquisas feitas pelos alunos. De acordo com o Caderno do Professor referente a essa sequência, a sugestão feita aos docentes é iniciar a etapa “Sondagem e sensibilização” com perguntas sobre o conceito “resistência” – instando os estudantes a pesquisarem seus significados no dicionário – e as características da escravidão e da resistência a ela correlata – novamente através de pesquisa a partir do livro didático e de outras plataformas. A questão da resistência dos africanos é bastante enfatizada, sendo proposto aos docentes que sensibilizem os estudantes nos seguintes termos:

É muito importante mostrar para seus alunos que os africanos trazidos para o Brasil nunca deixaram de lutar pela liberdade, resistiram desde o embarque, recusando-se a entrar nos navios negreiros e organizando revoltas e motins. Mostre ainda, que nos engenhos coloniais e nas áreas de mineração houve muitas manifestações de resistência, como a organização de revoltas, a sabotagem e a quebra de equipamentos...” (SÃO PAULO, SE, 2014, Caderno do Professor. 7° ano. Vol. 2, pp. 37-8).

A escravidão, portanto, é inicialmente apresentada aos estudantes como algo já estabelecido, sem uma problematização das possíveis causas de sua introdução no Brasil e automaticamente associada aos africanos, como podemos constatar pela formulação da segunda questão introdutória do material:

2. *Os africanos* que vieram para o Brasil nunca deixaram de lutar por sua liberdade e de resistir. Em seu livro didático, livros de apoio, enciclopédias, pesquise as diferentes condições de vida que lhes eram impostas e as *formas de resistência à escravidão*. Anote os resultados da pesquisa no espaço a seguir. (SÃO PAULO, SEE, 2014, p. 42, grifos nossos).

No Caderno do Professor, consta um texto intitulado “Tráfico negreiro e escravismo no Brasil”, elaborado pelos autores e apresentado a fim de fornecer “subsídios para o trabalho com os alunos acerca da temática desta Situação de Aprendizagem e poderá ser apresentado a eles *de acordo com os seus critérios*” (grifo nosso) (SÃO PAULO, SE, 2014, Caderno do Professor. 7º ano. Vol. 2, p. 38).

No texto em questão, são descritas as origens do tráfico negreiro pelos portugueses na África e a influência da ação europeia entre os reinos africanos, aumento substancialmente o número de escravizados no continente. Informa sobre a escravidão indígena no período inicial da colonização e explica a introdução do braço africano tanto pela demanda dos colonizadores quanto pelos interesses da economia mercantil, sintetizando as análises historiográficas de Manolo Florentino (1997) e Fernando Novais (1983), respectivamente. O viés econômico da escravidão no território brasileiro é descrito – as principais atividades nas quais foi utilizado e os principais controladores do tráfico entre Brasil, Portugal e África. Nada é dito, entretanto, sobre o cotidiano dos escravos e de suas identidades culturais (concebidas de maneira essencialista ou não). Os escravizados são inseridos como mero detalhe em uma narrativa basicamente fundamentada no viés econômico. Sua única ação, além do trabalho, é a resistência *física* – revoltas, sabotagem, etc. -, como apontado anteriormente.

Entretanto, fica a cargo dos docentes a utilização, ou não, das informações constantes nesse texto de apoio. Como o foco da sequência didática é o fenômeno dos quilombos e da resistência africana, há a possibilidade de os professores simplificarem sua exposição com o mínimo de informação necessária apenas para introduzir o assunto “escravidão” – já simplificado em uma explicação “economicista” - e dar sequência ao trabalho, cujas etapas seguintes são a construção e análise das maquetes representando quilombos, cujos esquemas são fornecidos pelo material didático.

A “3ª etapa” que consiste na análise de um texto elaborado pelos autores constante no Caderno do Aluno. Com linguagem mais simples, o texto explica a escravidão nos seguintes termos:

O trabalho era árduo e a sobrevivência não era muito longa, de modo que sempre se precisava de novos escravos. De início, buscou-se explorar a mão de obra indígena, mas essa mão de obra não bastava. Ainda no século XVI, começaram a ser trazidos africanos escravizados. A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo. Eram povos diversos, de língua banto, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil. Os grandes proprietários rurais evitavam comprar famílias inteiras, ou ainda, pessoas da mesma tribo, para dificultar a manutenção de vínculos entre elas (SÃO PAULO, SE, 2014, Caderno do Aluno. 7º ano. Vol. 2, p. 41).

Como no texto destinado aos professores, uma identidade cultural dos escravizados se mantém oculta na narrativa, apesar de seus locais de origem serem citados, sendo associados exclusivamente ao “trabalho árduo”. Mesmo quando explica sobre os quilombos, a narrativa não explora o cotidiano ou as identidades dos quilombolas.

No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos, na Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco, a dezenas de quilômetros da costa. Os fugitivos formaram uma sociedade livre do controle colonial, conhecida na época como República de Palmares. Ali viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial.

O quilombo, com diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes. Os ataques aos rebelados eram anuais, mas pouco efetivos. No final do século XVII, liderados por Zumbi, os habitantes de Palmares lutaram contra os escravagistas. Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes, exímios caçadores de índios e de escravos fugidos (SÃO PAULO, SE, 2014, Caderno do Aluno. 7º ano. Vol. 2, p. 42).

Quem eram esses escravizados? O que eles faziam? Em que acreditavam? Não sabemos. E os quilombolas? Como se organizavam? Como viviam? Nessa narrativa, que privilegia apenas o caráter econômico da escravidão e o viés militar da resistência – que, por ser exclusivamente física, pode ser associada à “revolta” -, os africanos, escravizados e quilombolas, são atores *opacos*, sem rosto, sem identidade, cuja representação caricata impede qualquer tipo de *empatia* comprometendo a associação identitária por parte dos leitores²⁶. A única figura individualizada concretamente é Zumbi, mas este é morto pelos brancos. O negro só aparece individualizado na narrativa quando sofre uma derrota. Vale lembrar que os *mestiços* nem são citados na narrativa, produzindo uma simplificação da sociedade colonial na qual apenas os *negros africanos* e indígenas eram escravizados. O negro, dessa forma, torna-se

²⁶ No caso de estudantes negros (as) esse processo tem alta probabilidade de ocorrer de forma humilhante, pois a consciência histórica constrói a identidade dos indivíduos a partir da forma como o sentido do passado é estabelecido. Em uma narrativa eurocêntrica o sentido do passado é o triunfo do homem branco sobre os demais povos. (Cf. Capítulo 1).

prisioneiro de uma narrativa histórica na qual fica exclusivamente associado a “trabalho forçado”, “sofrimento”, “revolta” e “derrota”.

Na etapa seguinte da sequência didática proposta pelo material - a avaliação, na qual constam duas questões dissertativas e três objetivas - também se mantém essa associação. São inquiridas as formas de resistência, a importância de Palmares e o tipo de trabalho realizado pelos escravizados. Sem rosto, privado discursivamente de uma identidade cultural própria, o negro escravizado foi inserido na narrativa historiográfica eurocêntrica como representação de submissão - mero acessório econômico, que por vezes se revoltava, do colonizador branco.

Tal fato se repete na Situação de Aprendizagem nº 7 do mesmo volume. Nesse capítulo, que trata da mineração do ouro no Brasil colonial, os africanos aparecem novamente como mão-de-obra escrava inserida em uma narrativa “economicista”. Após a “Sondagem e sensibilização” sobre aspectos gerais da mineração no período colonial, a “1ª etapa” da sequência didática consiste na leitura e interpretação de um texto intitulado “O trabalho escravo nas minas”. Nele o trabalho escravo nas minas é descrito nos seguintes termos

O trabalho nas minas sempre foi muito difícil, com desgaste rápido da mão de obra. Nos séculos XVIII e XIX, o trabalho era realizado pelos escravos. *Além deles, que eram maioria, havia os criminosos condenados a trabalhos forçados.* Desde o século XVI, o Brasil já utilizava a mão de obra escrava nas fazendas de cana-de-açúcar da costa nordeste da colônia. A partir do século XVII, a economia colonial, baseada na produção da cana-de-açúcar, estava em crise, em virtude da baixa nos preços do produto no mercado internacional, o que facilitou a transferência dos escravos das plantações para o trabalho nas minas, além daqueles trazidos diretamente da África para essa finalidade (SÃO PAULO, SEE, 2014, Caderno do Aluno. 7º ano. Vol. 2, p. 53, grifo nosso).

Na narrativa, subentende-se que o escravizado é negro – veio das plantações nordestinas ou diretamente da África. Novamente se destaca o sofrimento do trabalhador cativo, dessa vez associado, indiretamente, com a *punição pela criminalidade*. Nessa narrativa, o trabalho manual é associado ao “castigo” imposto aos delinquentes. Não sabemos, por meio da narrativa elaborada pelo material, se nas minas havia diferenciação entre o tratamento destinado aos escravizados e aquele destinado aos sentenciados (poderiam ser colonos brancos?). Assim, da maneira como o discurso foi articulado, fica subentendido que todos recebiam o mesmo tratamento, resultando em um sistema de equivalências entre “trabalho escravo”, “negros” e “criminalidade”.

O texto aponta algumas atividades culturais dos escravizados, principalmente aquelas ligadas à formação de associações religiosas dentro da normatividade católica. Vejamos sua formulação:

Apesar do trabalho duríssimo, os escravos das minas viviam em cidades, o que de certa forma representou uma melhoria das suas condições de vida em relação às condições dos escravos que viviam nas fazendas. Começaram a surgir irmandades que permitiam aos escravos se associarem em torno de interesses religiosos. Igrejas específicas para a população negra foram construídas. Desenvolveu-se uma cultura urbana com forte influência da cultura africana sobre a cultura da população local. Como resultado, muitos quilombos surgiram nas proximidades das cidades, distinguindo-se dos quilombos rurais, afastados e menos conectados com a sociedade local. Na região das minas, os quilombos eram próximos e faziam parte, de alguma forma, da economia e da sociedade do lugar (SÃO PAULO, SEE, 2014, Caderno do Aluno. 7º ano. Vol. 2, p. 53).

Apesar dessa menção à “cultura africana”, nada se diz sobre ela, apenas que influenciou a cultura urbana e cujo resultado foi o surgimento de quilombos. Aqui, como na Situação de Aprendizagem anterior, os escravizados não possuem rosto, nem identidade – resumida a “negros” e “africanos” – e sua religiosidade só é narrada dentro de um contexto católico. Podemos perceber que a tônica da narrativa ainda é a “resistência dos escravizados” – associações que lhes permitiram se organizar e surgimento de novos quilombos.

Os africanos e seus descendentes só reaparecem na série seguinte (novamente como trabalhadores escravizados), no primeiro volume do 8º ano. A Situação de Aprendizagem nº 6 trata do período Joanino, tendo como foco as imagens produzidas por Jean-Baptiste Debret. O foco da Situação de Aprendizagem em questão, de acordo com as orientações constantes no *Caderno do Professor*, é trabalhar com as imagens a fim de discutir a situação social do Brasil no período:

Utilizando a cena, você pode encaminhar as reflexões para a percepção das principais características da sociedade brasileira, no início do século XIX, bem como contribuir para que eles compreendam a importância daquele documento como componente essencial do processo de construção da memória visual brasileira (São Paulo SEE, Caderno do Professor, História, Volume 1, 8º ano, pp. 43-4, 2014).

No caso dessa Situação de Aprendizagem específica, pudemos acompanhar duas aulas nas quais o material foi utilizado. Mais adiante, faremos a exposição do relato da experiência e as observações realizadas.

A temática do negro volta a aparecer no Volume 2 do 8º ano, em duas situações de aprendizagem. A primeira trata sobre a Revolta dos Malês – Situação de Aprendizagem nº 1 – e a segunda versa sobre o processo de abolição da escravidão – Situação de Aprendizagem nº 6.

No primeiro caso, a sequência didática reforça a visão do negro escravizado e suas formas de resistência – bem como sua derrota frente às forças de repressão e os castigos aplicados - sem apresentar quaisquer características culturais a não ser o islamismo dos malês. Como as Situações de Aprendizagem anteriores, não são apresentadas informações significativas sobre a cultura africana ou afro-brasileira ou o cotidiano dessas pessoas. No Caderno do Professor correlato, a justificativa para a análise da Revolta dos Malês é feita da seguinte maneira:

Com essa análise, você pode encaminhar as reflexões dos alunos no sentido da *percepção da relação passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico*, bem como contribuir para que eles compreendam a importância desse movimento como um dos vários momentos de resistência dos escravizados (São Paulo SEE, Caderno do Professor, História, Volume 2, 8º ano, 2014, p. 9, grifo nosso).

Com relação à percepção da relação passado-presente, a Situação de Aprendizagem nº 1, do 8º ano, solicita pesquisas sobre os quilombos e as comunidades remanescentes de quilombos na atualidade. Tal atividade, que tem o potencial de estimular os estudantes a acessarem o passado a partir de questões do presente – no caso, as origens dessas comunidades e de suas identidades culturais - pode ou não ser solicitada pelos professores – que podem optar pela simples aula expositiva, apontando características dos quilombos sem problematizar sua relação com o passado - e, dessa forma, as informações relativas à cultura e identidade afro-brasileiras ficam à mercê da subjetividade dos docentes e da qualidade das pesquisas e materiais utilizados pelos estudantes. Com relação às permanências e rupturas do processo histórico, a manutenção de uma narrativa “opressão, revolta, derrota e punição”, dentro de uma narrativa maior de caráter eurocêntrico, tende a apontar, como “permanência do processo histórico”, a

submissão histórica do negro, cujas lutas pela liberdade não conseguiram lograr sucesso, sendo criminalizadas e punidas de acordo com essa concepção.

Na situação de aprendizagem nº 6 da mesma série/ano, sobre a Abolição, o material não parte de questões do presente, exigindo dos estudantes a interpretação de uma imagem – uma foto de escravizadas cozinhando na roça. A imagem serve de mote para a discussão sobre o conceito de escravidão, apresentando perguntas que buscam resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto.



Figura 1 Escravas cozinhando na roça, 1858.

As questões relativas à imagem são listadas abaixo, buscando levantar os conhecimentos dos estudantes relativos ao conjunto da escravidão africana no Brasil – características, origens dos escravizados, formas de tráfico, tipos de trabalho e resistência:

Após a observação da imagem e discussão com a classe sobre as questões a seguir, anote as suas conclusões.

1. Como você definiria “escravidão”?
 2. Durante a história do Brasil escravista, de onde e como eram trazidos os homens e as mulheres utilizados como mão de obra?
 3. Quais tipos de trabalho os escravos desempenhavam?
 4. Como eram as condições de vida dos escravos?
 5. Quais foram as formas de resistência à escravidão?
- (SÃO PAULO SE, Caderno do Estudante, História, Volume 2, 8º ano, 2014, pp. 40-1)

Como podemos observar, o negro ainda é associado exclusivamente ao mundo do trabalho, sendo representado como o escravo que luta pela sua liberdade. Mas, afinal, na última menção do material à escravidão no Brasil, surge a questão do cotidiano dos escravizados. Negligenciada nas séries anteriores, dificilmente os estudantes poderão apresentar conhecimentos concretos sobre essa questão.

Segue um texto contendo as leis abolicionistas – Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenários e Áurea. A atividade relativa a esses textos é “Sintetize e registre o significado de cada uma das leis promulgadas com o objetivo de pôr fim ao trabalho escravo no Brasil”. (SÃO PAULO, SE, Caderno do Estudante, História, Volume 2, 8º ano, 2014, p. 43). Somente na “lição de casa” é solicitado que o estudante problematize o conteúdo dessas leis. Aos desdobramentos socioeconômicos e culturais da Abolição - a nosso ver, de importância central para a discussão sobre a situação do racismo institucionalizado na sociedade brasileira - o material concede uma questão na lição de casa: “4. A Lei Áurea extinguiu a escravidão, mas não veio acompanhada de políticas de integração dos ex-escravos à sociedade brasileira. Quais foram as consequências disso?” (SÃO PAULO, Caderno do Estudante, História, Volume 2, 8º ano, p. 45, 2014).

Sem os colegas ou o (a) professor (a) com quem negociar os significados da legislação e seus resultados práticos, o assunto fica, novamente, à mercê da qualidade da pesquisa do estudante ou da hipotética discussão promovida pelo (a) professor (a) na aula seguinte. Não há garantias de que os estudantes possam, por si mesmos, sem material de apoio adequado (textos historiográficos, documentos escritos, audiovisuais ou iconográficos) problematizar essas questões de maneira a construir uma narrativa utilizável do passado para fins práticos em suas vidas cotidianas.

Em resumo, podemos observar que a narrativa sobre a escravidão no material didático fornecido pela Secretaria de Educação procura atender às demandas dos movimentos negros materializadas na legislação tendo como foco a resistência dos escravizados. Essa resistência,

como vimos, é descrita no material desde o início do tráfico até a Abolição. As formas privilegiadas de resistência na narrativa do material são o quilombo e a revolta armada ou violenta, evocando a imagem do “escravo-rebelde” da concepção marxista de Clóvis Moura. Entretanto, essa revolta sempre acaba em derrota, a não ser na Abolição, que teve o concurso do Estado para garantir o seu sucesso. Sem narrar as características culturais dos escravizados, nem apontar as exceções ao binômio branco livre/negro escravizado (como, por exemplo, negros forros, mestiços, ex-escravizados que enriqueceram e se tornaram donos de escravizados, etc.) nas sociedades colonial e imperial, produz-se uma simplificação do escravismo brasileiro na qual o negro é um “ator opaco”, sem rosto e sem identidade. Dentro de uma narrativa em que o sentido do passado é construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, o que se produz com a narrativa do material é uma “identidade negra” associada à escravidão, à criminalidade, à revolta, ao fracasso e à tutela. Em uma construção *relacional* das identidades, como vimos, o negro acaba sempre em desvantagem na sua relação com o branco individualizado e “portador da civilização”.

Voltamos à África no Volume 1 do caderno do estudante do 9º ano. A situação de aprendizagem nº 1 versa sobre o Imperialismo europeu do século XIX. Mais uma vez a África é representada através da vitimização, alvo da exploração dos brancos que, entretanto, resiste à exploração através de várias revoltas. Nada sobre a diversidade cultural africana ou suas realizações. O escravismo novamente é citado, em uma atividade de análise de texto referente à proibição do tráfico de escravos assinada pelas potências imperialistas na Conferência de Berlim (1855).

No volume seguinte da mesma série, a África é citada na Situação de Aprendizagem nº 1, que trata da Conferência de Bandung e do processo de descolonização. A atividade que abre o capítulo insta o estudante a pesquisar sobre a situação na África atualmente. O estudante é convidado a refletir sobre as representações atuais sobre o continente. O Caderno do Professor aponta as intenções dos autores:

Esta Situação de Aprendizagem visa à análise de um importante documento histórico, *Os dez princípios da Conferência de Bandung*, realizada em abril de 1955. Com ela, você pode ter como objetivo, principalmente, encaminhar as reflexões dos estudantes, no sentido de levá-los a perceber as relações entre passado e presente e as permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico. Também pode contribuir para que os estudantes compreendam as implicações dos processos de descolonização na atual situação daqueles países, muitos deles ainda marcados por graves problemas socioeconômicos e políticos, como a miséria, as epidemias e as guerras civis (SÃO PAULO, SE, 2014, Caderno do Professor. História. 9º Ano, Vol. 2, pág. 9).

A vitimização do continente parece ser a tônica da coleção como um todo. Não há destaques para as atuações de importantes líderes africanos, nem menção ao Pan-Africanismo. A África se mantém, na lógica da coleção, como um não-lugar, um território no qual ocorrem explorações e maldades de todo o tipo. Seus habitantes são despersonalizados e representados sempre coletivamente. Não têm rosto. Mesmo quando os autores procuram associar o presente ao passado, o fazem a partir do passado (a Conferência de Bandung), tornando o presente seu refém, sem a possibilidade de narrativas alternativas.

Por fim, a questão do racismo é problematizada na Situação de Aprendizagem nº 6 do mesmo volume, que apresenta o movimento pelos direitos civis ocorrido nos EUA na década de 1960. Excertos do discurso “*I have a dream*” de Martin Luther King Jr é reproduzido e os estudantes são convidados a discutir seus significados. O material procura trazer a discussão para a sociedade brasileira, instando os estudantes a produzirem um discurso semelhante para os *problemas do Brasil* e não necessariamente sobre o racismo.

Você vai se reunir com seus colegas, de acordo com os critérios estabelecidos pelo seu professor. Cada grupo deverá pesquisar algum problema que aflige a população brasileira, como a miséria, o desemprego ou o trabalho infantil. Para isso, é preciso buscar informações em jornais, revistas, materiais de apoio didático e na internet. Cada grupo deverá organizar um pequeno arquivo com os materiais pesquisados e discutidos por todos os integrantes (SÃO PAULO, SE, Caderno do Estudante, História, Volume 2, 9º ano, p. 44, 2014).

Como nas outras atividades relacionadas à problemática étnico-racial, a obtenção dos conteúdos é delegada ao estudante em forma de pesquisas. Os problemas dessa estratégia foram expostos acima – possível má qualidade da pesquisa e dependência da subjetividade dos docentes quanto à questão racial. No material, como um todo, as identidades africanas e afro-brasileira são associadas, basicamente, a “pobreza”, “atraso”, “primitivismo”, “escravidão”, “revolta”, “necessidade de tutela”. Em contraposição, as identidades das sociedades ocidentais estão associadas a “civilização”, “sucesso”, “racionalidade”, “riqueza”, “domínio”.

A partir dessa articulação valorativa binária – entre brancos e não-brancos, pois indígenas e asiáticos estão subrepresentados também -, o discurso hegemônico se estrutura por meio da manutenção dos velhos preconceitos racistas do século XIX, agora sob nova roupagem, que teimam em permanecer semiocultos no senso comum/tradição evidenciado pela narrativa

dos autores, movimentando-se por entre as fímbrias de uma narração histórica cuja apoteose desemboca no mundo da democracia liberal. Este é caracterizado, no caso brasileiro, pela “igualdade”, pela “democracia” e pela “liberdade individual” conquistada pela Nova República. Nessa articulação discursiva, o negro, inferiorizado em relação ao branco, teria os mesmos “direitos e privilégios” da cidadania concebida pela concepção liberal. Veremos, a seguir, como o material analisado atuou entre docente e estudantes na prática da sala de aula. Segue abaixo o resultado das observações que realizamos no segundo semestre de 2014, referentes a uma aula sobre a escravidão no período joanino brasileiro, na qual foi utilizado o material didático.

4.1.2. Uma aula sobre a escravidão em uma escola da rede estadual de São Paulo

Os dados coletados na análise exposta a seguir foram gravados em áudio e presenciados pelo pesquisador, cujas anotações de campo foram digitalizadas. A escola em questão é parte da rede de ensino estadual de São Paulo. Atende a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (Fundamental II) nos períodos manhã, tarde e noite. Por ser uma escola localizada em um bairro central da Zona Norte da cidade, a maior parte dos estudantes atendidos pelos seus serviços mora em bairros mais afastados, na periferia. Não há, portanto, uma relação de vizinhança – no sentido de uma interação social mais profunda do que a estritamente profissional - da escola com as famílias atendidas. Os estudantes são predominantemente oriundos de famílias de baixa renda, das mais variadas etnias.

A escola possui uma arquitetura típica do concretismo dos anos 50 e 60 e, para acessar o seu interior, é preciso passar por três portões de ferro. O interior é relativamente bem conservado, com alguns indícios de deterioração. A sala dos professores é espaçosa, possui máquina de xerox, equipamento de café e armários para os docentes, mas a presença de uma mesa central de grandes proporções dificulta a circulação. A maior parte dos professores era “velha de casa”, ou seja, já trabalhava na escola havia muitos anos. As conversas na sala dos professores, que pudemos presenciar, giravam em torno das dificuldades em se obter a aposentadoria e na gravidez de algumas meninas do 8º ano.

A sala de aula em que acompanhamos o trabalho do professor era espaçosa. A porta da sala apresentava uma janela quadrada ao centro, que estava sem vidro, permitindo que o barulho dos estudantes no corredor adentrasse o local. As carteiras mostravam sinais de desgaste, rabiscadas, mas confortáveis. A mesa do professor era simples, sem gavetas, localizada no

centro da sala em frente à lousa. À lousa havia um tablado baixo. Na parede oposta, janelas que davam para o pátio.

Em uma aula “dobradinha” (aula de 50 minutos seguida de outra com igual carga horária) sobre o Período Joanino, ministrada para uma turma do 8º ano (7ª série) do Ensino Fundamental II pelo professor Getúlio (nome fictício, escolhido pelo próprio docente), utilizou-se o Volume 1 do Caderno do Estudante, 8º ano, para discutir com os estudantes quatro imagens de Debret. O professor Getúlio é um homem de meia-idade, branco e alegadamente “de esquerda”, como ele próprio comentou.

Ao entrarmos na sala, o professor pediu que os estudantes se sentassem e pegassem o material. Muitos não tinham a apostila, fato já esperado pelo professor, que providenciou de antemão algumas fotocópias das páginas utilizadas na atividade programada. Pudemos perceber certa impaciência nas orientações do professor, dando a impressão que ele as proferia sabendo de antemão que elas dificilmente seriam compreendidas e cumpridas de imediato. A turma, composta de treze estudantes – dividida proporcionalmente entre meninos e meninas de treze anos -, era bastante agitada, “conversadora”, mas respeitosa. A maior parte dos estudantes se concentrava nas carteiras à frente da mesa do professor, mas dois deles (aparentemente mais velhos) sentaram-se mais atrás, demonstrando pouca ou nenhuma atenção na aula. Conforme os estudantes foram se aquietando, o professor os instruiu sobre o que seria tratado e qual deveria ser o procedimento dos que não tinham apostila e haviam recebido as fotocópias.

Após colocar nove questões sobre as imagens na lousa – presentes na apostila - o professor iniciou uma série de questionamentos sobre essas imagens introduzindo-as com a seguinte observação: “aqui nós temos quatro imagens que mostram o cotidiano no [sic] Brasil na época da escravidão”. Após uma breve explanação para diferenciar os conceitos de “público” e “privado”, o professor passou a analisar as imagens através das observações dos estudantes.



Figura 2. Jean-Baptiste Debret. Empregado do governo saindo a passeio, c. 1820/1830.

A primeira imagem analisada foi “Empregado do governo saindo a passeio”. Nela estão representados um homem branco à frente de sua família – duas meninas e a mãe - em fila indiana. O homem veste uma casaca, chapéu de bico e botas e porta uma bengala, que leva ao ombro. Suas filhas e a esposa usam vestidos elaborados. Atrás da senhora, uma dama de companhia parda – calçada e, portanto, possivelmente uma liberta ou mulher livre agregada à família. Atrás dela, duas criadas uniformizadas, um homem adulto e, fechando o cortejo, duas crianças – todos negros e descalços. A mulher parda porta uma pequena bolsa à semelhança de um *nécessaire*, uma das criadas leva um volume de tecido, possivelmente um bebê. O escravizado adulto, vestido de cartola e casaca, porta uma sombrinha. As crianças escravizadas, ao final do cortejo, vestem roupas mais simples e não carregam coisa alguma.

O professor instou os estudantes a descreverem a imagem. Uma estudante descreveu a cena como uma “família” na qual “os *ricos* andam na frente e os *pobres* (grifo nosso) andam atrás”. O professor comentou: “É aquela questão da sociedade de hierarquias né? A família dos brancos ricos ia na frente, e os escravos geralmente estavam ou embaixo (sic) ou atrás na fila. Isso mostra... como que era a sociedade na época? Escravocrata, não é?” Seguiu uma nova pergunta sobre outros aspectos da imagem a serem destacados e o professor indagou sobre as

vestimentas dos homens e mulheres retratados. A mesma estudante que respondeu anteriormente explicou que “a dos ricos são bonitas e a dos *pobres* (grifo nosso) são velhas, sujas...”.

Analisando a imagem, não identificamos as roupas “velhas e sujas” apontadas pela estudante. Obviamente, no caso das mulheres, são roupas não tão requintadas quanto às retratadas nos personagens brancos, mas o escravizado adulto vestido de casaca e a mulher parda não apresentam um aspecto menos requintado do que o dos brancos, com exceção da falta de calçado do escravizado adulto. Debret não retratou sujeira nem desmazelo no vestir dos escravizados, apesar de estarem descalços – detalhe que não foi apontado pela estudante, nem pelo professor. Por conseguinte, a principal maneira pela qual a estudante diferenciou “os ricos que andam na frente” e os “pobres que andam atrás” foi, basicamente, a cor da pele das pessoas retratadas.

A estudante associou “sujeira” e “decadência” à pobreza. Associou, também, “escravos”, “negros” e “pobres”. Obviamente os escravizados eram negros e pobres, no sentido de possuírem pouco ou nenhum recurso, mas a associação feita pela estudante nos faz indagar se ela não estava utilizando o termo *pobre* na acepção *atual* da palavra, ou seja, de pessoas *livres* sem recursos financeiros. Essa associação automática entre os pobres atuais e os escravos negros do passado tende a naturalizar a pobreza como uma *característica identitária* da população negra. A historicidade da condição de escravizado do negro é suprimida, criando-se uma situação atemporal na qual o negro *sempre* foi pobre e escravizado. E - fato ainda mais grave -, ao associar pobreza e sujeira, a estudante acaba por associar, também, pessoas negras e falta de higiene! De modo contrário, “branco” e “riqueza” foram associados automaticamente. O professor aparentemente não atentou para essa associação, dando seguimento ao exercício e passando para a imagem seguinte.



Figura 3. Jean-Baptiste Debret. Um jantar brasileiro, 1827.

A segunda imagem analisada (imagem três) foi “Um jantar brasileiro”. Nela podemos ver um casal de senhores brancos sentado à mesa, comendo, servido por escravizados negros. Em primeiro plano, duas crianças negras, nuas, estão ao pé da mesa. A primeira é servida pela dama, que oferece uma garfada de comida. A segunda, sentada ao chão, está entretida com um pedaço de comida, provavelmente servido da mesma maneira. O homem come sem se importar com o que ocorre ao redor, concentrado na comida. No plano de fundo, uma escravizada abana a dama, enquanto um escravizado adulto observa o casal, aparentemente aguardando alguma instrução. Mais ao fundo, outro escravizado adulto aguarda no limiar de uma porta.

Instado pelo professor, um estudante analisou a imagem, descrevendo-a relativamente bem, mas confundindo o abanador utilizado pela escrava com um esfregão. Após uma pequena alteração na turma devido ao erro do colega, o professor retomou a análise, procurando evidenciar a hierarquização da sociedade escravista brasileira.

“Nessa imagem três aqui, ó, a família de brancos estão (sic) sentados na cadeira enquanto que as duas criancinhas estão o que? Se alimentando aonde? [respostas indistintas dos estudantes] No chão. Então isso mostra o que? Aquela questão da hierarquia né? É... Pessoal, não sou eu que estou falando, tá? Vocês estão [inaudível]

uma imagem que é da época. ‘Você que é escravo senta no chão. Nós que somos ricos, donos de escravos, sentamos aonde?’ Na cadeira. O que significa esse ato dessa mulher de ficar dando comida assim pra criança escrava? É como se fosse uma imagem de dó né? ‘Ah eu to com dó desse escravo, vou dar comida pra ele’. É a mesma coisa que se faz com o cachorro. ‘Vou dar comida pra ele’.

Na análise realizada pelo professor, há uma interpretação baseada em uma evidência plausível – a senhora poderia realmente ter como objetivo alimentar as crianças como se alimenta animais de estimação. Entretanto, o “juízo” da atitude da senhora para com as crianças partiu da concepção *atual* de Direitos Humanos – todos os homens e mulheres são iguais em valor e, portanto, não podemos alimentar crianças como se alimenta animais, pois isso diminui a pessoa enquanto ser humano – ocorrendo de maneira implícita na narrativa do professor. Com exceção da advertência do professor de que era a “imagem da época” - e não ele - que estava afirmando a desigualdade, o que ocorreu foi uma decisão *orientada na vida prática* com base no que Rüsen definiu como *tradição*, ou seja, o passado materializado objetivamente na consciência humana, utilizado como orientação *antes* do concurso da consciência histórica. Além disso, a advertência sobre a fonte, em si, também é problemática, pois tende a considerar a fonte histórica de maneira positivista, como algo que “fala por si mesmo”, sem o concurso do observador. Não se evidencia, ainda, a historicidade da atitude da dama.

Dessa forma, na interpretação realizada a partir desses parâmetros, há a possibilidade de que os estudantes analisem anacronicamente a atitude da senhora, sem desenvolver o que Peter Lee, baseando-se no conceito de consciência histórica de Rüsen, define como *empatia histórica*, ou seja, a capacidade de contextualizar mentalidades e atitudes do passado sem julgá-las pela ótica do presente (LEE, 2003). Sem essa diferenciação temporal própria da consciência histórica, há, novamente, a possibilidade da *naturalização* das relações desiguais entre brancos e negros.

Essa comparação implícita entre atitudes do presente e do passado prosseguiu nos comentários do professor sobre a imagem quatro: “Volta à cidade de um proprietário de chácara”. Nela está retratado um homem branco sendo carregado em uma liteira feita de rede, por dois escravizados adultos. Acompanhando a liteira, um menino escravizado carrega uma sombrinha. Ao lado do proprietário, mais atrás, um cachorro segue o grupo. Fechando o grupo, uma escravizada carrega, sobre a cabeça, uma cesta volumosa contendo frutas variadas e um recipiente de bebida.



Figura 4. Jean-Baptiste Debret. Volta à cidade de um proprietário de chácara, 1822.

Após a descrição da imagem, os comentários foram realizados numa tentativa de diálogo com os estudantes, mas que, na verdade, eram respostas do professor às próprias perguntas:

“É que nem hoje em dia pessoal (...) Hoje em dia várias pessoas se recusam a executar determinada profissão porque eles acham determinado serviço indigno... como se fosse assim: ‘Isso é trabalho pra pobre... eu que sou rico... eu me recuso a fazer esse trabalho’. Isso é uma herança que vem da onde (sic)? Da época de que período? Da escravidão. Onde os escravos que realizavam o quê? Trabalhos mais humildes. E essa herança nós carregamos até hoje” (grifos nossos).

No comentário do professor, há a intenção de fazer com que os estudantes percebam a historicidade das mentalidades atuais. Entretanto, a explicação articulada pelo professor apresenta alguns problemas. O termo “herança”, sem a devida problematização, torna-se mais um fator de naturalização da condição subordinada do negro em nossa sociedade. Utilizar “herança” no sentido de *legado*, de algo que chegou até nós pela *tradição* (HOUAISS, 2001), ou, como diz o professor, “carregamos até hoje”, sem realizar a devida discussão sobre a historicidade das mentalidades e atitudes do passado, apresenta a possibilidade de que alguns estudantes produzam a seguinte racionalização: “se era assim no passado e é assim atualmente, então é como as coisas sempre foram”.

Na parte final da aula, o professor Getúlio instou os estudantes a realizarem as atividades propostas na lousa em formato de questionário. As questões versavam sobre as imagens analisadas na aula. No Caderno do Professor correspondente à apostila utilizada pelos estudantes, encontramos instruções detalhadas sobre a atividade proposta, inclusive apontando as diferentes etapas através das quais ela deveria ser elaborada. De acordo com as instruções, essa atividade deveria ser precedida de uma leitura sobre a vida de Debret, constante no Caderno do Estudante, e uma problematização das fontes. O material justifica a necessidade de problematização nos seguintes termos

Professor, essa rápida problematização da fonte busca responder a questões básicas, como:
Quem fez?
Quando fez?
Com que intencionalidade a fez?
Para quem fez?
Explicitite isso, para que seus estudantes compreendam que as imagens não podem ser vistas apenas como reflexos de uma época, mas sim como componentes dos contextos sociais em que foram produzidas. (São Paulo, SE, Caderno do Professor, História, Volume 1, 8º ano, 2014, p. 47).

Os autores do material, portanto, tinham considerado a problematização da historicidade das fontes utilizadas, a fim de que os estudantes não as tomassem como a “verdade” de uma época. Após a leitura, os estudantes deveriam escolher uma das imagens para analisar conjuntamente, descrevendo-a e debatendo hipóteses. Terminada a discussão, os estudantes deveriam responder às questões propostas na apostila e, na sequência, elaborar em duplas um relato fictício sobre uma das personagens representadas na imagem escolhida.

O professor, como vimos na descrição da aula acima, utilizou uma estratégia diversa da apontada no material, iniciando a aula imediatamente com a análise das imagens junto aos estudantes. Somente ao final da aula houve a realização da atividade da apostila, feita pela maioria dos presentes. Pudemos ter acesso às respostas de dois estudantes – um menino e uma menina - consideradas exemplares pelo professor, motivo pelo qual nos permitiu fotografar as respectivas apostilas.

Reproduzimos as questões e suas respectivas respostas abaixo:

Apostila da menina

1. Título da imagem escolhida:

Resposta: Imagem 3. O jantar no Brasil.

2. Trata-se de uma imagem pública ou privada?

Resposta: Privada

3. Descreva o ambiente.

Resposta: *Ricos* estão comendo. No meio crianças estão no chão comendo sobras, e os escravos adultos atrás da mesa na espera de mais sobras. (grifo meu).

4. Identifique e descreva os personagens.

Resposta: Bem, os brancos com vestimento (sic) bom, e o negro não, as crianças totalmente nuas como se não tivessem roupas para vestir ou se os brancos não deixassem eles se vestir

5. Identifique e descreva os objetos.

Resposta: Temos móveis, cadeiras, mesa, comida, pratos e talheres, nos pratos temos comidas boas, na cadeira os brancos sentados, copos com vinho e jarra de água.

6. Descreva as ações retratadas. Há ações principais e secundárias?

Resposta: Na principal temos os brancos dando comida aos bebês (sic) negros e atrás uma mulher abanando os brancos ao lado dela um homem observando eles comerem *na esperança de que os brancos dessem comida pra ele.* (grifos meus)

7. Como o título pode nos ajudar a compreender a cena?

Resposta: O jantar no Brasil já descreve que o jantar era assim naquela época.

8. Que distinções podemos estabelecer entre os personagens?

Resposta: Os escravos estão de pé e seus filhos no chão, e os brancos sentados na mesa.

9. Com base na imagem analisada, o que se pode concluir sobre a organização da sociedade brasileira na época de Debret?

Resposta: Os brancos tinham total poder sobre os escravos negros e como podemos ver eles tratavam os negros bem mal.

Apostila do menino

1. Título da imagem escolhida:

Resposta: Imagem 1. Um funcionário a passeio com sua família.

2. Trata-se de uma imagem pública ou privada?

Resposta: Uma cena pública.

3. Descreva o ambiente.

Resposta: Os hierarquizados (sic) da família estão indo na frente, enquanto os escravos estão atrás, com roupas bem inferiores aos ricos, e os ricos estão na frente para mostrar superioridade!

4. Identifique e descreva os personagens.

Resposta: Os ricos vão na frente pra mostrar que são mais superiores que os escravos e as roupas também.

5. Identifique e descreva os objetos.

Resposta: A roupa dos brancos que são superiores das dos escravos e os brancos estão usando sapatos e os negros estão descalços.

6. Descreva as ações retratadas. Há ações principais e secundárias?

Resposta: Os hierarquizados estão na frente, e quem está mais a frente é o homem que mostra superioridade sob todos e os escravos atrás que se mostram inferiores.

7. Como o título pode nos ajudar a compreender a cena?

Resposta: que eles estão passeando e os escravos estão juntos para atender suas necessidades.

8. Que distinções podemos estabelecer entre os personagens?

Resposta: A superioridade dos hierarquizados e a inferioridade dos escravos e também dos homens.

9. Com base na imagem analisada, o que se pode concluir sobre a organização da sociedade brasileira na época de Debret?

Resposta: Que havia muita desigualdade entre os brancos e os escravos e quem comandava a família era o homem.

Ao analisar as respostas dos estudantes, o que salta aos olhos primeiramente é a forma como reproduziram o discurso do professor. À sua maneira e com alguns equívocos conceituais – o menino associou o termo “hierarquizado” com “superior” -, os estudantes mantiveram a versão da sociedade hierarquizada dicotomicamente, na qual os brancos (os senhores ricos “superiores”) possuem total domínio sobre os negros (os escravizados pobres “inferiores”). Ambos associaram automaticamente brancos com senhores ricos e negros como escravizados pobres. Não houve hipóteses sobre libertos, negros livres ou brancos pobres.

Nas questões propostas não houve estímulo para que os estudantes problematizassem suas próprias conclusões, aventando outras possibilidades interpretativas. Essa negociação de sentidos poderia ter ocorrido, caso o professor tivesse solicitado uma análise dos estudantes *antes* da sua explanação. Como tal não ocorreu, o passado tornou-se fixo e a História algo que se conta e não um conhecimento negociado a partir de argumentação lógica.

Como não ocorreu, igualmente, a possibilidade de avaliar esse passado a partir de um problema estabelecido no presente – não houve tal estímulo por parte do material e nem pela do professor – o sentido da narrativa sobre a escravidão tornou-se um conhecimento desprovido de *significação prática consciente* para os estudantes, cuja análise do passado ocorreu a partir de pressupostos localizados na *tradição* – baseada no ponto de vista burguês, caucasiano e ocidental característico de nossa sociedade, reforçado pelo currículo fundamentado na periodização francesa. No que tange à construção identitária, como vimos acima durante a análise do material didático, tal fato apresenta potencialidades perigosas, “chanceladas” pela pretensão “científica” da disciplina escolar - a de um estudante afrodescendente construir sua identidade inconscientemente – por não haver o concurso da consciência histórica nessa operação -, a partir de uma concepção negativa e subordinada do negro ou mesmo a de um estudante branco “confirmar”, também de maneira inconsciente, uma pretensa “superioridade” sobre os negros.

Vale ressaltar que em uma atividade estruturada a partir de perguntas sobre o conteúdo discutido na aula, há sempre a possibilidade de os estudantes buscarem produzir a “melhor resposta”, a qual, em sua concepção, teria maiores possibilidades de se adequar ao que acreditam ser o que o (a) professor (a) “quer ouvir” a fim de obterem nota ou mesmo um mero olhar de aprovação. Para avaliar a operação da consciência histórica dos estudantes a partir de uma problematização situada no presente com relação às relações étnico-raciais, foi preciso, portanto, elaborar um instrumento de pesquisa que lhes permitisse elaborar narrativas historicamente fundamentadas sobre o assunto sem o perigo de cair no fenômeno da “melhor

resposta”. A aplicação desse instrumento de pesquisa nos foi possibilitada em uma escola municipal, localizada também na zona norte da capital paulista, como descreveremos a seguir. Como veremos, apesar de algumas diferenças na concepção curricular entre as duas redes de ensino, na questão do ensino de História os resultados não foram significativamente diferentes, no que tange à concepção de passado dos alunos.

4.2. As diretrizes para o ensino de História do Município de São Paulo

A rede municipal de ensino em São Paulo passou por mudanças significativas na maneira pela qual o poder público organiza os currículos de suas escolas. De maneira diversa da organização curricular centralizada da rede estadual, a rede municipal de ensino de São Paulo, cuja organização curricular de História já era bastante flexível, descentralizou completamente, a partir de 2014, a elaboração do currículo nas escolas. Importa, portanto, analisar essas duas concepções, haja visto que a turma de 9º ano com a qual realizamos parte de nossa pesquisa esteve sob a influência dessas duas organizações curriculares.

Até 2014, a grade curricular municipal era orientada pelo *Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*, publicada em 2007 na gestão Gilberto Kassab. No caso de História para o Ensino Fundamental II, o referido programa foi elaborado pelas professoras Antônia Terra de Calazans Fernandes e Circe Maria Fernandes Bittencourt. Os conteúdos do programa - concebidos como informações, conceitos, procedimentos, valores e atitudes (São Paulo. SME, 2007, p. 34) foram estruturados a partir de eixos temáticos, com a intenção expressa de romper com o ensino eurocêntrico de História. Nas palavras das autoras:

Por tradição, o ensino de História tem privilegiado o estudo da sociedade europeia e ocidental, em detrimento, muitas vezes, da História do Brasil, das culturas latino-americanas e da História da África. Isso tem repercutido, como se sabe, na formação de valores, de imaginários e de identidades da população brasileira muito mais comprometidos com o modo de vida europeu/ocidental ou ainda com os valores norte-americanos. Por conta disso, considerando que é fundamental que os estudantes que vivem em São Paulo hoje conquistem o entendimento das dimensões históricas de

suas vivências, é prioritário o currículo de História ser organizado de modo a privilegiar o estudo da sociedade brasileira, partindo das problemáticas contemporâneas locais, regionais e nacionais, para aprofundar suas relações com as demais sociedades, de diferentes épocas e lugares (São Paulo. SME, 2007, p. 35).

É importante analisar o programa de 2007, pois sua influência, teoricamente, ainda se faria sentir entre os professores da rede municipal de ensino, atualmente. Na visão da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação, a diretrizes do Programa de 2007 “são de conhecimento dos profissionais de educação que atuam, neste momento, na Rede Municipal de Educação e têm se constituído como referência para o trabalho docente nos últimos anos” (SÃO PAULO. SME, 2015, p. 15). Nessa perspectiva, mesmo após 2014, as escolhas programáticas dos docentes nas escolas da rede teriam sido influenciadas pela perspectiva da História por eixos temáticos estabelecidos no Programa de 2007, cuja organização dos conteúdos era *sugerida* pelas autoras, podendo ser acatados ou não pelos docentes, que tinham liberdade para montar seus próprios programas, respeitando os eixos temáticos principais.

Os eixos temáticos determinados pelas autoras foram:

6º ano²⁷ – As organizações das sociedades e as relações com a natureza;

7º ano – Trabalho, campo e vida urbana;

8º ano – Território nacional e confrontos sociais;

9º ano – Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas.

A partir desses eixos temáticos, foram estabelecidas “expectativas de aprendizagem” para cada ano do ensino fundamental – na forma de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes - que, na prática, estabeleciam alguns temas historiográficos obrigatórios a serem trabalhados com os estudantes em sala de aula. Nas tabelas abaixo, apontamos as expectativas de aprendizagem que estão diretamente relacionadas a esses temas:

Tabela 6 – Programa de História para o 6º ano - 2007. PMSP

Eixo Temático	Expectativas de aprendizagem
----------------------	-------------------------------------

²⁷ Até então a grade curricular do município dividia o ensino fundamental em dois ciclos. No programa, o Ensino Fundamental II é chamado “Ciclo II”, dividido em quatro anos – 1º ao 4º ano. A fim de manter um padrão comum para a análise das escolas municipais e estaduais, optamos por manter a numeração tradicional das séries/anos. (N. do A.)

	Identificar as formas de ocupação atual do Município de São Paulo
	Comparar a ocupação atual do Município de São Paulo com a ocupação da região por outras populações no século 16 e antes da chegada dos europeus
	Identificar e comparar organizações de algumas sociedades coletoras e caçadoras na Antiguidade
	Identificar e comparar organizações de algumas sociedades sustentadas na criação de animais e na agricultura na Antiguidade
	Identificar transformações temporais quanto às formas diferenciadas de ocupação do espaço e mudanças nas paisagens pelas populações da Antiguidade
As organizações das sociedades e as relações com a natureza	Identificar algumas relações históricas de mudanças entre a organização da sociedade atual no Município de São Paulo e as sociedades coletoras, caçadoras, criadoras de animais e agricultoras em diferentes locais e épocas na Antiguidade
	Identificar mudanças na organização social quanto às formas de produção de alimentos, de comércio e utilização de recursos naturais em espaços diferenciados
	Identificar registros não escritos que informam sobre as sociedades na Antiguidade e a criação da escrita em diferentes lugares
	Identificar as concepções da natureza em manifestações religiosas e nas artes em diferentes culturas da Antiguidade
	Localizar em linhas do tempo o período entre o surgimento dos homens e a criação da agricultura na Antiguidade

Fonte: São Paulo, SME / DOT, 2007.

Tabela 7 – Programa de História para o 7º ano - 2007. PMSP.

Eixo Temático	Expectativas de aprendizagem
Trabalho, campo e vida urbana	Identificar as formas de trabalho urbano no Município de São Paulo atualmente
	Identificar as formas de trabalho entre as populações indígenas atualmente
	Comparar formas de trabalho atuais e formas de trabalho na sociedade colonial brasileira
	Distinguir a escravidão no período colonial e a escravidão da Antiguidade grega e romana
	Identificar diferentes formas de organização do trabalho nas sociedades africanas e coloniais americanas
	Conhecer o comércio de escravos pelo Oceano Atlântico
	Identificar e comparar a organização do trabalho em sociedades europeias no campo e nas cidades
	Conhecer e comparar a vida cotidiana e o trabalho em diferentes cidades do período moderno
	Identificar mudanças na organização dos espaços e os conflitos sociais nas cidades do período colonial brasileiro
	Identificar transformações técnicas na produção e nas relações de trabalho com a Revolução Industrial
	Identificar transformações no campo em função da Revolução Industrial
	Conhecer o processo de transformação da mão-de-obra escrava para livre no Brasil

Comparar a organização social e do espaço urbano das primeiras cidades industriais com a cidade de São Paulo hoje

Fonte: São Paulo, SME / DOT, 2007.

Tabela 8 – Programa de História para o 8º ano - 2007. PMSP

Eixo Temático	Expectativas de aprendizagem
Território nacional e confrontos sociais	Identificar a forma de organização política e territorial do Município de São Paulo atualmente, inserindo-a na organização política e territorial brasileira
	Conhecer o processo de organização dos Estados Nacionais europeus
	Conhecer o significado da Revolução Francesa e seus desdobramentos políticos em outros países
	Conhecer a organização de conflitos no Brasil envolvendo questões de autonomia política
	Conhecer o processo de Independência política do Brasil
	Conhecer a organização política dos estados nacionais americanos e os conflitos na sua constituição territorial
	Identificar conflitos territoriais na África no decorrer dos séculos XVIII e XIX
	Identificar conflitos territoriais entre países latinoamericanos no decorrer do séculos XIX ao atual

Fonte: São Paulo, SME / DOT, 2007.

Tabela 9 – Programa de História para o 8º ano - 2007. PMSP

Eixo Temático	Expectativas de aprendizagem
Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas	Identificar os poderes econômicos e institucionais atuais no Município de São Paulo
	Identificar as lutas políticas e sociais da população do Município de São Paulo e os espaços de participação pública atualmente
	Identificar o imperialismo no mundo e suas consequências
	Relacionar o surgimento das ideias socialistas e as Revoluções no século 20
	Identificar relações entre a economia capitalista e guerras contemporâneas
	Identificar as lutas pela cidadania políticas e sociais nos países americanos e africanos no século 20
	Conhecer a organização da República brasileira
	Identificar e analisar as lutas políticas e sociais no Brasil republicano
	Identificar os períodos de autoritarismo e democráticos da República brasileira
	Comparar as lutas políticas e sociais da população da cidade de São Paulo hoje com as lutas de populações de outros locais e épocas
	Comparar o uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação na vida cotidiana do século 19 ao atual
	Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela igualdade de direitos
Identificar e analisar o papel das novas tecnologias e da cultura de consumo na sociedade brasileira e mundial	

Fonte: (São Paulo. SME, 2007, pp. 52-5)

Apesar do avanço inegável em relação à ruptura com a tradicional linearidade unidirecional da narrativa histórica, a nosso ver, o programa de 2007, no estabelecimento das expectativas acima, acabou retornando, em parte, à linearidade da narrativa que procurava evitar. Se observarmos com atenção as habilidades elencadas para cada ano, podemos perceber que as linhas tradicionais da periodização francesa foram mantidas, apesar do “vai-e-vem” entre presente e passado e da integração entre a História brasileira e a geral. No 6º ano o programa trata da Pré-História e da Antiguidade Oriental; no 7º ano, Baixa Idade Média e Idade Moderna; no 8º ano trabalha-se a Idade Contemporânea até o final do século XIX; no 9º ano, o século XX em diante.

Além disso, apesar das histórias das sociedades africanas e ameríndias estarem melhor representadas nessa narrativa do que na periodização tradicional, ainda é o ponto de vista burguês ocidental, em último caso, que determina o discurso. Isso faz com que seja preocupante, do ponto de vista da educação étnico-racial, o fato de as expectativas descritas pelo programa serem bastante genéricas como, por exemplo, esta que destacamos do 9º ano, que trata sobre questões sociais: “Identificar as lutas políticas e sociais da população do Município de São Paulo e os espaços de participação pública atualmente”. A ausência de uma clara indicação dos grupos que compõem a “população do Município de São Paulo”, associada a uma narrativa histórica subjacente na qual predomina a concepção burguesa ocidental, traz o risco de grupos e movimentos sociais tradicionalmente marginalizados – negros, ameríndios, mulheres, LGBTs - serem simplesmente “esquecidos” nesse debate, em detrimento de outros mais tradicionais, como os sindicatos e os partidos políticos, por exemplo, cuja abordagem não trata, necessariamente, das questões étnico-raciais e de gênero.

Com relação à formação das identidades culturais, as autoras do Programa de 2007, na apresentação dos objetivos gerais para o ensino de História da rede, apontam como meta “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (SÃO PAULO. SME, 2007, p. 37). A nosso ver, apesar de não se referir especificamente às identidades culturais, a diretriz municipal de 2007 afasta-se da concepção essencialista de grupos sociais, ao admitir “continuidades e descontinuidades” entre eles, sinalizando a possibilidade da hibridização cultural no lugar de concebê-los como “totalidades” estanques.

A partir de 2014, já na gestão Fernando Haddad, o Programa de 2007 foi substituído pelo Programa Mais Educação, no qual as unidades escolares passaram a produzir os seus próprios currículos – os Projetos Político-Pedagógicos -, a partir de suas especificidades regionais. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado anualmente por cada unidade escolar que traduz suas convicções, define a identidade da escola e indica o caminho que deverá ser seguido.

Cada escola tem a responsabilidade de elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando as características que lhe são próprias, a realidade à qual está inserida, a legislação e diretrizes em vigor.

Não há regras rígidas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Ele é o norteador da ação educativa da escola, e seu ponto de partida é sempre a realidade presente, o contexto real de vida dos estudantes.

Sua elaboração é um trabalho coletivo que conta com a participação de toda a comunidade educativa, tem objetivos, metas e prioridades claramente definidas e centradas nos estudantes, visando à melhoria da qualidade de ensino e do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das atividades de formação dos educadores e intervindo na ação curricular e na organização do espaço e tempo escolares.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Projeto-Politico-Pedagogico>

Tivemos acesso ao PPP de 2015 da escola localizada na zona norte da capital paulista, onde realizamos parte da nossa pesquisa, bem como o planejamento de História elaborado pelos professores da disciplina dessa unidade escolar. No PPP da escola em questão consta um item exclusivo para o Ensino da cultura afro-brasileira. Chamando atenção para o fato de que a história e a cultura afro-brasileira têm sido lembradas apenas a partir da escravidão nas aulas de História, os autores do PPP apontam que em sua escola

os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária e dança) e as religiões de matriz africana. (Identificação suprimida em conformidade com o código de ética em pesquisa).

No PPP os autores citam a lei 10.639/03 e a lei que alterou a sua redação – 11.645/08 – sem, no entanto, fazer referência diretamente às “Diretrizes”. No documento, fica evidente que os profissionais da escola optaram por enfatizar a produção cultural dos afrodescendentes, tendo

a escola realizado nos três anos antecedentes diversos projetos sobre cultura africana, sob a supervisão dos professores de História. Esses projetos envolvem exposições e estudos de meio realizados no Museu Afro Brasil e no Museu da Língua Portuguesa. A estratégia apontada para o ensino da cultura afro-brasileira é descrita da seguinte maneira

Dentro da nossa unidade escolar temos três possibilidades de abordagem do tema: a primeira nas aulas de história e geografia, através dos conteúdos que envolvem a temática em questão; a segunda através de outras áreas de conhecimento (mesmo porque, segundo a lei supracitada, a temática deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar), tais como a língua portuguesa ou arte e, a terceira através do projeto: “racismo e antirracismo através do cinema” que integra o programa mais educação. (Identificação suprimida em conformidade com o código de ética em pesquisa).

Como as aulas de História são apontadas pelos autores do PPP como uma das maneiras que a escola encontrou para ensinar a cultura afro-brasileira, obtivemos os planejamentos anuais do 7º, 8º e 9º ano, elaborados pelos professores dessa disciplina. Ao contrário do Programa de 2007, baseado em eixos temáticos, os professores da escola optaram pela periodização tradicional francesa. No planejamento obtido, os conteúdos foram elencados da seguinte maneira:

Tabela 10 – Planejamento de História para o 7º ano. Escola Municipal, 2015.

Bimestre	Conteúdo
1	1 – O feudalismo: relações sociais, econômicas, políticas e religiosas; 2 – As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais; 3 – Renascimento comercial e urbano; 4 – Renascimento cultural e científico.
2	1 – Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França); 2 – Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas; 3 – Reforma e Contrarreforma; 4 – Expansão marítima nos séculos XV e XVI;
3	1 – A colonização espanhola da América; 2 – A chegada dos portugueses ao continente americano; 3 – Os povos indígenas do Brasil; 4 – Brasil: a administração colonial.
4	1 – Brasil: a escravidão; 2 – Brasil: a riqueza e a miséria do açúcar; 3 – Brasil: a sociedade açucareira.

Fonte: PPP da Escola analisada.

Tabela 11 – Planejamento de História para o 8º ano. Escola Municipal, 2015.

Bimestre	Conteúdo
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Iluminismo; 2. A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América (EUA); 3. A colonização espanhola e a independência da América espanhola; 4. A Revolução Industrial inglesa.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revolução Francesa e expansão napoleônica; 2. A família real no Brasil; 3. A independência do Brasil; 4. Primeiro Reinado no Brasil.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Período Regencial no Brasil; 2. Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX; 3. A expansão territorial dos EUA no século XIX; 4. Segundo Reinado no Brasil:
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Economia cafeeira; 2. Escravidão e abolicionismo; 3. Industrialização, urbanização e imigração; 4. Proclamação da República.

Fonte: PPP da Escola analisada

Tabela 12 – Planejamento de História para o 9º ano. Escola Municipal, 2015.

Bimestre	Conteúdo
1	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX; 2 – Primeira Guerra Mundial (1914-1918); 3 – Revolução Russa e stalinismo; 4 – A República no Brasil.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Os regimes Totalitários; 2 – Crise de 1929; 3 – Segunda Guerra Mundial; 4 – O Período Vargas.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Brasil: 1945 – 1964; 2 – A Guerra Fria; 3 – O avanço do Socialismo; 4 – A descolonização da África e da Ásia.
4	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Brasil: a ditadura militar; 2 – A URSS e o fim do Socialismo no Leste Europeu; 3 – Estados Unidos: da Guerra Fria ao mundo atual; 4 – Oriente Médio; 5 – Brasil: a reconstrução da democracia.

Fonte: PPP da Escola analisada

Em relação à História da África e da cultura afro-brasileira, o planejamento aponta que, no 7º ano, os conteúdos planejados para o 4º bimestre se referiam à colonização do Brasil, no qual estava inserida a questão da escravidão.

4º BIMESTRE:

- 1 – Brasil: a escravidão;
- 2 – Brasil: a riqueza e a miséria do açúcar;
- 3 – Brasil: a sociedade açucareira. (Arquivo do autor)

Os objetivos declarados dos professores, constantes no planejamento eram:

- 1 – Discutir o tráfico negreiro, o cotidiano dos escravos e suas formas de resistência; relacionar os conhecimentos construídos com a situação atual dos negros;
- 2 – Apresentar e discutir a organização da produção do açúcar e as etapas de produção e a distribuição comercial; discutir a importância de outros produtos agrícolas; discutir a distribuição desigual das riquezas;
- 3 – Apresentar os principais aspectos da estrutura social da colônia. (Arquivo do autor)

No 8º ano, também no 4º bimestre, a questão da escravidão volta à baila nos planejamentos. Dessa vez inserida no processo de crise da Monarquia no Brasil, conforme o conteúdo descrito abaixo:

4º BIMESTRE:

- 1 - Economia cafeeira;
- 2 - Escravidão e abolicionismo:
 - Formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão
- 3 - Industrialização, urbanização e imigração:
 - As transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil;
- 4- Proclamação da República. (Arquivo do autor)

Os objetivos declarados dos professores, no planejamento do 8º ano foram

4º BIMESTRE:

- 1- Compreender a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados;
- 2 - Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos; relacionar a Lei de

Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus;

3 - Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais; analisar historicamente as principais características e dinâmicas dos fluxos populacionais ocorridos no Brasil;

4 - Apresentar aos estudantes as principais características do movimento republicano; analisar a população urbana, os atritos com a Igreja católica, a proclamação da República e a formação dos símbolos nacionais. (Arquivo do autor)

Assim, os planejamentos elaborados pelos professores, em relação ao ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, apresentaram as mesmas limitações apresentadas pelo currículo preparado para as escolas estaduais – perspectiva eurocêntrica, pouca atenção dispensada à história da África e afrodescendentes relacionados apenas à escravidão. Na entrevista realizada com os docentes – dois professores homens, brancos e jovens na casa dos trinta anos, cada um com grau de mestre em História e trabalhando nas redes estadual e municipal - estes afirmaram que o livro didático utilizado na escola – a coleção *Projeto Telaris*, da Editora Ática - era considerada, por eles, como um material “insuficiente” e que na maior parte das aulas eram os próprios professores que apresentavam ou complementavam as informações de conteúdo do livro referentes ao no planejamento por eles elaborado, escrevendo-as na lousa. A coleção, em relação ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, foi avaliada pelos pareceristas do PNLD 2014 nos seguintes termos:

A história da África e da cultura afro-brasileira é expressa na coleção pelo tratamento das civilizações e diversidades dos povos africanos na África e na América, bem como pela evidência de sua participação e resistência a exploração no meio da escravidão e exploração colonial. A visibilidade dos africanos e afrodescendentes é uniforme na coleção como um todo, com ênfase maior no volume do 7º ano. Membros de comunidades africanas e afro-brasileiras aparecem na coleção como agentes da história desde o mundo antigo até depois do período da descolonização afro-asiática. Trabalha também a valorização afro-brasileira por meio das discussões sobre seu passado histórico, da questão dos remanescentes de quilombos, do *Teatro Experimental do Negro*, dos movimentos negros brasileiros e de outros expedientes que evidenciam o negro como sujeito da história. Nesse sentido, é positivo o recurso as lutas africanas pela independência, o pan-africanismo e a menção aos vários exemplos positivos de sujeitos afrodescendentes em posições sociais de destaque. (BRASIL, MEC, SEB, 2013, p. 118)

Na visão do MEC, portanto, o material didático disponibilizado para os alunos da escola analisada estava de acordo com o estabelecido pelas “Diretrizes”. Como veremos a seguir, apesar do material didático adequado às “Diretrizes” e dos projetos realizados pela escola sobre a cultura afro-brasileira, os resultados obtidos, relativos à consciência histórica dos estudantes

referentes à questão da escravidão africana no Brasil e das relações étnico-raciais, foram muito parecidos com os da escola estadual acima descritos.

4.2.1. A produção dos estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo

A coleta de narrativas produzidas pelos estudantes foi realizada com alunos do 9º ano, através de um instrumento de pesquisa, cujos parâmetros foram a busca por pontos nodais de significação nos discursos dos estudantes, relacionados à escravidão e à questão racial, e o levantamento de sua competência narrativa, de acordo com a concepção de Rüsen. Para tanto, foram elaborados dois tipos de questionários. O primeiro, ao qual nomeamos *simples*, contava com uma única questão sobre a adequação ou não das cotas para negros nas universidades: *As cotas raciais nas universidades públicas foram criadas para promover o acesso de pessoas que se definem como negras ao ensino superior. Você concorda com essa medida? Justifique a sua resposta a partir do que você sabe sobre a História do Brasil (no passado e no presente).*

Essa questão específica foi escolhida devido à relevância do tema para os estudantes – a universidade está, na maioria dos casos, em seu horizonte de expectativa – e pelo fato de tratar a questão racial de maneira tangencial, ou seja, sem perguntar diretamente sobre o racismo. Além disso, a questão abria a possibilidade de o (a) estudante fundamentar sua opinião a partir de um relato historicamente pertinente, caso houvesse competência narrativa para tanto. O estabelecimento dessa possibilidade se deve à necessidade de estabelecermos o grau de utilização *consciente* do conhecimento histórico por parte dos estudantes. Essa estratégia nos permitiu observar até que ponto a escravidão africana foi rememorada pelos estudantes para a fundamentação de sua argumentação.

O segundo tipo de questionário, ao qual denominamos *composto*, contava com a pergunta do questionário simples, mas antecedida por quatro questões específicas sobre a escravidão africana no Brasil. Mais do que averiguar o conhecimento sobre o tema, as questões

tinham por objetivo estimular a utilização consciente dos saberes sobre a escravidão africana na elaboração da argumentação dos estudantes. As questões propostas foram:

Durante três séculos a escravidão foi a principal forma de trabalho em nosso país. Sobre ela, explique:

- *as características da escravidão no Brasil.*
- *o perfil dos escravizados e as justificativas para a sua escravização.*
- *os principais beneficiados pelo trabalho dos escravizados.*
- *as formas pelas quais os escravizados resistiram à sua escravização*

Essas questões procuraram abarcar a expectativa do conhecimento construído pelos estudantes ao final do ensino fundamental sobre o assunto, de acordo com o planejamento dos professores da escola.

Como podemos observar pela leitura dos objetivos do 8º ano, a Abolição em si não foi um conteúdo especificamente trabalhado, a não ser “a extinção do trabalho escravo, como resultado lógico da resistência dos escravizados: “Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos”. Essa constatação nos levou a optar por não inserir uma questão especificamente voltada para a Abolição, a fim de manter a lógica da narrativa constante no planejamento dos professores, que privilegiou a resistência dos escravizados.

Os questionários foram aplicados em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, no mesmo dia, durante o período de uma aula. Não houve nenhum tipo de exposição prévia para os estudantes sobre a escravidão ou a natureza das cotas raciais. Procurou-se, assim, expor apenas a bagagem conceitual, instrumental e factual com a qual os estudantes contavam ao final do 9º ano. A turma A recebeu o questionário simples; a turma B, o composto; e a turma C recebeu ambos, divididos entre as metades da classe. O intuito dessa divisão foi evitar possíveis disparidades entre os estudantes de cada turma e entre as turmas. Dessa forma, uma turma recebeu o mesmo questionário (das turmas A e B) para todos os estudantes, de modo que as diferenças entre a maior ou a menor capacidade de leitura e escrita por parte dos jovens não fossem determinantes nos resultados. E uma das turmas ficou dividida entre os dois tipos de questionário, para que as possíveis diferenças entre as turmas fossem minimizadas. Entretanto, a despeito dessa salvaguarda, os resultados foram bastante homogêneos para as três turmas.

Além do questionário aberto, foi solicitado aos estudantes o preenchimento de um questionário de perfil socioeconômico idêntico ao aplicado no SAEB 2013 e o de uma pesquisa do tipo Likert, na qual se procurou saber o grau de preconceito relacionado à cultura e à aparência física de afrodescendentes. A identificação dos estudantes foi mantida em sigilo, sendo-lhes solicitado que escolhessem um pseudônimo de sua preferência, a ser colocado apenas no questionário sobre a questão das cotas raciais. Nos demais, não foi solicitada identificação, sendo utilizados apenas para fins estatísticos. O levantamento estatístico dessas informações resultou, em um universo de 55 estudantes, nos seguintes valores: 32,4% dos estudantes se declararam brancos²⁸; 43,2% pardos; 13,5% pretos; 5,4% amarelos; e 5,4% não souberam como se declarar. Com relação ao gênero, 40% eram do gênero feminino e 60% do masculino.

A pesquisa do tipo Likert contava com vinte questões, contando cada uma com cinco possibilidades de resposta (concordo fortemente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo fortemente). As questões, como dito acima, visavam a apurar o grau de preconceito ou ausência de preconceito racial entre os estudantes, com o intuito de cruzar essas informações com os demais questionários. As questões elencadas para a pesquisa foram:

1. Bandido “tem cara” e geralmente é negro.
2. Só ando com pessoas brancas
3. Bandido “tem cara” e geralmente são pessoas mal-encaradas.
4. As pessoas brancas e orientais são mais inteligentes.
5. Pessoas negras naturalmente têm mais dificuldades para conseguir boas notas nos estudos
6. Pardos e negros não são naturalmente inclinados ao crime
7. Acho piadas sobre negros engraçadas, mas evito conta-las na frente de pessoas negras.
8. Se uma pessoa negra é discriminada na minha frente não me manifesto. Cada um com os seus problemas.
9. Brancos, negros, pardos e índios têm as mesmas oportunidades em nosso país.
10. Tenho amigos negros, pardos e de outras cores.
11. Bandido não tem cara. Só dá pra saber se alguém é malfeitor se eu conhecer a pessoa.
12. Não acho graça em piadas sobre negros e me recuso a ouvi-las.
13. Denuncio o racismo em qualquer ocasião, seja feito contra um conhecido meu ou não
14. Cabelos lisos são sempre mais bonitos do que cabelos crespos.
15. Todos os tipos de cabelo são bonitos.
16. Funk, samba e rap são músicas de baixa qualidade.
17. Os artistas de quem mais gosto são brancos.
18. Umbanda e candomblé são práticas demoníacas.
19. Gosto de artistas brancos e negros igualmente.

²⁸ A tipologia utilizada no SAEB – baseada na cor da pele – é a mesma utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (N. do A.)

20. Umbanda e candomblé são religiões que devem ser respeitadas por adeptos de outras religiões. (Arquivo do autor)

Os resultados dos questionários são descritos a seguir. Iniciaremos com os questionários sobre a escravidão e a questão das cotas para, em seguida, descrever as informações obtidas na pesquisa da Escala de Likert que forem pertinentes à nossa análise.

4.2.1.1. A competência narrativa dos estudantes

Como apontado acima, apesar dos dois tipos de questionário - *simples* e *composto* – elaborados com o intuito de verificar a utilização consciente ou não do conhecimento histórico para a composição da argumentação por parte dos estudantes, o que se verificou é que, salvo algumas exceções, o *conhecimento histórico consciente* – aquele no qual o passado ou mesmo uma projeção do futuro são citados na argumentação - praticamente não foi utilizado. Os dados foram inseridos em uma tabela, contendo os apelidos, idades e gêneros dos estudantes, suas respostas, a classificação do tipo majoritário de competência narrativa observado em suas respostas e os pontos nodais de significação levantados.

Começaremos a nossa exposição pelos resultados obtidos a partir das questões específicas sobre a escravidão africana no Brasil. É preciso notar que apesar das questões serem específicas, muitos estudantes acabavam colocando as respostas de uma questão no espaço destinado às outras, devido a confusões conceituais. Optamos por seguir a sequência das questões em nossa exposição, objetivando uma organização que evidencie essa confusão conceitual. Em seguida, exporemos os resultados da questão sobre as cotas. Ao final desta seção, apontaremos os pontos nodais de significação e a maneira pela qual os estudantes utilizaram o passado como fonte de argumentação.

4.2.1.2. As características da escravidão no Brasil

A escravidão é concebida pelos estudantes que responderam ao questionário como uma situação de extremo sofrimento. O padrão observado através das respostas é o trabalho forçado, obtido através da imposição de sofrimento físico, do qual o executor não obtém nenhuma retribuição pelo esforço. É importante notar que, para os estudantes, não é a forma de exploração do trabalho em si que caracteriza a escravidão, mas a falta de pagamento por ele. Associados ao trabalho forçado estão a fome, a pobreza e a doença. Nas respostas não há diferenciação de gênero entre homens, mulheres ou crianças, nem diferenciação geográfica da atividade dos escravos – cidade ou campo. Na concepção dos estudantes, a escravidão foi uma coisa única, cujas características são as mesmas para todas as pessoas, em todos os tempos (do nosso passado) e em todos os lugares. Apesar de a questão versar sobre a instituição conhecida por escravidão, sem citar raças ou etnias, na maioria dos casos, os negros foram automaticamente associados à escravidão, sem que outras etnias fossem citadas.

Seguem abaixo alguns exemplos mais significativos das respostas a essa questão. A grafia original dos estudantes foi reproduzida com fidelidade, sem correções ortográficas.

“A escravidão no Brasil, eram chicoteados negros não tinha seus direitos ou nada, só quem tinha eram Barões e pessoas que eram consideradas da sociedade de brancos” (Bia, 15 anos).

“Negros e pobres eram chicoteados pelo trabalho que faziam e pelo trabalho que não faziam” (Allison, 14 anos - menina).

“Porque eles sofriam com chibatadas; racismo; fome; situação precária” (Chazinho, 16 anos).

“Negros sujos, roupas rasgadas. E os donos de terra também fazem pessoas de outras culturas de escravos” (Digo, 15 anos).

“Os negros são chibatados; sofriam racismo; obedeciam ordens; os negros muitas vezes eram exportados para outros países para servir de escravos para outros dos (sic) de fazendas” (Mathias, 13 anos).

“Os escravos negros eram submetidos a situações de extrema humilhação todos os dias, além de serem explorados em condições precárias pelos donos de escravos. A situação chegava a ser ridículo, eles eram tratados como se fossem animais, uma coisa que mais parecia da idade da pedra de tão absurdo que era” (Muse Bellamy Howard, 14 anos - menino).

“A escravidão durou muitos anos. Os negros, principalmente, foram torturados, os idosos e as crianças também foram abusadas. Os escravos acordavam cedo e dormiam tarde, todos os dias trabalhavam, não tinham tempos para descansos, não tinham alimentos nutritivos e eram todos os dias presas, se tentassem fugir morreriam” (Adão, 14 anos).

“Que as pessoas trabalhavam muito e apanhavam, não ganhava salário, e trabalhavam ainda velho” (Jão, 14 anos).

“Uma das principais características é que apenas os negros eram escravizados por não se encaixarem nos padrões da perfeição o que eu acho sem nexo pois todos somos iguais, outra característica é que eles trabalhavam para ganhar restos de comida pois não tinham condições de se sustentar” (Bieber, 15 anos – menina).

“Os negros eram escravizados por suas cores e pobreza” (Batata, 14 anos - menino)

“Todo negro, filho de negro ou que tem traços era considerado escravo, os brancos vendiam seus escravos em um mercado como se fosse um objeto, a alimentação, saúde e higiene quase não existiam” (Marinna_nath, 14 anos)

A escravidão, portanto, é concebida como algo “do passado”, “da idade da pedra” - a privação de liberdade de indivíduos negros, acompanhada de sofrimento físico e injustiça. Como podemos perceber, os estudantes utilizaram alguns parâmetros atuais para se referir à escravidão no passado, como é o caso do conceito de “direitos”. Como veremos, os estudantes aplicaram conceitos próprios da sociedade burguesa capitalista a uma realidade social marcada pela existência de castas (utilizo aqui a concepção de Florestan Fernandes), na qual o conceito de “direitos” não se aplicava (pelo menos não até o século XIX e de maneira bastante limitada). Voltaremos a essa questão mais adiante, quando explorarmos a competência narrativa dos estudantes.

4.2.1.3 O perfil dos escravizados e as justificativas para a sua escravização

Como vimos acima, o perfil das pessoas submetidas à escravidão, na concepção dos estudantes aqui analisados, estava em geral ligado à cor negra e à ascendência africana. Com raras exceções, os estudantes apontaram os indígenas. A justificativa ideológica para a escravização também foi associada à cor da pele, sem menção a uma ideologia específica, a não ser o racismo e “padrões de perfeição”, como veremos nas respostas selecionadas abaixo.

“O perfil dos escravizados era cor negra e origem africana, e por essas duas características, por terem uma cor de pele diferente da branca e serem de uma região ‘inferior’ das outras, eles eram submetidos a um castigo que era a escravidão” (Muse Bellamy Howard, 14 anos – menino).

“Eles eram negros, eles eram pobres então a única saída para sobreviver era trabalhar para comer” (Bieber, 15 anos – menina).

“Negros a maioria eram altos e por serem escravizados era pela sua cor” (xxlevanaxxJeck, 14 anos – menina).

“Negros e até mulatos de todas as idades. Eles eram escravizados por causa da cor e por serem pobres” (Corey, 15 anos – menina).

“na época da escravidão poucos tinham direitos como: direito à vida e moradia, e por grande influencia da europa, que quase na mesma época havia comprovado eu os negros eram: menos inteligentes, capacidade de trabalhos pesados era superior. atravez disso e do racismo, achando que por ser branco era superior aos negros (NerdConvencido, 14 anos – menina).

“Eles são os negros, magros, a maioria era careca” (Di, 14 anos – menino).

“Os escravos eram negros e não poderia de benefícios. Eles era escravizado por que era negros e não tinha estudos uma coisa que eu não acho certo” (Mandynha, 15 anos).

“Eles eram negros, e pobres. A justificativa era por que eram negros” (Maite, 13 anos).

“Negros e índios” (Uma Pigmeu, 14 anos)

“Os escravizados eram normalmente os afrodescendentes e a justificativa desse ato era que como os escravos possuíam uma cor distinta a dos donos de fazendas ou de maiores cargas eles eram inferiores” (Seilá, 14 anos – menina).

“Os escravizados eram negros e para os senhores de terra eles mereciam ser escravizados por conta da cor da pele. Eram uma “mercadoria” barata pois não tinham salário e nenhum outro benefício” (Duda, 13 anos).

O perfil do escravizado era uma pessoa negra ou afrodescendente, considerada como uma “coisa”, uma “mercadoria”. As justificativas para a sua escravização variam entre a cor da pele, a pobreza (“precisavam trabalhar para comer”) e sua suposta inferioridade concebida pelos brancos. Interessante notar que, para alguns, os escravizados estavam recebendo um “castigo” porque “mereciam”, o que implica em uma suposta “falta” que tenham cometido. O estigma *atual*, atribuído ao negro, fica evidente nas respostas – sua pobreza, falta de estudos e de saúde. Essa concepção ainda se associa a outros conceitos atuais, como os “benefícios”, concebidos como “direitos sociais” para os trabalhadores.

4.2.1.4. Os principais beneficiados pelo trabalho dos escravizados

As respostas a essa questão variaram de “brancos” a “donos de fazenda”, passando pela categoria de “patrões”. Alguns estudantes confundiram “beneficiados” com “benefícios”, invalidando suas respostas com “nenhum benefício” (Chazinho, 16 anos; Mathias, 13 anos; Mandynha, 15 anos). Vejamos alguns exemplos:

“Os patrões ou donos dos estabelecimentos” (Batata, 14 anos- menino).

“Os principais beneficiados pelo trabalho escravo eram os donos de fazenda pois a maior parte da mão de obra escrava era concentrada nas plantações” (Seilá, 14 anos – menina).

“quem era muito beneficiado eram os donos da senzalas e vendedores de escravos, naquela época achavam que negros eram como produtos um triste momento” (NerdConvencido, 14 anos – menina).

“Os principais beneficiados foram os donos das fazendas de escravos” (Adão, 14 anos)

“Barões, brancos e ricos” (Allison, 14 anos – menina).

“Os homens ricos e brancos que mandavam nos escravos” (Uma Pígeu, 14 anos).

Nas respostas analisadas, o termo “branco” foi associado a “patrão” e “dono de escravos”. Os estudantes não concebem pardos e negros como donos de escravos, em nenhuma resposta, o que acaba por evidenciar uma concepção polarizada da escravidão - opondo os brancos ricos e escravizadores e os negros pobres e escravizados - que ocorreu em “um triste momento” do nosso passado. Essa polarização tende a reforçar o suposto papel “inferior” do negro em relação a brancos e mestiços, pois “apenas ele” foi escravizado e nunca foi possuidor de escravos.

4.2.1.5. As formas pelas quais os escravizados resistiram à escravização

Apesar dessa questão ter tido mais destaque do que a própria Abolição no planejamento dos professores, a resistência à escravização foi o tópico menos respondido pelos estudantes. As fugas e rebeliões são as principais formas de resistência na concepção dos estudantes. Não houve menção a quilombos ou ao sincretismo religioso. Novamente, para alguns, o conceito atual de “direitos” surge para explicar e justificar a resistência.

“rebeliões e fugas” (Uma pígeu, 14 anos).

“uma das formas era a capueira” (Marinna_nath, 14 anos).

“Alguns fugiram” (Maite, 13 anos).

“Fugiam, lutavam para serem livres ou obedeciam, pois pensavam que um dia iriam ser libertados” (Adão, 14 anos).

“Eles resistiram lutando pelos seus direitos” (Alisson, 14 anos – menina).

“Lutando pelos seus direitos muitos fugiam” (Bia, 15 anos).

“Se rebelando contra os seus ‘donos’, se recusando a trabalhar” (Duda, 13 anos).

“Os escravizados tentavam fugir dos locais onde eram explorados, de certa forma uma resistência à escravização” (Muse Bellamy Howard, 14 anos - menino).

Alguns estudantes entenderam, por “resistência”, o conceito de “perseverança”. Essa “confusão” é bastante significativa e tem sérias implicações, pois pelas respostas fornecidas é possível perceber a projeção no passado de uma possível situação pessoal e familiar dos próprios estudantes. Vejamos alguns exemplos.

“eles eram fortes e precisavam do trabalho para se manter vivos” (Bieber, 15 anos – menina).

“trabalhar para não morrer” (Digo, 15 anos).

“A maioria dos escravizados eram obrigados a trabalhar por horas e horas, sem direito a pelo menos um salário, ou a uma alimentação digna, mas eles (os negros) resistiram porque sabiam ou acreditavam que um dia sua família poderia ter uma vida digna sem violência” (NerdConvencido, 14 anos – menina).

“Eles tentavam trabalhar o máximo possível para poder se sustentar” (Di, 14 anos – menino).

“Por causa que eles as vezes não tinham casa, dinheiro para compra comida e alguns tinham família e precisavam de dinheiro para por em casa” (Batata, 14 anos – menino).

“Para que no futuro seus filhos possam ser livres e respeitados e vistos como iguais” (xxlevanaxxjeck, 14 anos – menina).

A necessidade de trabalhar para sobreviver, a “luta diária” com o intuito de propiciar um futuro melhor para os filhos é um discurso bastante atual e recorrente entre as famílias das mais diversas camadas sociais. Essa concepção já foi observada nas respostas das questões anteriores. O “trabalho”, nessa concepção, assume um valor positivo, na medida em que proporciona o sustento da família e sua inserção social. Nada mais alheio à concepção de

trabalho em uma sociedade escravista, na qual o labor é visto como um “castigo”, um demérito para aquele que o executa.

Assim, essas respostas produzidas pelos estudantes nos desafiam a enfrentar duas questões: primeiro, até que ponto, ao conceber a dura vida dos escravos caracterizada pela “pobreza”, os estudantes estarão projetando suas próprias vidas no passado? Segundo, em um movimento contrário, ao projetarem suas vidas no sofrimento dos escravos, até que ponto os estudantes estarão se identificando como “escravos” no mundo atual? São questões de suma importância para a compreensão da maneira como a consciência histórica dos estudantes está operando e cuja resposta nos auxilia a perceber como as relações étnico-raciais estão sendo apropriadas pelos estudantes através do ensino de História no Brasil. Para responder a essas questões, é preciso analisar a última parte do questionário, relativa às cotas universitárias.

4.2.2. As opiniões sobre as cotas raciais nas universidades

As respostas fornecidas pelos estudantes evidenciaram, como dito acima, pouca ou nenhuma diferença entre aqueles que foram estimulados pelas perguntas prévias sobre a escravidão e aqueles que, sem estímulo prévio, responderam apenas à questão das cotas raciais. Estatisticamente, 17,2% dos estudantes que responderam ao questionário simples apresentaram algum tipo de lembrança consciente ao passado, isto é, citaram fatos históricos em sua argumentação. Daqueles que receberam o questionário composto, apenas 14% apresentaram uma narrativa conscientemente baseada em fatos históricos, apesar do estímulo proporcionado pelas questões específicas sobre a escravidão.

Houve, portanto, poucas respostas nas quais os estudantes utilizaram conscientemente o passado para elaborar a argumentação. A maior parte dos estudantes se posicionou contra a adoção das cotas raciais, considerando-as uma forma de discriminação, pois “negros e brancos têm a mesma capacidade”. Entretanto, para aqueles que concordam com as cotas, a base sobre a qual a argumentação ocorreu foi a mesma – a igualdade de condições ou de direitos.

Vejamos alguns exemplos de respostas.

“Sim. Por que os negros e os brancos tem o mesmo direito” (Digo, 15 anos, composto²⁹).

“Eu concordo pois ainda há um pouco de racismo, mas não deveria ser necessário, pois todos brancos ou negros somos iguais” (Pelé I, 14 anos – menino, simples).

“Não porque deveria ser todos juntos as pessoas negras teriam que ter sua liberdade igual as pessoas brancas, pessoas brancas com pessoas negras todos juntos!” (Neir, 14 anos – menino, simples)

“Não, porque todas as pessoas tem o mesmo direito independente de sua cor. Todos devem ser tratados da mesma forma” (Cristiano Araujo, 14 anos – menina, simples).

“Não porque isso está meio que ‘desprezando’ ou ‘subestimando’ do que eles são capazes, todos deviam ter o mesmo direito” (Hazard, 14 anos – menino, simples).

“Não porque desse jeito as pessoas vão se sentir meio que desprezadas. Todos tem que ir para os lugares que gostam ou sem condições” (James Carter, 13 anos – menino, simples).

“Eu acho que é uma besteira isso, ninguém é melhor que ninguém. Somos todos iguais independente de sermos branco, preto, amarelo, gordo, magro, orelhudo ou dentuso etc... Somos iguais” (Robinho, 14 anos, simples).

“Não porque nós temos os mesmos direitos seja a pessoa negra ou branca” (Stefany Curry, 14 anos – menino, composto).

As respostas nas quais houve citação consciente do passado ou projeção para o futuro também passaram pelo critério da “igualdade” e da meritocracia. Vejamos alguns exemplos.

“Eu sou contra pois uma pessoa tem que entra na escola por seu próprio mérito e não pela cor da pessoa, sim negros fora escravizados mais isso foi a muito tempo, hoje século 21 mudamos varias pessoas poderian entra na faculdade mas vários não entram por que 1 terço e reservado aos negro um negro pode muito bem entra numa faculdade pelo seu mérito todos são iguais” (Mart Luter King, 14 anos – menino, simples).

²⁹ A partir desta seção, identificamos os questionários simples e os compostos, a fim de comparação. (N. do A.)

“Não, pois todos deveriam ter direitos iguais, na história e contado que os afrodescendentes lutaram pela igualdade com essa cota não da direitos iguais a todos” (Seila, 14 anos – menina, composto).

“realmente no brasil temos um enorme histórico de racismo, porem, colocando negros em um lugar diferente além de incentivar racismo, e errato trata-las como diferentes, afinal, todos nos somos seres humanos. A única raça superior que existe somos nos humanos!” (Kabal, 15 anos – menino, simples).

“Não concordo com essa medida. Acho que não devia ter cotas raciais, devia ser dado os mesmos direitos a todos, mas claro que para isso acontecer a qualidade do ensino fundamental público tem que melhorar para os negros conseguirem ter uma boa formação. Comparando com o passado isso é uma de preconceito mesmo como beneficio. Onde o negro também é considerado inferior” (Duda, 13 anos, composto).

“De maneira nenhuma. É por essas e outras que a gente vê que o racismo ainda existe no nosso país, e que o preconceito ainda é forte no Brasil. Se todos nós temos os mesmos direitos aqui, essas cotas fazem sentido? Nenhum. Ora, se há cotas para os negros, por que não tem para os brancos? Lembrei o porque! Eles não tem nenhuma dificuldade para conseguir vagas em universidades, nem em faculdades extremamente concorridas. E os negros além de passar por essas dificuldades, ainda tem que ter cotas raciais, que ‘autoridades’ dizem ajuda-los. Se outras pessoas não passam por isso POR QUE OS NEGROS TÊM QUE PASSAR? Que século 21 é esse que tanto falam, se a impressão que temos é que vivemos na época da escravidão? Onde vivemos presos, com uma vontade absurda de sermos finalmente libertos?” (Leandro e Leonardo, 14 anos – menina, simples).

“Concordo. Sempre houve um preconceito com pessoas negras em todo lugar sempre acham que ou falam que negros não tem capacidade, não podem ter o direito de estudar o trabalhar com outras pessoas. Isso é errado porque negro também é gente e pode e tem o direito de ter e conquistar o seu espaço no mercado de trabalho e nas escolas e terem muito mais direitos por tudo que já passaram por toda a sua história” (Demi Lovato, 14 anos – menina, simples).

“Sim, acho justo porque os negros sofriam muito antigamente o mínimo e ganhar uma cota” (Mathias, 13 anos – menino, composto).

“Concordo e discordo, pois ainda há muito preconceito com os negros então a cota seria uma forma de ele ter a possibilidade de mostrar tudo que ele sabe, independente da cor dele. Com

o tempo, o racismo deveria se acabar de vez, mas infelizmente ainda existe, fazendo assim, com que exista as cotas raciais. Querendo ou não isso pode parecer um insulto!” (Rick Grimes, 14 anos – menino, simples).

“Eu concordo totalmente com essa medida. Hoje em dia nós vemos poucos professores negros, poucos médicos negros, entre outras profissões, poucas pessoas da raça negra. A superioridade, em todos os aspectos da raça branca, acaba com todas as chances de pessoas negras, que assim, são inferiores, mas são inferiores porque as pessoas estipularam isso, de que negro é inferior ao branco, essa realidade está sendo mudada, devagar mas está sendo, por isso tenho a convicção de que as cotas são essenciais e fundamentais para um sociedade mais justa e igualitária” (Muse Bellamy Howard, 14 anos – menino, composto).

Podemos perceber que alguns estudantes não compreendem completamente o funcionamento do sistema de cotas. As cotas são vistas como uma “dádiva” realizada pelo governo, através da qual os negros adentram a universidade sem esforço algum. Para aqueles que não concordam com o sistema, as cotas são um insulto à capacidade dos negros, enquanto que, para os que concordam, “ganhar uma cota” é uma medida compensatória pelos anos de sofrimento pelos quais os negros passaram. Entretanto, apesar dessas distorções relativas ao conceito de “cotas raciais”, o que realmente importa para os objetivos desta pesquisa é a forma pela qual os estudantes posicionaram a questão no fluxo temporal.

Aqueles que se posicionaram contra o sistema de cotas avaliaram o passado a partir de parâmetros contemporâneos, baseados em ideais iluministas como “igualdade de direitos e de capacidades” e “meritocracia”: “somos todos iguais hoje e não é justo que haja medidas que promovam a desigualdade, mesmo havendo sofrimento dos negros no passado”. Para esse grupo, a igualdade está implícita e é inquestionável, basta apenas o mérito pessoal para superar quaisquer dificuldades, apesar da existência do racismo. O passado, portanto, é um parâmetro a ser levado em conta no momento da tomada de decisão, mas de forma negativa, ou seja, negando-o como modelo a ser seguido. Isso caracteriza o tipo *crítico* de narrativa histórica na tipologia proposta por Rüsen.

No grupo daqueles que se posicionaram a favor do sistema de cotas, os parâmetros de decisão também foram baseados nos ideais iluministas, mas a forma como a experiência do passado atuou em seu julgamento difere daquela utilizada pelos opositores das cotas. Podemos dividir os estudantes a favor das cotas em dois subgrupos, a partir da forma como elaboraram a

sua argumentação dentro do fluxo temporal. Para ambos a “igualdade” ainda não foi plenamente alcançada, estando projetada no futuro.

No primeiro subgrupo, estão os estudantes que utilizaram o passado como parâmetro para justificar as cotas: “a escravização dos negros foi injusta e por isso devem ser compensados” (Demi Lovato e Mathias). Aqui, temos que nos ater à forma dessa “compensação” para compreendermos com clareza de que maneira operou a consciência histórica dos estudantes. “Compensação”, no caso, é a conquista da igualdade pelos negros. Ela não foi explicitada conscientemente através de exemplos do passado, mas podemos inferir que se trata de situações como a Revolução Francesa, por exemplo, nas quais a igualdade teria sido “conquistada pelo povo”, ou mesmo da Abolição, concebida como resultado “das formas de resistência dos africanos e afrodescendentes, visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos”, conforme previsto no planejamento dos professores analisado acima. Dessa forma, os exemplos do passado implícitos na narrativa podem caracterizá-la como *exemplar*, pela tipologia de Rüsen – o passado – a conquista dos direitos pelo povo - como modelo a ser seguido no presente para que no futuro a igualdade seja alcançada.

No segundo subgrupo, estão os estudantes que justificaram as cotas a partir de suas *expectativas de futuro*: “os negros sofrem preconceito hoje e as cotas vão corrigir essa situação no futuro” (Rick Grimes e Muse Bellamy Howard). Como no subgrupo anterior, os exemplos da conquista da igualdade no passado estão implícitos na narrativa, mas, da mesma maneira, está a situação de desigualdade vivida pelos negros: “*ainda há muito preconceito com os negros*” (Rick Grimes) ou “*mas são inferiores porque as pessoas estipularam isso, de que negro é inferior ao branco*” (Muse Bellamy Howard). O que diferencia essas narrativas é a maneira pela qual as mudanças no fluxo temporal são concebidas: “*Com o tempo, o racismo deveria se acabar de vez, mas infelizmente ainda existe, fazendo assim, com que exista as cotas raciais*” (Rick Grimes); “*essa realidade está sendo mudada, devagar mas está sendo*” (Muse Bellamy Howard). Assim, nessas narrativas “as coisas estão mudando aos poucos”, ou seja, esses estudantes compreendem que as mudanças ocorrem no fluxo temporal. Podemos sintetizar suas narrativas da seguinte maneira: no passado, os negros foram discriminados e isso ainda ocorre, mas a igualdade virá com a adoção das cotas. Levando em consideração que são estudantes de ensino fundamental, cujo domínio da língua portuguesa ainda não está plenamente desenvolvido e lhes faltam subsídios para uma redação mais elaborada, podemos dizer, entretanto, que sua competência narrativa no domínio da consciência histórica é do tipo *genético*, de acordo com a tipologia de Rüsen.

4.3. Analisando a consciência histórica dos estudantes

Os resultados do instrumento de pesquisa mostraram que, dos cinquenta e cinco questionários aplicados, apenas 16,6% apresentaram a utilização consciente do passado na argumentação, independentemente de sua posição em relação ao sistema de cotas. Os demais estudantes acessaram o passado apenas de forma inconsciente, sendo sua argumentação escorada no que Rüsen conceituou como *Tradição*, ou seja, um pensamento *pré-histórico* – no sentido de *anterior* ao pensamento histórico consciente. Vale lembrar que a *tradição* é o resultado de uma elaboração do pensamento histórico que se “assentou” na consciência das pessoas. Como vimos, ela ainda é “passado”, mas opera *aquém* da consciência dos indivíduos, sendo a base através da qual se dá toda a elaboração racional sobre a realidade que os cerca. Vimos, também, que o conceito ruseniano se aproxima do “senso comum” gramsciano, com o qual a hegemonia opera sobre a consciência dos indivíduos.

É importante notar que mesmo os estudantes que utilizaram o passado conscientemente – através de sua consciência histórica - também partiram da *tradição* como ponto de partida para a sua argumentação, mas superaram sua mera reprodução ao questionarem o passado a fim de elaborar suas considerações sobre as cotas. Importa, portanto, analisar de que maneira a tradição agiu na argumentação dos estudantes e quais foram os pontos nodais de significação que a estruturaram.

Nas questões específicas sobre a escravidão, os estudantes julgaram o passado a partir de pressupostos como “direitos”, “igualdade”, “liberdade”. Os “direitos”, como vimos, foram concebidos como atemporais – sempre existiram – e utilizados em duas acepções: os “direitos humanos” - à vida, à liberdade, ao de ir e vir, à felicidade, etc. - e os “direitos sociais” – aqueles os quais os estudantes entendem como “benefícios”, no sentido de “direitos dos trabalhadores”. A “igualdade”, como vimos, é concebida como um *fato dado* na realidade social brasileira, significando igualdade de aptidões e de oportunidades. A “liberdade”, implícita nas respostas dos estudantes, significa uma situação na qual o indivíduo não é vítima de *coerção* para realizar as suas ações – no caso da escravidão, tal situação foi transformada pelo uso da violência ou, em outras formulações, pela “necessidade” dos “pobres” em manter o seu sustento. A “pobreza”, no caso, concebida como carência de condições materiais de vida. Assim, em resumo, a “escravidão” é concebida pelos estudantes como uma situação na qual os indivíduos

são privados de sua liberdade através da coerção, por meio de uma justificativa falsa, baseada erroneamente na crença da desigualdade entre os seres humanos. A perda da liberdade pressupõe a “perda” dos direitos, vistos como atemporais.

Nas respostas à questão das cotas, o conceito de “igualdade” foi utilizado, nesses parâmetros, por aqueles que se posicionaram contra o sistema - mesmo os que conscientemente utilizaram o passado em sua argumentação. Para os estudantes contrários às cotas raciais, a “igualdade” é uma *situação concreta e indiscutível em nossa realidade*. A “meritocracia” – a iniciativa individual que promove a autossuperação - é a maneira como os indivíduos utilizam a sua “liberdade” para consolidar os seus “direitos”. Qualquer alteração nesse sistema coloca em risco a igualdade existente - “conquistada”. As cotas, ao “promoverem a desigualdade” através da concessão de “privilégios” aos indivíduos negros, criam uma distorção no equilíbrio (no sistema de “igualdade”) entre os indivíduos e, por isso, são consideradas ilegítimas.

Não é difícil constatar, aqui, a reprodução fiel do mantra liberal recitado desde Adam Smith até Milton Friedman. A *tradição* operante na consciência dos estudantes apresenta uma gama de conceitos articulados em torno do ideário burguês-liberal: a sociedade composta por indivíduos livres competindo entre si, sem a interferência indesejada de uma força externa que lhes tolha a liberdade de ação e comprometa a igualdade.

No entanto, a maior parte dos estudantes que se posicionaram contra o sistema de cotas reconhece a existência do racismo em nossa sociedade. Como compatibilizar a concepção liberal de sociedade (que prega a igualdade essencial entre todos os cidadãos) com a existência do racismo em nossos dias? Aqui, podemos perceber duas elaborações complementares realizadas pelos estudantes em relação à concepção de História, que nos ajudam a compreender esse paradoxo. Em primeiro lugar, para todos eles, o sentido da História é caracterizado pela noção de “progresso”. Isso fica evidente em algumas colocações como “...eles eram tratados como se fossem animais, uma coisa *que mais parecia da idade da pedra de tão absurdo que era*”, “sim negros fora escravizados (sic) *mais isso foi a muito tempo, hoje século 21 mudamos*” e “*Que século 21 é esse que tanto falam, se a impressão que temos é que vivemos na época da escravidão?*”. Essas colocações elaboradas pelos estudantes apresentam um passado de sofrimento ou injustiça – quanto maior o recuo no passado, pior; como fica claro na menção à “idade da pedra” – e o presente (e, por conseguinte, o futuro) no qual a injustiça e o sofrimento já foram (ou deveriam ter sido) erradicados. O presente para os estudantes é, indiscutivelmente, *o tempo da democracia*.

Em segundo lugar, os estudantes associaram essa noção de progresso ao mito da democracia racial, que opera em suas consciências como o pano de fundo da *tradição*. A escravidão “ocorreu há muitos anos, mas hoje nós mudamos”, como argumentou, acima, o estudante Mart Luther King. Na concepção da maioria dos estudantes, a igualdade foi plenamente estabelecida com a Abolição, pois a escravidão seria o único entrave para a sua existência, já que não existe mais a “coerção física” característica da escravidão. A partir de então, basta exercer a “igualdade” de maneira meritocrática para que os “direitos” sejam satisfeitos. O racismo existe em nossa sociedade e é condenável. Entretanto, ele é “episódico”, ou seja, apesar de sua existência, ele não compromete fundamentalmente a igualdade presente entre negros e brancos em nossa sociedade.

Podemos constatar esse modo de pensar a partir dos resultados coletados pelo questionário do tipo Escala de Likert³⁰. As afirmações versavam sobre a aparência (cabelo), a capacidade intelectual (inteligência e notas nos estudos), a cultura (música e religiosidade) e os papéis sociais atribuídos preconceituosamente aos negros, como a criminalidade. Além disso, havia afirmações sobre o racismo (piadas sobre negros e igualdade de oportunidades).

É preciso destacar, entretanto, que a Escala de Likert tem limitações, como, por exemplo, o grau de compreensão das afirmações pelos estudantes ou mesmo a seriedade com a qual as afirmações são avaliadas por eles. Outro problema é a possibilidade de os estudantes assinalarem a opção “politicamente correta”, apesar de o questionário ser anônimo, não demonstrando sua verdadeira opinião sobre o assunto. Dessa forma, os resultados da Escala de Likert foram tomados como *tendências*, que revelam mais a maneira que os estudantes acreditam ser a postura correta em relação ao racismo do que suas verdadeiras opiniões. O grande número de respostas “indecisas” (Não concordo nem discordo) nos permite inferir que ou os estudantes ficaram inseguros em apontar sua verdadeira opinião sobre o assunto – por talvez ser “politicamente incorreta” (no caso, preconceituosa) – ou realmente não tinham opinião formada sobre o assunto. Assim, optamos por utilizar as informações coletadas de maneira bastante cautelosa e em termos gerais.

No geral, os resultados obtidos, salvo algumas opções declaradamente preconceituosas – principalmente no que tange às religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda – mostraram que a maioria dos estudantes se posicionou contra a adoção de posturas racistas.

³⁰ Criada por Rensis Likert, em 1932, para mensurar o grau de adesão a determinadas atitudes pré-estabelecidas pelo pesquisador, a Escala de Likert é uma escala psicométrica, usualmente composta por cinco níveis ou graus de adesão a proposições que representam determinados tipos de comportamento (LUCIAN; DORNELAS, 2014).

No caso da democracia racial, o item 9 afirmava “Brancos, negros, pardos e índios têm as mesmas oportunidades em nosso país”. A análise dos dados revelou que 43% dos estudantes concordavam em maior ou menor grau com a afirmação, 32% não concordavam e 23% não souberam se posicionar a respeito. A maioria dos estudantes participantes do estudo tende a concordar, portanto, com a existência da democracia racial no Brasil e a condenar o racismo, como podemos constatar na tabela abaixo, no qual foram disponibilizados os resultados da escala.

Tabela 13 – Resultados da Escala de Likert

ITEM	AFIRMAÇÃO	CF	C	NCND	D	DF
1	Bandido “tem cara” e geralmente é negro	X	X	14	12	18
2	Só ando com pessoas brancas	X	1	4	17	33
3	Bandido “tem cara” e geralmente são pessoas mal-encaradas	2	11	22	16	4
4	As pessoas brancas e orientais são mais inteligentes	X	1	12	25	17
5	Pessoas negras naturalmente tem mais dificuldades para conseguir boas notas nos estudos	X	1	10	24	20
6	Pardos e negros não são naturalmente inclinados ao crime	2	10	18	17	6
7	Acho piadas sobre negros engraçadas, mas evito conta-las na frente de pessoas negras	X	3	11	18	22
8	Se uma pessoa negra é discriminada na minha frente não me manifesto. Cada um com os seus problemas	X	2	12	19	22
9	Brancos, negros, pardos e índios têm as mesmas oportunidades em nosso país	16	8	13	13	5
10	Tenho amigos negros, pardos e de outras cores	35	16	3	1	X
11	Bandido não tem cara. Só dá pra saber se alguém é malfeitor se eu conhecer a pessoa	13	23	9	9	1
12	Não acho graça em piadas sobre negros e me recuso a ouvi-las	17	19	13	3	1
13	Denuncio o racismo em qualquer ocasião, seja feito contra um conhecido meu ou não	13	25	12	2	1
14	Cabelos lisos são sempre mais bonitos do que cabelos crespos	1	1	4	26	20
15	Todos os tipos de cabelo são bonitos	24	20	5	2	2
16	Funk, samba e rap são músicas de baixa qualidade	2	1	13	16	19
17	Os artistas de quem mais gosto são brancos	2	2	10	27	12
18	Umbanda e candomblé são práticas demoníacas	2	6	14	11	19
19	Gosto de artistas brancos e negros igualmente	30	18	4	1	X
20	Umbanda e candomblé são religiões que devem ser respeitadas por adeptos de outras religiões	28	11	10	X	3

Fonte: Arquivo do autor.

Legenda: CF: Concordo Fortemente; C: Concordo; NCND: Não concordo nem discordo; D: Discordo; DF: Discordo fortemente.

Assim posto, podemos concluir que no esquema mental dos estudantes, utilizado para avaliar a questão das cotas raciais nas universidades, operaram em conjunto – na forma de *tradição* – duas ideologias que se interpenetram através da articulação de pontos nodais de significação, nos termos de Laclau e Mouffe: a *igualdade* e a *meritocracia* da ideologia burguesa, adaptadas à realidade racial brasileira promovida pelo mito da democracia racial. A consciência histórica dos estudantes, salvo os poucos casos específicos, não chegou a ser acionada pela maioria no julgamento das cotas raciais, cuja argumentação se deu em termos de pressupostos operando no presente por meio da tradição. Dessa forma, ao acessarem o passado apenas por intermédio da tradição-senso comum, os estudantes mantiveram suas conclusões dentro dos limites do discurso hegemônico das elites brancas brasileiras, construindo suas próprias identidades a partir de uma concepção preconceituosa, na qual pobres, negros e trabalhadores estão associados à “escravidão” e, portanto, “naturalmente destinados” a uma posição inferior na hierarquia social. Esse tipo de construção narrativa e identitária dificulta a percepção, pelos estudantes, das profundas distorções causadas pelo escravismo na sociedade brasileira, comprometendo a sua formação cidadã – a manutenção do racismo e do ideal de branqueamento entre os estudantes brancos, amarelos e pardos, de um lado; e a possível passividade em relação à marginalização, entre os estudantes pretos.

5. Conclusão: O Silêncio do *Griot*

Em nosso trabalho pudemos constatar que a narrativa relativa à questão nacional, que vem sendo elaborada desde a Independência, tem profunda influência na maneira como estão estabelecidas as relações raciais no Brasil. Desde que foi incorporado à narrativa da nacionalidade, em finais do século XIX, o elemento negro passou de fator biológico indesejável - até os anos de 1930 -, a vetor cultural chave para uma formulação da nacionalidade brasileira que pudesse dar conta das contradições de uma sociedade marcada pelo estigma do escravismo recém abolido. A partir das formulações de Gilberto Freyre, consolidou-se ideologicamente a nossa nacionalidade, estabelecendo o discurso hegemônico a que Florestan Fernandes nomeou de mito da democracia racial.

O intelectual pernambucano criou uma racionalização que permitiu às envergonhadas elites miscigenadas brasileiras do período sentarem-se à mesa das elites internacionais brancas em pé de igualdade. Ao mesmo tempo, a consolidação do mito da democracia racial resultante dessa racionalização possibilitou a manutenção de uma narrativa sub-reptícia, que privilegiou a pele branca em detrimento das peles mais escuras. Associado ao discurso liberal, do qual retirou sua base de significação - a “igualdade” e a “liberdade”, principalmente - o mito permitiu a manutenção de um *racismo estrutural* não-declarado, cujo raio de ação atinge todas as esferas do cotidiano brasileiro, gerando um discurso idealista no qual a “meritocracia” é o parâmetro de avaliação dos indivíduos.

O mito da democracia racial justifica o racismo estrutural na medida em que o indivíduo negro (e a apenas o indivíduo) é valorizado quando rompe as amarras sociais e ideológicas a que está preso, apesar das desvantagens históricas advindas do escravismo e da maneira paternalista e institucionalmente irresponsável pela qual se deu a Abolição no âmbito estatal. Entretanto, quando esse indivíduo não supera - por si só e dentro dos parâmetros impostos pela “boa sociedade branca” - , tais desvantagens, quando se rebela (culturalmente, criminalmente, organizado em movimentos sociais), ou mesmo quando o sucesso vem acompanhado da inveja, as significações ligadas à criminalidade, à falta de iniciativa, à sua “subordinação natural” ou à “vagabundagem” se fazem presentes nos interstícios dos discursos pretensamente moralistas próprios dos programas policiais ou em ataques mais explícitos e covardes nos estádios e redes sociais.

Na articulação discursiva elaborada por Freyre, foram utilizados elementos de significação – “igualdade”, “nacionalidade”, “valorização da mestiçagem”, “positividade da herança africana” que atenderam não somente às elites brancas e miscigenadas do país, cujo intuito era a perpetuação de seus privilégios, mas aos interesses dos próprios negros, cujo desejo por reconhecimento social passava diretamente pela obtenção da cidadania. Esta, que se manteve apenas formal desde a Abolição, minada em sua essência pelo racismo científico legitimado pelos intelectuais tradicionais inspirados em Gobineau e seus derivados era uma demanda dos primeiros movimentos negros organizados. Após a formulação de Freyre, a cidadania negra tornou-se – enganosamente - uma possibilidade mais concreta, devido ao aceno da incorporação em termos mais positivos do negro e, principalmente, do mestiço, à nacionalidade. Entretanto, como vimos, manteve-se uma “cidadania de segunda categoria”, pois os elementos negro e mestiço foram incorporados de maneira subordinada nesse discurso.

Apesar das denúncias surgidas contra esse tipo de narrativa desde as décadas de 1940 e 1950, o mito da democracia racial se manteve impassível perante às críticas, principalmente porque estas se circunscreviam ao âmbito da Academia ou dentro do Movimento Negro, cuja divulgação era muito limitada. As análises dos resultados concretos da Abolição realizadas por Fernandes, fundamentadas teoricamente pelo marxismo e baseadas em evidências empíricas, acabaram por gerar novas abordagens sobre o escravismo brasileiro, contrariando a versão idealizada de uma escravidão branda, marcada por relações idílicas entre senhor e escravo. As novas pesquisas acabaram gerando uma discussão historiográfica sobre as características da escravidão – polarizadas no “escravo-coisa” ou “escravo-rebelde” que, entretanto, só se fizeram presentes nos bancos escolares a partir dos anos 1970, na esteira de novos autores de material didático.

Como vimos, a sociedade brasileira tornou-se palco de um choque de projetos hegemônicos, originado nas transformações operadas desde os anos 1970, resultando no ressurgimento do Movimento Negro, liderado pelo MNU. Este passou a contestar diretamente o mito da democracia racial, propondo uma nova articulação hegemônica que possibilitasse a inserção do negro dentro da nacionalidade de maneira equivalente ao do elemento branco. As rupturas no discurso hegemônico racial brasileiro se intensificaram com o processo de abertura política ocorrido nos anos 1980. A partir de então, na Academia, o revisionismo histórico atingiu a própria representação da escravidão, no sentido de ressignificar as relações entre senhores e escravos e evidenciar o protagonismo dos cativos na condução de suas próprias vidas. Concomitantemente ao debate historiográfico, o MNU buscou influenciar o âmbito das

instituições estatais, exigindo que suas demandas educacionais e socioculturais fossem incorporadas à legislação.

Impulsionadas pelas normas jurídicas e diretrizes educacionais advindas desse movimento e motivadas pelo temor da queda nas vendas, as editoras reelaboraram os seus manuais didáticos na última década, passando a refletir, mesmo que de maneira parcial, as recentes pesquisas historiográficas sobre a escravidão. Nos casos analisados, mesmo a produção da história escolar governamental foi marcada por “adaptações” que “absorveram” os novos conteúdos da história africana e afro-brasileira sem, entretanto, modificar substancialmente a narrativa marcadamente etnocêntrica. O mesmo se deu com as práticas dos professores em sala de aula ou em atividades extraclasse, ao promoverem atividades interessantes sobre a cultura afro-brasileira – a visita a museus temáticos e a contação de histórias africanas, por exemplo – sem, entretanto, alçar as concepções cosmológicas africanas ou afrodescendentes à categoria de narrador principal.

Assim, nas salas de aula, o nosso hipotético *griot* manteve-se teimosamente em silêncio. Como um expectador ausente, postado nas últimas fileiras dos bancos escolares, aquele a quem foi delegada a tarefa de narrar as histórias dos povos africanos e de seus descendentes permaneceu mudo. Não se fala do cotidiano dos escravizados, a não ser quando o assunto é a dura repressão a que eram sujeitos os negros quando resistiam pela força. Não se fala de sua religiosidade, um dos mais importantes meios de resistência cultural, através da qual a África se manteve presente na América. Os milhões de escravizados trazidos na diáspora tornaram-se uma massa amorfa, sem rosto, sem nome, sem identidade cultural a não ser aquela narrada pelo colonizador – uma verdadeira tragédia humanitária vivida no campo simbólico. Ouve-se, apenas, a voz do homem branco.

Essa situação pode ser explicada em grande parte pela maneira como o currículo escolar de História insiste em se organizar. Nenhuma mudança significativa na estrutura narrativa da história brasileira se fez desde Von Martius, a despeito do marxismo, dos Annales ou da História Temática. A história do triunfo do liberalismo burguês ocidental ainda predomina nas escolas e contribuiu para a manutenção de uma narrativa etnocêntrica que sustenta ideologicamente o mito da democracia racial, ao fornecer-lhe uma série de significados – “igualdade”, “liberdade”, “mérito ou esforço pessoal”, “trabalho”, “escravidão”, “valor do ser humano”, “direitos”, “pobreza” e “riqueza” – com os quais se articula um discurso histórico no qual o presente é valorizado como o tempo da *democracia* e da *igualdade* para todos. Essa articulação promove a adesão dos diferentes grupos sociais – ricos, pobres, brancos, negros,

mestiços, mulheres, indígenas, etc. -, cada qual à sua maneira e por motivos diversos, ao discurso hegemônico.

Em contraposição, as representações sobre a escravidão e, por conseguinte, sobre o negro, visto exclusivamente como mão-de-obra escravizada (na maioria das representações dos estudantes, a única que existiu), sem nenhuma possibilidade de ascensão social, são sempre deletérias. “Sofrimento”, “Trabalho forçado”, “castigo”, “punição”, “submissão”, “revolta”, “derrota” e “violência” são os significados mais presentes nos testemunhos analisados nesta pesquisa, tanto da parte dos docentes, quanto da dos estudantes. Dentro da história etnocêntrica burguesa que ainda persiste na escola, a resistência do negro à escravidão resulta sempre em derrota e punição violenta. Quando logra se libertar, desaparece da História, retornando, esporadicamente, nas comunidades quilombolas.

Nas aulas de História analisadas e nos resultados dos questionários, a despeito da qualidade do material didático ou da maneira como o professorado o utiliza – confirmamos que ele não é um mero “reprodutor” do material, mas dialoga com suas informações, selecionando o que considera relevante a partir de suas idiossincrasias -, o que predominou foi a narrativa histórica tradicional, mesmo quando houve a possibilidade de romper com a sua linearidade e o seu sentido. Essa lógica discursiva não permite ao nosso *griot* adentrar a narrativa de maneira independente, de maneira que relate o ponto de vista do “colonizado”. Apenas, quando muito, surge nos livros didáticos como um coadjuvante que dá o seu testemunho a fim de justificar o triunfo do homem branco, pretense detentor da Civilização e da Verdade.

O silêncio forçado do *griot*, associado a uma didática da história caracterizada pela tradicional aula expositiva, na qual o professor ou o livro são os fornecedores últimos de significados e do sentido da História, resultam no predomínio do senso comum/tradição como base para a tomada de decisões na vida prática quando o assunto é a questão racial. Desestimulados a acessar o passado por meio das operações próprias da consciência histórica, os estudantes apresentaram dificuldades para analisar o presente e perceber a historicidade da questão racial brasileira. Dessa forma, seus julgamentos morais, como ficou comprovado em nossa pesquisa, ficam baseados unicamente nos valores liberais promovidos pela narrativa histórica tradicional, projetados como verdades atemporais em um eterno presente, incapazes de romper com o discurso hegemônico.

Assim, é possível compreender como o racismo estrutural se perpetua em nosso país. Ao mesmo tempo em que o discurso hegemônico narra uma falaciosa igualdade entre todos os

membros da sociedade, a narrativa histórica escolar sobre a escravidão promove uma representação extremamente depreciativa do negro, na qual ele termina quase sempre punido ou tutelado. Na ausência de um ensino de História que estimule a formação da consciência histórica dos estudantes, o passado não é acessado de maneira crítica e consciente. Como constatamos nas respostas aos questionários da pesquisa, o resultado é a articulação de um discurso consciente sobre a igualdade (localizado temporalmente no presente) no qual, inconscientemente, se admite a desigualdade (na forma de passado materializado na *tradição*).

Isso não significa que as medidas determinadas pela legislação sejam inócuas. Como pudemos observar pelas respostas ao questionário Likert, a maioria dos estudantes tem mais conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e reconhecem o seu valor - com exceção das religiões de matriz africana, que ainda são pouco conhecidas e ainda alvo de muito preconceito. A informação – pontual, ou seja, episódica dentro da narrativa ocidental - está lá, disponibilizada nos materiais didáticos e nas aulas de professores mais engajados com a temática, contribuindo para a diminuição do preconceito contra a cultura afro-brasileira, ainda vista por muitos como “inferior” à ocidental.

Infelizmente, porém, no que tange ao ensino de História na escola, ainda há um grande desafio posto para aqueles que buscam fazer dessa disciplina um instrumento de emancipação. A cultura e os feitos de nossos antepassados escravizados (tanto africanos como indígenas) só serão valorizados na medida em que a construção de uma narrativa da nacionalidade lhes permita atuarem como narradores em pé de igualdade com o colonizador branco. Sem essa mudança de perspectiva, os silêncios sobre os povos “vencidos” de nossa sociedade será uma perpétua maneira de sustentação do racismo estrutural em nosso país. Sem uma narrativa que promova a empatia e a articulação de identidades positivas a partir das culturas afro-brasileira e indígena, através do concurso da consciência histórica estimulada por novas estratégias didáticas, o discurso hegemônico do “branco civilizador” será a tônica das tomadas de decisão de nossos cidadãos em suas vidas práticas. É imperioso, portanto, que o *griot* rompa o seu silêncio.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008. p. 5-20.
- ABUD, Kátia Maria. **A Guardiã das tradições: a História e o seu código curricular**. In: Educar em Revista. Nº 42. P. 163-171. Out/dez. Curitiba: Editora UFPR, 2011
- AGGER, Ben. **Cultural Studies as Critical Theory**. New York: Routledge, 2014.
- ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.
- ASSIS, Arthur. **A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, medo branco. O negro no imaginário das elites, século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004.
- BÁ, Amadou Hampaté, **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. In: Revista da faculdade de Letras. Porto: Faculdade do Porto, 2001.
- _____. **Literacia e consciência histórica**. In: Revista Educar. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006.
- BARRET, Michele. Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ZIZEK, Slavoj [et al.]. O mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo, Anhembi. 1955.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e educação brasileiras**. Educar, Curitiba, n. 12. p. 153-165. 1996. Editora da UFPR.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPPIR, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos 2005**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: História: Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

CALDEIRA, T. P. **A presença do autor e a pós-modernidade**. *Novos Estudos Cebrap*, 21: 133-157. 1988.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional. O negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. In *Revista Brasileira de História*. V. 28. Nº 55. P. 153-170. São Paulo, 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. [Trad. Reginaldo de Moraes]. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **À beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CORACINI, Maria José R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORDIVIOLA, Alfredo. **Latinamerican cultural studies: configurationsof a syntagma**. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Brasília, n. 44, p. 65-78, dez. 2014.

COSTA, Bianca Ribeiro Moraes. **Relatos sobre os processos de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras**. *Via Litterae*. Anápolis. v. 5, n. 1. p. 5-25. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching.** In WITTRUCK, M. *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed., New York: Mcmillan Publication Co. 1986.

FANON, Fantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

FERTIG, André; MARTINS, Jefferson Telles. Representações da escravidão nos livros didáticos de história do Brasil. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 21, n 2, p. 37-53, 2008.

FERRO, Marc. **A História Vigida.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1o sem. 2009.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras.** São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 10: 58-78. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Walderly Ferreira da. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GATTI JÚNIOR, DÉCIO. **Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada.** São Paulo: Ed. Ática, 1990.

GREEN, Judith; MORTIMER, Eduardo Fleury; NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar. (2004). A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**. 25, 18 – 29.

GEERTZ, C. (1973). **The interpretation of cultures.** New York: Basic Books.
HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles in practice.* London, Tavistock Publications.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política

educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. N. 47, p, 19-33. Jan/mar, 2013. Editora UFPR.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1993.

HOARE, Quentin; SMITH, Geoffrey Nowell (orgs.). **Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci**. London: Elecbook, 1999.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, 68: 9-56, 2006.

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 15, 147-162. 2010.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

INNOCENTINI, Mário. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Ed. Tecnos, 1979.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, 1 (1): 9-43. 2001.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEE, P. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

_____. **How Students Learn: History in Classroom**. In: *How People Learn, A Targeted Report for Teachers*. Washington: National Academie of Sciences, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. Por que aprender História? In: **Educar em Revista**. Nº 42. P. 19-42. Out/dez Curitiba: Editora UFPR, 2011.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estud. av.** São Paulo, v. 22, n. 62, p. 237-256, Abr. 2008.

LIMA, Elicio Gomes. A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 232-248. 2013.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, Tatyana de Amaral. Os usos do civismo em tempos autoritários: as comemorações e ações do Conselho Federal de Cultura (1966-1975). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 89-109, Jun. 2014.

MATOZZI, Ivo. A História Ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva? In: **Revista O Estudo da História**. Lisboa: APH, 1998.

MINAMISAKO, Maria Célia Comparotto. **A questão da hegemonia em Gramsci**. São Paulo: Robe editorial, 1995.

MOKHTAR, Gamal (org.). **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010.

MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1983, p. 98-102.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

OLIVEIRA, Flávio Nogueira de. Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.18.1, pp.45-64, 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out/dez. 2013.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi. Impacto sobre o Desempenho Escolar do Pagamento de Bônus aos Docentes do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, Jun. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402015000200213&lng=en&nrm=iso. Acessado em 15 de setembro de 2016.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, set/dez, 2008.

QUEIRÓZ, Sueli Robles Reis de. **Escravidão Negra Em Debate**. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2005.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. **Iracema ou a Fundação do Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Departamento de Investigaciones Educativas, mimeo, 1986.

RODMAN, Gilbert B. **Cultural Studies and History**. In: PARTNER, Nancy; FOOT, Sarah (orgs.) *The SAGE handbook of Historical Theory*. London: SAGE, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. In: FÜSSMANN, K., GRÜTTER, H.T., RÜSEN, J. (eds.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, 1994, pp.3-26. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em: www.culturahistorica.es/rusen.english.html.

_____. História entre modernidade e pós-modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p.80-101, jan./dez. 1997.

_____. **Razão Histórica. Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

_____. **Reconstrução do passado. Teoria da História II: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

_____. **História Viva. Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010c.

SANTANA et al. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. N. 47, p. 97-110. Jan/mar, 2013. Editora UFPR.

SANTOS, Sales Augusto et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, set/dez, 2008.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2011.

_____. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Aluno**. São Paulo: SE, 2014. 8v.

_____. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Professor**. São Paulo: SE, 2014. 8v.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : História**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnico-pedagógica. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar**. São Paulo: SME / DOT, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In: **História & Ensino**. V. 15. P. 09 - 22. Londrina: UEL, 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

SILVA, Fernando Rosa da & BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **O ensino da história da África e dos afro-brasileiros: um enfoque sob os livros didáticos do 5º ano**. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. (orgs.). Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. 2012.

SKIDMORE, Thomas F. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

STOREY, John. **What Is Cultural Studies? A Reader**. London: Arnold, 1996.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educação & Sociedade**, Campinas, 26 (92): 889-910. 2005.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. **Racismo Cordial: A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Folha de São Paulo/Datafolha/Editora Ática, 1998.

WHITE, Hayden. **Meta-História: A imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1992.

WEBSITES CONSULTADOS

G1.

GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA.

GLOBO ESPORTE.

REVISTA EXAME.

REVISTA FÓRUM.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.