CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES RACIAIS: OS EIXOS DE COLONIALIDADE EM UM SISTEMA APOSTILADO DE HISTÓRIA PARA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Paulo Antonio Barbosa Ferreira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador:

Tânia Mara Pedroso Muller

Co-orientadora:

Maria Cristina Giorgi

Rio de Janeiro

Maio de 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

F383 Ferreira, Paulo Antonio Barbosa
Ensino de história e relações raciais : os eixos de colonialidade em um sistema apostilado de história para ensino médio a partir de uma análise discursiva / Paulo Antonio Barbosa Ferreira.—2016.
145f. + anexos : il. (algumas color.) ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 139-145
Orientadora : Tânia Mara Pedroso Muller
Coorientadora : Maria Cristina Giorgi

1. Relações étnicorraciais e educação. 2. História - Estudo e ensino. 3. Análise do discurso. 4. Racismo. I. Muller, Tânia Mara Pedroso (Orient.). II. Giorgi, Fernando Ramos (Coorient.). III. Título.

CDD 305.8

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES RACIAIS: OS EIXOS DE COLONIALIDADE EM UM SISTEMA APOSTILADO DE HISTÓRIA PARA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Paulo Antonio Barbosa Ferreira

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Profª Drª Tânia Mara Pedroso Müller (Orientadora)

_____

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ)

_____

Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida (CEFET)

Rio de Janeiro
Maio de 2016

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho como este parecia-me algo muito distante há pouco mais de dois anos. Ao longo deste tempo meu aprendizado foi muito além daquilo que se inscreve no campo acadêmico. Este trabalho me mostrou como estou cercado de pessoas que me apoiam e que me fazem saber pelo que batalhar. Por isso, meus mais sinceros agradecimentos

À minha amada esposa, companheira de tantos anos, pela paciência de ter suportado minhas ausências e ansiedades e pelo carinho de ser a minha grande fonte de inspiração. Nesse início de casamento, fez, muitas vezes, sozinha aquilo que era tarefa, pelo menos, de dois. Não poderia desejar um suporte maior. Sigo em frente pensando nela.

À minha família, meu fundamento. Juliana, Odilon Catarina, Maria Amélia, Edson e Wilson. Deles recebo o ensinamento sobre o carinho incondicional.

Aos meus pais, Nadja e José Antônio, por todos os ensinamentos, principalmente os valores humanos que me conduziram aos estudos que cercam esta pesquisa. E também por ter herdado deles o amor pelo magistério.

À minha querida sogra, uma das pessoas que mais carinhosas que tive a sorte de conhecer, e que fala de mim com um orgulho tamanho, que nem mesmo eu, por vezes, tenho convicção.

À professora Tânia Müller, pelo carinho e principalmente pela generosidade e confiança irrestrita depositada em um estudante que ela desconhecia e que trazia pouquíssima experiência de pesquisa.

À professora Cristina Giorgi, pelos ensinamentos, pela paciência e por palavras encorajadoras, sobretudo em momentos em que os obstáculos geravam incertezas quanto às possibilidades.

Ao professor Fábio Sampaio, pelas sugestões feitas na banca de qualificação, mas principalmente pela generosidade intelectual sempre disponível, mesmo nos corredores do CEFET.

Ao professor Luiz Fernandes, pelas preciosas sugestões na banca de qualificação.

Ao querido amigo Weslley de Matos, por servir de inspiração e pelas incontáveis conversas, sempre muito instigantes.

Ao querido amigo Luiz Guilherme, por sempre se preocupar comigo e por ter me indicado, em 2013, uma pós-graduação em educação e relações raciais, dando início as questões que me trouxeram ao mestrado.

Aos docentes do PPRER, por todas as reflexões que me proporcionaram e por estarem construindo um programa que vai além da academia. Em especial, deixo meu agradecimento e admiração pelos professores Carlos Henrique Martins, Mariana Lamêgo e Maria Renilda.

Aos funcionários do CEFET por sempre ajudarem de forma muito atenciosa a resolver eventuais problemas.

Aos meus companheiros de luta nas batalhas da academia, os colegas discentes do PPRER. Ainda que a condição de mestrando, pós-graduando e professor, simultaneamente, tenha me feito pouco presente, os aprendizados com vocês estarão sempre atravessados em mim.

Aos tutores, coordenadores e colegas alunos do curso de Educação e Relações Raciais do Penesb no UFF.

Aos meus amigos de magistério, durante os anos no Colégio Intellectus, por tantas conversar sobre educação.

Aos queridos estudantes que passaram e ainda passarão por minha vida no magistério. É por vocês e para vocês que me dediquei e continuarei me dedicando a estudar o ensino.


NÓS NÃO COMPREENDEMOS O QUE REALMENTE FAZ OS EVENTOS ACONTECEREM.
A HISTÓRIA É A FICÇÃO QUE NÓS INVENTAMOS PARA NOS PERSUADIRMOS DE QUE É POSSÍVEL CONHECER OS EVENTOS E QUE A VIDA TEM ORDEM E DIREÇÃO.
É POR ISSO QUE OS EVENTOS SÃO SEMPRE REINTERPRETADOS QUANDO OS VALORES MUDAM. NÓS PRECISAMOS DE NOVAS VERSÕES DA HISTÓRIA PARA LEVAR EM CONTA OS NOSSOS PRECONCEITOS ATUAIS.
ENTÃO O QUE VOCÊ ESTÁ ESCREVENDO?
UMA AUTOBIOGRAFIA REVISIONISTA.

Resumo

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES RACIAIS: OS EIXOS DE COLONIALIDADE EM UM SISTEMA APOSTILADO DE HISTÓRIA PARA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Paulo Antonio Barbosa Ferreira

Orientadora:

Tânia Mara Pedroso Müller

Esta pesquisa tem por analisar como um material didático de um Sistema Apostilado de Ensino, voltado para o ensino médio, produzem memórias coletivas e identidades a partir de paradigmas eurocentrados. Deste modo, busca-se identificar como está identificados o continente africano e populações negras no ensino de história, tendo em vista uma reflexão sobre o caráter étnico-racial do currículo e o racismo subjacente. Como referencial teórico, trabalhamos com as teorias da colonialidade/modernidade de autores como Walter Mignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano, tendo em vista as possibilidades de perceber como as assimetrias produzidas ao longo dos colonialismos permanecem subjetivadas nos povos. Como referencial teórico-metodológico tomamos como referência a análise do discurso enunciativa de Dominique Maigueneau, principalmente para tentar negar significados pré-estabelecidos e nos concentrarmos em como os textos constroem sentidos que dialogam com discursos socialmente difundidos. A análise sobre apostilas se deveu ao entendimento de que os Sistemas Apostilados propõem diferenças educacionais em comparação ao uso do livro didático, incluindo a diminuição da autonomia docente. Este trabalho partiu da questão central de pensar como introduzir conteúdos referentes a história da África de dos afro-brasileiros em meio ao currículo "atual". As apostilas do ensino médio analisadas produzem discursos que centram na memória coletiva em uma identidade branca e a constituição dessa se faz com a significação da África e do africano como a alteridade negada que serve de limite identitário. Pretendemos expor discursos centrais para propormos uma reflexão de como construir um ensino de histórica que combata o racismo.

Palavras-chave: Sistema Apostilado de Ensino; Ensino de História; Análise do Discurso; Colonialidade; Racismo.

Rio de Janeiro
Maio de 2016

Abstract

HISTORY TEACHING AND RACE RELATIONS : THE SHAFT COLONIALITY IN A HISTORY HAND-OUT TEACHING SYSTEM FOR SECONDARY EDUCATION, FROM AN ANALYSIS OF DISCOURSE

Paulo Antonio Barbosa Ferreira

Advisor:

Tânia Mara Pedroso Müller

This research is to analyze how a didactic material of a Hand-out Teaching System, aimed at high school, produce collective memories and identities from eurocentrados paradigms. Thus, it seeks to identify how is identified Africa and black people in history teaching in order to reflect on the ethnic and racial nature of the curriculum and the underlying racism. As a theoretical framework, we work with the theories of coloniality / modernity of authors such as Walter Mignolo, Enrique Dussel and Anibal Quijano, taking into account the opportunity to see how the asymmetries produced over the colonialisms remain subjetivadas in people. As a theoretical framework we refer to discourse analysis enunciation of Dominique Maigueneau, mainly to try to deny pre-established meanings and focus on how texts construct meanings that dialogue with socially broadcast speeches. The analysis of textbooks was due to the understanding that the Apostilados systems propose educational differences compared to the use of textbooks, including the reduction of teacher autonomy. This work came from the central matter of thinking how to introduce content related to African history of the african-Brazilian amid the curriculum "current". The handouts high school analyzed produce discourses that focus on collective memory in a white identity and the constitution of this is done with the significance of Africa and the African as the negated otherness that serves as identity limit. We intend to expose discourses central to propose a reflection on how to build a historical education to combat racism.

Keywords: Hand-out Teaching Systems; Discourse Analyses; History Teaching; Coloniality; Racism.

Rio de Janeiro
May 2016

Sumário

Introdução..... 10

RELAÇÕES RACIAIS, COLONIALIDADE E FORMAÇÕES DISCURSIVAS..... 17

1.1 Relações raciais: entre aspectos teóricos e elementos da formação social brasileira. 22

1.2 Colonialidade: Estrutura triangular da colonialidade e a "Hybris del punto cero". 29

1.2.1 Questões pós-modernas e pós-coloniais...... 29

1. 2.2 A estrutura triangular da colonialidade..... 32

1. 2. 3 "hybris de punto cero" e universalidade: o olhar para a enunciação...... 43

1.3 Discursividade como possibilidade teórico-metodológica: a "escolha" e algumas possibilidades...... 44

ENSINO DE HISTÓRIA, RELAÇÕES RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA/IDENTIDADE..... 51

2.1. O ensino de história e sua identidade europeia/imperial..... 51

2.2 O ensino da história, currículo e as relações étnico-raciais..... 56

2.3 A relevância do material didático e a interface memória/identidade...... 62

2.4 As apostilas escolares..... 71

2.4.1 Os Sistemas apostilados de ensino..... 71

2.4.2 O livro integrado de história para ensino médio..... 79

2.5 A apostila enquanto gênero discursivo e o estabelecimento do corpus de análise..... 82

PRODUÇÕES DE SENTIDOS E DISCURSIVIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 87

3.1. Narrativa eurocentrada...... 88

3.1.2 A África na temporalidade da coleção de livros integrados..... 92

3.1.2 Formação do Brasil...... 97

3.2 Formações discursivas nos livros integrados..... 99

3.2.1 Bases enunciativas para a identidade-Nós...... 99

3.2.2 Construção dos significantes África e africanos...... 108

3.2.3 Que negro "viveu" no Brasil?..... 116

3.2.4 O problema não é nosso...... 125

Considerações finais:..... 132

Referência bibliográficas:..... 137

ANEXOS..... 144

Introdução

Compreender que a educação está diretamente relacionada a uma multiplicidade de relações de poder, tais como assimetrias de gêneros, raça, classe ou sexualidade, em meio as quais a posição de professor deve ser problematizada é um caminho que me parece bem longo. Não é algo a se fazer de maneira isolada, pois o ambiente escolar é composto por agentes diversos, todavia, acredito que o professor pode (não necessariamente faz) ser um importante mediador das relações de poder que se desenvolvem em sala de aula, e perpassam a mesma, indo para além dos muros da escola.

Em relação as disciplinas tradicionalmente apresentadas nas escolas, no nosso caso, história, é comum a crença de que os saberes adquiridos em nossas graduações devem ser reproduzidos nas salas de aula de maneira a despertar uma "consciência de mundo" em nossos alunos. Este talvez tenha sido um dos mais dolorosos mitos destruídos ao longo de uma trajetória ainda curta no magistério e limitada por um contato restrito a grupos não muito heterogêneos. Supor que conhecimentos produzidos em tempos e espaços distintos e sem a participação dos educandos serão capazes de isoladamente produzir consciências transformadoras é partir de um sentido de universalidade característico de correntes filosóficas iluministas ou positivistas europeias, por exemplo, e que estão justamente entre as principais críticas de nosso trabalho. Os próprios conteúdos comumente selecionados com cânones devem ser questionados quanto a reafirmação das assimetrias já citadas.

Tenho pouco mais de cinco anos de experiência no magistério, restringidos quase que exclusivamente à uma instituição privada vinculada a uma proposta de colégio/curso que desenvolve suas atividades muito embasada na lógica empresarial. Nesse contexto, o funcionamento corporativo empresarial é subjacente as determinações, suplantando, inclusive, questões referentes ao campo pedagógico. E a escolha do objeto de estudo de nossa pesquisa está diretamente relacionada à trajetória vivida, pois o modelo educacional das escolas com propostas de cursos pré-vestibulares está intimamente relacionada ao processo de apostilamento no ensino.

Meu ponto de partida foram as turmas de preparatório voltadas para exames de vestibulares para as universidades públicas do Rio de Janeiro. Sendo assim, fui (de)formado por um entendimento de que o conhecimento em sala de aula se restringe à reprodução de conteúdo considerado pertinente para a preparação de um aluno entendido, fundamentalmente, como um candidato a uma vaga no ensino superior.

Porém, como minha carga horária esteve sempre dividia entre turmas de preparatório para vestibulares e turmas de ensino médio, vivenciei experiências que me levaram à algumas transformações. Em minha prática docente, ainda no início, desconfiei da ideia de que a relevância do conhecimento ser atribuída ao "passar no vestibular" era bastante frágil como modo de propor sentido ao processo de ensino-aprendizagem em turmas de segunda série do ensino médio[1]. Este caráter propedêutico implementado no ensino médio faz com que muitos jovens não se percebam como parte integrante do processo desenvolvido pela escola, tendo em vista que não querem ou não podem resumir seus objetivos a passar em exames de vestibular. Dessa forma é provocada uma crise de identidade no segmento ensino médio como um todo (ARROYO, 2014), importante para nossa proposta, pois ainda que não busquemos aprofundar discussões sobre o segmento, o teremos com fundo de nossas questões.

A partir de 2013 iniciei um curso de pós-graduação *lato-sensu*, Educação e Relações Raciais, no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O curso coordenado pela Professora Doutora Iolanda Oliveira, com duas décadas de trabalho, me levou a observar uma face perversa do ensino de história, talvez a principal. Refiro-me ao silenciamento e ao consequente impedimento do direito de existir da identidade negra no ensino de história. Os textos, referentes ao módulo "O Negro na história do Brasil", apontaram trajetórias, culturas, identidades, memórias, etc., praticamente ausentes da maioria dos materiais didáticos com os quais tinha tido contato e, mais especificamente, com o que trabalhava.

A pós-graduação também me trouxe vivências que me fizeram repensar muitas questões diante da sociedade. Em minha trajetória escolar e universitária, apesar de ter

[1] Nos meus primeiros cinco anos de carreira, de 2010 até 2014, trabalhei apenas com turmas de segunda e terceira série do ensino médio, além das turmas de preparatório. Tendo em vista que a proposta do modelo colégio/curso é fazer da terceira série também um momento de preparação para o vestibular, destaco que as turmas de segunda série foram meus principais momentos de questionamento.

estudado em instituições públicas federais, Colégio Pedro II e Universidade Federal Fluminense, não experimentei ambientes marcados pela significativa presença negra. Estudei nestas instituições em um momento anterior a implementação das cotas raciais e sociais, de modo que vivenciei ambientes predominantemente elitistas e brancos. Sendo assim, foi, durante muito tempo, difícil para mim, um jovem de classe média socialmente branco[2], ser capaz de identificar as mazelas do racismo na sociedade brasileira. Fui formado e atravessado por discursos que tendem a reduzir as assimetrias e exclusões da sociedade brasileira ao recorte exclusivamente classista, ou que ainda que reconheçam a desigualdade racial à consideram secundária e parte integrante daquela. E esse configura um dos maiores obstáculos para se aprofundar a questão racial no país.

Tanto na especialização como nas disciplinas do mestrado, chamou-me a atenção as falas de colegas negros que diziam que haviam se "percebido" negros em um determinado momento de suas vidas. Considerando que os discentes de ambos os ambientes tendiam a possuir uma consciência racial estabelecida, já que haviam buscado aquelas qualificações, causou-me surpresa a ideia de "se perceber" em uma identidade tão significativa para a subjetividade de maneira tardia. Inclusive, as falas marcadas pela ideia do "vir a ser" deixavam através da linguagem marcas de resistência e superação

Em geral os relatos evidenciavam algum sentido de "apesar de", ou seja, de que mesmo com as diversas barreiras para se identificar como negros, eles haviam conquistado esse direito.

A conjunção entre os conteúdos do curso de especialização e as experiências citadas levaram-me a atentar para a prática docente que eu exercia e o espaço escolar que me envolvia. Resumidamente, digo que a angústia de perceber que o meu trabalho colaborava para impedir que pessoas desenvolvessem uma identidade positiva negra me causou uma profunda sensação de desconforto. Olhar o currículo prescrito e as aulas planejadas e perceber que sujeitos negros não apareciam como protagonistas em momento algum, muito pelo contrário, deram-me a certeza de que eu não poderia me eximir daquela "culpa". Por isso, sem rodeios, esclareço que somado à crença em uma educação

[2] Esta auto-declaração filia-se ao entendimento de que as condições social e racial se coadunam na sociedade brasileira. Dessa forma, ainda que eu declare ao censo que sou pardo, minhas experiências e subjetividade não me trazem nenhuma experiência de opressão sofrida que pudesse ter me proporcionado alguma "negritude". Minha classe socioeconômica e demais identidade culturais me fazem ser socialmente branco. Neste sentido, ver GUIMARÃES (2002) e MUNANGA (1999).

transformadora, um outro elemento que me levou ao tema deste trabalho parecia-me o sentimento de culpa. Porém, ainda que de maneira inconcluso, entendo que o processo descrito aqui pode estar, para além da culpabilidade, vinculado à uma ética de reparação decorrente de uma tomada de consciência.

Posteriormente, no processo de preparação para a seleção do Programa Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais, por indicação da bibliografia, tive contato com livro organizado por Kabengele Munanga (1999), "Superando o racismo na escola". Este livro fez-me refletir ainda mais sobre as relações raciais e, além disso me levou a olhar além do ensino de história. Como a obra é composta de trabalhos de autores de diferentes disciplinas, como geografia, literatura e pedagogia, foi-me demonstrado que o tema seria um desafio difícil de ser atravessado munido apenas dos paradigmas epistemológicos da área de história. E já tendo iniciado o curso de mestrado, acompanhando disciplinas com docentes e discentes de diferentes áreas, fui levado a refletir sobre bases possíveis que permitiram a construção e reprodução de conhecimentos que corroboram para a perpetuação do racismo, bem como sobre algumas alternativas possíveis.

Quando se pensa a relação entre os saberes escolares e os saberes científicos (CHERVEL, 1990), discussões diversas emergem. As escolhas referentes à organização curricular, às metodologias de ensino, à interação entre ambos os saberes e o papel do professor, sobretudo em relação a sua autonomia são constantemente objetos de estudos na área do ensino de história. Por exemplo, é muito comum em um debate sobre a introdução do ensino de história da África e dos afrodescendentes encontrar um argumento de resistência sustentado pela ideia de que o conteúdo é longo e denso. Ocorre que não se coloca sob discussão que as seleções dos conteúdos cânones são derivadas de relações de poder e de disputas por significados. Por isso, o presente trabalho, ainda que não tendo como prioridade, abordará discussões sobre conteúdos e composição curricular

Entre os elementos que contribuem para os debates sobre o ensino da disciplina história e as relações étnico-raciais, destaca-se a Lei número 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), que complementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) no sentido de instituir a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Para além dos avanços e obstáculos identificados a partir da Lei, já amplamente estudados, (COSTA, 2014; MÜLLER e COELHO, 2014) destacamos que a disciplina escolar história, bem como a própria formação do professor vem sendo tensionada e refletida. Se levarmos em consideração que o ensino de história precisa contemplar

determinados conteúdos desconsiderados por muito tempo, e que produzem efeitos de sentido que amparam discursos preconceituosos, abre-se um questionamento sobre os sentidos de "verdade" e "fato". Esta é outra discussão sobre a qual, ainda que de forma incipiente, o trabalho precisou se debruçar.

Especificamente no caso do ensino de história, a disciplina vem sendo questionada em seus sentidos e objetivos há bastante tempo[3], porém a lei 10.639 e todas as demandas históricas que estão por trás dela, particularmente as lutas dos movimentos negros, trouxeram complexos desafios para todos aqueles que se propõem à compreender os efeitos de sentido produzidos no ensino de história e, de forma geral, os propósitos subjacentes a disciplina.

O ensino de história é objeto de pesquisas acadêmicas, bem como de documentos oficiais como as diversas diretrizes curriculares, principalmente, publicadas a partir dos anos 1990. Neste sentido, destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Mas, não se pode interpretar o ensino apenas confrontando os documentos governamentais com os livros didáticos e com as propostas pedagógicas escolares. O ambiente escolar, incluindo, por exemplo, a comunidade e as condições do trabalho também influenciam para a formação de uma "cultura escolar" (ABUD, 2007). Isto significa que os materiais didáticos e currículos prescritos são confrontados às conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais, interferindo, assim, na produção de significados. Por isso, a importância de uma pesquisa voltada para as produções de sentido e não para conteúdos estabelecidos, formalmente, em materiais didáticos.

O professor acaba se transformando, de modo geral, em um narrador da história, ou reprodutor de uma narrativa, sendo responsável por propor, ou não, as reflexões que deverão ser feitas. Desse modo, o seu silêncio no que se refere às relações raciais ou a sua visão acrítica sobre as representações do negro na história podem contribuir para a reprodução de discursos racistas. Por isso, é importante questionar as organizações espaço-temporais das narrativas do ensino, tendo em vista que as preferências por determinados recortes podem impossibilitar uma formação que propicie o exercício de alteridade, tão importante quando se fala de respeito à diversidade.

[3] Como referência recente ver MONTEIRO, Ana Maria e PEREIRA, Amílcar (Orgs.) **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356p. Esta obra coletiva apresenta textos importantes a respeito da discussão sobre as relações étnico-raciais no ensino de história.

Permanece significativamente forte a concepção, no ensino de história, de que o professor é responsável por apenas transpor didaticamente o conhecimento científico (ABUD, 2007). Essa permanência contribuiu para a falta de questionamento sobre o sentido daquilo que está sendo enunciado em sala de aula, e de maneira geral para dificuldade na *transposição didática* (CHEVALLARD, 2009). Nesse caso, a tradicional perspectiva histórica enquanto narrativa responsável por forjar uma identidade nacional (ORTIZ, 2005), posicionando esta nacionalidade na história do mundo ocidental eurocentrado, perpetua-se. Ocorre que nesta identidade construída a alteridade postulada se encarregou de inferiorizar, por exemplo, indígenas e africanos, fazendo deles e de seus legados, a base para a identificação do "outro" (MÜLLER e SANTOS, 2014). E a enunciação realizada a partir do sentido de "outro" constitui, intrinsecamente uma base para o estranhamento.

A história do Brasil está inserida em uma narrativa diacrônica na qual os grandes eventos são descritos como forma de compreensão sobre a fundação e progresso do país. A narrativa histórica é objeto de reflexão tanto no campo da historiografia, como do ensino, sendo um dos maiores debates a questão do narrador. Que narrador é este que se coloca como exterior à história e capaz de compreender todo o contexto?

No caso do saber escolar, a reprodução de uma narrativa sem o questionamento a respeito do narrador em questão acaba desenvolvendo uma formação discursiva "totalizante" (FOUCAULT, 2013) no qual as possibilidades do reconhecimento da diversidade vão sendo reduzidos. E no que se refere às relações raciais, o negro, quando não é "invisibilizado", é representado de maneira subalternizada ou como uma espécie de sujeito cultural folclórico. Isto produz uma imagem que dificulta a construção de uma subjetividade de identidade negra.

É nesse sentido, portanto, que a pesquisa se volta para a busca de uma compreensão sobre efeitos de sentido produzidos no ensino de história, atentando para as relações étnico-raciais. Sendo assim, buscamos analisar a presença de marcas da colonialidade, sobretudo dos seus eixos, no ensino da história proposta nos livros integrados, bem como propor uma reflexão conceitual tomando como base a perspectiva da análise do discurso, norteadora de nosso olhar sobre o objeto de estudo. Buscamos, também, verificar como são constituídos e mobilizados significantes, tais como, África e negro, analisar as construções de memória, identidade e alteridade nos discursos produzidos pelo material didático e verificar limites e possibilidades com relação a

implementação da introdução de conteúdos referentes a história da África e do negro no Brasil.

Especificamente, escolhi um sistema apostilado de ensino utilizado em escolas particulares porque minha prática docente esteve bastante inserida neste cenário. Além disso, acredito que as discussões suscitadas podem contribuir para acender algumas questões em relação aos limites e possibilidade subjacentes a utilização de apostilas escolares.

No primeiro capítulo do trabalho, estão expostos os principais suportes teóricos que orientaram a pesquisa, principalmente no que se refere aos esclarecimentos conceituais. O campo das relações étnico-raciais, no que tange ao ambiente acadêmico, é marcado por especificidades, ao mesmo tempo, profícuas e perigosas. O fato de ser um campo decorrente de uma demanda social latente permite alguma proteção em relação aos perigos dos domínios metodológicos das disciplinas. Em outros termos, a área exige bastante diálogo interdisciplinar. Por outro lado, o perigo da fragilidade teórica e conceitual é constante, sobretudo se considerarmos que estamos tratando de um campo científico relativamente recente. Neste capítulo, portanto, abordamos alguns aspectos que julgamos fundamentais para se prensar a questão racial na sociedade brasileira e os conceitos basilares para a nossa pesquisa para mobilizarmos a discussão sobre a colonialidade no ensino. Apresentamos, também, algumas noções sobre o que entendemos ser uma perspectiva discursiva.

No segundo capítulo o percurso realizado foi o de pensar algumas questões que as relações raciais trazem para o campo do ensino de história, sobretudo em relação a composições curriculares e materiais didáticos. Em seguida, uma apresentação daquilo que entendemos como um sistema apostilado e algumas de suas implicações na prática pedagógica, além de algumas questões políticas que rodeiam a introdução desse tipo de material. Buscamos descrever o material objeto da pesquisa, as apostilas, além de articular, também, a apostila escolar enquanto um gênero discursivo, tendo em vista que uma das propostas centrais foi a da análise do discurso.

No terceiro capítulo apresento as análises do material, incluindo descrições gerais das unidades, no que se refere as relações étnico-raciais, bem como as análises discursivas dos textos, problematizando as formações de sentidos.

CAPÍTULO I

RELAÇÕES RACIAIS, COLONIALIDADE E FORMAÇÕES DISCURSIVAS

> *[...] a ética da reconciliação e da reparação implica o reconhecimento daquilo a que poderíamos chamar a parte de outrem, que não é minha, e de que, no entanto, eu sou o gerente, quer queira quer não.*
>
> **Achille Mbembe**

A escolha do tema e do objeto de pesquisa provocaram algumas questões teóricas e metodológicas que devem ser esclarecidas.

O tema das relações raciais exige esclarecimentos conceituais e teóricos fundamentais, começando pela categoria raça. Por isso, utilizamos como principal referencial o entendimento de raça enquanto uma categoria sócio-histórica (GUIMARÃES, 2002; MUNANGA, 1999), ou seja, um referencial construído socialmente através das conjunturas. Também a condição de significante flutuante (HALL, 2013a), pois a noção de raça desliza através dos enunciados com produções de sentido variadas. Esta segunda acepção será explicitada mais adiante, em meio a articulação com elementos dos estudos discursivos.

Ademais, tomamos como referência para pensar identidade a noção de que os sujeitos são partidos em diversas subjetividades (HALL, 2014), dentro de um quadro teórico comumente encontrado nos estudos culturais. Ou seja, se o sujeito moderno seria caracterizado pela instabilidade identitária, perspectivas críticas à modernidade advertem quanto à fragmentação e a transitoriedade das identidades. A perspectiva que utilizaremos

é a de que o sujeito está em constantes processos de formação e desconstrução, principalmente referentes ao campo da linguagem.

Para operar com o conceito de eurocentrismo, recorremos à abordagem utilizada pelo grupo de intelectuais latino-americanos intitulado Modernidad/Colonialidad[4]. A ideia de uma epistemologia eurocentrada (MIGNOLO, 2004) foi imprescindível na análise sobre como as narrativas históricas reproduzem o sentido de superioridade de determinados povos e subalternização de outros. Isso porque o entendimento de narrativa (RICOEUR, 1994) subjaz o sentido de organização do tempo para inteligibilidade humana.

E como a narrativa histórica e as relações sociais exigem uma análise textual cuidadosa e contextualizada se fez necessário um olhar voltado para as discursividades dos textos e os possíveis efeitos de sentido, pois:

> [...]observar como os discursos estão se construindo requer que os tomemos como um modo de apropriação da linguagem socialmente constituído. Sendo assim, mais do que com o conteúdo temático, os efeitos de sentido que se produzem têm a ver com o lugar sócio-histórico de onde o tema é falado e, consequentemente, com o modo pelo qual ele é falado. Trata-se de uma complexidade que só faz ratificar um modo de funcionamento discursivo compatível com os princípios de uma semântica global. (ROCHA, apud GIORGI; BORGES, 2014, p. 170).

A pesquisa pretende problematizar efeitos possíveis sobre identidade entendendo que os discursos reproduzidos nas apostilas estão inseridos em uma sociedade, sendo produto dela, bem como produtora.

Foi necessário aprofundar algumas questões referentes à currículo na medida em que o sistema apostilado se propõe a reduzir a autonomia do professor (MARCONDES; MORAES, 2013) definindo, por exemplo, a ordem em que as matérias devem ser trabalhadas e objetivos específicos a serem cumpridos.

A trajetória institucional, desde a aprovação da atual Constituição Federal, em 1988, evoca o debate em torno das manifestações culturais afro-brasileiras, bem como da condição social dos afrodescendentes, e ganhou grande projeção no âmbito da educação.

[4] O grupo de intelectuais é formado por pensadores de diversas áreas, tais como a semiologia, sociologia, filosofia, estudos culturais, literatura e etc. Para uma compreensão geral das ideias propostas pelos autores, ver o prólogo de CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global.** – Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Mais adiante neste texto serão esclarecidas as principais referências dos autores utilizadas.

Nessa trajetória é fundamental ressaltar dois momentos já mencionados aqui. Em primeiro, a regulamentação da Lei nº 10.639, de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". Em segundo, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, realizada em 2004. De modo geral, estes momentos ajudaram a projetar a questão das ações afirmativas voltadas afrodescendentes no Brasil, seus desafios, bem como o papel de destaque da educação neste processo.

Cabe sublinhar, porém, que estas normativas não deram início a causa, ao contrário, sendo produto de militâncias históricas brasileiras, inseridas direta ou indiretamente no campo da educação. É importante fazer esta observação, na medida em que a luta pelo cumprimento das leis não pode se permitir levar ao reducionismo inerente ao apagamento das lutas que as permitiram. Em resumo, queremos dizer que a elaboração de uma educação voltada para pensar as relações raciais e para combater o racismo não deve acontecer para cumprir uma normativa, mas sim para reverter processos históricos perversos da história brasileira.

Ocorre que planejamentos de ensino voltados para rediscutir as relações étnico-raciais no Brasil acabam perpassando por uma reconstrução de memórias, fundamentais no embate político. As ações afirmativas precisam, a todo o momento, se legitimarem a partir de um resgate histórico que contrarie o "mito da democracia racial" (GUIMARÃES, 2002) e qualifique o debate sobre as necessidades de reparação a grupos historicamente prejudicados.

Problematizar alguns caminhos para a implementação efetiva de um ensino capaz de desenvolver a cidadania e o respeito às diferenças, tão defendidos nas medidas institucionais aqui mencionadas é necessário. A questão da cidadania reside inclusive no âmbito dos direitos humanos, pois o respeito a diferenças identitárias das minorias históricas é um dos temas mais importantes, todavia não apenas para as minorias. Como exemplo de orientação:

> Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros

> grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 502).

Trata-se de um olhar voltado para a diversidade, para as vozes distintas. Elementos comuns em diretrizes curriculares são o desenvolvimento de uma consciência cidadã e de respeito a diversidade. A citação acima apresenta justamente a percepção de que uma educação voltada para as relações étnico-raciais está distante de ser uma questão restrita à população negra. Entendemos que, além da construção da autoestima do negro na sociedade brasileira e da reparação por todos os danos profundamente perpetrados pela escravidão, mas sobretudo pelo racismo, estamos tratando da construção de vínculos de humanidade. Trata-se de reconhecimento e de políticas públicas, em que direitos são afirmados e garantidos.

A compreensão de que determinados padrões estéticos hegemônicos são resultado de uma construção sócio-histórica e, nesse processo, a marginalização e subalternização de "outros" pode levar um indivíduo a refletir sobre sua condição, sendo ele hegemônico ou subalterno. Em outros, termos, a desnaturalização, a desconfiança das noções de essência ou raiz, podem ser possibilitadas através dos estudos históricos (TERRA, 1998). E nisso consiste uma das principais expectativas da pesquisa, ou seja, compreender como a atitude de desnaturalizar as relações raciais e as narrativas pode ser fundamental para enfrentar ideologias racistas, ou mesmo concepções colonizadoras.

E essas considerações se fazem profícuas, sobretudo em termos analíticos, a partir da noção de "genealogia" de Michel Foucault (1979). A compreensão de que todos os saberes são acompanhados de relações de poder que exaltam uns em detrimento de outros

é profundamente presente nas pesquisas que estudam grupos marginalizados e subalternizados.

> Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, ou rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a estância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindiquem o direito lírico à ignorância ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado [...]. (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Não se trata apenas de denunciar os opressores, e o trecho citado adverte nesse sentido, mas de refletir e mergulhar no funcionamento das produções de saberes. A experiência de planejar um ensino voltado para desconstrução do racismo converge para a genealogia, pois as visões estereotipadas são fundadas no não lugar, na ausência de voz, no não conhecimento, em outros termos, na ausência de conhecimento.

O olhar que entendemos como genealógico, grosso modo, permite que o processo de ensino-aprendizagem não seja voltado para a naturalização de formas e sentidos e sim para a reflexão das negociações de funcionamento.

A todos aqueles que estão envolvidos com uma educação voltada para a análise sobre as relações raciais é possibilitado também a apreensão dos discursos do oprimido. E, nesse sentido, como já defendia Paulo Freire desde os anos de 1960, a experiência do oprimido permite o desvelamento das condições dos opressores. Uma pedagogia atenta para essas relações raciais implica efetivamente na superação dessas condições de oprimido e opressor (FREIRE, 2005), inaugurando a prática libertadora e emancipatória, levando à uma humanização dos indivíduos. Esta, por exemplo, aparece quando se resgata as trajetórias de indivíduos e grupos inserindo-os na história.

Sendo assim, buscamos organizar uma sustentação teórica que possa nos conduzir à uma reflexão consistente sobre o ensino de história. Na próxima seção trataremos de elementos presentes no pensamento social brasileiro que construíram bases para o pensamento racialista e racista, destacando alguns conceitos importantes.

1.1 Relações raciais: entre aspectos teóricos e elementos da formação social brasileira.

O tema relações raciais esbarra em uma premissa de que no Brasil o racismo é um problema secundário na sociedade em geral, ou mesmo em ambientes acadêmicos[5]. Isto é, a despeito de formarmos um país com exemplos de pensamento racista, esta temática não seria uma prioridade na pauta de debates políticos e acadêmicos.

> Estamos diante, portanto, de uma forma particular de racismo. Chamado por Florestan Fernandes de um "preconceito retroativo" (1972), a questão parece indicar uma postura que sabe da discriminação, mas prefere sempre não tematizá-la. Trata-se também de um "racismo cordial", na feliz expressão encontrada pela Folha de S. Paulo, que, para fora, se mostra muito amável, mas, na prática reproduz hierarquias cristalizadas e intocadas. (SCWARCZ, 1996, p. 156).

O racismo brasileiro, enquanto discurso, está atravessado de sentidos que o negam ou o silenciam, por isso, um trabalho de reflexão sobre as relações raciais na sociedade brasileira não pode partir da premissa de que o racismo é um dado evidente. Se existem tantas vozes que o negam, é preciso construir fundamentos e justificar o que se entende como racismo. E não se pode simplificar a polêmica da negação do racismo à um elitismo intelectual que o coloca apenas nas vozes daqueles que não possuem entrada, por exemplo, nos meios acadêmicos. Como demonstra Antônio Sérgio Guimarães (2002)[6] existem aqueles que negam o racismo ou que minoram a questão, geralmente se utilizando da estratégia de esconder a questão racial sob o problema da desigualdade social.

---

[5] Em relação a este debate, entre outras referências, ver: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BARBOSA, Paulo Antonio. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

[6] Ver GUIMARAES, Antônio Sérgio. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002. Ao longo de quase toda esta obra, o autor problematiza e caracteriza debates referentes as relações raciais. Especificamente sobre autores que diminuem a questão racial, destaco os capítulos "Raça e pobreza no Brasil" (capítulo 2) e "Política de integração e política de identidade" (capítulo 3).

Esta reflexão alerta no sentido de que por mais que o debate tenha avançado em determinados campos do conhecimento, ou mesmo em alguns espaços específicos, não se pode imaginar que o tema relações raciais já representa um consenso. Sendo assim, não é seguro esquecer as fundamentações que oferecem legitimidade ao tema e asseguram as propostas de altercações, sendo provenientes de um resgate da mentalidade social brasileira.

Para atualizar o sentido destacado por Florestan Fernandes (apud SCHWARCZ, 1996), observamos neste início de século XXI, um contexto marcado por uma mentalidade que se coloca como ciente do racismo no Brasil, mas que refuta a maioria ou, por vezes, todas as políticas e/ou discursos que buscam superar o mesmo. Destacam-se por exemplo, os discursos que se colocam em oposição a políticas de ações afirmativas como as cotas raciais e até mesmo a Lei nº 10.639/2003. Entre os principais argumentos, destacam-se aqueles que acreditam que estas políticas, em lugar de garantir igualdade, estariam cindindo a sociedade.

Diante do embate, é preciso resgatar parte da trajetória histórica que construiu os discursos racialistas na sociedade brasileira. Isso porque ainda existe a crença de que a questão racial nacional só se impôs como uma espécie de imitação da sociedade estadunidense[7].

Para uma breve historicidade podemos lembrar que segundo a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, a década de 1870 pode ser considerada como um momento de inflexão da intelectualidade brasileira[8], posto que a existência de cursos superiores já se fazia presente dede o início do século. E é esta geração de pensadores, a partir desse período, que vai se ocupar de formar conceitos e teorias capazes de explicar as condições de formação, assim como as contradições, da população brasileira. Estes pensadores não estão dissociados de formulações estabelecidas por europeus e suas obras, voltadas para um entendimento do "nós", buscavam, também, formulações teóricas que sugeriam o "futuro" do país, dentro de um paradigma marcadamente evolucionista. Desse modo, entendemos que alguns dos principais pensadores, ao refletirem sobre o "progresso" do país, excluíram ou rebaixaram os negros. Assim, percebemos que a construção paradigmática da nacionalidade brasileira deve ser analisada, sempre, a partir de uma

[7] Neste sentido, lembramos que o ensino de história contribui para este discurso, como analisaremos mais adiante, quando, por exemplo, apresenta a história de Martin Luther King sem mencionar a trajetória de Abdias Nascimento ou da Frente Negra Brasileira.

[8] Neste sentido, ver SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, capítulos 1 (Entre "homens de sciencia").

postura crítica, principalmente se estivermos tratando de materiais didáticos que serão utilizados por diversos estudantes.

O antropólogo Kabengele Munanga (2010) elabora um histórico da formação social do conceito de raça, enquanto signo classificatório de seres humanos, com forte influência das taxonomias botânicas. Utiliza como referência inicial as necessidades explicativas abertas pelas navegações europeias dos séculos XV e XVI[9]. Naquele momento os sujeitos europeus passam a conviver com "outros" sujeitos dos quais tinha poucos relatos, e mesmo com alguns dos quais jamais ouvira falar. Ao longo dos séculos XVI e XVII as percepções marcadas pela teologia ainda serviram para explicar as diferenças entre seres humanos tendo em vista que uma questão primordial era se os povos seriam ou não descendentes de Adão, símbolo das teses criacionistas.

É interessante notar que Munanga (2010; 1999) evidencia que as classificações são inerentes ao pensamento humano e que o racismo não se revestiu efetivamente de cientificismo tão rapidamente. No século XVIII, com o despontar do racionalismo secularizado, as explicações de fundo religioso passam a ser abandonadas e substituídas por uma visão histórica e cumulativa, afirma o autor. Nessa linha, a cor de pele foi escolhida como principal critério classificatório, incorporada por Carl Von Linné, a partir de estudos nas áreas de zoologia e botânica. O *homo sapiens foi* dividido, inicialmente, em quatro raças: Americanos, Africanos, Asiáticos e Europeus, tendo cada um deles características gerais particulares.

Ao longo do século XIX outros critérios morfológicos foram sendo incorporados, tais como tamanho de crânio, lábios, narizes e etc.. Nesse sentido, cabe ressaltar que as discriminações ficaram evidenciadas a partir da hierarquização das raças. Todavia, apesar de a maioria dos teóricos partirem do pressuposto da superioridade branca europeia (TODOROV, 1993) não era consenso a origem, tampouco o futuro das raças. Em relação à origem, por exemplo, haviam aqueles que acreditavam em uma origem comum das raças, os monogenistas, e aqueles que acreditavam em origens distintas, os poligenistas. (OLIVEIRA, 2007).

E estas teorias reverberaram entre as elites intelectuais de países como o Brasil, pois:

> Como acontece na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na

[9] MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: **Inclusão social: Um debate necessário?** UFMG, CECOM. Disponível em https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acessado em 13/08/2014.

> ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. (MUNANGA, 1999, p. s/n).

Em relação a este período, início do século XX, o conceito de raça figura como um elemento distintivo biológico. Evidentemente, não eram todos os pensadores dedicados a formular uma compreensão acerca do povo brasileiro que eram influenciados pelas teorias racistas, porém o racismo biológico vigorou com destaque até meados da década de 1930. Ao longo deste período, de 1870 a 1930, inúmeros intelectuais argumentavam que a miscigenação do povo brasileiro era algo problemático e degenerativo (SCHWARCZ, 1993) e que a solução seria um processo de branqueamento da população (MUNANGA, 1999).

Estas teorias operavam na prática através da vinda massiva de imigrantes europeus associada à mecanismos de obstáculos à inserção social dos sujeitos pretos e pardos, tais como acontecia no universo do trabalho fabril de centros urbanos. Entre alguns dos pensadores do período destacam-se João Batista Lacerda, Renato Khel e Raimundo Nina Rodrigues, ainda que tivessem percepções distintas em meio a visões racistas. (SCHWARCZ,1996).

Em relação aos debates sobre ações afirmativas para os negros brasileiros cabe esclarecer que as políticas públicas não respondem apenas às marcas deixadas pelo tempo da escravidão, como muitas vezes se diz, mas sim ao pós-abolição, quando esta camada da sociedade foi sistematicamente excluída. É importante este destaque tendo em vista que durante muito tempo só se admitia realmente debater o racismo no mundo anglófono e, portanto, este não era um problema do Brasil. O filósofo Lewis Gordon, em prefácio para a edição brasileira do clássico "Pele Negra, Máscaras Brancas", de Frantz Fanon, resume ao falar do contexto de lançamento da obra, nos anos 1950:

> Ao ser publicada, esta obra clássica do pensamento sobre a Diáspora Africana, do pensamento psicológico, do pensamento da descolonização, da teoria das ciências humanas, da filosofia e da literatura caribenha foi recebida ao mesmo tempo com escândalo e com indiferença. O ambiente em que a publicação ocorreu estava dominado pelo mundo latino, tanto francófono, quanto hispanócofo ou lusófono, ou seja, um mundo em que o racismo contra os negros era considerado uma doença peculiar das sociedades anglófonas, especialmente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália e África do Sul. O retrato exibido neste livro revelava uma história diferente. Mostrava como a ideologia que ignorava a cor podia apoiar o racismo que negava. (GORDON, prefácio de FANON, 2008, p. 13-14).

E, assim, volta-se à "discriminação retroativa" citada de Florestan Fernandes, por Lilia Schwarcz (1993). Cabe ressaltar que o processo de negação do racismo no Brasil também tem contextos históricos. A partir, principalmente, dos anos de 1920, pensadores brasileiros passaram a ver o mestiço não mais como algo degenerativo, mas sim como uma marca da singularidade identitária do brasileiro. Segundo Munanga (1999), os modernistas na arte, Gilberto Freyre nas ciências sociais e Getúlio Vargas no Estado, foram pilares fundamentais na construção ideológica de um povo mestiço. Ocorre que a mestiçagem defendida como um processo harmonioso acabou por silenciar as múltiplas dimensões de violência, incluindo a violência cultural. Não que Gilberto Freyre tenha construído o mito, mas o ambiente intelectual e político no qual sua obra estava inserida propiciaram a produção desta ideologia. (GUIMARAES, 2002).

Ou seja, esta suposta "democracia racial", conhecida como mito, resultou no apagamento das tensões raciais e permitiu a defesa do processo de branqueamento, dando origem à poderosa ideologia do branqueamento, que se revelou de uma eficiência até maior no campo da cultura, em comparação com as propostas biológicas do período anterior.

O "mito da democracia racial" considerado uma mitologia ideológica da sociedade brasileira deve ser, como observa Guimarães (2006), não apenas como um idealismo equivocado, mas sim uma ideologia que propagou consentimentos e efeitos práticos. Relembrando momentos como os governos brasileiros dos anos de 1930 a 1960, destaca-se o projeto de governo que estabelecia o compromisso de inserção dos negros junto à sociedade de classe. Processo esse, mobilizado através da localização da população negra enquanto povo, portanto, em um recorte social, que estaria sendo contemplado pelo Estado, sendo esse apresentado como defensor da nacionalidade. Observa-se, neste ponto, como a noção de democracia racial foi utilizada no sentido de exaltar o nacional-desenvolvimentismo e a possibilidades de todos, negros ou brancos, desenvolverem-se juntos com o país.

> O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 1999).

A ideologia racista opera sobre brancos e negros e, sob o discurso propagada pelo mito da democracia racial, oblitera os debates referentes às desigualdades raciais. Com relação ao funcionamento da ideologia racista destaca-se a formulação de Octavio Ianni, em trabalho fundamental para o tema:

> A ideologia racial do branco apresenta múltiplas faces e visa facilitar o seu ajustamento às situações sociais surgidas, habitualmente, nas suas relações com os negros e mulatos. Por isso, ela apresenta essas pessoas como sendo as próprias responsáveis pelas posições inferiores ou desvalorizadas que ocupam na cidade. Assim, a presente distribuição de status, segundo os grupos raciais, não se deve à predominância econômica e social do branco, mas à livre concorrência de todos. Em consequência, deve-se procurar nos próprios negros e mulatos a causa do seu insucesso na "luta pela vida". Seu intenso "complexo de inferioridade", em particular, seria responsável pela atual situação. (IANNI, 1987.p.90).

O alerta é importante, pois em uma sociedade marcada por um sentido de comunidade esvaziado ante ao fortalecimento do individualismo, legitimado por uma noção perversa de meritocracia, os excluídos se tornam culpados por sua própria condição. A naturalização da condição marginal e/ou subalterna contribui para essa lógica perversa de produzir no excluído uma autoestima esfacelada pelo suposto fracasso próprio. Acrescenta, Ianni (1987, p.90), em relação ao negro:

> O aspecto mais visível da ideologia racial do negro e do mulato refere-se ao *branqueamento*. Muitos querem "clarear", "melhorar a raça", "enxertar", etc. A mulata não quer ser nunca confundida com a negra. Quando vai casar-se, declara no cartório: "de cor mista"; e estará provavelmente casando-se com um branco ou uma pessoa mais clara que ela. O negro, quando pobre, aceita casar-se com negra, mas "quando é doutor, quer uma branca para esposa".

E destaca-se a preocupação em relacionar a condição racial à social, pois, se negar a primeira em meio ao problema da segunda é um equívoco muito comum, isolar as duas dimensões também incorre em prejuízo. Segundo Ianni (1987), a exclusão social e econômica dos negros na sociedade brasileira decorre das relações racistas assentadas no modelo capitalista e, por isso, não se pode abandonar a categoria analítica "classe" (MIGNOLO, 2004; GUIMARÃES, 2002).

O debate referente às relações raciais não desconsidera que estas se aplicam em uma sociedade de classes, dentro das quais se constroem e se reproduzem as ideologias racistas. Neste início de século XXI observam-se avanços inquestionáveis no campo das ações afirmativas referentes às relações raciais, porém, cabe a pergunta: a que fatores se devem estes avanços? Guimarães (2006) argumenta que a incorporação, por parte dos

Estados, de medidas voltadas para o reconhecimento e reparo das desigualdades étnico-raciais é simultânea à um reordenamento das próprias constitucionalidades e dos próprios aparelhos estatais. Mais precisamente, as medidas voltadas para contemplar bandeiras de lutas de minorias étnicas e raciais estão inseridas no contexto de introdução do modelo neoliberal de Estado.

A partir da constatação da correlação entre o neoliberalismo e as medidas voltadas para o enfrentamento de desigualdades étnicas e raciais, o autor faz um balaço teórico sobre quais os principais significados desta convergência. A mesma poderia ser explicada através da ideia de que estas medidas seriam compensações pela quebra de compromissos históricos estabelecidos pelos estados desenvolvimentistas e nacionalistas. Poderia ser, também, fruto de um contexto externo que vem discutindo muito a condição pós-colonial destes lugares, evidenciada por desigualdades graves. Há também a interpretação de que as medidas voltadas para as minorias, em geral moderadas, visariam desarticular os movimentos sociais, evitando radicalismos.

De todo o modo, todas estas possibilidades devem estar presentes nos debates, mas não se deve perder de vista as necessidades de enfatizar as desigualdades raciais na sociedade brasileira reproduzidas cotidianamente em instituições sociais como a escola.

Feito esse resgate histórico, fica ainda necessário definir o entendimento sobre a categoria raça. Derivada de concepções biológicas atualmente refutadas, "raça" é um termo que divide muitas posições, como entre aqueles que defendem a abolição do mesmo, sob o argumento de que ele contribui para a manutenção do racismo, e os que defendem a manutenção como fundamento do embate político (HALL, 2013; GUIMARAES, 2002). Há também as distinções quanto à utilização da categoria, como entre os que se referem a raça como uma categoria sócio-histórica (MUNANGA, 1999; 2010) ou os que utilizam como um significante em meio às representações (HALL, 2013), em que o elemento corpo terminou por revelar-se através da linguagem como elemento distintivo. Entendemos que essas duas compreensões não se excluem, pois, a linguagem como produto e produtora de significação está inserida no processo sócio histórico.

A categoria "raça", portanto, será utilizada tendo em vista que no processo de descentramento dos sujeitos apenas ela pode dar conta de determinadas relações sociais, não contidas na categoria classe (QUIJANO, 2005). Além disso, como defende Guimarães:

> Repito aqui a posição que tenho adotado: "raça": é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe". (GUIMARÃES, 2002).

A categoria raça é aqui empregada visto que o processo de fragmentação do sujeito abre necessidades analíticas específicas, como forma de opressão igualmente específicas. Não utilizar a categoria raça por considerar a invalidação de suas bases científicas biológicas não garante efeito em diminuir o racismo (idem). Ao contrário, a opressão que constitui as relações sociais privilegiadas no trabalho depende da categoria raça como única efetivamente capaz de propor uma compreensão em termos de identidade e subjetividade, evidentemente sem desconsiderar outras categorias.

A questão racial, como um todo, não pode ser compreendida sem uma reflexão, que até já iniciamos de maneira superficial, sobre o processo sócio histórico de formação da modernidade europeia. Desse modo, a teoria da colonialidade ajuda a organizar algumas percepções sobre as estruturas das desigualdades raciais, como veremos na próxima seção.

1.2 Colonialidade: Estrutura triangular da colonialidade e a "Hybris del punto cero"

1.2.1 Questões pós-modernas e pós-coloniais.

Um aprofundamento nas questões referentes às relações raciais exige contextualização e posicionamento diante de dois grandes movimentos teóricos conhecidos como pós-modernidade e pós-colonialismo.

A pós-modernidade estaria associada a fragmentação do sujeito moderno, da qual tratou Stuart Hall (2014), em meio a qual o processo de descentramento seria uma das principais contribuições do pensamento (COSTA, 2006). Isto é, o entendimento de que a construção das identidades é atravessada por relações de poder variadas e que sujeito que fala ou narra, o faz a partir de uma condição, um "lugar de fala". A fragmentação do sujeito permitiu processos como a politização de elementos variados como o corpo e a sexualidade, tendo como exponente as crescentes lutas das minorias históricas na segunda metade do século XX. Por outro lado, o descentramento contribui para multiplicar as possibilidades analíticas, pois as ciências humanas, influenciadas pela importante crítica

do materialismo histórico, limitaram-se de modo geral ao entendimento das práticas e dos sujeitos através da categoria "classe". (QUIJANO, 2007).

De modo geral, autores como Michel Foucault ou Jacques Derrida (COSTA, 2006), vinculados ao pós-estruturalismo, foram referenciados no sentido de mostrar que a construção dos sujeitos realizada ao longo da modernidade, desde os séculos XVI e XVII ao XX demandava um esforço de análise referente às relações de poder e opressões que este sujeito paradigmático teria corroborado na elaboração.

Outra grande contribuição do paradigma tido como pós-moderno foi a crítica ao binarismo moderno, isto é, um pensamento pautado pelos sentidos opostos, representados através do conhecimento profundo, episteme, e a superficialidade da doxa (SANTOS, 2004; COSTA, 2006; MIGNOLO, 2004). Pois, dentro da lógica do binarismo foram construídos e reproduzidos juízos valorativos que depreciaram povos não europeus, sendo o europeu, de modo geral o sujeito paradigmático moderno.

Mas o conceito de pós-modernidade não deixa de ser alvo de crítica, como exemplo:

> Desde o início adverti que a designação pós-moderno era inadequada, não só porque definia o novo paradigma pela negativa, como também pressupunha uma sequência temporal – a ideia de que o novo paradigma só podia emergir depois de o paradigma da ciência moderna ter seguido todo o seu curso. Ora se, por um lado, tal estava longe de acontecer, por outro lado, tendo em conta que o desenvolvimento tanto científico como social não era homogêneo no mundo, a pós-modernidade podia ser facilmente entendida como mais um privilégio das sociedades centrais, onde a modernidade tinha tido maior realização. (SANTOS, 2004, p.5).

Entende-se, portanto, que duas críticas fundamentais emergem a partir da ideia atribuída à noção de "pós" enquanto superação por oposição. Primeiramente, a noção de pós-modernidade implica o perigo de se homogeneizar os processos históricos, padronizando as temporalidades e, dessa forma, abrindo um precedente para acomodar as populações em um sentido evolucionista dentro do qual alguns entrariam neste "pós" e outros não. Esta discussão é aprofundada por Stuart Hall (2014), quando o autor problematiza a noção de "modernidade tardia", refutando a ruptura linear dos paradigmas.

Para o autor, a noção de "pós" permite uma interpretação dêitico-temporal que sugere um sentido de superação da modernidade no momento em que se vivencia a plenitude da mesma, crítica apontada por Boaventura de Sousa Santos (2004) quando utiliza a expressão "pós-modernismo celebratório". Nessa linha, o advento da superação do paradigma moderno seria uma afirmação da superioridade epistêmica eurocentrada,

redundando em um dos aspectos centrais da própria modernidade. O autor propõe ainda, por exemplo, a expressão "pós-modernismo de oposição".

Os estudos pós-coloniais, por sua vez, também configuram um campo teórico importante de se visitar quando tratamos das relações raciais, tendo em vista que as ideologias racistas foram inerentes aos processos de expansões coloniais e, assim como a pós-modernidade, é permeado de controvérsias. E entre as principais problematizações encontramos as divergências com as vertentes hegemônicas do pós-modernismo. Estas, apontadas como mantenedoras do primado epistêmico europeu, são confrontadas por correntes do pós-colonialismo que, mesmo admitindo a importância do descentramento do sujeito moderno, acusam falta de avanço nas análises das relações de poder. Essa crítica é comum em pensadores oriundos de locais subalternizados como a indiana Gayatri Chakravorty Spivak (COSTA, 2006), vinculada aos estudos pós-coloniais e que justifica a não "provincialização" do continente europeu. Em outros termos, o pensamento pós-moderno não colocou em cheque a base eurocêntrica da produção de conhecimento inviabilizando um aprofundamento na compreensão das relações de poder do "sistema-mundo" de Imanuel Walerstein (MIGNOLO, 2004), centrado em uma Europa que não constitui necessariamente um espaço físico.

Entretanto, o dito pós-colonialismo também é alvo de críticas dentre as quais destaca-se a utilização, de maneira semelhante ao pós-modernismo, do "pós". Autores como Stuart Hall (2013c) discutem o problema do "pós", enquanto produto de um sentido de superação binária precária, ao pensarmos as complexas questões de continuidades e rupturas presentes em sociedades marcadas pela condição de colonizadas.

> Se o momento pós-colonial é aquele que vem *após* o colonialismo, e sendo este definido em termos de uma visão binária entre colonizadores e colonizados porque *também* o pós-colonial um tempo de "diferença"? Que tipo de diferença é essa e quais as suas implicações para a política e para a formação dos sujeitos na modernidade tardia? Essas questões têm assombrado cada vez mais o espaço de contestação no qual o conceito de "pós-colonial" opera hoje. Não se pode explorá-las satisfatoriamente sem que se saiba mais sobre o significado deste conceito e as razões que o fizeram portador de tantos e tão poderosos investimentos inconscientes – um signo do desejo para alguns, e igualmente para outros, um sinal de perigo. (HALL, 2013c. p.110-11).

O trecho acima discute a noção de "pós" indicando que em meio a estes debates percebe-se um olhar voltado paras as diferenças. Elas são fruto de relações de dominações difíceis de se precisar o encerramento, representando marcas profundas de continuidades, fundamentais para este trabalho. Dentro de um sistema-mundo, caracterizado pelas

disputas de significações, estabeleceram-se relações assimétricas que buscaram subalternizar determinados povos tendo como um dos significantes fundamentais a noção de raça. Seja pela noção de "west/rest" (HALL, 2013c) na qual o ocidente se coloca como lugar de enunciação e apresenta o "outro" de maneira deslocada e propensa ao estranhamento, bastante conectada ao "orientalismo" de Edward Said (2007). Ou seja, a construção de uma identidade ocidental é realizada a partir de um imaginário coletivo que estabelece o "oriente" ou "rest" como sua alteridade negativada.

Seguindo uma lógica parecida quanto a análise das disposições de poder nas questões geopolíticas, Boaventura Santos (2004) opera com os conceitos de norte e sul. Não se tratam de espaços necessariamente físicos, mas sim metáforas das relações de poder (SANTOS, 2004). Nessa perspectiva, explica o autor:

> Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presente em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica a política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. (SANTOS, 2004, p, 8).

Diante destes questionamentos é preciso articular um embasamento teórico que dê conta dos sentidos produzidos por estas relações de poder, sobretudo considerando as condições espaço-temporais amplas. Neste sentido, utilizamos a noção de colonialidade desenvolvida por um grupo de teóricos, em maioria latino-americanos, que rompem com a noção de pós-colonialismo e se afastam da pós-modernidade, seguindo a concepção propostas pelo filósofo argentino Enrique Dussel de "transmodernidade" (SOUSA, 2004; MIGNOLO, 2004), como discutiremos a seguir.

1. 2.2 A estrutura triangular da colonialidade

O paradigma eurocentrado está associado à modernidade europeia, formação acompanhada de um processo expansionista que se construiu a partir da colonização de diversos povos espalhados pelo mundo. Segundo diversos autores, na maioria latino-

americanos, vinculados ao grupo *modernidade/colonialidade*[10], a formação da modernidade europeia não teve como uma consequência a colonialidade. Na realidade, estas condições são faces de um mesmo processo indissociável, pois a percepção de ser europeu foi forjada através da alteridade exposta no contato com os outros povos, sendo estes inferiorizados. O homem moderno europeu é, também, produto da colonialidade, sendo que:

> La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala sócial. (QUIJANO, 2007. p.93).

Estes autores estão comprometidos, rompendo com a noção de pós-modernidade, com uma alternativa epistemológica identificada naquilo que representaria a "transmodernidade" como "proyecto utópico, que desde la mirada epistémica mestiza en América Latina propone Enrique Dussel para trascender la versión eurocéntrica de la modernidade". (GROSFOGUEL, 2007. p.73).

E para se compreender este projeto de transmodernidade é importante destacar a noção de "pensamento outro" (MIGNOLO, 2007), isto é, a emergência de perspectivas epistemológicas distintas do pensamento colonial. Para exemplificar, o resgate de narrativas alicerçadas pelas compreensões indígenas ou africanas ao longo de experiências coloniais, permitiria um giro epistemológico, o que defendem os apologistas da transmodernidade ou do pensamento "decolonial".

Os autores partem da premissa que o europeu branco, homem, patriarcal e heterossexual se colocou como enunciador fundamental dos questionamentos humanos, ou seja, da produção do conhecimento e organização das dimensões espaço-temporais. E se invisibilizou, ou naturalizou, fazendo crer que os postulados do pensamento são neutros e objetivos. Em outras palavras, este homem europeu se universalizou, marginalizando qualquer sujeito que não fosse como ele próprio, erigindo uma condição epistêmica privilegiada. (MIGNOLO, 2007).

No Brasil, essa hierarquização teve como alvos fundamentais os ameríndios e os africanos. Desde o período colonial, mas principalmente a partir da construção da

[10] Ver nota número 4 no presente trabalho.

nação brasileira, o homem branco europeu cristão e etc. se colocou como molde, por exemplo, para forjar a identidade nacional (ORTIZ, 2005).

No plano material, essas hierarquias serão objetivadas, por exemplo na divisão do trabalho, através da qual os sujeitos "menos humanos", negros e índios, serão acomodados em uma condição de subalternidade e marginalidade. Para além das relações socioeconômicas, a hierarquia étnico-racial produziu e reproduz a desvalorização da existência de determinados povos e, no caso do Brasil, particularmente das populações negras.

> La literatura anglosajona poscolonial comparte con el enfoque de sistema-mundo una crítica al desarrollismo, a las formas eurocéntricas de conocimiento, a la desigualdad entre los géneros, a las jerarquías raciales y a los procesos culturales/ideológicos que favorecen la subordinación de la periferia en el sistema-mundo capitalista. Ambos enfoques comparten también la crítica a lo que Leopoldo Zea, parafraseando a Rodó, llamó la 'nordomanía'; esto es, el esfuerzo de las elites criollas de la periferia para imitar los modelos de desarrollo provenientes del norte, mientras reproducían las antiguas formas de colonialismo (Zea, 1986, pp. 16-17). La caracterización de la periferia como sociedades 'del pasado', 'premodernas' o 'subdesarrolladas', por parte de las elites criollas latinoamericanas de descendencia europea, sirvió para justificar la subordinación de los Estados-nación poscoloniales al despliegue del capital internacional durante los siglos XIX y XX; proceso que continúa hasta hoy. (CASTRO-GOMEZ e GROSFOGUE, 2007, p. 14-15).

Este trecho destaca a correlação da categoria raça com paradigma eurocentrado da modernidade/colonialidade, especificamente no caso do Brasil, dentro de um contexto latino-americano. As elites locais formadas nas áreas colonizadas tenderiam a reproduzir os valores da modernidade europeia, tendo como exemplo as concepções racistas forjadas no pensamento colonial. Ocorre que para além das materialidade de tais processos, exemplificado nas políticas imigratórias de países latino-americanos com o intuito de branqueamento populacional (SCHWARCZ, 1993), estamos entendendo o eurocentrismo como um elemento de cognição. Ou seja, a perspectiva aqui utilizada não percebe a Europa como um espaço físico estabilizado, mas como um conceito de superioridade deslizante. (DUSSEL, 2005). Dessa forma, esclarecemos que a crítica ao eurocentrismo não objetiva uma condenação a população europeia. Entendemos que as questões são muito mais profundas, pois tratam da construção subjetiva das noções de brancos e negros a partir dos deslizamentos simbólicos dos conceitos de "Europa" e de "África".

No cenário brasileiro observamos que as elites socioeconômicas tendem a ser brancas e aos negros foram e ainda são, muitas vezes, atribuídas as funções

subalternizadas, exemplificadas em condições de subempregos. Apenas a título de reflexão, cabe ressaltar a análise de Boaventura Santos (2004), tendo em vista que o autor salientou que o "norte" e o "sul" não são necessariamente físicos e completamente separados. Parte do pressuposto que todo "norte" contém um "sul" e o contrário também, de modo que a elite brasileira marcada em determinados espaços absorve os valores do norte da colonialidade e traduz para as relações sociais do contexto brasileiro. Deste modo, o eurocentrismo, "por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemoníca'. (QUIJANO, 2007, p.94.).

Importa salientar que as escolhas dos referenciais teóricos aqui expressas convergem para uma desnaturalização das categorias nos planos simbólicos. Isso se deve a escolha da perspectiva dos estudos discursivos, pois entendemos que é preciso ter cuidado com as significações. As apostilas de ensino que serão analisadas mais adiante constroem sentidos sobre o ser negro e o ser branco, o ocidental e o oriental, por isso, devemos cuidar para que concepções prévias não criem obstáculos para a apreensão dos efeitos de sentido criados.

Para os autores, o conceito de colonialidade, para ser compreendido em análise, deve ser dissociado do colonialismo. De maneira sintética, os autores latino-americanos defendem que a condição de colonialidade transcende ao colonialismo, sendo este o sistema de dominação político-administrativa, econômica e militar.

Isto é, se o colonialismo que se desenvolveu sobre países da América, Ásia e África foi "superado" entre os séculos XIX e XX, a colonialidade está vinculada à uma relação de subjetividades, pois:

> Así, por ejemplo, como bien lo vieron los teóricos poscoloniales, los Estados-nación metropolitanos desarrollaron estrategias ideológico/simbólicas en su sistema educativo y en sus estructuras jurídicas, al imponer un tipo de discurso 'occidentalista' que privilegiaba la cultura occidental sobre todas las demás (CASTRO-GOMEZ e GROSFOGUEL, 2007. p. 19-20).

O trecho acima dialoga com postulados de Stuart Hall (2013c) quanto à noção de "west/rest" e, assim como as ideias de Boaventura Santos, ganham destaque em tempos de globalização. Não por acaso as discussões propostas por esse grupo de intelectuais, alguns deles com vasta produção desde a década de 1970, se fez emergente na década de 2000. No contexto em que muitos celebravam a afirmação de um mundo globalizado, no

sentido de integrado, estes pensadores, ajudaram e ainda ajudam a termos um olhar atento para as contradições presentes no processo.

Uma das marcas da colonialidade são as classificações sociais construídas dentro de uma totalidade proposta a partir da Europa (QUIJANO, 2007), particularmente no caso das nomenclaturas "desenvolvido/subdesenvolvido", ou até mesmo indicadores apresentados por organismos internacionais como as Nações Unidas. Estas classificações reificam o sentido de inferiorização e subalternização geralmente materializado na divisão internacional do trabalho.

A colonialidade está representada através de um triângulo que inclui as dimensões de colonialidade do poder, do ser e do saber. A do poder se estabelece através de uma totalidade histórica construída a partir da Europa (QUIJANO, 2007), de forma que por mais que se construa algum cosmopolitismo, há uma condição epistemológica que desloca o "outro" à condição da "estranho", o que consistiria no conceito da *diferença colonial.* (MIGNOLO, 2007; WALSH, 2007).

A partir dessa diferença colonial e do privilégio epistêmico, forma-se uma relação de dominação construída a partir de uma intersubjetividade que atinge a todos, colonizadores e colonizados. E uma das principais marcas das subjetividades formuladas é justamente a percepção de inferiores e superiores.

Uma das configurações que conformam este sistema-mundo é a classificações social, destacando-se a categoria raça ao longo da história da modernidade/colonialidade. No contato com o "outro" o europeu forjou o sentido de "ser" a partir da alteridade negativada (GROSFOGUEL, 2007). E explica:

> [...] concepto de clasificación social, en esta propuesta, se refiere a los procesos de largo plazo, en los cuales las gentes disputan por el control de los ámbitos básicos de existencia social, y de cuyos resultados se confi gura un patrón de distribución del poder, centrado en relaciones de explotación/dominación/ conflicto entre la población de una sociedad y en una historia determinadas. Fue ya señalado que el poder, en este enfoque, es una malla de relaciones de explotación/dominación/conflicto que se configuran entre las gentes, en la disputa por el control del trabajo, de la "naturaleza", del sexo, de la subjetividad y de la autoridade (QUIJANO, 2007. p.104).

Destacamos, a partir do fragmento acima, a ideia de uma distribuição, a longo prazo, dos padrões de poder. Esta questão pode ser exemplificada tendo em vista que, por exemplo, a divisão internacional do trabalho produz e reproduz a exploração/dominação/conflito mencionadas pelo autor.

Observando condições gerais de vida das populações negras nas sociedades americanas, tomando como exemplo a educação (OLIVEIRA, 2013), percebemos que o padrão de distribuição de poder permanece subalternizando de Nós e Outros. E o processo pedagógico, no nosso caso específico o ensino de história deve ser questionado quanto à esta padronização das relações, pois,

> Se a raça e a identidade racial se constituíram em um instrumento de classificação, de dominação dos Outros subalternizados, por que as teorias pedagógicas, inclusive críticas, libertadoras, não tem dado a centralidade histórica e pedagógica que elas tiveram em nossa formação? A conformação das categorias de superioridade/inferioridade, de dominação subordinação/opressão social, política e no trabalho passam pela classificação racial. "A ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação". (ARROYO, 2014, p.154).

Miguel Arroyo, no trabalho referenciado[11], insere a prática pedagógica na discussão que entendemos ser pertinente a colonialidade do poder, pois se as teorias pedagógicas foram produzidas em sociedades que se constituíram através de classificações raciais, não se pode crer que aquelas estão imunes. Em nosso trabalho essa problemática representa um dos principais questionamentos que mobilizaram a pesquisa.

As categorias analíticas raça e classe são profícuas para a compreensão das relações sociais, incluindo aquelas que são reproduzidas no ensino, pois,

> La racialización de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales fue el sustento y la referencia legitimadora fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo. Es decir, de su colonialidad. (QUIJANO, 2007. p. 119).

Outra característica fundamental da colonialidade do poder é a naturalização das condições de marginalização/subalternização. Ou seja, o padrão de distribuição de poder, a partir da intersubjetividade construída, tende a proporcionar um apagamento das origens das desigualdades. Este elemento é fundamental para nós, pois ao examinarmos um material didático nosso olhar não poderá ficar desatento sobre as formas de

[11] Ver ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. A terceira parte do livro, intitulada "Afirmação de identidades étnicas e raciais" apresenta reflexões importantes sobre como as práticas pedagógicas e, de modo geral, o campo da educação precisam refletir sobre suas ontologias. O autor debate a respeito da inserção de grupos que historicamente não estava presente nas instituições educacionais e como não se aprofunda uma reflexão sobre as inadequações de sistemas que subjazem as diferenciações raciais.

naturalização das condições, tendo o corpo (corporalidade) como um dos principais marcadores de significação.

> La corporalidad es el nivel decisivo de las relaciones de poder. Porque el "cuerpo" menta a la "persona", si se libera el concepto de "cuerpo" de las implicaciones mistificatorias del antiguo dualismo judeo-cristiano (alma-cuerpo, psiquis-cuerpo, etc.). Y eso es lo que hace posible la "naturalización" de tales relaciones sociales. En la explotación, es el cuerpo el que es usado y consumido en el trabajo y, en la mayor parte del mundo, en la pobreza, en el hambre, en la malnutrición, en la enfermedad. Es el cuerpo el implicado en el castigo, en la represión, en las torturas y en las masacres durante las luchas contra los explotadores. (QUIJANO, 2007, p.124).

Na organização dos sentidos espaço-temporais estabelecidas pelas narrativas das apostilas de ensino, os corpos dos diferentes seres humanos são marcados pelas experiências vividas, tais como a exploração escravista e os genocídios, porém, os discursos subjacentes a colonialidade do poder, estabelecem a naturalização das relações inclusive através de racionalidades que justificam as ações dos colonizadores. Essa é uma questão bastante complexa e importante para nós, pois fomos movidos, por exemplo, pela indagação de por que, por vezes, discursos que atravessam a sociedade brasileira tendem a minorar a perversidade da escravidão, a selecionar indignação com base em distinções classistas ou racistas?

Então, nos valemos da ideia da "dispensabilidade da vida humana" (MIGNOLO, 2007), pois entendemos que as discussões suscitadas por Quijano e Mignolo convergem no sentido de alertar para a seletividade dos discursos nas apostilas de ensino. Mais do que seletividade, acreditamos estar tratando de questões como empatia, sensibilidade, exercício de alteridade, enfim, estabelecimento de vínculos de humanidade.

> Infelizmente, nem todos os assassinatos massivos foram registrados com o mesmo valor e a mesma visibilidade. Os critérios não mencionados para o valor das vidas humanas são um óbvio sinal (de uma interpretação decolonial) de política escondida de identidade imperial: quer dizer, o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual e poder institucional para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas: ou seja, de acordo com uma classificação racista. (MIGNOLO, 2007, p.194).

No contexto em que a pesquisa foi realizada, entre 2014 e 2016, assistimos a inúmeros casos significantes sobre a seletividade das indignações coletivas. Para citar os mais emblemáticos, lembramos das tragédias vivenciadas por refugiados oriundos da Síria que protagonizaram, e até o momento protagonizam, cenas de tragédias humanas

cotidiana, contemporâneas a diversos atos de terrorismo na Europa, com destaque para atentados ocorridos em Paris no ano de 2015. A discussão sobre a maior indignação com relação as dores do povo de Paris, ou mesmo a indiferença com relação à população Síria, nos traz a discussão sobre a "dispensabilidade da vida humana" em meio a colonialidade do poder. E na história narrada no ensino, entendemos ser importante lançar um olhar sobre como as vidas das populações africanas e afrodescendentes são consideradas, ou não, importantes.

A colonialidade do "saber" se manifesta através da desvalorização dos saberes dos povos que não se enquadram no modelo de "ser humano" que se propõe universal. (GROSFOGUEL, 2007). Cosmologias, princípios éticos, estético, políticos, entre outros, são descartados por não serem considerados compatíveis com os valores da totalidade eurocentrada. Dessa maneira, o privilégio epistêmico, que mencionamos anteriormente, é garantido e permite que a diversidade não seja reconhecida facilmente.

A produção do conhecimento parte das experiências particulares dos europeus que servem de base para definir o que deve ou não ser valorizado, em um movimento caracterizado como ego-política (GROSFOGUEL, 2007). Em outros termos, o sujeito moderno/colonial deixa de produzir seus conhecimentos a partir da concepção divina e passa, a partir das experiências de si próprio, apagar-se (MIGNOLO, 2004), deixando de se expor em seus atravessamentos e suas marcas espaço-temporais, pois:

> Para poder reclamar la posibilidad de un conocimiento más allá del tiempo y el espacio, desde el ojo de Dios, era fundamental desvincular al sujeto de todo cuerpo y territorio; es decir, vaciar al sujeto de toda determinación espacial o temporal (GROSFOGUEL, 2007. p.63-64).

Entendemos que a noção de ego-política (GROSFOGUEL, 2007) é profícua para nossa análise sobre o ensino de história, pois o mesmo, como narrativa que organiza o espaço-tempo, por vezes, suspende ideias e desloca pensadores à uma condição atemporal, com efeitos de sentido propensos a noção de definição. Em geral, os conhecimentos ou conhecedores suspensos a condição de atemporalidade e de imprecisão espacial, justamente os colonizadores, constroem a política na narrativa a partir de suas visões e necessidade, porém apresentada como totalidade.

E uma das principais expressões da colonialidade do saber é a distinção entre episteme e doxa. O primeiro é o conhecimento considerado profundo e complexo, para determinados contextos, científicos e verdadeiros, e o saber doxa, seria aquele associado

ao empírico-sensorial. (CASTRO-GOMES, 2007). Ao longo da modernidade/colonialidade os conhecimentos europeus, sobretudo dos povos que expandiram mais os seus domínios, ingleses e franceses irão representar a episteme. Exemplo disso, são as línguas francesa e inglesa estarem entre as principais transmissoras do conhecimento científico contemporâneo.

Ocorre, porém, que esta relação de poderes fez e faz com que determinadas epistemologias sejam inferiorizadas e menosprezada, tendo como um exemplo tangível o olhar que construímos sobre as formas de conhecer das populações indígenas do território brasileiro. É forte o sentido de que estes povos possuem conhecimentos simples que teriam sido característicos no homem branco em algum momento do passado. Sendo assim, configura-se o epistemicídio de que trata, por exemplo, Walter Mignolo (2004). Na investigação sobre os efeitos de sentido produzidos nas apostilas de história, é importante perceber como as hierarquias entre as formas de produção de conhecimento são apontadas.

Outra forma característica da colonialidade do saber é a apropriação dos conhecimentos outros enquanto passado do conhecimento que se produz no centro de poder. Marca-se, assim, uma temporalidade diacrônica que posiciona o sujeito moderno/colonial como o ponto avançado em termos de conhecimento. (MIGNOLO, 2007).

Nesta divisão dos padrões de poder a colonialidade do saber não impede o cosmopolitismo, todavia, assenta o "pensamento outro" (WALSH, 2007), sob controle das influências hegemônicas.

> 1. Cualquier cosmopolitanismo o propuesta global que se construya a partir del universalismo abstracto de segundo tipo, es decir, del epistemológico, de la ego-política del conocimiento, no escapará de ser un diseño global imperial/colonial. Si la verdad universal se construye a partir de la epistemología de un territorio y cuerpo particular (sea occidental, cristiano o islámico), en exclusión de los otros, entonces el cosmopolitanismo o propuesta global que se construya desde dicha epistemología universalista abstracta será inherentemente imperialista/colonial. 2. El universalismo abstracto epistémico en la tradición de la filosofía occidental moderna forma parte intrínseca del racismo epistemológico. Si la razón universal y la verdad solamente pueden partir de un sujeto blancoeuropeo-masculino-heterosexual, y si la única tradición de pensamiento con dicha capacidad de universalidad y de acceso a la verdad es la occidental, entonces no hay universalismo abstracto sin racismo epistémico. El racismo epistemológico es intrínseco al "universalismo abstracto" occidental, que encubre a quien habla y el lugar desde donde habla (GROSFOGUEL, 2007. p.70-71).

De maneira geral, estamos acostumados com um ensino de história que além de conduzir a cronologia através de uma classificação construída na Europa (Idades antiga, média, moderna e contemporânea), reforça a universalidade dos saberes produzidos pela Europa moderna. Currículos concentrados em assuntos como a renascença, a revolução científica do século XVII e o iluminismo, sem a apresentação de nenhuma outra forma de conhecer, endossam a colonialidade do saber e as discursividades que chancelam o racismo epistêmico mencionado na citação anterior.

Se não formos apresentados às formas diversas de saber e conhecer, tenderemos a estranhar sempre o "diferente", isto é, aquilo que não é construído como pertencente ao sentido de "nós". E isto acontece, no limite, porque se possuímos uma noção de conhecimento universal, obtemos junto uma segurança cognitiva. Quando nos deparamos com o "outro" estranho acabamos sendo desestabilizados e com esta sensação reagimos com hostilidade.

A questão do saber é uma das mais importantes, tendo em vista que provoca reflexões epistemológicas profundas, tendo em vista os diversos epistemicídios (MIGNOLO, 2004), isto é, a imposição de formas de conhecimento de determinados povos sobre outros. Ocorre que as identidades coletivas são construídas a partir das formas de conhecer e a desconstrução dessas abala profundamente as subjetividades dos povos desvalorizados. E para ir além, é importante salientar que ao nos dedicarmos a pensar a produção de conhecimento na escola e na própria historiografia deveremos em agluma medida atentar para a colonialidade do saber e o epistemícidio que possam estar presentes.

A colonialidade do "ser" se manifesta na dominação sobre o "outro". Suas marcas identitárias são violentamente atacadas e deslegitimadas. A subjetividade do outro é deslocada e desconstruída. Para essa discussão destacamos a noção de "ego conquistador" (MALDONADO-TORRES, 2007), a partir da qual entendemos que o "ego cogito" cartesiano foi acompanhado da posição de dominador, ao longo da modernidade europeia. Isto produziu, segundo o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007) um *ceticismo maniqueísta misantropo*. Isto significa que os colonizadores desenvolveram uma desconfiança em relação aos "outros" que foi acompanhada de um julgamento de valor (bem x mal) e um sentido destrutivo.

Entendemos que o sujeito diferente, por exemplo, do branco europeu é analisado com desconfiança, gerando uma percepção que o observa pela "falta". Não se

busca a compreensão do que o outro é e sim se desconfia (é ruim) por aquilo que ele não possui e que o "nós" têm e, também, pode prover, se lhe interessar.

A colonialidade do ser faz com que os negros, por exemplo, sejam naturalizados em uma condição subalterna. Em outros termos, se o homem branco seria a representação da "coisa pensante", os africanos e outros povos são apresentados como "coisas materiais" (MALDONADO-TORRES, idem). Mais do que isso, entendemos que a colonialidade do ser se aproxima do sentido de negação ontológica descrito por Fanon. (2008).

> A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns meterão na cabeça que devem nos lembrar que a situação tem um duplo sentido. Respondemos que não é verdade. Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. (FANON, 2008).

A questão da negação ontológica é aqui abordada através do entendimento de que a "ausência" presente na colonialidade do "ser" se subjaz ao apagamento da ontologia de povos. E no ensino de história temos o interesse de investigar como se dá esse processo de negação a que se refere Fanon.

O quadro teórico tem relação com a história do Brasil na medida em que o privilégio epistêmico que está na base da colonialidade é racializado. Ele é branco. Desse modo, a história da produção do conhecimento foi construída a partir do não lugar dos africanos e dos negros brasileiros. E é nessa realidade que se busca a intervenção a partir da já referida Lei nº 10.639 de 2003.

Sendo assim, a história de construção da identidade nacional brasileira, que inclui elementos culturais, valores éticos, políticos e estéticos, é também uma história de negação. Os saberes e as formas de ser das populações indígenas e dos povos africanos foram suprimidos ou apontados como exemplo daquilo que não se deve ser ou fazer.

1. 2. 3 "hybris de punto cero" e universalidade: o olhar para a enunciação.

Considerando que trabalharemos com uma análise sobre as narrativas histórica a partir da perspectiva da modernidade/colonialidade e interessados em perceber a reprodução de estereótipos que reproduzem as noções de "nós" e "outros", cabe um cuidado sobre o processo de enunciação do sujeito moderno/colonial.

A colonialidade enquanto condição e a partir de sua estrutura triangular possui um lugar de enunciação que se apaga ao mesmo tempo que se universaliza. Neste sentido, embora de diferentes correntes filosóficas, diferentes filósofos, todos europeus, como Descartes, Kant, Hegel ou Marx, pouco questionaram o lugar eurocentrado de enunciação (GROSFOGUEL, 2007).

> Entonces, al igual que el dualismo, el solipsismo es constitutivo de la filosofía cartesiana. Sin solipsismo no hay mito de un sujeto con racionalidad universal que se confirma a sí mismo como tal. Aquí se inagura la ego-política del conocimiento, que no es otra cosa que una secularización de la cosmología cristiana de la teo-política del conocimiento. En la ego-política del conocimiento el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que el filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez ha llamado la "hybris del punto cero". (Idem. p. 64).

Diante do que foi apresentado em relação as diferentes expressões da colonialidade, é fundamental um olhar genealógico (FOUCAULT, 1979) para com as narrativas do ensino, problematizando esta *hybris* do ponto zero sendo essa:

> Pues bien, es este tipo de modelo epistémico el que deseo denominar la hybris del punto cero. Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica

> sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. (CASTRO-GOMEZ, 2007. p.83).

A utilização da noção de ponto zero aponta para a busca de compreensão sobre os processos de significação que se constroem na modernidade. A hybris seria, para o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomes (2007) o símbolo da transgressão do sujeito moderno, apropriando-se do termo comum à mitologia grega que se referia a tentativa de se assemelhar aos deuses.

Este é um conceito chave para um trabalho que busca uma análise discursiva de base enunciativa. A hybris do ponto zero representa, para nós, o momento de enunciação sobre o qual queremos nos debruçar, pois essa enunciação constrói-se sujeito em meio ao discurso e, portanto, buscaremos analisar como esta construção de sujeitos está relacionada aos sentidos de "nós" e "eles".

1.3 Discursividade como possibilidade teórico-metodológica: a "escolha" e algumas possibilidades.

Com o objetivo de fundamentar a leitura que nos guiará nas análises utilizamos alguns conceitos e categorias desenvolvidas no campo dos estudos discursivos. Sem propor outras e novas reflexões sobre o campo, justificamos a importância de uma análise discursiva, para além de uma análise de conteúdo no que ser refere a busca por sentidos construídos. Isto parte de uma percepção de que a linguagem não é transparente, mas sim atravessada por ideologias (FARACO, 2009) que influenciam muito os efeitos de sentido produzidos. Desse modo, esclarecemos que não separamos discursos de ideologias pois todos os discursos são ideológicos na medida em que dialogam com conjuntos de ideias pré-estabelecidas.

Além da organização do entendimento que estabelecemos enquanto análise discursiva, buscaremos estabelecer conexões entre a noção de discursividade e a perspectiva teórica da colonialidade, com uma atenção especial para a noção de "hybris do ponto zero", apresentada anteriormente.

Uma das questões centrais nas reflexões sobre as ideologias expressas no ensino de história, no que se refere às discussões sobre relações étnico-raciais, é sobre como as construções ou negações identitárias são realizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse quadro, é importante levar em consideração que a escola e todos os elementos que estão inseridos na mesma não estão isolados do contexto social que à cerca. A comunidade escolar é formada através de processos sócio-históricos e as relações sociais que se estabelecem em seu interior - não necessariamente no espaço físico, apenas - interagem com as diversas condições políticas, econômicas e culturais, representadas em ideologias. (SAVIANI, 1991).

Diante da necessidade de lidar com a (re)produção de discursos racistas no ensino de história, há a inquietação de como proceder nesta compreensão. A partir desse questionamento entendemos que a análise, por exemplo, das apostilas a partir daquilo que se entende como análise do conteúdo, colocaria algumas amarras teórico-metodológicas (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). Segundo os referidos autores, a perspectiva da análise do conteúdo parte de uma tradição cientificista e positivista que acredita na capacidade de apreender uma significação profunda dos textos. A observação do material didático a partir deste olhar traz um entendimento de que o texto possui uma estabilidade, derivada de um autor que organizou as suas ideias com significações pré-estabelecidas. Sendo assim, tendo o instrumental básico para domínio sobre os códigos da língua, qualquer sujeito pode compreender estes significados pré-estabelecidos.

Considerando a ideia de que as realidades escolares são profundamente heterogêneas e que as narrativas expressas nas apostilas sofrem alterações conforme a passagem do tempo, tendo em vista, por exemplo, "novas" produções historiográficas, deparamo-nos com a seguinte inquietação: se a apostila de ensino for analisada como detentora de um significado estável, que será suporte para planejamento docente e objeto de apropriação de conhecimento dos estudante, como entenderemos as múltiplas possibilidades de se relacionar a escola e a sociedade, no sentido de investigar as correlações discursivas?

Entendemos, assim, que a análise discursiva não represente a única forma de se refletir sobre os materiais didáticos, entretanto reconhecemos a dificuldade de se pensar, por exemplo, escola, professor e aluno em suas multiplicidades, e não como "entidades" estáveis, buscando os significados profundos de um texto. Em outras palavras, acreditamos que a análise discursiva permite que a escola seja compreendida efetivamente como uma instituição social, ou seja, parte de uma sociedade atravessada por diversas ideologias, contraditórias muitas vezes.

Perceber que os textos apresentados não podem ser entendidos como meras representações da realidade é um caminho para garantir que o processo ensino-

aprendizagem é vivo, como a própria linguagem, e está em transformação constante. Entender que os textos trazem discursos que dialogam com outros discursos (FIORIN, 2006) e produzem/reproduzem sentidos constantemente é uma forma de não se perder de vista que as relações sociais, envolvidas de relações de poder (FOUCAULT, 2013), devem ser sempre consideradas na compreensão da linguagem, pois a comunicação não se realiza descolada das mesmas.

Além disso, sendo sensível a ideia de que a linguagem não manifesta apenas a representação de uma realidade, ao contrário, propondo uma intervenção sobre a mesma (ROCHA, 2006), cremos que a atenção com os sentidos produzidos pelo ensino de história é algo muito sério, sobretudo se considerarmos que a disciplina história possui, para muitos - incluindo docentes -, o sentido de ser aquela que trabalha com um "passado" que já se encerrou enquanto verdade.

Os discursos produzidos a partir de um texto de livro didático ou de uma apostila produzem desdobramentos sociais contínuos, eles interferem na sociedade através da produção de sentidos. Sendo assim, a responsabilidade social dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem é imensurável.

Quanto ao racismo é preciso considerar que somos produtos de uma formação sócio histórica que privilegiou brancos em detrimento de negros abrindo um caminho para provocar uma atenção em direção às ideologias que atravessam discursos. Ou seja, as ideologias construídas ao longo da história legitimadoras do racismo estão expressas nas linguagens, que em atos comunicativos estão atravessadas por discursos. Portanto, não se pode ser neutro ou isento. Ou confrontamos as ideologias racistas analisando as suas expressões discursivas, ou colaboramos para sua perpetuação.

Justificamos, assim, o emprego das aspas na palavra "escolha". A busca por uma análise discursiva se deve menos por uma escolha do que por uma necessidade, pois é uma questão de um "olhar" para com os textos e suas formações discursivas, isto é, voltar-se para os efeitos de sentido nas enunciações das apostilas de ensino. Consideramos que a perspectiva da análise do discurso, voltada para a linguagem em construção, ao invés do entendimento de que todos os significados estão expostos por sentidos prévios, nos permite evitar os perigos das naturalizações e essencializações. Acreditamos estar, assim, mais próximos do entendimento de raça como um significante (HALL, 2013a), bem como as noções de negro ou branco, africanos ou europeus.

O interesse em investigar a reprodução da colonialidade no ensino de história permitiu-nos o entendimento de que a narrativa construída é apresentada através de

formações discursivas que constroem realidades. Os discursos produzidos pelo ensino de história produzem efeitos de sentido que constroem realidades (ROCHA, 2006), a partir de enunciados que dialogam com diversos outros discursos que estão atravessados em determinados contextos e que formam sujeitos enunciativos produtores de subjetividades.

O entendimento que utilizamos de discurso é o de que consiste na relação entre a atividade verbal, em atividade comunicativa, dentro de um contexto. Este esclarecimento é importante tendo em vista que o termo discurso é constantemente empregado no senso comum em sentidos amplos e vagos. Segundo Maingueneau (2008), este entendimento de discurso faz com que a análise do discurso se localize em um cruzamento entre os estudos da linguagem e as variadas ciências humanas e sociais. E complementa:

> No meu entender, o interesse específico que governa a disciplina "análise do discurso" é de apreender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, quer dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico que provém ao mesmo tempo do verbal e do institucional. (MAINGUENEAU, 2008, p.143).

O analista do discurso não pode deixar que o lugar a partir do qual se enuncia seja dissociado das palavras utilizadas, tendo em vista que o ato da enunciação deixa marcas textuais com relação aos discursos que se tem atravessados. A prática discursiva é realizada através do somatório ente a comunidade e a formação, isto é, da relação entre as coerções que constituem o discurso em sua dimensão coletiva. No caso das apostilas escolares o ambiente institucional corrobora com a apresentação de saberes autorizados que comumente formulam um sentido de verdade universal.

Dos elementos que constituem o campo dos estudos discursivo assumimos como primordiais, para a nossa perspectiva analítica as categorias/conceitos de ideologia, enunciado, sujeito, dialogismo e gênero discursivo. Não são apenas estes, mas os consideramos estruturantes, por conta de a reprodução da ideologia racista sob a ótica da colonialidade ser construída a partir de discursos, entendidos como ideológicos, tendo em vista a já explicitada impossibilidade de neutralidade. Estas formações discursivas formulam noções de sujeitos que recortam "*nós x outros*" reforçado por marcas valorativas que enunciam a partir de diálogos com múltiplos discursos produzidos na modernidade/colonialidade.

A investigação sobre como o ensino de história enuncia uma compreensão sobre os africanos e os afrodescendentes, assim como a concepção do europeu/ocidental, é

fundamental para discutir a produção de intersubjetividades que naturalizam a subalternização da população negra.

Com relação ao dialogismo, os suportes teóricos que mais nos subsidiam, com base nos estudos de Fiorin (2006), particularmente, sobre o círculo bakhtiniano tais como a noção de atravessamento dos enunciados, pois implica na impossibilidade do ineditismo e no conceito de responsividade. Os discursos são apresentados a partir de um texto e em um contexto, a partir de outros discursos prévios com os quais dialogam, refutando ou endossando os mesmos. Sendo assim, os enunciados são desenvolvidos em relação às enunciações anteriores, além de estabelecerem co-enunciadores a partir da responsividade, isto é o movimento de direcionar para efeitos de sentido que permeiam o contexto social em que a enunciação se apresenta.

> Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com representações do enunciador. (MAINGUENEAU, 2002, p.20).

Na análise dos textos/discursos apresentados a partir das apostilas escolares é preciso analisar as posições enunciativas e as formações discursivas para perceber que as ideologias expressas no livro certamente dialogam com ideologias difundidas na sociedade brasileira. Um exemplo disso é a referência ao racismo comumente apresentada nos materiais didáticos como algo que representa a formação sóciohistórica dos Estados Unidos e da África do Sul, já apontado em estudos como os de Flúvia Rosemberg, que fez um levantamento sobre como os livros didáticos trabalhavam a questão racial.

> Comparado aos padrões norte-americanos e sul-africano de relações raciais — que conheceram formas legais de apartheid, adotando o sistema classificatório da hipodescendência —, o padrão brasileiro tem sido considerado “cordial”, ou seja, “não racista”. Porém, tal demarcação racial brasileira, baseada em critérios de aparência e de intensa miscigenação, acarretando um alto índice de população mestiça, foi e ainda é um elemento de sustentação do mito da democracia racial. (ROSEMBERG, 2003, p. 132).

Ausência de textos que evidenciem as expressões do racismo no Brasil em um mesmo discurso (o do livro didático, no nosso caso as apostilas) que apontam outros casos produzindo um efeito de sentido que dialoga e reforça que este "problema" não é "nosso".

O ato de enunciação neste gênero discursivo[12] constrói, a partir das narrativas um sentido de nós/eu que atua na produção de sujeitos. Sendo assim, o sujeito construído pela enunciação é marcado por uma subjetividade que não reconhece as mazelas do racismo e em caso de contato com denúncias direcionadas à atos dessa natureza terá dificuldades de refletir sobre ele. Em nossa pesquisa observamos, por exemplo, que a questão da discriminação racial é descrita como um problema longo e duradouro também na história dos Estados Unidos

Os textos em contexto produzem, portanto, discursos que não simplesmente reproduzem uma realidade, mas interferem nas relações sociais criando, por exemplo, obstáculos para emergência de lutas e discursos antirracistas. Por isso, trouxemos a questão de investigar se o apontamento feito por Rosemberg (2003) sobre livros didáticos pode ser percebido nas apostilas por nós analisadas.

O pensamento produzido pela modernidade/colonialidade produz e reproduz discursos/ideologias que se fazem através de enunciados que partem de uma heterogeneidade das relações sociais apresentando suas posições a partir da negação das outras. Um conceito importante para esta compreensão é o de heteroglossia dialogizada, de Bakhtin (FARACO, 2009), pois demonstra que os enunciados são formulados a partir das fronteiras entre diferentes vozes em um contexto sociocultural. Dessa forma, é possível analisar discursos ancorados na modernidade/colonialidade atentando para as vozes que se afirmam e aquelas que são silenciadas na discursividade do livro didático

Em relação a ato enunciativo como elemento formador de identidades, a análise discursiva propõe um olhar sobre a relação entre discurso e formação do sujeito, pois, a conformação do sujeito adquire nos discursos, em meio a responsividade do enunciado, possuindo uma expressividade marcada pela dimensão valorativa. Em outros termos, a enunciação constrói um sentido de sujeito que enuncia e propõe aquilo que se entende como válido e aquilo coloca como inválido. Por isso, a distância entre o mudo exterior e interior dos sujeitos se torna indissociável, pois não se pode desenvolver uma subjetividade individual sem as correlações de vozes expressas nas discursividades.

Os espaços escolares são dinâmicos e heterogêneos e a vivência e visão de mundo dos sujeitos que experienciam a escola não são restringidas ao que é feito no interior da mesma. A análise dos materiais didáticos e as formações discursivas desse gênero não

[12] Os esclarecimentos referentes ao conceito de gênero discursiva ficaram para o segundo capítulo de nosso trabalho, pois nele descreveremos o material analisado.

pode se restringir ao conteúdo dos textos, pois as ideologias e as subjetividades estão sempre instáveis e revelam o encontro de várias vozes.

O grupo modernidade/colonialidade defende um projeto de giro epistemológico, visando a perspectiva decolonial, através da qual os discursos que constroem e reproduzem a colonialidade serão reelaborados. Na concepção de Mignolo (2004) devemos buscar a formulação de uma visão pluriversal, em detrimento à universalidade proposta pela modernidade. Boaventura de Souza Santos (2004) propôs uma transmodernidade a partir de uma *sociologia das emergências*, entendida como uma sociologia que busque o aprendizado com as experiências de sofrimento atravessadas por marginalizados e subalternizadas das sociedades.

Para que estes projetos sejam implementados é preciso compreender como as condições de subalternização e marginalização são construídas e reproduzidas na colonialidade e isso exige uma apreensão dos discursos que formulam esta realidade. Por isso, a análise discursiva traz um potencial investigativo substancial nas apostilas, mas para muito além desse gênero discursivo. Acreditamos que as mais diversas pesquisas que se defrontam com a colonialidade podem ter grandes contribuições através do instrumental proposto pela análise do discurso, sob o risco de não se atentar para as assimetrias intersubjetivas que são atravessadas e atravessam os discursos.

Ademais, se considerarmos que estas discussões, inseridas nos estudos ditos pós-coloniais estão vinculadas ao momento de descentramento dos sujeitos (HALL, 2006) e identidades, se faz fundamental atentar para noções provenientes do campo dos estudos discursivos. Entre elas, a ideia de que todo sujeito é individual e social ao mesmo tempo em que seus discursos não são inéditos nem se repetem (FIORIN, 2006) e, portanto, não podem ser aceitos como dados estáveis, nem na suposta objetividade concreta de um texto verbal.

No próximo capítulo apresentaremos, com base sobretudo nas reflexões sobre relações raciais e colonialidade, questionamentos com relação ao ensino de história. Nesse sentido, estabeleceremos quais foram, dentro do amplo campo do ensino, os mais relevantes elementos para nossa pesquisa. Além disso, explicaremos o nosso objeto de análise, as apostilas de ensino.

CAPÍTULO II

ENSINO DE HISTÓRIA, RELAÇÕES RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA/IDENTIDADE

> *A história desse pensamento moderno, aplicado com traços específicos nos processos de educação, nas pedagogias para formar os Outros, em nossa história desde a empreitada civilizatória, mostram-se ineficazes e antipedagógicas porque não superam o pensamento abissal e sacrificial de que são reféns. Se a educação dos Outros não deixar de ter como referente síntese de humanidade, de formação o Nós, continuará sendo ineficaz e antipedagógico. Sacrificial.*
>
> Miguel Arroyo

Começaremos o capítulo problematizando o ensino de história através de uma perspectiva histórica fazendo considerações tomando como base as teorias da colonialidade.

2.1. O ensino de história e sua identidade europeia/imperial

A atividade pedagógica vinculada ao ensino de história consiste no plano geral em que se insere as questões relativas às relações étnico-raciais, por isso, ainda que não tenhamos a pretensão de aprofundar discussões com relação, por exemplo, a saberes escolares, currículo ou materiais didáticos em geral, precisamos lembrar alguns entendimentos.

Primeiramente, cabe resgatar alguns aspectos constitutivos dos propósitos de se ensinar história nas escolas. Longe da pretensão de aprofundar uma história do ensino de história, precisamos ao menos considerar traços ontológicos que ainda podem ser percebidos, principalmente para desnaturalizarmos condicionantes que possam estar cristalizados no ensino.

A história como área de saber escolarizado é derivada do século XIX e, de certa forma, representa um dos principais traços ideológicos do mesmo. Neste período da história europeia, a ideologia do nacionalismo, a partir sobretudo dos ecos "revolucionários"[13] franceses. No século XIX, na Europa, a concepção de Estado, associada ao conceito de território passam a ser inter-relacionados pela ideologia do nacionalismo (HOBSBAWM, 1990). Nesse sentido, Estados Nacionais como França, Alemanha, ou mesmo a Inglaterra, entre outros, aprofundam as compreensões de identidade e pertencimento, e o estabelecimento de memórias coletivas se é estritamente associado ao desenvolvimento de narrativas "oficiais".

Evidentemente o interesse pelo passado não se deveu unicamente à construção do ideário nacional, porém, a formação dos Estados Nacionais, bem como o aprofundamento da identidade moderna/colonial (MALDONADO-TORRES) potencializaram as necessidades destas narrativas. Para nós, o destaque ao colonial é fundamental, pois queremos sustentar que os paradigmas ontológicos do ensino de história não estão apenas absorvidos de uma identidade nacional, mas também de uma imperial (MIGNOLO, 2004), responsável por reproduzir constantemente os padrões de relações característicos da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

As elites das áreas coloniais absorveram a noção de identidade nacional europeia, investida de identidade colonial, no interior das teorias totalizantes que universalizaram o particular (GROSFOGUEL, 2007), ou seja, aquelas que definiram o sentido de humanidade a partir dos padrões políticos, éticos, estéticos, entre outros, estabelecidos na Europa. Portanto, a história como disciplina científica, assim como disciplina da escolarização não pode estar livre da identidade colonial. Segundo Circe Bittencourt (2004, p. 65):

[13] A utilização das aspas se dá pela imprecisão do uso do termo "revolução" sem acompanhamento de uma análise, o que pode naturalizar o sentido de uma transformação positiva sem questionar para quem o por que da mesma. Para maior entendimento dos efeitos do processo histórico francês entre finais do século XVIII e início do XIX, ver HOBSBAWM, Eric J. A Era das revoluções: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

> [...] a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição do seu ensino para a constituição de identidade permanece, mas já não se limita a constituir e forjar uma identidade nacional. Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial".

A discussão de Bittencourt deixa entre aberta, em sua problematização sobre a atualidade, a possibilidade de múltiplas identidades propostas, porém, sem relativizar a primária que seria a de nação. E é justamente essa que precisa ser desnaturalizada. Como já exposto anteriormente, no primeiro capítulo, a identidade europeia se fará através de um sentido de dominação e superioridade ante aos povos apontado como dominados, classificação que perdura por vezes até o nosso tempo, por exemplo através do conceito de "país em desenvolvimento". (QUIJANO, 2007). As "outras" identidades, de que a atualidade trataria, segundo Bittencourt (2004), sempre estiveram presentes em meio a primazia do nacional, pois as identidade foram e ainda são (re)produzidas a partir de uma alteridade-outra. (GABRIEL, 2013).

Quando as identidades nacionais europeias foram elaboradas no século XIX, as identidades étnicas e raciais também estavam presentes no processo, e deixar de perceber esse dado é caminhar por um sentido de identidade que só observa aquilo que nas cadeias equivalencionais (idem) estão contidas como semelhantes. O racial sempre esteve presente na construção das identidades nacionais europeias nos séculos XIX e XX, mesmo porque o conceito de Europa, de que tratou Enrique Dussel, (2005), desliza pelo mundo a partir da corporificação branca, independentemente de o continente europeu também possuir certa diversidade em seus traços fenotípicos. As populações negras ou ameríndias, para aproximar do caso brasileiro, estão presentes nessas identidades e são fundamentalmente estruturantes das mesmas, como o limite daquilo que pode ser encarado como o "Nós".

Não é coincidência alguma que os nacionalismos europeus foram sedimentados justamente no período histórico em que se encontra a expansão imperialista europeias sobre África e Ásia[14]. Segundo Francisco Falcon (2014), a periodização de 1870 a 1880 seria a mais adequada como marco temporal do processo expansionista.

[14] Para maior detalhamento do processo de expansão imperialista europeia, ver HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

> O que se pode observar, na realidade, é a aceleração do processo expansionista em diversos sentidos, em conexão, provavelmente, com dois fatores: os efeitos da "grande depressão" (1873-1896) do século XIX; a entrada em cena de novas potências - Alemanha, Bélgica, Itália, Japão, Estados Unidos e mesmo a Rússia – subvertendo inteiramente os dados de uma competição até então quase exclusivamente anglo-francesa. (FALCON, 2014. p.52).

A despeito da visão historiográfica traduzir um olhar eurocentrado, interessa-nos apontar a conjunção temporal entre a difusão do nacionalismo, o imperialismo e organização da história enquanto área de conhecimento específico. Não é exagero dizer que no interior das identidades nacionais dos países citado por Falcão há uma alteridade outra que são as dos diversos povos que eram alvos dos interesses imperialistas.

Não queremos enveredar pelo perigoso caminho do binarismo maniqueísta que apontaria, como malvados, os europeus, mas apenas propor a hipótese de que as identidades nacionais dos "primórdios" da produção historiográfica eram sim identidades étnicas e raciais, e que incluíam ao excluir os outros povos do planeta.

Uma das principais formas de edificar as identidades nacionais/imperiais europeias foi a constituição de histórias "oficiais" que na condição de narrativas hegemônicas puderam dar sentido à processos políticos que ocorriam naquele período. Inglaterra e França formavam os maiores impérios imperialistas do planeta (HOBSBAWM, 1998), Alemanha e Itália consolidavam seus Estado Nacionais, inclusive a partir da sobreposição de identidades nacionais em relação as diversas pertenças locais em ambos os territórios.

No mesmo século XIX, o Brasil possui, pelo menos, dois grandes momentos de efervescência das narrativas nacionalistas. Primeiro, o período que vai da emancipação política, na década de 1820 à Guerra do Paraguai, na década de 1860, quando a organização do Estado brasileiro (CARVALHO, 1996) estava marcado por disputas graves, com destaque para o período de intervalo entre os dois monarcas brasileiros, conhecido como "regências". No referido momento histórico, além das diversas reformas institucionais que convergiram para um processo de centralização do Estado em torno da capital (MATTOS, 1987), encontra-se também um esforço mais organizado para o desenvolvimento de uma identidade nacional. Esta subjaz o eurocentrismo enquanto um significante (QUIJANO, 2007) central para a construção do "Nós" brasileiro.

Representações do projeto nacional eurocentrado podem ser verificadas na formação do Colégio Pedro II, escola secundarista, no Instituto Histórico e Geográfico

do Brasil[15] e em algumas obras literatura romântica (BOSI, 1977). A identidade expressada tinha como referencial os valores europeus da sociedade cristã ocidental branca (MIGNOLO, 2004) e o movimento literário consiste em destaque nesse projeto. A identidade construída se desenrolava através do apagamento de traços constitutivos de culturas indígenas e africanas (PESSANHA, 2013). Os personagens indígenas eram idealizados através de valores eurocentrados e os africanos, muitas vezes apagados das narrativas.

O projeto de nação, portanto, foi atravessado por uma identificação nacional europeia que, como já foi expressado, também consiste em uma identidade imperial. E o segundo momento em que aparecem fortalecidas os debates sobre a pertença nacional, com o advento do regime republicano[16], não há um deslocamento paradigmático que desconstrua o "ponto zero" eurocêntrico pesquisado por Santiago Castro-Gomez (2007). Ainda que buscando um apagamento de referenciais monárquicos, o que trouxe uma oposição à uma linhagem portuguesa, a dinastia Bragança, o período reforçou o paradigma europeu moderno/colonial, principalmente com orientações francófilas. (CARVALHO, 1990).

O período a qual estamos detendo não é sem propósito pois as construções de histórias/memórias/identidades oficiais/hegemônicas desenvolvida tanto na Europa ocidental como no Brasil foi acompanhada de um processo de escolarização, ao menos das elites sociais.[17] E nesse contexto, também, surge a disciplina escolar "história", fundamental para a construção dos sentidos de coletividade (BITTENCOURT, 2004), e:

> Sendo assim, num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da ideia de nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; ao contrário, a nova nação se reconhece enquanto continuadora da tarefa civilizatória iniciada pela colonização.
> Para cumprir essas duas tendências, os currículos de História do Colégio Pedro II contemplavam a História Pátria, que mostrava a genealogia do novo país, e a História da Civilização, que buscava inserir o Brasil na civilização europeia

[15] Para uma compreensão sobre a relação entre o segundo império brasileiro e as instituições de pesquisa ver "Um monarca nos trópicos": o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Imperial de Belas-Artes e o Colégio Pedro II Formando uma cultura local: "A ciência sou eu"" (capítulo 7). In SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador : D. Pedro II, um monarca nos trópicos** . São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

[16] O período que vai do final da Guerra do Paraguai até os primeiros governos republicanos é marcado por intensas disputas simbólicas. Com destaque, a proposta de desconstrução de uma identidade política monárquica realizada por movimento republicanistas. Ver CARVALHO, Jose Murilo de. **Formação das almas: o imaginário da Republica no Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1990. 166 p

[17] No referido período diversas reformas políticas foram realizadas com relação à educação. Em destaque, além da criação do Colégio Pedro II estão o estabelecimento de exames que permitiriam o acesso às Instituições de Ensino Superior, formação de cursos de normalistas, fundação de liceus. Ver. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 474p.

> como fruto da cultura europeia transplantada para os trópicos. Por isso, os programas e textos didáticos procuravam apresentar de forma positiva todos os movimentos históricos que indicavam a implantação dos padrões culturais europeus, o que de fato implicava na expansão da dominação colonial portuguesa. Se a História passa a ser fundamental para a formação de uma identidade comum, a do cidadão nacional, a gestação de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas. (ARAÚJO, 2013).

Observamos, portanto, que a organização da narrativa histórica introduzida nos currículos do ensino de história materializou um imaginário coletivo das elites brasileiras estritamente associados a naturalização da condição de identidade europeia e da produção da alteridade-outro a partir dos africanos e afrodescendentes, bem como das populações indígenas. Retomamos, então, a questão da identidade étnico-racial, pois os currículos escolares de história, assim como as histórias "oficiais" europeias, capturavam uma condição branca, ao passo que a ideia do não ser estaria associada, por exemplo, aos negros.

Tomaremos essa hipótese como uma das principais na análise das apostilas escolares, tendo em vista que atentamos para a manutenção dessa tendência à identidade branca europeia/imperial associada à alteridade-outro consubstanciada no negro. Essa discussão é imprescindível para a avaliação sobre as possibilidades de se inserir conteúdos sobre a história da África e dos afrodescendentes, conforme às lutas de movimentos negros e às exigências da Lei nº 10.639 de 2003. Será possível que a anexação de conteúdos como estes serão capazes de neutralizar os efeitos de sentido que subalternizam e diminuem os negros sem questionar a organização espaço-temporal da narrativa diacrônica eurocentrada? Será possível avançar na luta contra o racismo se não confrontarmos a cadeia equivalencial (GABRIEL, 2013) da narrativa que põe dentro os europeus e põe fora os outros povos e culturas?

É interessante observar que a noção de alteridade-outro discutida por Carmem Gabriel dialoga com o conceito de "diferença imperial" defendido pelo grupo modernidade/colonialidade. (MIGNOLO, 2008; DUSSEL,2004). A construção intersubjetiva atravessada pelo binarismo do paradigma moderno termina por construir a humanidade do Nós e reifica aqueles que não estão contidos neste grupo.

2.2 O ensino da história, currículo e as relações étnico-raciais

Nosso trabalho não pretende aprofundar discussões do campo da educação como as de currículo, prática docente ou materiais didáticos, porém como toda a proposta de pesquisa tangencia as mesmas, é preciso esclarecer algumas posições.

A questão dos saberes escolares e as disciplinas (CHERVEL, 1990) nos coloca uma série de questões importante, a começar pelos elementos ontológicos da disciplina história que forma explicitados na seção anterior. Resgatamos algo que foi mencionado na introdução do trabalho, a relação entre os saberes científicos e os saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 78). Não se trata de uma situação hierarquizada de saberes como muitas vezes sugerem participantes de comunidades escolares[18], mas de saberes distintos ainda que dotados de correlações.

> Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdo e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em "outro lugar", mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência.
> A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades especificas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna" (BITTENCOURT, 2004, p. 78).

A seleção dos conteúdos, com base nas finalidades das propostas pedagógicas, depende não apenas da produção historiográfica realizada no ambiente acadêmico, mas sim de uma reflexão que deve levar em consideração, por exemplo, questões sociais e políticas vivenciadas pelos grupos de estudantes. E essa é uma questão delicada quando tratamos da inserção de conteúdos que possam estar vinculados a uma educação para as relações raciais, na medida em que há resistência quanto a introdução de novos e desses conteúdos (COSTA, 2014). Entre os principais argumentos utilizados estão que a matéria é muito extensa e a inserção de novos conteúdos viria a comprometer o cronograma estabelecido, sem, contudo, questionar a importância dos conteúdos que se encontram canonizados no currículo.

[18] Essa questão será aprofundada na seção destinada a apresentação do material didático que constituiu o corpus da pesquisa. Os Sistemas Apostilados de Ensino, por estarem restritos as visões técnicas de uma formação propedêutica acabam por reforçar um discurso de diminuição do valor dos saberes escolares em comparação com os saberes científicos encontrados na academia, que é o lugar que se pretende ir.

Esta reação é interessante, pois confirma a análise de Enrique Dussel (2004) em sua abordagem acerca do eurocentrismo. O autor aponta que:

> Como se pode observar, segue-se uma sequência espacial-temporal: quase sempre se aceita também o Renascimento Italiano, a Reforma e a Ilustração alemãs e a Revolução Francesa. Num diálogo com Ricoeur (CAPONE, 1992), propôs-se acrescentarmos o Parlamento Inglês à lista. Ou seja: Itália (século XV), Alemanha (séculos XVI-XVIII), Inglaterra (século XVII) e França (século XVIII). Chamamos a esta visão de "eurocêntrica" porque indica como pontos de partida da "Modernidade" fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo. (DUSSEL, 2004, p. 28).

O roteiro estabelecido reproduz alguns dos principais pilares da constituição da identidade moderna colonial/imperial e é facilmente encontrada nos materiais didáticos como pontos substancias da história da "humanidade. Em nosso caso, particularmente, encontramos todos estes elementos estruturantes da construção de uma humanidade eurocentrada nas apostilas escolares que analisamos.

Não queremos dizer como isso que se pretende defender a retirada de conteúdos como os citados por Dussel, mas sim propor reflexões sobre os condicionantes que levaram e ainda levam o ensino de história a deixar estáveis as mesmas construções identitárias.

E a reflexão sobre as seleções de conteúdos nas práticas curriculares não deve ser realizada de maneira isolada, mas acompanhada de questionamentos sobre os próprios sistemas escolares, as teorias educacionais, o papel do professor, entre outros.

> A teoria educativa e as pedagogias têm-se recusado a repensar-se como uma produção articulada a esses mecanismos sacrificiais da humanidade dos Outros para afirmar o Nós como síntese da humanidade e dos processos de humanização, formação e desenvolvimento humano. Há uma visão linear desses processos nas diversas concepções. As pedagogias formadoras são pensadas a partir de um ponto zero de formação, de de-formação, des-humanidade, para ir conduzindo os sub-humanos em níveis graduais de humanização, formação, desenvolvimento, aprendizagem como humanos, civilizados, culturais, éticos, tendo como referente o Nós humanos, civilizados, culturais, éticos (ARROYO, 2014b, p. 146).

O ensino de história, envolvido de uma trama maior e mais complexa que inclui as diversas dimensões constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, deve ser repensado. O trecho de Miguel Arroyo se encontra em um estudo no qual o autor problematiza de maneira extensa como a inserção de sujeitos que historicamente não estavam presentes em determinados segmentos da escolarização tende a tencionar as base

sedimentadas do processo educativo. O autor aborda, estudantes trabalhadores, rurais ou urbanos, jovens negros das periferias urbanas, entre outros, para questionar se a educação construída por grupos hegemônicos, e para seus pares, daria conta dessa "nova" condição.

A situação-problema descrita acima não fica longe do currículo de história, pois a narrativa comumente reproduzida permite a construção de uma identidade fundamentalmente branca, pois europeia/imperial. O fortalecimento dos movimentos negros brasileiros e a inserção da população negra nos sistemas de ensino fez com que, de certa forma, o ritmo das exigências por transformações acelerasse nos últimos anos. Importante apontar também que o processo político de redemocratização vivenciado pela sociedade brasileira nos anos de 1980 e 1990, aprofundaram as discussões sobre democracia para além, por exemplo, dos direitos políticos. Ademais, grupos políticos mais próximos à estas questões ingressaram no círculos principais de poder, sobretudo nos anos 2000.

Quando a questão das seleções de conteúdos e metodologias emergem, nos encaminhamos para uma discussão sobre currículo, um espaço de disputas, um campo de batalhas por significações. Por isso, as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnicos-raciais (BRASIL, 2004) foram elaboradas com o intuito de fomentar reflexões críticas acerca de composições curriculares tradicionais e instrumentalizar os que estivessem dispostos a enfrentar as resistências.

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. (SILVA, 2011, p.32).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apresentam justificativas para a introdução de novos conteúdos, questionamentos, objetivos e métodos. Dessa maneira, como vai apontado na introdução do trabalho, busca-se avançar no combate ao racismo na sociedade brasileira.

Porém, como percebeu Cândida Costas (2014), para muitos professores o tema das relações étnico-raciais pode ser tratado como um apêndice ou como um tema transversal e a própria existência de diretrizes específicas, ainda que não concordemos com esta mensagem, pode produzir este sentido. Por isso, mais uma vez, é importante sublinhar

que não se está racializando o currículo, na medida em que o mesmo sempre foi étnico e racial, sobretudo na disciplina história.

> O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão de raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 2011, p.34).

A desnaturalização das relações de poder que compõe as formações curriculares, mais precisamente, uma busca pelos eixos de colonialidade (MIGNOLO, 2004) ou do "ponto zero" (SANTIAGO-GOMEZ, 2007) é fundamental para a compreensão do caráter sistêmico do racismo. O discurso racista nas formações curriculares se tratado "como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples 'terapêutica' de atitudes individuais consideradas erradas" (SILVA, 2011).

Segundo os estudos de Carmem Gabriel (2013), o currículo é realizado dentro de contextos e de maneira a permitir um sentido de coletividade. Nesse intuito a alteridade-outro, o diferente, cumpre importante papel de limitador destas coletividades. Ou seja, não há uma separação total em termos da identidade branca e negra, sendo a primeira do europeu moderno/imperial e a segunda dos africanos e seus descendentes. Mais complexo, o Outro é constitutivo do nós na medida em que opera como limitador e provocador de coesão/autoproteção. Observamos que:

> Reconhecer, pois, no jogo político, a condição de fechamento do social implica em valorizar, na nossa análise, as categorias "fronteira" e "limite radical" como território de lutas por significação. Isso me permite olhar para o espaço-tempo de fronteira chamado currículo de História como um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente (GABRIEL, 2013, p.78).

E ainda:

> É justamente com essa função de corte radical, de limite, de ruptura que, nesses processos de definição, a lógica da diferença intervém, expelindo para fora da cadeia equivalencial, unidades diferenciais-outras que como "exterior-constitutivo" ameaçam e simultaneamente constituem as identidades fixadas (idem).

A noção de currículo como espaço-tempo da fronteira nos é muito atraente pois, ao trabalharmos com a perspectiva da análise discursiva, levamos em consideração um aspecto binário das formações discursivas a partir do conceito de interdiscurso (ROCHA, 2014). Falar do europeu só toma sentido e forma uma "comunidade discursiva" com a qual busca interlocução (Idem), através de diferentes unidades discursivas, pois só pode haver o europeu quando há o não europeu. Ocorre que esta propriedade da discursividade aplica a racionalidade a identidade e a retira da alteridade diferencial, exatamente como analisamos a construção do currículo de história. Portanto:

> O oposto da representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente uma identidade "verdadeira", mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder. Um currículo crítico que se preocupasse com a questão do racismo poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação tal como definida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas, mas pelas quais a identidade é construída através da representação. (SILVA, 2011, p.103-104).

O fragmento de Thomaz Silva sugere, como forma de transformação do currículo, o que estamos defendendo como fundamentação para a análise discursiva das apostilas escolares, e que pode vir a ser realizado em outros materiais. Não buscamos apresentar como elemento central o negro ausente dos currículos ou materiais didáticos, mesmo porque diversas pesquisas já o fizeram. (ROSEMBERG, 2003). Evidentemente, a inserção de novos conteúdos, aprimorados com a história da população negra irá contribuir para uma educação menos racista. Porém, é preciso analisar quais as representações que são feitas, como os currículos ou materiais didáticos enunciam construções identitárias, delineiam memórias de um modo que o ser branco fique como referencial de ponto zero.

No terceiro capítulo buscaremos demonstrar como um sistema de ensino, envolvendo currículo e materiais didáticos, pode apresentar formações discursivas que corroboram para um imaginário coletivo racista sistêmico. Antes, na próxima seção, iremos abordar a importância do material didático, objetivando justificar a escolha deste elemento em meio a tantos outros que constituem o processo ensino-aprendizagem. Sabemos que o livro ou a apostila não está separado das outras partes e nem deixaremos de abordar algumas, mas salientamos que a pesquisa precisou de um recorte, a partir de critérios que serão explicados.

2.3 A relevância do material didático e a interface memória/identidade.

Nesta seção, juntamente com a questão do material didático buscaremos apresentar nossas referências teóricas e conceituais com relação as noções de memória e identidade. Esta escolha se deveu a dois fatores: por um lado, articular desde já o ensino de história, na sua produção de sentidos a construção de memória e identidade e, por outro lado, cuidar para que esta parte teórica não se afastasse das outras discussões teóricas apresentadas.

A análise do discurso com perspectiva enunciativa busca se desvencilhar da noção de sujeito previamente construído e estável (AUTHIER-REVUZ,1990). Ao contrário, é no ato enunciativo como organização de discurso a ser comunicado que a noção de sujeito, sempre imaginária, se forma. Neste processo, a heterogeneidade (Idem) fica marcada através das interdiscursividades, que já foram aqui mencionadas, e que produzem atravessamentos de efeitos de sentido que se voltam para a separação daquilo que "é" e daquilo que "não é".

Sendo assim, as teorias discursivas representam um campo de importantes diálogos com as reflexões teóricas sobre memória e identidade. Neste campo, recorremos aos estudos do antropólogo Jöel Candau (2012) que aprofundam algumas noções sobre memória tendo em vista que o termo não pode ser confundir com o senso comum. O autor estabelece várias correlações entre a memória e identidades, por exemplo, naquilo que refere ao indivíduo e ao social, ressaltando a correlação indissociável dos dois. A memória, em nosso entendimento, faz parte da comunidade discursiva constituída (ROCHA, 2006), que elenca aquilo que pode ou não pode ser plausível. Candau considera que as diferentes memórias, por afirmação ou negação, estão vinculadas a construção de identidades, assim como a heterogeneidade constitutiva dos discursos constrói um sentido de sujeito não necessariamente comprometido com o sujeito empírico que enuncia.

O ensino de história está diretamente relacionado à toda esta temática na medida em que o conhecimento produzido por historiadores alcança o status de interpretação "corretas" das memórias. Portanto, o currículo de história, bem como os materiais didáticos, são importantes ferramentas para a construção e reprodução de memórias, ordenando em cadeias de equivalência o que pode ser pertinente e o que não deve, sendo esta pertinência o sentido de identidade proposto.

No campo da história, especialmente do ensino, existem trabalhos que se dedicam a pensar a relação entre memória, identidade e cidadania, sobretudo para aquilo que se entende como educação patrimonial (ORIÁ, 1998). O patrimônio histórico cultural seria, entre muitos elementos, um lugar de memória, isto é, um *locus* basilar para constante reprodução de uma dada memória articulada à determinadas identidade.

Como campo das relações étnico-raciais, os movimentos sociais, com longas trajetórias de luta por identidade, passaram a ser consultados acerca de mecanismos que poderiam garantir o direito de memória (COSTA, 2013) a partir dos anos de 1980 (ORIÁ, 2011).

> O direito de produção cultural parte do pressuposto de que todos os homens produzem cultura. Todos somos, direta ou indiretamente, produtores de cultura. É o direito que todo cidadão tem de exprimir sua criatividade ao produzir cultura. O direito de acesso à cultura pressupõe a garantia de que, além de produzir cultura, todo indivíduo deve ter acesso aos bens culturais produzidos por essa mesma sociedade. Trata-se da democratização dos bens culturais ao conjunto da população. E, finalmente, o direito à memória histórica como parte dessa concepção de Cidadania Cultural, segundo o qual todos os homens têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, à sua tradição e à sua História (ORIÁ, 2011, p. 4-5).

E a questão da cidadania cultural, como indicado acima, pressupõe uma discussão sobre a memória coletiva e individual dos sujeitos históricos, por isso, as análises das apostilas escolares levarão em consideração as possibilidades ou impossibilidades quanto ao cumprimento deste direito com relação a população negra brasileira.

O livro didático consiste na principal ferramenta material do processo de ensino-aprendizagem realizados em muitas escolas (BITTENCOURT, 2004), portanto é tão importante para as discussões referentes às relações étnico-raciais analisá-los.[19] Assim, como a fundação do ensino de história e a constituição de propostas curriculares, o livro de história foi desenvolvido a partir de narrativas que enunciam os processos com vista a elaborar uma noção de sujeito europeu moderno/imperial branco e, filiado a ele, um sujeito brasileiro (ARAÚJO, 2013). Na correlação entre as seleções de conteúdo e as propostas de livros didáticos:

[19] Ver MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BARBOSA, Paulo Antonio. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

> Sobre as relações entre conteúdos escolares e acadêmicos, o historiador Carlos Vesentini, no artigo " Escola e livro didático de História", apontou para as especificidades do livro didático no processo de criação e cristalização de uma memória, na consolidação de determinados fatos considerados fundamentais nas mudanças da nossa sociedade. O autor adverte-nos, no entanto, de que o livro didático não é responsável de forma isolada por essa sedimentação de uma memória histórica; na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o Descobrimento do Brasil, a Independência, a Proclamação da República, a Revolução de 1930. (BITTENCOURT, p. 304).

O livro, portanto, não é um elemento isolado, ele está inserido em contextos com interdiscursividades, isto é, os discursos reproduzidos pelo livro dialogam com outros que atravessam as práticas pedagógicas (BRAIT, 2009). Para exemplificar, em uma cidade onde as áreas pauperizadas são predominantemente ocupadas por populações negras, um texto de livro didático que apresente a África como uma continente de pobrezas e faltas em geral, desde tempos distantes, produz efeitos de sentido que emitem discursos propensos a naturalização das condições.

Interessante notar que o livro didático de história, como a citação acima salienta não está desconectado da produção historiográfica. Isso fica evidente nas apresentações bibliográficas majoritariamente presentes nos materiais. Não pretendemos aqui, como já foi apontado, realizar um debate historiográfico, porém, fica a advertência quanto à uma crítica exclusivamente voltada para o livro didático. Essa posição reforça a ideia de hierarquias de conhecimento, apontando o conhecimento científico como mais qualificado que os saberes escolares. É preciso observar quais são as referências bibliográficas utilizadas pois, a análise dos discursos a partir da perspectiva enunciativa também pode ser realizada em livros do campo historiográfico. O livro é um produto cultural (BITTENCOURT, 2004), e por isso deve ser analisado com cuidado, levando em consideração a multiplicidade de elementos que podem influenciar no seu processo de elaboração e utilização.

O livro é, também, um produto mercadológico inserido em uma indústria cultural que movimenta muito capital. Inclusive por questões de ordem mercadológica escolhemos trabalhar com apostilas e não com os tradicionais livros didáticos, como iremos justifica mais adiante. Importa dizer aqui, contudo, que as disputas por mercados interferem, também, nas seleções de conteúdos e abordagens pois, em caso de um livro

sair demasiadamente do "padrão" comum, como exemplo dos marcos temporais eurocentrados, há a possibilidade real do livro não ser indicado. Os livros didáticos ficam sujeitos a avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (MÜLLER, 2015), sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e por isso as políticas públicas são atravessadas por questões como as reivindicações dos movimentos negros.

Importante notar que o livro didático consiste em um elemento preponderante na produção de sentidos realizada no processo ensino-aprendizagem. Ainda que os professores tenham sólidas qualificações, a simples utilização do ordenamento temporal do livro já marca condicionamentos, como o exemplo do currículo espaço-tempo que reproduz o paradigma eurocentrado. Por outro lado, não podemos deixar de indicar que na imensidão dos contextos educacionais espalhados pelo país, muitos docentes não conseguem qualificação adequada para criar propostas de construção de saberes escolares, e a organização e percepção do livro, por vezes, se torna o discurso predominante. E ainda podemos considerar outros elementos constitutivos da comunidade escolar, pois:

> A partir da quinta série, momento em que a disciplina é ministrada por especialistas, a "cultura histórica escolar" está mais sedimentada e as inovações ocorrem, na maioria das vezes, na apresentação formal do livro, sendo mais limitadas quanto aos conteúdos. Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as "lições". Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de "dar todas as lições do livro!". (BITTENCOURT, 2004, p.309).

Os pais ou mesmos atores que agem como supervisores escolares se valem da ordenação estabelecida pelo livro para avaliar e controlar o trabalho docente. No caso das apostilas, como será esclarecido adiante, esse controle é percebido de maneira ainda mais incisiva. Quando sujeitos da comunidade escolar limitam a autonomia docente a partir do livro didático (ou apostila), a influência exercida pelo mesmo aumenta e a análise desses materiais se torna imprescindível.

Importa compreender como os assuntos são ordenados cronologicamente, quais as fontes documentais primárias utilizadas, os exercícios e suas responsividades, as imagens selecionadas, a bibliografia referenciada. Enfim, são diversos elementos que influenciam na formação discursiva de um livro ou uma apostila, porém, como faremos uma análise discursiva de um Sistema Apostilado de Ensino, esclareceremos melhor posteriormente o que privilegiamos em nossa análise. Neste momento nos remetemos a pensar as questões relativas ao discurso emitido pelo livro e a significação e memórias e identidades, pois, assim, definimos algumas posições teóricas com as quais dialogaremos nas análises.

O livro didático ou as apostilas de ensino, ainda que com suas especificidades, propõem uma história oficial responsável pele resgate e produção de memórias e, por consequência, pelo construção de identidades (CANADAU, 2013)

> E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história.
> Essa perda de referenciais históricos, pautados na memória da cidade, nos dá a estranha sensação de que somos "estrangeiros" em nossa própria casa. Sem a memória, não encontramos mais ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentiremos deslocados e confusos. (ORIÁ, 1998, p.139).

O trabalho de José Ricardo Oriá, citado aqui, discute a relação entre memória e identidade na busca pela cidadania cultural, sobretudo através de uma educação patrimonial que envolva os sujeitos enquanto seres pertencentes às localidades urbanas. Porém, algumas reflexões do trecho selecionado nos parecem valiosas para a discussão sobre as relações étnico-raciais, principalmente no que tange a construção de uma imagem positivada de identidade negra.

O que o autor se refere como pertencimento urbano, poderíamos alargar o conceito para pensarmos o próprio pertencimento nacional, ou seja, questionar quais os efeitos gerados por uma identidade nacional que "inclui" o negro como alteridade-outro. (GABRIEL, 2013). Da mesma forma que um sujeito pode se sentir estrangeiro na própria

cidade quando não tiver o direito a memória, não tiver os referenciais geracionais que edificam a memória coletiva, um cidadão negro pode se sentir estrangeiro de sua cidade, país ou sociedade em geral? Entendemos que este é um dos problemas centrais para pensar o negro nos materiais didáticos e no ensino de história como um todo.

> Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade. Quando esse ato de memória, que é a totalização existencial, dispõe de balizas sólidas, aparecem as memórias organizadoras, poderosas, fortes, por vezes monolíticas, que vão reforçar a crença de uma origem ou uma história comum ao grupo. Quando há uma diluição desses marcos, a confusão de objetivos e opacidade de projetos, as memórias organizadoras não chegam a emergir ou permanecem fracas, esparsas: nesse caso a ilusão do compartilhamento se esvanece, o que contribui para o desencantamento geral. (CANDAU, 2013, p. 77).

Segundo Jöel Candau, a memória consiste em uma totalização existencial que proporciona o sentimento de identidade. Nos estudos discursivos o paralelo que entendemos como possível é que o discurso em sua heterogeneidade, expõe diferentes enunciações que acabam por legitimar uma noção predominante de sujeito (DA CUNHA, 2008), em que diferentes enunciações, sobre diferentes grupos ou perspectivas convergem para a proposição de uma identificação. Sendo assim, a construção dos sujeitos negros e brancos nos discursos formados através dos materiais didáticos não se excluem, muito ao contrário, para a produção de um sujeito brasileiro dominante, europeu/imperial e branco, é preciso a referência, ainda que indireta, do sujeito não dominante, africano/colonizado e negro.

Em relação a construção da identidade brasileira, um dos elementos mais discutidos é a questão da miscigenação e de como esta noção possui o histórico de servir como apagamento das tensões raciais que atravessam a formação social brasileira. (MUNANGA, 1999). Nos materiais didáticos não é diferente, e por isso, dedicamos nossas análises a entender a construção de um sentido de superioridade dos povos europeus e eurodescendentes, além de perceber como as histórias que contam com a participação de populações negras, não muitas (considerando o todo dos materiais), constrói os sentidos sobre as trajetórias. Olhar de maneira crítica como as relações raciais são delineadas nos discursos emitidos pelas apostilas e seus efeitos de sentido, dentro de comunidades discursivas que formam e são formadas por esses discursos, é uma forma de pensarmos quais são as memórias construídas.

O discurso do mito da democracia racial tão difundido no plano concreto dos discursos e construtor do imaginário coletivo da sociedade brasileira, possui a característica de entender a prática discriminatória como sendo moralmente condenável, por isso, quando se discute práticas racistas, tem-se o trabalho árduo de identificá-la e depois convencer coletivamente de que há realmente o racismo. A identidade brasileira, branca e europeia/imperial, construída no discurso da narrativa histórica hegemônica injeta nas subjetividades uma repulsa sobre o racismo ao mesmo tempo que como identidade étnico-racial e racista promova este tipo de subjetividade.

Dentro dos estudos da colonialidade, esse apagamento está intimamente relacionado a estrutura triangular da colonialidade (QUIJANO, 2005). A colonialidade do poder se evidencia no apagamento das desigualdades ou pelo menos a diminuição dos efeitos destrutivos causados pelos colonizadores. A colonialidade do saber impõe epistemologias que estabelecem a identidade moderna/colonial enquanto régua de medição de todas as outras realidades. Sendo assim, a racionalidade que se dirige a apontar as assimetrias entre os povos tende a ser complacente com os povos europeus, mesmo porque em geral suas histórias não costumam ser analisadas com o juízo sobre a perversão sobre outros povos (ARAÚJO; MAESO, 2013). E a colonialidade do ser dá conta de introduzir, além do deslocamento de não ser aquilo que se padroniza, o desejo de ser "nós". (MALDONADO-TORRES, 2007).

Essas questões foram fundamentais nos estudos referentes à escravidão e como ela é significada na história brasileira. Estudos em Portugal (ARAUJO; MAESO, 2013) chegaram a conclusões que foram tomadas como importantes referenciais, pois

> [...] a análise da escravatura nos livros de História portugueses pela forma como neles se reduz o racismo a certos momentos da história do colonialismo, designadamente ao "novo imperialismo" do Século XIX (LH9-1, p. 14), impulsionado pela "cobiça pela África" e a "missão civilizadora" (enfatizando os casos britânico e francês). Esta ligação permite, de forma eficaz, que os livros não precisem de considerar a relevância das ideologias e governamentalidades raciais da "expansão" portuguesa. O facto de o racismo (não) ser nomeado através do eufemístico "sentimento de superioridade" impede a sua consideração como uma forma de "governamentalidade rotineira" (HESSE, 2004) que estrutura o social e o político para além da existência de uma doutrina apoiada no conhecimento "científico". Pelo contrário, no seguimento do proposto por David Theo Goldberg, o período histórico designado atualmente como "expansão" ou "descobrimentos" deve considerar-se decisivo para a configuração de classificações e governamentalidades racistas. (ARAUJO; MAESO, 2013, p. 158-159).

O apagamento do racismo se inscreve na lógica da colonialidade, condição que transcende, como já foi dito, ao colonialismo. E a identidade evocada pelas elites brasileiras traz esse movimento dúbio de realizar e, ao mesmo tempo negar o racismo. Isto porque quando se trata, por exemplo, do colono português na América, ele representa um paradigma de identidade para o Nós que se estabelece e suas qualidades são formuladas através das ausências de atribuições ou defeitos daqueles que são construídos como outros. Essa formação discursiva se faça através de atos enunciativos que separam o Nós, europeus, do Eles, indígenas ou africanos, através de critérios raciais. Todavia, a discriminação enquanto valor reprovado socialmente não pode ser enunciada como constitutiva do sujeito paradigmático do Nós.

> A negação do racismo é uma das atitudes incluídas na estratégia de apresentação positiva dos membros do grupo. As normas e valores gerais, se não a própria lei, proíbem formas (explícitas) de preconceito e discriminação étnica e a maioria dos membros do grupo branco tanto estão conscientes das restrições como, até certo ponto, compartilham e reconhecem essas restrições (Billig, 1988). Consequentemente, até mesmo o discurso racista mais explícito encontrado em nossos dados, costumeiramente, apresenta negações ou pelo menos mitigações do racismo. (DIJK, 2010, p.98).

O apontamento feito por Teun van Dijk não se referem ao gênero apostilas escolares, porém, percebemos que as implicações indicadas podem ser marcas estruturantes da narrativa presente no ensino de história. Este quadro de representações pode sugerir entendimento perigosos como o sentido de hipocrisia ou falsidades. Não que estas condições não possam estar presentes em discursos cotidianos na sociedade brasileira, mas entendemos que na condição de pesquisadores analistas, o julgamento valorativo individualizado, ou mesmo coletivo, não é profícuo para a compreensão e desconstrução de discursos racistas. Considerar que o livro de história está de maneira deliberada escondendo o racismo brasileiro, sem considerar que ele é um produto cultural com interlocutores que confirmam essa tese, nos parece permanecer na superfície do um binarismo maniqueísta.

A memória é constituída não apenas de lembranças, mas também de esquecimentos. E não se trata de uma relação de um ou outro, mas sim de um porque o outro. Nas palavras de Candau:

> [...] porque sem o esquecimento, nossas lembranças não teriam nenhum alívio. A memória esquecida, por consequência, não é sempre um campo de ruínas, pois ela pode ser um canteiro de obras. O esquecimento não é sempre uma fragilidade da memória, um fracasso da restituição do passado. Ele pode ser o êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios (2013, p. 127).

Em relação ao europeu ocidental moderno/colonial, o esquecimento de informações como os genocídios de populações ameríndias, o caráter racial da escravidão moderna, a perpetuação destes sentidos perversos na seletividade das condições humanas não são apenas esquecimentos. Entendemos que se tratam de censuras indispensáveis à construção de significantes identitários. E considerando que as elites brasileiras, como já referido anteriormente, se colocam como herdeiras do processo civilizatório europeu, herdam também esta necessidade de censura.

Não se trata de inocentar aqueles que reproduzem visões preconceituosas, mas, de buscar entender porque a narrativa do ensino de história enquanto discurso está absorvida destas memórias. Além disso, acreditamos que podemos analisar porque há tanta reatividade quanto à inserção da história da África e dos afro-brasileiros no ensino de história. Será uma questão apenas de excesso de conteúdo, ou trata-se de um problema de diluição de marcos (CANDAU, 2013) que balizam construções indenitárias hegemônicas reproduzidas em espaços onde as mesmas costumam ainda predominar?

Nas análises, todas estas questões apontadas nesta seção serão verificadas nas formações discursivas do material. Antes, porém, precisamos esclarecer as questões relativas ao corpus apostilas escolares.

2.4 As apostilas escolares

Nesta seção buscaremos contextualizar os sistemas apostilados, indicando algumas características comuns nestes modelos de ensino para, em seguida, explicar o material que analisamos.

2.4.1 Os Sistemas apostilados de ensino

Uma das principais justificativas que apresentamos para a utilização das apostilas escolares como objeto de análise é que se no caso do livro didático existem mecanismos de fiscalização como as avaliações do Plano Nacional do Livro Didático, não percebemos o mesmo para as apostilas. Esclarecemos que o modelo de apostilamento com o qual estamos trabalhando não representa todas as formas de apostilas.

Tomando como referência o estudo de Bunzen (2001) identificamos, ao menos quatro tipos diferentes de apostilas. Existem apostilas que são um conjunto de fotocópias de livros didáticos, aquelas que são uma produção individual ou coletiva realizada por membros das equipes das próprias escolas ou do sistema de ensino e "apostilas produzidas por instituições privadas, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, que formam sistemas integrados de ensino e são distribuídas em todo país, com o mesmo conteúdo programático". (BUNZEN, 2001, p.40). É deste último formato de apostila que tratamos em nossa pesquisa.

As apostilas produzidas por sistemas integrados passaram, nos últimos anos, por um processo de crescimento acelerado dentro dos "mercados" voltados para produtos

educacionais[20]. Este processo se ganhou ritmo acelerado nos últimos, com grandes grupos empresariais crescendo em vendas e receitas[21].

Para compreender as propostas desse modelo pedagógico é importante resgatar uma parte de sua história no cenário educacional nacional. No intuito de evitar generalizações e, ao mesmo tempo, apresentar o sistema apostilado que foi analisado na pesquisa, exemplificaremos as características a partir do Sistema Positivo, responsável pela elaboração das apostilas escolares aqui analisadas.

Sem pretensão de uma profunda discussão acerca da história da educação brasileira, é preciso salientar que o segmento de ensino que conhecemos como ensino médio, outrora segundo grau, possui uma longa trajetória de distanciamento da esfera pública e forte influência de interesses privados (SAVIANI, 2010). Nos primeiros tempos republicanos, nas primeiras décadas do século XX, boa parte das escolas que ofereciam os estudos posteriores a formação primária consistiam em instituições particulares (BEGO, 2013). Além disso, o atual ensino médio possui uma característica histórica já mencionada aqui como um problema estrutural que é a sua dinâmica propedêutica. O acesso a instituições de ensino superior, desde os tempos, do império, foi sempre um condicionante para as propostas pedagógicas deste período de escolarização.

Amadeu Bego, em seu doutoramento (2013), dedicou uma parte de seu trabalho em demonstrar como desde os tempos do império, passando pela primeira república e o período varguista até chegar aos anos de 1980, quando os cursinhos ganharam fama definitiva, os últimos anos escolares foram sempre muito influenciados pelo objetivo de alcançar o acesso ao ensino superior. Nos referimos a esta característica como um problema porque, como já foi exposto no início do presente trabalho, esse aspecto propedêutico acaba comprometendo a identidade do ensino médio (ARROYO, 2014). No cenário atual fazer dos três anos do segmento uma espécie de "grande preparatório" para

[20] Ver os dados apresentados na tese de doutoramento BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: Estudo de Caso com Professores de Ciências e Gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal**.Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013. Ver, também, AVANCINI, Martha. "A peso de ouro: O que muda com a proliferação de grandes grupos privados na educação pública e particular do país". In: **Revista Educação**, 2011. Disponível em Uol.http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/164/artigo234884-1.asp, acessado em 21/02/2016, às 21 horas.

[21] Para uma impressão do processo destacamos duas reportagens em momentos distintos. Em **Redes de ensino crescem até 35% com "franquias**", de Antônio Gois, publicado no Folha Online em 2002, http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7930.shtml, acessado em 20/03/2016, às 14horas. E também o artigo da Revista Educação citado na nota anterior, de 2011. Percebe-se um avanço dos grupos dentro, mas não só, do mercado editorial.

exames que irão ocorrer ao final do último dificulta a compreensão, por parte de docentes e discentes, dos objetivos do ensino. Além disso, é preciso destacar que quando os exames vestibulares dominam os objetivos do segmento, a lógica de ensino, entre outros aspectos, compromete a produção de conhecimento na medida em que só é importante aquilo que será cobrado nos exames.

O processo de expansão de vagas de ensino superior, entre as décadas de 1970 e 1990 fundamenta o entendimento do acesso às universidades como meio essencial à ascensão social (SAVIANI, 2010). Nesse contexto os cursinhos preparatórios para vestibulares cresceram, tanto em quantidade como em termos de visibilidade (GUIMARÃES, 1984). Ocorre que os cursinhos preparatórios, neste contexto de visibilidade passaram a operar não mais com a lógica de um auxílio externo na preparação de estudante, mas como uma proposta pedagógica à ser inserido nas escolas. Desse modo:

> [...] com a inserção das práticas pedagógicas típicas dos cursinhos no Ensino Médio regular, surge um novo tipo de estabelecimento educacional no Brasil: o colégio-curso. A especialização dos colégios-curso em função da preparação para o vestibular pode ser identificada pelos seguintes elementos: 1. Basear seu curso nos programas dos vestibulares mais prestigiados; 2. Desenvolver uma prática pedagógica específica montada na ideia de treino; 3. Orientar essa prática por apostilas; 4. Estabelecer a relação professor/aluno mediatizada por um padronizado instrumento didático: a apostila. Desse modo, os colégios públicos e os colégios privados tradicionais (em sua maioria confessional), passaram a conviver com os colégios-curso (BEGO, 2013, p. 75).

Em relação à contextualização histórica, o Grupo Positivo, maior grupo empresarial do setor de "produtos" educacionais[22], consiste em um estudo de caso paradigmático. Segundo Sônia Guimarães (1984), os colégios-curso nasceram primordialmente a partir de associações entre grupos de professores oriundos dos cursos pré-vestibulares, com propostas ditas inovadoras e capazes de facilitar a conquista da aspirada vaga nas universidades públicas.

O nascimento do Sistema Positivo acompanha estes traços históricos apontados por Guimarães (1984), Bego (2013) e Bunzen (2001). Fundado em Curitiba como uma

[22]As já referidas reportagens, bem como as pesquisas de Bunzen (2001) e Bego (2013) apontam o Grupo Positivo como o líder de receitas entre as empresas voltadas para os sistemas apostilados de ensino.

proposta feita por jovens professores, para uma inovação nos cursinhos pré-vestibulares[23], o curso Positivo foi fundado em 1972. Nascia simultaneamente a "posigraf", gráfica onde os professore produziam seus materiais especificamente voltados para a preparação para os vestibulares e que serviu de embrião para a Editora Positivo.

> As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos cursinhos se fundamentam no treinamento, valendo-se de aulas expositivas e da utilização de apostilas como literatura didática exclusiva. Toda a estrutura é organizada visando que o aluno realize a repetição exaustiva de problemas de vestibulares passados, bem como realizando o acompanhamento de sua assimilação do conteúdo através de verificações periódicas com provas tipo simulado (BEGO, 2013, p.74)

Portanto, o Curso Positivo surge nos anos de 1970 apresentando uma "nova" metodologia para a preparação dos aspirantes ao ensino superior e, desse modo, não poderia utilizar nenhum material didático já existente. É o princípio da excepcionalidade do material, basilar para a lógica das apostilas de ensino e que marca toda a trajetória do sistema de ensino até os atuais "livros integrados", objetos de nossa pesquisa.

O modelo de cursinho trouxe, também transformações para a condição de professor, pois atribuiu, e permanece fazendo, à prática docente, uma condição de instrução técnica (GUIMARÃES, 1984), pois, se o objetivo primordial é trabalhar conforme os conteúdos programáticos dos editais de exames pré-vestibulares, a reflexão crítica sobre a relevância daquilo que se ensina é deixada de lado. E sendo os exames o principal sentido do aprendizado, a resolução de questões se torna o principal, por vezes o único, método de avaliação do processo.

Considerando que a proposta do cursinho é a facilitação do trabalho do estudante quanto à resolução de questões, a proposta não é a de desenvolvimento de atitude crítica na medida em que as questões devem ser resolvidas sempre da forma mais rápida, pois os exames vestibulares costumam ter muitas questões para serem feitas em tempos limitados. A cultura do cursinho não inclui demonstrações teóricas que apresentem, por um lado, diferentes percursos até os resultados científicos apresentados, tampouco discussões sobre as questões que nortearam as produções dos conhecimentos apresentados. No caso particular do ensino de história, a lógica do cursinho não inventa,

[23] As informações apontadas sobre a história do Grupo Positivo estão disponíveis na página virtual da escola http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=15, acessada em 05/04/2016, às 19 horas.

mais aprofunda o sentido de linearidade do conhecimento e dos fatos históricos tendo em vista, por exemplo, que reflexões historiográficas não costumam ser discutidas.

Sendo o objetivo primordial a transmissão de uma técnica pré-concebida para a assimilação do conhecimento, encerrada em si, não se faz necessária a pesquisa continua dos docentes, menos ainda o diálogo como os estudantes. Por isso, a dinâmica de salas de aulas com números elevados de alunos se tornou muito comum entre os anos de 1980 e 1990. Pois, se a receita é universal, importa pouco discutir os métodos utilizados. O estudante se torna completamente passivo no processo e o protagonismo do professor é alçado à elemento estruturante e determinante da aula.

A docência marcada pelo protagonismo do professor lembra aspectos da pedagogia tradicional (SAVIANI, 2010), porém guarda distinções. Se aparentemente, no momento da aula o professor sugere que está criando formas de aprendizado, na realidade ele está colocando em prática um planejamento previamente determinado e que, muitas vezes ele sequer interfere. Esse é um elemento que será bastante importante na compreensão do modelo de colégio-curso.

> Os contratos de trabalho são orientados segundo a concepção de que os professores são profissionais técnicos e, por isso, preveem apenas atividades ligadas diretamente ao ensino em sala de aula. Os horários de trabalho dos docentes são estrangulados visando apenas o tempo exigido em atividades de ensino e em reuniões semanais. As demais tarefas concernentes à organização da rotina oficial da escola, ao preparo das atividades pedagógicas, às pesquisas e à formação continuada são excluídas do contrato de trabalho. Fato que inviabiliza a fixação do professor em apenas uma instituição e, consequentemente, seu maior envolvimento com o trabalho escolar (BEGO, 2013, p.75).

O modelo de colégio-curso não fundou a dissociação entre ensino e pesquisa, porém, como percebemos até aqui, sua lógica de docência acaba tendo este afastamento subjacente. E os colégios-cursos não se restringem ao segmento do ensino médio, nós é que aqui, por estarmos interessados neste segmento, analisamos exclusivamente o material destinado para o mesmo. É comum que estas instituições iniciem seus trabalhos com o ensino médio, sobretudo por conta do apelo via vestibular, mas se estendem, muitas vezes, ao ensino fundamental e até a educação infantil. O Colégio Positivo seguiu esta trajetória.

Fundado em 1976 enquanto escola voltada para o ensino médio, a partir da experiência do cursinho, a escola expandiu rapidamente e no ano seguinte abriu turmas dos anos que hoje equivalem ao ensino fundamental e a educação infantil.

No caso do colégio positivo, o afastamento entre a prática e pesquisa enquanto proposta metodológica se materializa na criação, em 1979, do Sistema Positivo de Ensino, "que foi além da instituição e ganhou espaço em outras cidades do PR, SC e RS, dando início também às atividades da Distribuidora Positivo – atual Editora Positivo, que passou a abastecer escolas de toda a região Sul do Brasil"[24]. Neste momento nascia, para o grupo positivo, um Sistema Apostilado de Ensino, que consiste em:

> Os SAE são empresas privadas com fins lucrativos que se caracterizam principalmente pela produção de apostilas didáticas. A atuação dos SAE não se circunscreve apenas na produção das apostilas, mas pela implementação de seu sistema de ensino em escolas particulares por meio do modelo de ensino franqueado. De acordo com esse modelo, cabe às matrizes elaborem todo o conteúdo curricular e produzirem o material apostilado com um rígido esquema de aplicação de aulas modulares. Às escolas parceiras/conveniadas é dada a autorização para utilizarem essas apostilas e, por consequência, ostentarem a "grife" dos SAE, podendo inclusive usufruir de campanhas de marketing da matriz. Juntamente com as apostilas, a parceria com os SAE inclui um conjunto de produtos e serviços que vão desde portais educativos na internet, CD-ROMs e monitoramento do uso dos materiais, até a formação continuada de professores e administradores. Portanto, na aquisição de um SAE, não são compradas apenas apostilas, mas sim, toda uma metodologia e ideologia de ensino (BEGO, 2013, p.76).

O Grupo Positivo, entre as décadas de 1980 e 1990 expandiu seu campo de atuação formando uma faculdade, posteriormente transformada no Centro Universitário Positivo, e a Posigraf, apontada por eles mesmos apontada como "a maior gráfica do Brasil pela Abigraf, no segmento livros, revistas e periódicos, por sete anos consecutivos". Além disso, o Grupo Positivo expandiu-se para área de tecnologia, projetando microcomputadores e, posteriormente, notebooks, sem se afastar, evidentemente da área educacional.

O Sistema Apostilado de Ensino tem como uma das principais características o discurso da facilitação dos processos organizacionais, agilizando-os e barateando os custos. Se propagam, também, através do sentido de atualidade, de estarem sempre

[24] Ver http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=15.

acompanhando as mudanças da sociedade e, em tempo real trazerem metodologias de ensino condizentes às juventudes que são encontradas nas salas de aula.

A questão da racionalização dos processos de gestão e organização educacional é representada pelos múltiplos acessórios externos que as escolas contratantes passam a receber do sistema. Como exemplo, o Sistema Positivo de Ensino oferece diferentes tipos de assessorias. Assessoria Administrativa do Convênio, responsável por dialogar com as escolas conveniadas com relação as demandas e possibilidade desse relacionamento. Assessoria nas áreas financeira e jurídica, responsável por questões como diagnóstico das finanças e "prevenção à inadimplência". Apoio de marketing e de comunicação, tendo como exemplo a possibilidade de atividades das escolas conveniadas serem divulgadas em uma revista da Editora Positivo. Há também uma coordenação pedagógica que oferece, entre outros serviços, a possibilidade de treinamentos para coordenadores e formação continuada para professores. Sobre essa cabe ressaltar que as relações trabalhistas estabelecidas, citadas anteriormente, tendem a dificultar a efetiva realização da qualificação docente. Destacam-se outras vantagens:

> Atualidade: a apostila pode ser atualizada constantemente, incluindo novas informações e exigências dos diversos vestibulares. Custo: a produção e reprodução desse material apresentam um custo muito mais baixo do que o LD. Adaptação ao exame vestibular: a apostila pode selecionar e resumir os principais pontos dos diversos vestibulares realizados no Brasil. A heterogeneidade de assuntos e de tipos de prova se enquadra muito mais no sistema apostilado do que nos LDs.11. Didática: as apostilas facilitam a revisão dos principais pontos; além disso, incluem lembretes, piadas para "facilitar" a aprendizagem, o slogan da escola, etc. Mídia: através de propagandas veiculadas nas revistas Nova Escola, Educação, Veja entre outras; ou em cenas dos programas da rede Globo como: Malhação e Sandy e Júnior. Marketing: os professores que utilizam apostilas tipo 3, por exemplo, ganham prêmios, a saber: viagens para capacitação do material em hotéis luxuosos da costa baiana, como informou as escolas C e D que utilizam o mesmo material, ou brindes, como perfumes, que inesperadamente chegam na casa dos professores. Modernidade: por ser descartável, elas podem ser substituídas a qualquer momento. Ou como diz o slogan de uma apostila: "O material do século 21". Observamos também que algumas AEs distribuem softwares educativos (BUNZEN, 2001, p.43).

Os destaques apresentados confirmam alguns dos elementos subjacentes aos Sistemas Apostilados de Ensino, sobretudo com relação ao apelo propagandístico do mesmo. Não cabe aqui uma análise do funcionamento do Colégio Positivo, tampouco debater sobre os aspectos empresariais do Grupo Positivo. Buscamos apenas uma contextualização geral para a compreensão o processo de formação do Sistema Positivo

de Ensino, bem como alguns de seus principais aspectos de funcionamento. Dentre estes, parece-nos importante enfatizar a consequência no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em termos de prática docente. Destaca-se que:

> Na pedagogia de orientação tecnicista há um deslocamento do protagonismo da instituição na definição do trabalho escolar para o protagonismo do processo, isto é, o trabalho da escola passa a ser definido por especialistas em instâncias superiores, cabendo a esta o papel de mera executora. O tecnicismo pedagógico promoveu a supressão da autonomia dos estabelecimentos educacionais ao afixar previamente como devia se dar o processo de ensino e definindo o que professores e alunos deviam fazer (BEGO, 2013, p. 99).

Além disso,

> Talvez a principal consequência nefasta da contratação do sistema apostilado de ensino seja a separação entre pensar e fazer, planejar e executar, trabalho intelectual e trabalho empírico, no processo ensino-aprendizagem. O professor recebe o manual contendo as aulas já preparadas e as atividades destinadas aos alunos selecionadas e resolvidas. Aos alunos são oferecidas as apostilas que trazem os conceitos a serem aprendidos, bem como, as atividades de fixação da aprendizagem (AZEVEDO, 2009, p.4).

Portanto, um dos principais elementos que precisam ser observado quando se trabalha com materiais de Sistemas Apostilados de Ensino é que de maneira geral a autonomia docente é restringida e os elementos curriculares não são debatidos ou modificados de maneira sensível. Essa observação é pertinente na medida em que ao refletirmos sobre as relações étnico-raciais, a composição curricular e a organização dos conteúdos dentro do material didático importam muito para a análise das formações discursivas.

Por fim, antes de tratarmos especificamente do "livro integrado" do Sistema Positivo de Ensino é importante pelo menos mencionar qual realidade expressa nesta seção e que não se restringe ao universo das instituições privadas de ensino. Ao contrário, os Sistemas de Ensino vêm buscando estabelecer parceria com prefeituras do país inteiro[25] em contratos com cifras milionárias. Este avanço é muito importante para os grupos empresariais, pois a esfera pública oferece possibilidades de receitas muito maiores do que a esfera particular e a proposta de baratear os custos da educação é

[25] Neste sentido ver LIMA, Raimundo de. *Escola apostilada: ilusão ou barbárie?* In: **Revista Espaço Acadêmico** – nº 63 – Agosto/2006. http://www.espacoacademico.com.br/063/63lima.htm.

bastante atraente para muitas prefeituras com situações financeiras fragilizadas. (AZEVEDO, 2009). Em relação ao Grupo Positivo esse percurso de almejar inserção na escola público já se encontra estabelecido através do Sistema Aprende Brasil.

> O Sistema de Ensino Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto de soluções para potencializar a qualidade da rede pública de ensino. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar para os alunos do munícipio. O sistema de ensino também conta com o hábile, um sistema de avaliação do desempenho dos alunos e que auxilia no seu desenvolvimento escolar.
>
> Atualmente, 19 dos 27 Estados brasileiros utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Ao todo, são mais de 236 municípios que disponibilizam a seus alunos materiais didáticos e tecnologia de ponta. Isso significa oportunidades iguais, inclusão digital e, principalmente, uma formação capaz de desenvolver plenamente as potencialidades de cada aluno, preparando-o para o exercício da cidadania.[26]

2.4.2 O livro integrado de história para ensino médio

Utilizamos até aqui, em diversos momentos o termo apostilas para localizar o material de análise, tendo em vista que o termo apostilas escolares é o mais comum na bibliografia sobre o tema. Porém, o Sistema Positivo de Ensino nomeia o seu material como "Livro Didático Integrado".

Um dos aspectos destacados para a proposta do livro integrado é a sua programação anual de conteúdos[27] que vai orientar toda a disposição das matérias incluindo a indicação pelo modelo bimestral, já que são quatro apostilas por série. Há, também, destaque para o que apresentam como "planejamento pedagógico horizontal", que consistiria em colocar o foco do trabalho na sequência de aprendizagem ao longo da escolaridade e para o "planejamento vertical" que consistiria na articulação com outras áreas de conhecimento e com as inúmeras realidades brasileiras.

Importa notar que se trata da dissociação entre ensino e pesquisa, o que marca a composição curricular, que fica pré-estabelecida e engessada como pacote fechado. Na coleção do professor existem inúmeras sugestões pedagógicas, muitas delas importantes ferramentas para o trabalho dos professores, porém, seguindo a lógica pré-concebida do

[26] Ver http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil.html.
[27] As descrições feitas nesta parte do trabalho levam em consideração as informações publicadas na página virtual http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado.html. Acessado em 20/04/2016.

livro integrado. Além disso, é difícil imaginar que um material didático padronizado a ser enviado para quase vinte estados brasileiros consiga efetivamente, por si só, sugerir articulações com as realidades vivenciadas pelas comunidades escolares.

Não queremos dizer, contudo, que é dever do livro integrado estabelecer estes planejamentos. O problema é que as escolas conveniadas quando contratam o Sistema Apostilado de Ensino já recebem todo o direcionamento pedagógico e as marcas do colégio curso aparecem quando se percebe a ênfase no excesso de conteúdos.

Outro elemento marcado é, como também já problematizamos, o apelo ao tecnológico e a ideia de inovação.

> Todo material didático do Sistema Positivo de Ensino utiliza tecnologia de última geração. Isso garante a qualidade técnica das produções gráficas e adequação visual do material às diferentes faixas etárias e às necessidades pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Além disso, todos os mapas e ilustrações são concebidos internamente, a fim de atender às necessidades dos assuntos desenvolvidos nas diferentes áreas de conhecimento, assim como nas diferenças entre os níveis de ensino[28].

Neste momento, deter-nos-emos aos volumes que serão nosso objeto de estudo, apresentano sua forma de organização. Todos os volumes analisados possuem orientadores metodológicos para os professores com sugestões, tais como: bibliografia de referência, filmes, atividades diversificadas, número de aulas para cada unidade e comentários sobre partes específicas das unidades. No primeiro volume de cada série/ano há uma explicação sobre a concepção de ensino que destaca, entre outros, a importância de se estudar história para a formação de um cidadão crítico e como a história deixa percepções que aproximam ou distanciam pessoas. Nesse item, nos chamou a atenção o fato de a introdução citar um trecho de referência em que a concepção eurocêntrica é questionada, porém, a organização geral da coleção de ensino médio questiona muito pouco os paradigmas eurocentrados, como analisaremos no próximo capítulo.

Os livros são divididos em unidades que, por sua vez, são divididas em subtítulos, itens e subitens. Além do conteúdo "principal", existem seções específicas em termos de finalidade. São elas:

[28] Idem.

> - Organizando a História: Seção que tem por objetivo a retomada de conteúdos já estudados, propostas de reflexão sobre temas históricos ou versões da História, ou ainda, atividades de sistematização. Atividades que envolvam a construção de linhas do tempo, para a organização temporal dos assuntos estudados, serão trabalhadas.
>
> - Troca de Ideias: O objetivo dessa seção é propor o trabalho em equipe para o desenvolvimento de habilidades necessárias à troca de ideias, a discussões, à prática de saber ouvir diferentes opiniões e saber construir conceitos em conjunto com os colegas.
>
> - Interpretando documentos: Nessa seção, são contempladas atividades de interpretação de documentos historiográficos, imagens, mapas, fotografias, obras de arte, charges, histórias em quadrinhos, caricaturas, etc.; textos jornalísticos e literários; além de outros documentos relacionados aos temas que serão estudados nas três séries do Ensino Médio
>
> - Pesquisa: Atividades de investigação e estudo, apresentadas com orientação ou roteiro para que os alunos realizem adequadamente os procedimentos de pesquisa. Pode contemplar atividades individuais, em duplas ou em grupos maiores. Apresenta como principais objetivos o desenvolvimento do hábito de buscar mais informações, ampliando os conhecimentos trabalhados nas aulas de História; bem como o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe.
>
> - Outras versões: Para estimular a percepção da História como uma produção sempre inserida em um determinado contexto histórico, essa seção pode apresentar informações ou atividades que contemplem outras versões para estudos históricos. Dessa forma, além da versão dita "oficial", o material fornece aos alunos as novas abordagens e os novos olhares sobre temas consagrados.
>
> - Você faz História: Aqui os alunos serão lembrados do seu papel como agentes históricos, atribuindo maior significado ao estudo da História.
>
> - Cotidiano: A seção é utilizada para aproximar os conceitos trabalhados ao cotidiano dos alunos. O objetivo é leva-los a estabelecer relações entre os temas da História e a atualidade.
>
> - Ética e cidadania: Textos reflexivos com o objetivo de promover a conscientização dos alunos a respeito de questões éticas e de cidadania.
>
> - Mundo do trabalho: Seção que possibilita aos alunos o conhecimento de profissões relacionadas à área de História.
>
> - Atividades: Além das atividades presentes no desenvolvimento da unidade, são propostas novas atividades com o intuito de sistematizar e consolidar o conhecimento, fechando a unidade.

Ademais, é importante mencionar que a coleção do ensino médio é uma obra coletiva, tendo sido elaborada por cinco diferentes autores. Norton Nicolazzi Júnior participa da autoria de sete livros, sendo responsável único dos quatro volumes da primeira série/ano e integrante de um trabalho coletivo em três volumes de segunda série/ano. Apresentado como historiador, mestre em administração colonial portuguesa e com experiência em docência nos ensinos fundamental e médio.

Maria Bethânia de Araújo e Rogério Pereira da Cunha foram autores, juntos e com a participação, também, de Nicolazzi Junior, de três volumes voltados para a segunda série/ano. Araújo é apresentada como membro da Secretaria de Estado do Paraná, licenciada em história e especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além ter tido experiência como professora da rede estadual do Paraná. Cunha é mestre em história, além do bacharel e da licenciatura, e é especialista em educação especial com ênfase no ensino de história para alunos com altas habilidades. Foi professor universitário e trabalha no Colégio Positivo.

Lysvania Cordeiro é autora de quatro volumes, sendo um para a segunda série/ano e quatro para a terceira série/ano. Formada historiadora possui especialização em Ensino Superior e em História da Arte Renascentista, além de possuir experiência de coordenação e regência de mais de trinta anos.

Andréia Lobo, responsável por dois volumes da coleção, sendo um para segunda e um para terceira série/ano. Historidora formada, possui experiência na autoria de livros didáticos de história e de filosofia. Possui mestrado sobre a história da poesia e encontrava-se doutoranda na área de história da psiquiatria. Exerceu atividades docentes nos segmentos fundamental e médio e naquele momento trabalhava com ensino superior.

Os anos de publicação indicados nas referências demonstram que os materiais foram publicados entre os anos de 2010 e 2013.

As demais descrições sobre o material serão apresentadas no terceiro capítulo, junto das análises tendo em vista que são importantes para os estudos sobre as discursividades.

2.5 A apostila enquanto gênero discursivo e o estabelecimento do corpus de análise

Apesar de o sistema apostilado não estar inserido nos mesmos processos de elaboração pelo qual passa os livros didáticos, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por avaliar as obras, existem similaridades importantes. No processo de ensino-aprendizagem as apostilas, por vezes, são utilizadas em lugar e como os livros didáticos e, portanto, podem ser analisados a partir de alguns pontos comuns.

Na identificação do corpus de análise a noção de gênero discursivo é fundamental para que se considere, por exemplo, a relação entre as dimensões textuais e sociais. De

acordo com Rosângela Rodrigues (2005), tomando como base as ideias de Bakhtin, os gêneros são tipos relativamente estáveis e reconhecíveis de discurso que são reconstruídos nos atos enunciativos ao mesmo tempo que interferem na construção dos enunciados, sendo esses a unidade básica da comunicação.

Os gêneros discursivos possuem maior ou menor complexidade, sendo os mais complexos, e mais relativamente estáveis, os gêneros secundários, noção que se aproxima do material didático apostilado, pois:

> [...]relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir de sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao toma-los como seus tipos históricos (RODRIGUES, 2005. p.163).

Ou seja, a historicidade dos materiais didáticos, sobretudo os livros, constroem noções típicas enunciativas que influenciam na formação enunciativa e na responsividade dialógica. Ainda que a apostila não seja o livro didático, quando assume o seu lugar, recupera junto, parte, pelo menos, da historicidade do gênero discursivo.

> Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (Idem. p, 165).

O gênero, segundo a referida autora, possui uma dimensão social e uma textual que ainda que inseparáveis em sua constituição, podem ser distinguidas em uma proposta analítica.

Com relação a dimensão social destaca-se que a formação discursiva se constitui na construção de saberes escolares e circula na esfera escolar, deslizando por espacialidades relativamente diversificadas, tendo em vista que o material, como explicado anteriormente, circula em diferentes regiões do país. Importa destacar a padronização do sistema apostilado independentemente das especificidades locacionais.

Historicamente o livro didático de história herda a propriedade dos livros historiográficos quanto ao armazenamento das "realidades" do passado, em uma lógica que se vincula à percepção positivista e metódica da produção de história a partir das grandes narrativas. (BITTENCOURT, 2004).

Os textos analisados se encontram em uma coleção de apostilas que são utilizadas nas três séries/ano do ensino médio, enquanto material de pesquisa e orientador do

trabalho docente, em substituição ao livro didático. A finalidade fundamental é compor a formação de conhecimento dos estudantes estabelecendo uma proposição responsiva de subjetividade aos interlocutores enquanto receptores de conhecimentos estabilizados, isto é, encerrados, confirmando a noção de gênero "secundário", ou seja, aqueles mais tipificáveis. Isto porque o material didático se caracteriza por apresentar conteúdos considerados confiáveis, entendidos como capazes de sanar senão todas, pelo menos, grande parte das dúvidas possíveis no campo de estudo proposto. Nas apostilas, o conhecimento produzido acaba sendo:

> [...] categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passiveis de contestação ou confronto, pois expressam "uma verdade" de maneira bastante impositiva" (BITTENCOURT, 2004, p. 313).

Os temas mobilizados são todos os processos históricos reconhecidos na formação do "mundo atual", tendo em vista que a organização programática é a tradicional visão diacrônica evolutiva de história. O primeiro volume da primeira série/ano do ensino médio dá início à coleção a partir daquelas que são caracterizadas como as primeiras comunidades humanas, enquanto o quarto volume da terceira série/ano faz um balanço sobre questões do mundo atual.

Essa dimensão textual de se propor a apresentação da totalidade histórica acrescida de um aspecto dos sistemas apostilados que é a estruturação prévia das sequências didáticas reforça a característica do gênero de ser detentor de "verdades". Além disso, quando o gênero se propõe a apresentar a totalidade da história, entende-se que aquilo que está exposto é o que importa e, portanto, o que não é encontrado, não tem a mesma relevância para a história.

Em relação à dimensão textual os trechos que serão analisados se inscrevem em uma divisão muito comum desde o século XIX (BITTENCOURT, 2004), que é a separação entre a história do Brasil e a do "mundo". Os textos são heterogêneos e muitas vezes fazem uso do discurso relatado, como o exemplo dos trechos em que historiadores são citado, ou até outros especialistas, como forma de endossar a legitimidade do discurso formado.

Destaque para o emprego de verbos no tempo pretérito que produzem o efeito de sentido da história encerrada em seu entendimento, portanto, acessíveis, através das

narrativas, ao pesquisador. Assim, constrói-se uma performatividade (ROCHA, 2006), pois, o que se pretende do interlocutor e co-enunciador é uma posição de pesquisador e analista da sociedade. Em outros termos, o discurso do material performa o estudante leitor como pesquisador, pois ele está agindo sobre os saberes expostos. Nesse sentido, a interdiscursividade e o dialogismo são marcados pela circulação de discursos citados (DA CUNHA, 2008), tendo em vista que ainda que não haja um pesquisador citado, a construção textual indica que são conhecimento produzidos previamente por outros, sejam testemunhas do tempo passado ou outros intérpretes da história.

Além disso, remete ao gênero discursivo historiografia enquanto campo do conhecimento científico e ao gênero aula. Em ambos, a noção performativa como pesquisador e as marcas linguísticas que apresentam aquilo que se tem como verdade estão presentes. A enunciação confere ao leitor a condição de receptor de informações comunicada por um discurso científico. O enunciador se propõe sujeito e autoridade do saber. A prática discursiva constrói uma comunidade e está, em contrapartida, estabiliza a formação discursiva, assim como o enunciado cria o questionamento sobre a dúvida na compreensão do processo histórico, legitimando a prática discursiva.

Outra noção importante é a do *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2008), desenvolvida a partir de influências da retórica aristotélica, mas voltada para a noção de uma construção constitutiva na noção de sujeito proposta no ato de enunciação, pois:

> Não existe um ato de linguagem que não passe por uma construção de uma imagem de si. Que queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos. Não se trata tanto de nosso posicionamento, do conteúdo de nosso pensamento, de nossa opinião, quanto daquilo que sobressai da relação que mantemos conosco e que oferecemos à percepção dos outros. O sujeito que fala não escapa à questão do ethos [...] (CHARAUDEAU apud BORGES; GIORGI, 2014. p.172).

A noção de *ethos* ajuda a análise a não tomar como preocupação a busca por identificar o sujeito empírico da enunciação, pois compreendendo que a prática discursiva propõe um *ethos* podemos identificá-lo, por exemplo, através dos discursos circulantes. No caso do corpus analisado, a noção de *ethos* aparece quando a enunciação é feita através da chancela de discursos científicos que respaldam o gênero livro didático

> A autoria, marcada pela "imagem" do ethos da competência e da autoridade, em articulação com o espaço do artigo no jornal, funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. (RODRIGUES, 2006, p. 172).

A apostila de história, além de propor um *ethos* do enunciador, instaura uma expectativa de reação dos interlocutores, entendida através da noção de performatividade (ROCHA, 2006). O que se espera do locutor é o olhar de concordância "disfarçado" em uma cenografia que propões a atitude crítica investigativa. Ou seja, propõe-se a condição de investigador, porém controlando os limites da pesquisa, tendo em vista o caráter afirmativo dos textos.

Importante salientar, também, que o gênero discursivo em questão, o material didático adquire uma respeitabilidade a partir da noção de autor interposto (RODRIGUES, 2006), isto é, uma co-autoria que não remete a sujeitos empíricos, necessariamente. O professor que trabalha com o material didático se enuncia enquanto autoridade de saber, todavia, não foi ele, necessariamente, o responsável pela elaboração do material. Partindo do princípio que os materiais são organizados institucionalmente, no caso pela editora Positivo, a produção se cerca de uma noção de qualidade/autoridade, na medida em que o gênero produz como reação-resposta, a noção de que a empresa não se arriscaria atribuir a profissionais pouco qualificados a produção do material. Sendo assim, a editora constitui um autor interposto que interfere na formação do enunciador.

Os textos analisados são compostos de enunciados atravessados por interdiscursivades complexas em termos ideológicos, ainda que bem marcadas, tendo em vista o gênero tipificado. Por isso, é importante sublinhar a importância do dialogismo para a análise discursiva enunciativa, pois:

> O enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediata ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior]) daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) "determinam" a construção do enunciado, tornando-o, como já dito, uma unidade multiplanar, sulcada por esses enunciados. (RODRIGUES, 2006, p.160).

Até aqui buscamos explicar porque entendemos que o ensino de história deve ser analisado com vista a pensarmos sobre as relações étnico-raciais, bem como a relevância de se pensar um Sistema Apostilado de Ensino, principalmente o maior deles. Além disso, tentamos expor nosso entendimento sobre como as discursividades podem se realizar nos materiais. Com estas considerações podemos seguir para reflexões já subjacentes aos discursos apresentados no material do Sistema Positivo de Ensino.

CAPÍTULO III

PRODUÇÕES DE SENTIDOS E DISCURSIVIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

> *Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão.*
>
> Chimamanda Adiche

Neste último capítulo apresentaremos as análises propriamente dos discursos encontrados no material analisado, tomando como referência um diálogo com as discussões realizadas nos dois primeiros capítulos.

Optamos por dividir o capítulo em duas partes, sendo a primeira dedicada a discutir, à luz das teorias das colonialidade, o paradigma eurocentrado nas organizações espaço-temporais expostas, sobretudo quanto às histórias do continente africano e do Brasil. Nesta seção, buscamos apresentar um panorama geral dentro do qual os trechos destacados para análises estão inscritos. As características gerais da coleção como um todo bem como de algumas unidades são importantes, pois o trecho tem seus efeitos de sentido interferidos pelos aspectos gerais. Na segunda seção apresentaremos as análises destacando quatro grupos de formações discursivas, estabelecidas a partir da leitura de todo o material e, também, com base nas discussões teóricas anteriormente explicadas.

3.1. Narrativa eurocentrada.

A coleção de livros integrados do Sistema Positivo, voltada para ensino médio, possui na apresentação do livro do professor uma indicação dos conteúdos que serão privilegiados e dos objetivos gerais.

O tempo histórico utilizado é aquele que a coleção intitula de "a divisão tradicional da História", que consiste nos marcos cronológicos eurocentrados das chamadas idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Importante salientar que a cronologia expressa não possui uma dimensão apenas temporal, tendo em vista que por ser europeia, o deslocamento espacial também está marcado. Os eventos históricos inscritos a partir desta espacialidade corroboram para a construção de uma narrativa que estabelece o espaço-tempo (GABRIEL, 2013) eurocentrado como eixo. As noções de identidade-nós e alteridade-outro constroem-se, então, a partir de uma cadeia equivalencial que posiciona o significante Europa como crivo de inclusão ou exclusão.

Na seção "Conteúdos privilegiados" do livro do professor encontrado no primeiro volume da primeira série são apontados como conteúdos privilegiados:

1. a organização das primeiras civilizações;
2. o estabelecimento das sociedades da Antiguidade Clássica;
3. o processo de feudalização da Europa;
4. o surgimento do capitalismo e a consequente consolidação da burguesia;
5. o movimento de resgate da cultura clássica e a negação dos modelos feudais;
6. o deslocamento da Europa como centro do mundo conhecido e a integração de outros modelos civilizacionais;
7. a substituição do trabalho manufatureiro pela intense utilização das máquinas;
8. o imperialismo do século XIX e suas consequências;
9. os conflitos bélicos do século XX.

Abaixo desses tópicos vem uma seção intitulada "Objetivos Gerais", os quais enfatizam a importância de se compreender os processos de transformações históricas, não apenas para entender o passado, mas para compreender as sociedades contemporâneas. Esta seção é concluída apontando que o "maior objetivo é que os alunos se percebam como parte integrante do processo histórico, que eles se reconheçam, de fato, como sujeitos históricos".

Na análise dos conteúdos privilegiados e dos objetivos gerais percebemos que a construção de uma memória social articuladora de uma formação identitária (CANDAU, 2013) consiste em uma prioridade. E a sequência de conteúdos amparados por marcos europeus sugere uma identidade curricular. O currículo, de fato, se forma como organização espaço-temporal de uma realidade (SILVA, 2011) e inscreve-se na lógica de construção de identidades dentre as quais a nacional. Entretanto, estas seções demonstram que a memória coletiva construída não é apenas nacional ou regional, ela é especificamente étnico-racial, como já foi discutido anteriormente em relação às origens do ensino de história.

Observando apenas a sequência dos conteúdos privilegiados, antes de avistar os sumários dos livros integrados, podemos compreender quais são os marcos históricos da que levariam até a formação das sociedades contemporâneas, como indicado nos objetivos. O segundo tópico, referente às sociedades da antiguidade clássica, gregos e romanos, representa um elemento primordial da modernidade/colonialidade, isto é, a ideia de que estas populações foram as grandes civilizações da antiguidade e deixaram legados fundamentais para vida humana, e estes serão apropriados pela Europa, sua legitima herdeira (DUSSEL, 2005).

A demonstração sobre a formação de uma totalidade, característica da memória (CANDAU, 2013), decorrente da importância europeia, fica evidente quando, após tratar do feudalismo e do surgimento do capitalismo e da burguesia, apresenta-se o movimento de *resgate da cultura clássica*.

O conceito de feudalismo constituiu uma categoria analítica desenvolvida a partir das particularidades de sociedades da Europa ocidental entre meado do século X à meados do XIV[29]. Portanto, a utilização do conceito já subjaz uma ótica eurocentrada, ou mais especificamente, faz da Europa um "ponto zero" (CASTRO-GOMEZ, 2007), isto é, um parâmetro para avaliar todos os demais povos mencionados. Este pode ser percebido na impessoalidade colocada na construção textual do "objetivos", quando tratam de processos históricos que fundaram as sociedades contemporâneas e de fazer o aluno parte integrante dos processos. Esta impessoalidade produz, enquanto ato enunciativo, um apagamento de sujeitos, produzindo efeitos de sentidos vinculados à noção de totalidade. Como não há marcas verbalizadas dos tempos e espaços, a imprecisão sugere um todo

[29] Sobre a noção e feudalismo, ver FRANCO JR, Franco Júnior. O feudalismo. Editora Brasiliense, 1985.

que, por sua vez, se confrontado aos "conteúdos privilegiados", nota-se que esta totalidade consiste na arbitrária imposição dos tempos históricos europeus, como se fossem os únicos possíveis.

A análise das duas seções permite identificar a interpretação que Enrique Dussel realizou acerca da modernidade europeia subsumida (2005). Esse conceito consiste em que o processo de desenvolvimento da modernidade/colonialidade europeia foi atravessado de uma globalização do local, no qual situa as experiências europeias, parte, como representações do mundo, um todo.

Considerando que não selecionamos trechos desse contexto histórico para as análises, faremos aqui algumas considerações sobre a narrativa proposta pelo livro do professor como conteúdos principais, percebendo-a no sumário. Queremos, com isso, apresentar uma exemplificação da referida modernidade subsumida. No terceiro volume do livro integrado da primeira série, as unidades são: *Transição da Antiguidade para a Idade Média na Europa, Império Bizantino, Árabes e Transição da Idade Média para a Idade Moderna*[30]. Elas representam, nos "conteúdos privilegiados", as partes referentes ao *processo de feudalização da Europa* e do *surgimento do capitalismo e a consequente consolidação da burguesia*.

Na primeira unidade citada, o feudalismo é posicionado como o referencial central para a compreensão do que foi a Idade Média, enquanto nas duas seguintes, sobre bizâncio e os árabes, respectivamente, aparecem seções nomeadas *Outra Idade Média*. Por fim, a quarta unidade apresenta a emergência do capitalismo[31]. Percebe-se que a construção da identidade europeia está marcada através da alteridade-outro das experiências do Império Bizantino e do mundo árabe. A organização espaço-temporal da narrativa (RICOUER, 1994) centrada nas experiências europeias estabelece cadeias equivalenciais que apontam o oriente como o corte radical (GABRIEL, 2013) da identidade europeia ocidental. Essa memória construída como imaginário coletivo ocidental não é o nosso principal objeto de estudo, entretanto, é interessante notar o

[30] Ver o sumário completo da coleção em anexo.
[31] Não buscamos uma reflexão aprofundada sobre os aspectos internos ou externos do capitalismo ante a história do continente europeu. Tomamos como referência a compreensão de que o capitalismo enquanto sistema foi desenvolvido tendo como eixo estrutural a Europa. Nesse sentido, ver HOBSBAWM, Eric. **A era do capital**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1982.

conceito de "orientalismo" (SAID, 2007) como uma narrativa imaginária dos orientais feita por ocidentais.

Quando o volume se inicia com a demarcação de um contexto social Europeu para demarcar aquilo que é importante de ser compreendido como processo de transformação, desloca experiências diferentes à condição de outro e culmina no início da formação do capitalismo, também um modelo de paradigma europeu. O que nos leva a constatar importantes evidências sobre a posição eurocentrada. Por exemplo, a construção do outro é realizada a partir do ponto zero (CASTRO-GOMEZ) do qual tratamos no primeiro capítulo, enquanto que a culminância dos processos históricos no capitalismo representa a modernidade, como emancipação e progresso (DUSSEL, 2005), noções que são estabelecidas como globais tomando em consideração experiências particulares.

O quinto item dos conteúdos privilegiados, *o movimento de resgate da cultura clássica e a negação dos modelos feudais*, realiza-se na unidade dezesseis, encontrada no quarto volume da primeira série. Com o título de Renascimento e Reforma, esta unidade produz um sentido imprescindível para a construção da narrativa e do discurso eurocentrado. Ao resgatar a cultura clássica, apresentada como maior legado do mundo antigo para as sociedades contemporâneas[32], caracteriza a emancipação europeia posteriormente ao tempo de tragédias e dificuldades que foi o medievo. Dessa forma, ainda que tenham existido outras idades médias, é a europeia, a partir do resgate do "clássico" que se constroem a modernidade.

Na unidade anterior do livro integrado, a número quinze, *Expansão Marítima e absolutismo*, as grandes navegações e o modelo de Estado centralizado europeu são apontados com símbolo, também, de emancipação e progresso europeu e servem como base de entendimento para o conteúdo *o deslocamento da Europa como centro do mundo*. Formula-se, assim, a narrativa que organiza o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1993) basilar para a construção da modernidade/colonialidade. Entre os conteúdos privilegiados, os processos decorrentes das expansões marítimas europeias, sobretudo os projetos coloniais, representam *o deslocamento da Europa como centro do mundo conhecido e a integração de outros modelos civilizacionais*.

[32] Em relação a essa formação discursiva, do mundo clássico como paradigma da modernidade, será desenvolvida uma análise mais aprofundada na próxima seção do trabalho.

Os três últimos conteúdos, centrados na revolução industrial, no imperialismo do século XIX e nos conflitos bélicos do século XX, confirmam a organização espaço-temporal calcada sobre experiências fundamentalmente europeias. Isto porque, ainda que, por exemplo, as guerras mundiais dos século XX tenham repercutido em diversos cenários, a racionalidade do conflito, ou seja, seus motivos, são enumerados através de experiências europeias.

3.1.2 A África na temporalidade da coleção de livros integrados

Antes de apresentar as análises sobre trechos específicos do material do Sistema Positivo de Ensino, é importante apresentar um panorama, com base no que foi exposto na seção anterior, sobre a presença ou ausência de referenciais africanos ou afrodescendentes no material.

A inserção de histórias referentes ao continente africanos, ao longo de toda a coleção acontece, principalmente, em cinco unidades, sendo elas: *Egito, Expansão marítima e absolutismo, África Atlântica, Imperialismo e Descolonização na Ásia e África*. Representam, portanto, cinco unidades em toda a coleção, sendo essa composta por um total de quarenta e oito. As três primeiras unidades citadas encontram-se na coleção de primeira série, entre dezenove unidades. Imperialismo encontra-se na coleção da segunda série, em meio à um total de dezesseis unidades. E, por último, a unidade sobre descolonizações encontra-se na coleção da terceira série, dentro de um total de treze unidades.

Na unidade "Egito", encontrada no volume um da primeira série do ensino médio, a civilização egípcia é descrita de forma a expor os principais aspectos políticos, econômicos e sociais. Destaca-se a importância de elementos culturais egípcios, entendidos como legados, como o exemplo dos conhecimentos medicinais ou a escrita, que serão incorporados, em unidades posteriores, por povos como os gregos e chegarão à modernidade europeia através da *recuperação do clássic*o, realizada na renascença (unidade dezesseis, no quarto volume da primeira série). Essa organização do sentido do tempo através de transformações feitas por aperfeiçoamentos constrói a base de uma cadeia de equivalências que identificam aquilo que é ou não parte integrante do "nosso"

(GABRIEL, 2013). Além disso, essa construção de temporalidade que encadeia elementos civilizacionais com o direcionamento voltado para a emancipação europeia da modernidade é justamente o elemento primordial da "modernidade subsumida" abordada por Enrique Dussel (2005) e discutida anteriormente.

O Egito Antigo é, portanto, localizado como uma civilização que pode ser integrante da identidade Nós, porém, é importante notar que ao longo de toda a unidade a menção a África é feita uma única vez, além de em nenhum momento os egípcios serem citados como africanos. O termo África aparece apenas quando se explica a origem do nome do deserto do Saara, *palavra de origem berbere (grupo étnico que desde a Pré-História habita o norte da África*. Portanto, na única ocasião em que a referência África é inserida, não tem relação com a civilização egípcia. Interessante, também, notar que o mapa de localização geográfica, presente na mesma página do trecho destacado, recorta a parte noroeste do continente africano mostrando os mares Mediterrâneo e Vermelho, assim como uma parte da Ásia. E na parte da Ásia, o território é identificado, como o espaço onde se encontra a própria civilização egípcia, mas não possui nomeação continental. Esse quadro é característico do pensamento moderno/colonial, isto é, o apagamento daquele que não é tido como pertencente ao "nós".

Com o que foi exposto, já se pode perceber que a estrutura narrativa da unidade se faz através de enunciações que deslizam a semântica da espacialidade de maneira a não inserir a "grande" civilização do Egito na história africana. Esta prática discursiva de dissociação entre África e Egito é reforçada pela organização das unidades, tendo em vista que a unidade anterior aborda a Mesopotâmia, enquanto a posterior aborda hebreus, fenícios e persas, todas apresentadas como civilizações asiáticas.

Na unidade Expansão marítima e absolutismo, encontrada no volume quatro da primeira série, a África é mencionada durante o processo de expansão portuguesa, pois Ceuta, no norte do continente, é apontada como o marco inicial das navegações. Na seção *Grandes Navegações*, os europeus são descritos como corajosos e heroicos por terem enfrentado os medos, por exemplo, com relação a lendas dos monstros marinhos. Os outros povos não são caracterizados em suas racionalidades, reduzindo-os a condição de descobertos.

Importa também notar que na unidade seção que descreve as grandes navegações, os marcos de viagens portuguesas à África são apresentados em um único parágrafo:

Depois da conquista de Ceuta, os portugueses navegaram de um extremo a outro do litoral atlântico da África, venceram tormentas e definiram vários marcos. No ano de 1435, os lusitanos alcançaram o Cabo Bojador. Em 1488, chegaram ao Cabo das Tormentas. A África se resume, na narrativa exposta, como um meio de caminho para os europeus atingirem os mercados orientais e o trecho citado demonstra um apagamento de sentidos. Constata-se, porém que se os objetivos e racionalidades dos portugueses apresentados nos parágrafos anteriores são ressaltados, a ausência de qualquer esclarecimento sobre os territórios africanos representa o sentido da não importância.

A unidade África Atlântica terá alguns de seus trechos analisados adiante, porém gostaríamos de enfatizar dois elementos constitutivos gerais da unidade, a fim de expor melhor a organização da mesma. Primeiramente, a generalização sobre as populações africanas e, também, a sequência temporal em que se inscreve o despertar da seriedade de compreendermos a África.

No início da unidade, assim como nas orientações do livro do professor, há advertências quanto a não se generalizar a África, tendo em vista a imensa diversidade de povos deste continente. Utilizam, como recursos para esta advertência, principalmente um trecho de um livro do importante africanista Alberto da Costa e Silva[33] e, duas páginas após, um mapa linguístico feito por um especialista[34] que demonstra a diversidade através da multiplicidade de línguas. Porém, no desenrolar das descrições os africanos aparecem sem especificidades. Em um trecho que aborda a ocupação de planícies altas inundáveis, são citados os *tellem* e os *dogons*, porém, não há nenhuma explicação sobre os mesmos, a não ser que são exemplo de povos que conseguiram derrubar as matas e se proteger de animais. Pouco abaixo desse trecho a uma caixa de texto tratando da expansão territorial banta destacando algumas de suas técnicas de trabalho, como base para a expansão.

Ocorre que a apresentação daquelas populações é realizada sem grandes detalhamentos, sem a problematização de suas racionalidades e sem a ideia de legados para as sociedades contemporâneas. Diferentemente de muitos povos na antiguidade que foram apresentados como tendo deixado legados importantes, as populações africanas

[33] O trecho citado encontra-se no livro **A África explicada aos meus filhos** e aborda a diversidade climática, de vegetação e de relevo.
[34] O mapa utilizada é relativamente conhecido por aqueles que estudam temas relacionados a história da África, feito por Joseph H. Greenberg. Este mapa consta no trabalho de Mônica Lima (2013), já aqui referenciado por nós.

além de generalizadas, são marcadas como tempo pretérito, ou seja, fazem parte daquilo que a identidade Nós deverá entender com algo que não é mais.

Sobre a temporalidade em que a unidade está inscrita é importante, para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos, ressaltar que a África Atlântica só é estudada após às grandes navegações europeias e que a unidade é encerrada com o item *Comércio escravista através do Atlântico*. Quando a história da África é introduzida a partir das navegações europeias o ato enunciativo está atravessado do discurso que estereotipa este continente como sempre dominado. O fato de não apontarem marcos cronológicos anteriores à chegada dos europeus propõe o sentido de que a história africana se inicia naquele momento e que não há nada de importante anteriormente. Essa configuração opera no sentido da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), pois a essencialização e naturalização das condições se dá através do apagamento das alternativas existenciais. A África não existe por ela, mas sim a partir da Europa.

Quando a unidade é encerrada no tráfico atlântico de escravizados, esta organização também deixa efeitos de sentido, pois se o ensino propõe a localização dos sujeitos na história, o sentido do africano no Brasil é reduzido ao ser escravizado. Isto porque as unidades que vão tratar dos afrodescendentes e africanos no Brasil estarão sempre relacionadas ao escravismo. O processo de reificação do sujeito torna-se mais profundo através do silenciamento de subjetividades não inscritas na condição de escravizado, ou seja, racionalidades para além das vivências enquanto escravos. A narrativa em sua estruturação espaço-temporal estabelece os africanos como limite da identidade Nós (GABRIEL, 2013), isto é, aquela condição humana não desejável.

A unidade *Imperialismo* terá uma grande parte de seus textos como objetos de nossas análises e, por isso, não iremos nos alongar nas considerações. Destacamos, apenas que entre a unidade sobre África atlântica é aquela não há nenhuma referência à história do continente africano. Dessa maneira, mais uma vez, não há nenhuma narrativa que com uma discursividade que construa sentidos sobre África. Pelo contrário, entre as duas unidades, que nem estão no mesma série escolar, existem várias que enaltecem grande feitos ocorridos na Europa. Trata-se de um discurso que interfere no imaginário coletivo apontando a modernidade emancipatória (DUSSEL, 2005) estabelecida como modernidade subsumida (idem). Ou seja, o leitor do livro integrado pode não saber o que

aconteceu no continente africano entre os séculos XVI e XIX, todavia, ele sabe que lá as experiências gloriosas como a dos europeus não ocorreram.

Descolonização na Ásia e África é uma unidade que será substancial nas análises e, por isso, apresentaremos um dado que não está diretamente presente nas mesmas. A unidade começa com explicações gerais sobre os antecedentes que levaram aos processos de libertação em África e Ásia e, depois, aborda um e outro. No caso da África, depois de mencionar aspectos gerais dos processos, a unidade apresenta alguns casos específicos, nos quais se constata uma visão negativada dos processos de independência de Argélia, Serra Leoa, Ruanda, África do Sul, Angola e Moçambique. Destacamos as últimas linhas dos textos sobre casos específicos, come exceção da África do Sul, que será analisada posteriormente.

Argélia: *A independência não trouxe a solução para todos os problemas. As questões econômicas e as disputas pelo poder levaram a eclosão, em 1991, da Guerra Civil da Argélia, travada entre o governo e os grupos rebeldes islâmicos. O conflito terminou oficialmente em 2002 com a vitória do governo, mas estima-se que o número de mortos chegou a cerca de 200 mil.*

Serra Leoa: *O acordo de paz entre o governo e a FRU foi negociado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001. Entretanto, as consequências do imperialismo e da guerra civil fazem com que o país apresente um dos mais baixos níveis no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na atualidade*.

Ruanda: *Em 1994, entre os dias 6 de abril e 4 de julho, ocorreu o Grande Genocídio de Ruanda. Durante esse período, os hutus mataram cerca de 800 mil tutsis e hutus moderados. O massacre foi financiado com o dinheiro desviado de companhias humanitárias que atuavam no país. Uma corte internacional de justiça foi instaurada para o julgamento dos líderes do genocídio. Na última década, Ruanda se tornou um exemplo de superação dos índices de pobreza no continente africano.*

Angola: *No entanto, a autonomia política de Angola não trouxe paz para o país. Isso porque os três grupos passaram a lutar pelo poder.*

Moçambique: *A elite moçambicana era aliada dos portugueses e, consequentemente, tinha acesso ao poder. Sendo assim, ela não desejava a separação política de Portugal, levando a novas disputas internas após a independência.*

As caixas de texto com os casos específicos terminam, de maneira geral, com catástrofes humanas. Ou seja, no primeiro momento histórico depois de tantos séculos estudados, a África se torna independente e imediatamente as próprias populações mergulham em guerras que contribuem para a piora das condições de vida das populações. Sendo assim, as guerras, esvaziadas em seus sentidos, cooperam para um discurso de que os próprios povos africanos são responsáveis por suas dificuldades. Além disso, a história de catástrofes superficializa as civilizações africanas, e como não há unidade posterior tratando exclusivamente do continente, é como se o presente dos Estados africanos fosse ainda e só marcado pelos problemas e dificuldade enfrentadas na África.

3.1.2 Formação do Brasil.

As unidades que mais diretamente estão relacionadas à história do Brasil representam doze, no total de quarenta e oito da coleção completa de ensino médio. Algumas considerações gerais nos importam para, também, contribuir com as análises dos trechos, muitos deles encontrados naquelas doze unidades.

A história do Brasil se inicia, como é comum, através da chegada dos portugueses. Há uma unidade que apresenta traços de sociedades ameríndias anteriores a chegada de europeus. Esta unidade, além de ser posterior à das "grandes navegações" europeias, produzindo o sentido que só importam de serem estudadas por conta da chegada deles, não apresenta descrições referentes aos povos, por exemplo, tupis. Sendo assim, a organização espaço-temporal da história do Brasil começa com os "destemidos" portugueses que aqui chegaram.

Ao longo dos capítulos que abordam o período colonial e o imperial, os africanos ou afrodescendentes são expostos ou como sujeitos escravizados e/ou excluídos da sociedade, ou resistindo à essas condições. Dessa forma a colonialidade em seu aspecto de incutir a subalternidade subjetiva (MALDONADO-TORRES, 2007) constrói uma noção de realidade em que os sujeitos negros existem apenas por conta da história da escravidão. Um dado que nos parece interessante, quanto a esta hipótese é que encerrado o escravismo, no Brasil do final do imperio, só há uma vez em que os afrodescendentes são mencionados. Encontra-se na unidade quatro da apostila um, utilizada na terceira série, intitulada *Brasil nos anos de 1940 e 1950*. Na realidade os termos empregados são descendentes de ex-escravos e de escravos, e o objetivo e apontá-los como um dos grupos

que vão compor as camadas populares urbanas de um país que vivia um crescente processo de urbanização.

Fora a menção citada, não há outra referência na história republicana. Sendo assim, algumas considerações devem ser feitas. Primeiramente, na organização temporal (RICOEUR, 1994) da narrativa pressupõe a história da população negra como algo do passado brasileiro. A exposição de uma vivência de perversão e exploração como a que parte da população negra viveu durante a escravidão, sem uma discussão sobre desdobramentos sociais, produz um sentido de resolução dos problemas. Se na história republicana, isto é, o tempo recente não há nenhuma exposição sobre o legado negativo do regime escravista bem como os efeitos das ideologias racistas, como exemplo, as teses científicas da primeira metade do século XX (SCHWARCZ, 1993), é possível um discurso que dialogue com as formações discursivas que apontam o racismo como um problema não brasileiro.

Um exemplo da pouca importância atribuída às lutas das populações negras é observar como estão explicadas, na unidade *Brasil Império*, no terceiro volume da segunda série, as revoltas do período regencial, a balaiada e a revolta do malês. Na primeira, a liderança é atribuída a, entre outros, Preto Cosme, porém, não há nenhuma explicação de quem foi esse personagem da história, tendo sido ele um liberto com papel de destaque no movimento[35]. E na revolta dos malês o movimento é caracterizado como movimento popular, em um esvaziamento de sentido do processo, tendo em vista o caráter vago do termo empregado[36]

Em segundo, a despeito de buscarmos refletir sobre o que está presente nos materiais estudados, entendemos que as ausências também são importantes para uma compreensão do discurso propagado pelo Sistema Apostilado de Ensino. Em toda a história republicana não há nenhuma menção à movimentos negros, nem a Revolta da Chibata, que senão um movimento negro, ao menos é conhecida pela liderança do marinheiro negro João Cândido.

O apagamento de movimentos como a Frente Negra Brasileira ou o Movimento Negro Unificado[37], importantes movimentos negros fundados, respectivamente, nas décadas de 1930 e 1970, nos traz algumas reflexões. Um motivo para estes movimentos

[35] Ver JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. **A balaiada**. Editora Brasiliense, 1998.
[36] Ver REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. Companhia das Letras, 2003.
[37] Ver PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

não serem citados é que, por levantarem bandeiras antirracistas, constituiriam uma evidência do racismo historicamente presente na sociedade brasileira, rompendo o imaginário coletivo da democracia racial. Isso porque não nos parece ser uma questão de simples esquecimento, mas de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios. (CANDAU, 2013). Ou seja, na construção da identidade nacional, o racismo e o antirracismo precisam ser apagados como meio para estabilizar uma identidade "miscigenada". (MUNANGA, 1999).

3.2 Formações discursivas nos livros integrados

Neste capítulo estarão as análises realizadas sobre trechos selecionado, de modo que as próprias discussões apresentarão as justificativas das escolhas. Optamos por dividir em quatro grupos o material selecionado, sendo eles: *a construção da identidade Nós, os conceitos de África e africanos, o negro no Brasil e a questão racial*. Essa escolha se deve ao diálogo que buscamos estabelecer com a bibliografia referencial de nossa pesquisa, pois, como exposto nos dois primeiros capítulos, é preciso perceber como é construída a noção de Nós para que se possa discutir quais aqueles que estão sendo preteridos. Além disso, analisar o que se constrói como representações na memória coletiva sobre África e populações negras no Brasil é fundamental para, dentro de uma perspectiva dialógica, observar interdiscursividades que corroborem para a ideologia racista. Por fim, uma análise sobre como as relações raciais são abordadas. Ressaltamos que as quatro seções não deixam de dialogar entre si.

Por uma questão de organização, os trechos completos encontram-se no anexo três. Ao longo das análises as partes destes trechos serão apresentadas fragmentadas para que se possa demonstrar mais detalhadamente a construção textual e, a partir dela, pensar a discursiva.

3.2.1 Bases enunciativas para a identidade-Nós.

Como problematizado anteriormente, o currículo de história como discurso propõe uma dimensão pré-responsiva à construção de identidades que giram em torno de condições que privilegiam pessoas brancas. As diretrizes curriculares para as relações

étnico-raciais propõem a possibilidade de discussão de construção de uma identidade negra, a organização tradicional da narrativa histórica propõe uma identidade nacional. Esta, como já defendemos, não é apenas nacional, mas também étnico-racial, tendo em vista que se filia ao significante Europa (DUSSEL, 2005; GROSFOGUEL, 2007) e este é entre algumas características, branco. Qual, então a responsividade proposta aos interlocutores de modo a construir a realidade, não apenas representá-la (ROCHA, 2006), a partir de uma memória coletiva subjacente à uma formação identitária?

Na coleção de livros integrados do Sistema Positivo de Ensino a identidade proposta pelo enunciador, e em meio a qual o mesmo se relaciona, por vezes próximo ou distante, mesmo que se proponha isento, tendo em vista a performatividade do gênero, deve ser vista com cuidado.

Na primeira unidade do primeiro volume da primeira série, a noções conceituais básicas como o tempo são definidas pois, trata-se de uma unidade de introdução à história. Porém, há uma seção intitulada História, na qual a definição do sentido consideramos muito relevante. Destacamos três parágrafos centrais para a formação discursiva, sendo o primeiro:

> *A palavra "história" tem sua raiz na Antiguidade Clássica, ou seja, faz-se uso de um termo que nasceu na Grécia e depois foi apropriado pelos romanos. Tanto para os gregos, como para os romanos, história significava relato, a narração de um conto ou de uma aventura. De certa maneira, quase todos os grupos humanos que já habitaram a Terra tinham interesse pelo passado (1ª série – texto 1)*[38]

O parágrafo possui uma sequência verbal com as seguintes enunciações: 1) história tem uma raiz clássica; 2) o termo nasceu na Grécia; 3) foi apropriado pelos romanos; 4) para ambos, significava relato ou narração; 4) outros povos também tinha interesse pelo passado. Observamos que a enunciação primeira vem de uma pré-responsividade interdiscursiva de se querer saber de onde vem o fazer da história. Esta prática é apontada como uma invenção grega, mais tarde absorvida por romanos e praticada por todos os outros povos. Porém, a precisão enfática na menção aos gregos e romanos, acompanhada

[38] No anexo III, os trechos completos analisados foram enumerados. Sendo assim, apontaremos o número de referência do texto ao qual pertencem os fragmentos citados. Para facilitar, a partir dos próximos abreviaremos a referência de modo que esta primeira ficaria da seguinte forma: 1s. – 1t.. Em caso de tratarmos, hipoteticamente, de um texto de uma apostila da segunda série, de número cinco, ficará da seguinte forma: 3s.-5t..

de um afastamento impreciso produz como efeito de sentido de que outros povos, ainda que achassem que faziam história, poderiam não estar fazendo efetivamente.

O segundo parágrafo explica o interesse das sociedades humanas pelo passado, com destaque para a construção de uma memória coletiva e de identidades. Já o terceiro parágrafo encerra o ato enunciativo da genealogia da história afirmando:

> *Entretanto, foi por volta do século VI a.C. que os gregos começaram a empregar o termo história com um significado mais amplo do que o da simples narrativa, do mero relato. Nesse período, história passou a ser encarada como pesquisa, investigação. Foram os gregos, portanto, os primeiros homens a utilizarem a história como meio de explicação do passado (idem)*

.Neste texto a sequência verbal se faz através de: 1) os gregos ampliaram o significado de história; 2) a história passou a ser encarada como pesquisa; 3) foram os gregos, portanto, que inventaram a história. Dentro do contexto da unidade, em que história é apresentada com campo de pesquisa, a ação número 1 enuncia a divisão entre formas não autênticas de se fazer história e a dos gregos, enquanto a segunda conecta o que os antigos fizeram com o que locutor e interlocutor, no jogo cenográfico de pesquisa, se identificam fazendo. A terceira enunciação comunica que nós hoje fazemos história a partir daquilo que os gregos passaram a fazer na antiguidade. Observa-se, portanto, que o *ethos* proposto (AMOSSY, 2005) de sujeito pesquisador que a enunciação constrói sobre o enunciador, que sugere uma identificação para o interlocutor, é o do pesquisador em história. E se alguém se entende assim, tem identificação ancestral com os gregos antigos.

No primeiro volume da primeira série do ensino médio a construção das bases identitárias dos Nós atual aparecem constantemente. Em *Apesar disso, as bases religiosas dos hebreus criaram alianças fortes e duradouras que, transmitidas por gerações de israelitas ou judeus, permanecem vivas na atualidade*, por exemplo, observamos aquele tipo de formação discursiva. Partindo de uma interdiscursividade pré-responsiva que identifica as bases do cristianismo na tradição judaica, a religião dos hebreus é parte constituinte do Nós. Quanto aos fenícios:

> *O alfabeto fenício, com uma quantidade reduzida de caracteres, facilitou o registro das transeções comerciais e foi assimilado por várias outras culturas mediterrâneas na Antiguidade, como os gregos e os romanos. Os gregos*

> *absorveram e transformaram o alfabeto fenício que, depois, também foi adotado pelos romanos, dando origem ao alfabeto latino. (1s-4t)*

A sequência enunciativa do fragmento aponta que o alfabeto fenício facilitou a vida das pessoas, que os gregos e romanos se apropriaram dele e que com as absorções de gregos e, posteriormente, de romanos, nasceu o alfabeto latino. A prática discursiva aqui se dá através da interdiscursividade, tendo em vista que o latim é comumente reconhecido como a língua que deu origem a diversas outras, inclusive o português. Essa pré-responsividade também pode se dar através da identidade regional latino-americana. De uma forma ou de outra, o alfabeto fenício é incluído em uma cadeia de equivalência que o coloca no plano interno daquilo que faz parte do "nosso", pois se o latim está dentro, o alfabeto fenício também o está.

Nas unidades que abordam as civilizações grega e romana, cada qual com duas unidades, a descrição é bem mais minuciosa do que os outros povos do mundo antigo europeu. Em ambas há uma seção que descreve as influências das culturas desses povos em relação às sociedades contemporâneas.

No caso grego[39], a seção apresenta uma preocupação quanto ao "esquecimento da política", com base em um discurso relatado do jornalista e professor Adauto Novaes. O uso desse discurso relatado (DA CUNHA, 2008) legitima o ato enunciativo tendo em vista que o texto, dentro do contexto representado no gênero apostila, tem o especialista como autoridade de saber. O uso da pergunta retórica *O que aconteceria se fossem esquecidas todas as obras de arte e as obras de pensamento?*, tem a função de estabelecer o *ethos* enunciativo (MAINGUENEAU, 2008) que propõe o enunciador enquanto investigador e o interlocutor como companheiro dessa investigação. Logo após, o trecho termina assim:

> *Ora, a influência cultural grega é, praticamente, onipresente.*
> *Talvez seja exagero sustentar categoricamente tal afirmação. Porém, existem muitos indícios de que a cultura da Grécia Antiga sobreviveu à própria civilização grega e foi sendo, continuamente, incorporada e repaginada pelas outras civilizações, principalmente as ocidentais. (1s-5t)*

A sequência verbal marcada por atos enunciativos expõe: 1) a cultura é onipresente; 2) pode ser um exagero a afirmação anterior; 3) existem muitos indícios de que a cultura grega sobreviveu; 4) foi incorporada principalmente pela civilização ocidental. As enunciações um e dois produzem efeitos de sentido de alertar ao interlocutor que o

[39] Nesse caso optamos por não transcrever todo o texto, pois é possível descrever os principais elementos. Ver 1s-5t.

enunciador está preocupado em não apresentar informações equivocadas, enquanto que a terceira enunciação, marcada por imprecisões, produz o efeito de sentido de confirmar a primeira afirmação. A quarta confirma os efeitos de sentido das três primeiras através de uma de discursos pré-figurados que dialogam a partir noção identitária de ocidental que atravessa a identidade brasileira. E sendo esta uma identidade atual, fica confirmado que a cultura grega vive entre nós.

Na seção que aborda as influências romanas a estratégia de propor uma reflexão é também utilizada. Mas, desta vez, através do emprego da palavra inquietação*: Entretanto, aceitar que a civilização ocidental sofreu a influência daqueles romanos é inquietante* (1s.-6t.). Ao final do fragmento demonstra-se que a palavra inquietação é de origem latina, o que comprova a enunciação da sobrevivência e legado da cultura romana. O emprego da palavra inquietação tem dois planos, pois se por um lado o legado é o uso da palavra, podemos entender que a atitude crítica decorrente dessa condição é o principal legado.

Na unidade *Transição da Antiguidade para a Idade Média*, a seção *Conceito histórico* aborda o processo conhecido como invasões bárbaras. No trecho destacado por nós (1s-7t) encontramos a seguinte enunciação:

> *A ideia de "invasões" é rejeitada por vários historiadores, que defendem que, na realidade, ocorreram deslocamentos de povos que buscavam melhores condições de vida dentro das fronteiras do Império Romano. A aculturação foi recíproca: romanos e "bárbaros" trocavam tanto produtos como costumes. É importante destacar que tais deslocamentos e trocas foram, ao mesmo tempo, pacíficos e violentos (idem).*

Duas enunciações no fragmento acima nos parecem bastante importantes. Primeiramente o discurso da busca por melhoras de vida por parte dos "outros" que migravam em direção à área do Império romano. Na própria unidade, é apresentado o contexto de grave crise na sociedade romana e, por isso, a enunciação produz um efeito de sentido de superioridade dos modos de vida da civilização romana. Além disso, destacamos a ênfase na ideia de trocas constantes entre os povos "outros" e os romanos, cabendo lembrar que o legado ocidental é tributário dos romanos.

A definição da identidade ocidental é utilizada com frequência no senso comum, deste modo, importa perceber a formulação dessa identidade. Entre um dos principais pilares de fundação do ocidente está o olhar sobre o oriente, visto como "outro" (SAID, 2007).

> *As línguas, os costumes, as lendas, enfim, a cultura árabe sempre despertou atenção e curiosidade no Ocidente. Parte do interesse advém do fato de que foi a cultura árabe que ajudou o Ocidente a construir sua própria identidade. Em outras palavras, foi pelo contraste de ideias, de personalidades, de experiências e de imagens que o Ocidente olhou para o Mundo Árabe (1s.-8t).*

O fragmento citado da unidade sobre os árabes tem destaque, pois a identidade ocidental fica bem marcada como opositora ao oriente. Na perspectiva de Carmem Gabriel (2013) teríamos nesse momento da narrativa um "corte radical", isto é, um limite de uma coletividade constituída a partir do "outro". Por outro lado, esse dualismo opera na lógica do paradigma moderno eurocentrado que absorveu saberes orientais sem reconhecê-los devidamente. (DUSSEL, 2005).

Na organização espaço-temporal da modernidade/colonialidade a crise e as transformações do final da idade média representam um ponto de inflexão na história da "humanidade" eurocentrada. Como mencionamos anteriormente, quando apresentávamos os conteúdos privilegiados da coleção, a crise feudal representa o momento de emancipação da Europa. De área periférica do ponto de vista comercial à centro do sistema-mundo (WALLERNSTEIN, 1974) esse processo de desenvolvimento é enunciado através da textualidade: (...) *o feudalismo estava em pleno processo de desaparecimento. Na mesma época, outro modelo de organização político-econômica começava a aparecer, era o surgimento do capitalismo* (1s.-9t-).

O feudalismo, apresentado ao longo da unidade como cheio de limitações, por exemplo, em termos de capacidade produtiva, é apresentado como em processo de desagregação. É como se um momento ruim da história da Europa, após a dita grandiosa antiguidade clássica, estivesse chegando ao fim. Este sentido pode ser apreendido quando avaliamos o emprego do termo capitalismo, pois o mesmo é característico das sociedades contemporâneas. Há um enunciado pré-figurado quanto à hegemonia do capitalismo nos dias, de modo que a descrição sobre o desmantelamento feudal cumpre o papel de marcar um início de processo de progresso. Trata-se da modernidade emancipatória que, segundo alguns pensadores vinculados ao grupo modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2004; QUIJANAO, 2005), experimenta sua experiência fundamental na expansão marítima.

> *Até o século XV pouco se sabia daquelas longínquas regiões, a não ser o que contavam as lendas e os poucos viajantes que retornavam de viagens consideradas fantásticas. Quando chegavam a algum porto europeu, alguns peregrinos relatavam a existência de reinos tão ricos que os telhados e as paredes das casas eram de puro ouro. Outros afirmavam ter visto, pessoalmente, seres acéfalos e exércitos de amazonas (1s.-10t.)*

O fragmento acima se encontra na unidade Expansão Marítima e absolutismo, na qual as explicações começam através da formação dos regimes absolutistas europeus. A recuperação das histórias europeias anteriores a expansão junto a ausência de histórias sobre, por exemplo, populações africanas, deixa claro qual é o "ponto zero" (MALDONADO-TORRES) através do qual se observa e avalia todos os povos e experiências. Na sequência de enunciações identificamos: 1) regiões longínquas da Europa eram pouco conhecidas a Europa lendas e relatos considerados fantásticos; 2) alguns viajantes voltavam com relatos sobre riquezas de outros povos; 3) outros traziam relatos sobre povos com características não humanas. A sequência confirma o "ponto" epistemológico a dizer que não se tinham muitas informações da "outras regiões" e os relatos ou afirmam o imaginário coletivo de busca por riquezas ou nega a condição humana. Ambas as enunciações dialogam com enunciados pré-figurados, sendo a primeira com o discurso que objetifica, por exemplo, o continente africano, e o segundo com os discursos que narram histórias de ameríndios ou africanos a partir de ausências, isto é, pelo que eles não eram e que os europeus eram.

E a continuidade do texto termina com:

> *A fantasia dos mitos e das lendas contribuiu para atiçar a cobiça de muitos homens, que resolveram ultrapassar obstáculos e vencer seus medos em busca de riquezas que acreditavam existir nas distantes terras do Oriente. Com muita coragem, e pouco conhecimento, que aventureiros deixaram suas famílias e embarcaram em navios rumo ao desconhecido. As embarcações, nem sempre bem conservadas, foram invadidas por exércitos de homens, muitos dos quais nunca haviam colocado os pés nas águas de qualquer mar. (1s.-10t.).*

Independente da discussão sobre a veracidade dos mitos, destacamos quatro elementos linguísticos neste texto. A ação dos europeus de resolverem muitos obstáculos, qualificados como muito corajosos, mesmo com o sacrifício de deixarem seus entes familiares e sem terem experiências, possui uma dimensão axiológica poderosa. A qualificação dos navegadores europeus como bons homens produz um efeito de sentido que subjaz a "práxis sacrificial" apontada por Enrique Dussel (2005), pois independente do que o europeu estará fazendo com os outros povos, ele está se sacrificando em nome da modernidade.

E para consolidar o discurso da modernidade/colonialidade forjando a identidade europeu/imperial, a unidade Renascimento e Reforma presta um papel fundamental. Por um lado, o trecho retirado (1s.-11t) por nós, estabelece marcadores espaço-temporais pois define que a Europa entre os anos de 1400 e 1600 constitui no símbolo da modernidade:

*Para o historiador Jerry Brotton, "se há um momento, em que a maioria das pessoas costuma localizar o nascimento da civilização europeia moderna, definitivamente é o período de tempo entre os anos de 1400 e 1600" (*idem). Destacamos, mais uma vez, a utilização do discurso relatado de outrem com o efeito de legitimador da enunciação e o emprego da condição "definitivamente", enfática no ato enunciativo. Além disso, ao longo da unidade, a renascença é tida como responsável pelo resgate da cultura greco-romana, o grande legado do mundo antigo. Esta enunciação é bastante poderosa no sentido de desqualificar todas as outras civilizações que existiram entre os dois momentos históricos, antiguidade e renascença, na medida em que apenas a Europa conseguiu a modernidade emancipadora.

Após as grandes navegações europeias os projetos coloniais passam a ser objetos de estudo, já nos livros de segunda série do ensino médio. O ato enunciativo fundamental é comunicar as origens da formação da América e principalmente do Brasil.

> *O processo de formação das Américas teve início com as primeiras viagens marítimas, que proporcionaram o "descobrimento" do continente americano. Os europeus depararam-se com condições geográficas, sociais e culturais muito distintas. Nesse sentido, não se deve desprezar a cultura dos povos indígenas, tampouco sua participação na formação das sociedades. Assim, devido às diferenças encontradas, a ação colonizadora europeia em terras americanas ocorreu de maneira variada, adequando-se à região e à população de cada lugar (2s-1t.).*

Neste caso a sequência de ações enunciadas é substancial para nossa compreensão: 1) as viagens europeias deram início a formação das Américas; 2) elas proporcionaram o descobrimento daquele território; 3) os descobridores encontraram cenários muito diversificados; 4) não se pode desprezar as culturas indígenas; 5) devido a diversidade a ação colonizadora europeia se adequou às populações de cada região. Os enunciados um e três determinam que o significante "América" subjaz a presença europeia produzindo um efeito de sentido que posiciona qualquer outro povo como pré-americano, isto é, pré-histórico. Os enunciados quatro e cinco advertem quanto à importância de se compreender culturas indígenas, porém, essa condição deriva do auxílio que as mesmas deram a afirmação dos valores europeus.

Interessante notar como o colono europeu que chega a América tem um tratamento cordial. O emprego da palavra adequação no contato entre os povos, além de endossar a práxis sacrificial minora os efeitos destrutivos deste contato para populações nativas. Sendo assim, mais uma vez percebe-se a filiação identitária da enunciação.

Sobre o Brasil: *O Brasil Colonial deve ser pensado como parte integrante do Império Colonial Português. Desse modo, é possível encontrar na América portuguesa características e instituições que também existiram em Portugal e no mundo ibérico* (2s-2t). A sociedade colonial, na enunciação de sua gênese, é posicionada como reflexo dos projetos portugueses e, assim, produz-se um discurso que incluem e exclui pessoas ou grupos dentro de certa normatividade. Pois quanto mais europeu for, mais integrante da identidade-Nós é, ao passo que quanto mais distante, mais dentro da alteridade-Outro.

Para encerrar os fragmentos em que melhor ficam identificados a formação de identidades eurocentradas e brancas, destacamos trechos que se encontram em unidades centrais para o paradigma moderno/colonial, *Iluminismo e Imperialismo*. O primeiro representa um momento histórico de definição e imposição da racionalidade europeia (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2007). Seria um ponto culminante para o *solipsismo* cartesiano (GROSFOGUEL, 2007), ou seja, a crença da possibilidade de avaliar experiências gerais a partir da particularidade. Esse movimento intelectual não é inaugurado nesse século mas fica ainda mais vigoroso e evidente nos pensamentos universalistas. No livro integrado:

> *Sendo a razão e a liberdade os fundamentos filosóficos e intelectuais do iluminismo, surgiram novas formas de se tentar compreender o mundo. Entretanto, apesar das divergências entre os iluministas, a base foi sempre a mesma: a razão como fonte de conhecimento do homem para a busca da emancipação e da melhoria das condições de vida em direção ao "progresso". (2s.-6t).*

Os termos razão, homem e progresso, utilizados no singular produzem efeitos de sentido que colocam o pensamento europeu como universal, isto é, capaz de dar conta de todas as realidades humanas. Interessante notar, também o uso da noção de emancipação, pois, novamente constrói a modernidade emancipatória europeia, porém, sem questionar o ato irracional (DUSSEL, 2005) subjacente à racionalidade moderna, presente na colonialidade imposta à alteridade outra, subalternizada e inferiorizada. E o ato irracional, justificado no sacrifício do progresso aparece na unidade sobre o imperialismo:

> *O desenvolvimento tecnológico e a utilização de novas matérias-primas, como o ferro e o aço, provocaram um espantoso processo de urbanização e aceleraram a velocidade nas formas e meios de comunicação. Para manter toda essa economia aquecida, era necessária a expansão territorial. O Imperialismo ou Neocolonialismo foi a busca por colônias na África, sul da Ásia e Oceania. Todo o processo de conquista e dominação foi levado a cabo pelos países industrializados europeus (2s.-13t.)*

Destacamos como principais atos enunciativos: 1) viveu-se um desenvolvimento tecnológico com desdobramentos, por exemplo, na capacidade produtiva e na comunicação; 2) o território antes dominado não era mais suficiente para abastecer o desenvolvimento; 3) o Imperialismo foi a colonização sobre outros continentes; 4) realizaram o processo de dominação os europeus industrializados.

Note-se que a enunciação um não tem um sujeito estabelecido, mas a quarta esclarece de que se trata, isto é, dos países europeus. A enunciação um demonstra o desenvolvimento de elementos considerados positivos na sociedade, através da interdiscursividade, pois entendemos que tecnologia produtiva e meios de comunicação são avanços importantes para a história humana. A enunciação três se for pensada na semântica de sua frase, não parece muito precisa, pois só aponta o que foi o imperialismo. Mas entendendo que colonialismo pressupõe expansão territorial, é formado um discurso que explica a dominação europeia pela necessidade do crescimento, ou seja, de forma justa.

Analisando os efeitos de sentido tomando como base o dialogismo, os enunciados pré-figurados que se filiam às ideologias como: a vida urbana como sinônimo de progresso, progresso tecnológico com certeza de progresso, acabam por aprovar a dominação sobre os povos africanos, entre outras populações.

Nesta seção, buscou-se apreender sentidos referentes à noção geral do Nós, para além de identidades regionais ou nacionais. Percebe-se que as enunciações são feitas de um modo a construir sujeitos eurocentrados. E não se trata apenas de valorizar os europeus mais do que as outras civilizações, mas desenvolver uma permissividade ante aos atos de irracionalidade e destruição realizados por estes sujeitos e por aqueles que se apropriam deste conceito.

Esta reflexão não se encerra aqui, tendo em vista que esta marca enunciativa atravessa as outras seções que serão apresentadas. Exemplo disso é o discurso de aceitação sobre a escravidão colonial no Brasil, que parte do nexo enunciativo de justificação das atitudes.

3.2.2 Construção dos significantes África e africanos.

Compreender qual a formação discursiva de África nos livros integrados do Sistema Positivo, com base na perspectiva enunciativa, pode ser uma forma de verificar uma hipótese exposta aqui anteriormente. Foi possível analisar a construção de

Europa/europeu a partir da construção de uma memória coletiva e identidade correlata, entendendo que nas relações de poder da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2005) Europa se tornou um conceito significante representativo de hegemonia (DUSSEL, 2005). Indagamos sobre como se constrói a África e os africanos dentro das intersubjetividades da mesma modernidade europeia/imperial. Não dentro de uma perspectiva essencialista, ao contrário, acreditamos que é preciso entender como o significante África é construído e como ele desliza nos diferentes grupos sociais, mas principalmente entre negros na sociedade brasileira.

O recurso dos estudos discursivos é importante, pois recusamos os sentidos prévios atribuídos aos significantes para perceber como eles se constroem nos textos em contextos, isto é, nos discursos.

A primeira unidade que apresenta referência ao continente africano é a segunda unidade do primeiro volume da primeira série, intitulada *Primeiras comunidades.* O principal objetivo desta unidade parece ser propor um questionamento sobre como as primeiras comunidades humanas passaram a se organizar coletivamente. De maneira muita simplista o texto indica a agricultura como um elemento definidor de transformações importantes para o desenvolvimento humano. O texto diz:

> *Nossos ancestrais deixaram de ser meros caçadores-pescadores-coletores e passaram a praticar a agricultura, um dos primeiros passos para a sedentarização humana. Para tanto, foi necessário que aqueles grupos de homens se organizassem, originando sociedades organizadas, que podem ser admitidas como "mãe" das primeiras civilizações (1s.-2t.).*

A sequência do que é enunciado sugere que: 1) os seres humanos deixaram de pescar, caçar e colher e passaram a realizar a agricultura; 2) esta passagem representou um passo importante para a vida sedentarizada, isto é, o abandono do nomadismo; 3) precisaram formar sociedades organizadas; 3) estas sociedades são o embrião da vida civilizada.

O parágrafo emite uma prática discursiva que define a agricultura e a vida sedentarizada como símbolos do progresso humano e, por outro lado, a vida nômade e as práticas de coleta, caça e pesca como traços que distanciam um conjunto de homens do sentido de civilização. E num dimensão pré-responsiva, entende-se que vivemos hoje em sociedades civilizadas, o que responde ao emprego do termo "mãe" no sentido de ancestralidade. Porém, logo abaixo deste parágrafo vem uma caixa de texto explicando

que: *Os boxímanes são descendentes de caçadores e coletores que habitaram a região sul da África há mais de três mil anos. Em pleno século XXI, os poucos boxímanes remanescentes ainda preservam costumes de seus ancestrais* (idem).

Na sequência enunciativa: 1) os boxímanes são descendentes de caçadores e coletores, portanto, não são descendentes de povos que desenvolveram técnicas agrícolas; 2) estes ancestrais viviam no sul da África em tempos muito remotos; 3) no século XXI, seus descendentes preservam práticas dos ancestrais.

Quando os ancestrais dos boxímanes são apresentados como coletores, o enunciado emitido no parágrafo anterior já determina uma posição axiológica na responsividade, no sentido de identificar este povo como distante da civilização, isto é, atrasado. Depois de ser localizado na África, os boxímanes são identificados como mantenedores de tradições de seus ancestrais em **pleno** século XX. O emprego do termo "pleno" produz um efeito de sentido que mistura surpresa com uma posição de perplexidade. Este efeito é alcança através do diálogo entre as enunciações um e três, pois o texto não apresenta qual tradição é mantida, mas só apresentou uma. O texto estabelece marcas temporais que localizam aquela população africana como multi-temporal, pois ainda que esteja no mesmo tempo "nosso", está inserida em uma temporalidade de mais de três mil anos, sendo, portanto, entendida como atrasada.

Toda esta prática discursiva analisada é consolidada através da estética da fotografia. Ao lado da caixa de texto que aborda os boxímanes, há uma fotografia com dois sujeitos negros caçando e comendo um animal. Os sujeitos serem negros e a vegetação aparentar uma savana localizam a África enquanto espaço da cena e o fato da fotografia ser colorida e não em preto e branco apontam para a atualidade da foto.

Na unidade denominada África Atlântica o material apresenta os únicos referenciais sobre história de populações africanas, em tese, paralelamente a história europeia. Em tese, porque quando esta unidade é apresentada posteriormente à expansão marítima europeia, fica marcado o sentido que o estudo sobre África se deve a chegada os europeus lá. Ainda que o livro diga que não, a África permanece com sua ontologia negada, traço característico da colonialidade (QUIJANO, 2005).

Na seção *Continente africano e diversidade*, a África subsaariana, primeiramente é apresentada como isolada do mundo mediterrâneo por conta da barreira natural representada pelo deserto do Saara. Os contatos com povos de outros continentes só passam a ser possível graças a chegada dos portugueses, e explica:

> *No início, esses contatos eram esparsos e limitados a alguns pontos do litoral. Entretanto, devido aos períodos de fome ou às dificuldades em algumas regiões de obter o sustento, os novos alimentos, que eram introduzidos no continente, eram rapidamente levados para regiões interioranas (1s.-13t.).*

O fragmento enuncia que: 1) os contatos com os portugueses eram muito limitados no início. 2) na África subsaariana a fome era comum; 3) novos alimentos eram rapidamente introduzidos no continente.

A chegada dos portugueses está apresentada sem as marcas do processo de exploração aos quais será submetido parte do continente africano. Ao contrário, a segunda enunciação expõe que o continente africano convivia com o problema da fome, discursividade que dialoga com os estereótipos reforçados sobre a África como um espaço, atualmente, onde há apenas fome e pobreza. No terceiro enunciado, o sujeito é apagado, entretanto, o primeiro enunciado mostra que quem chegou foram os portugueses, portanto são eles que trarão comida para um continente marcado pela fome.

Na seção *Organização familiar e trabalho*, o texto menciona condições de vida de mulheres que tinham um grande número de filhos mesmo com a baixa natalidade e alta mortalidade, características típicas de países que atualmente ficam fora da classificação de desenvolvidos. Sendo assim, este discurso estabelece uma noção de essência, pois transforma os problemas de natalidade e mortalidade em situações atemporais, na medida em que sempre teriam existido.

O texto segue explicando que:

> *Apesar de todo o trabalho dos diversos povos com o objetivo de dominar a natureza e extrair o sustento em locais seguros, em algumas regiões da África Atlântica a fome era um dos principais problemas. Insetos, como os gafanhotos, as inundações, as secas prolongadas e as doenças, eram bastante comuns. Nos períodos de grande fome era comum a troca de crianças por alimentos e muitos se vendiam ou vendiam a seus parentes como trabalhadores escravizados na tentativa de sobrevivência. (1s.-14t.).*

O fragmento destacado enuncia que os povos africanos não conseguiram superar os limites impostos pela natureza, quando, por exemplo, sofrem com os gafanhotos ou as secas. Ocorre que em boa parte dos conteúdos apresentados nos livros integrados uma das principais transformações é justamente a superação dos limites do meio a partir da técnica/tecnologia criada pelo homem, como o modelo dos povos da antiguidade que desenvolveram técnicas de irrigação. Dessa forma, as populações africanas ficam identificadas como atrasadas e rudimentares, mesmo porque esta posto que seria importante o desenvolvimento produtivo, na medida em que se vivenciava a fome.

O último período do fragmento acima é particularmente problemático, pois após confirmar a fome como uma das principais características da África, explica que, com o objetivo de conseguir alimentos, crianças eram vendidas. Do ponto de vista moral, a apresentação deste dado sem a devida contextualização faz com que o discurso construa o sentido de animalização dos africanos, pois vender uma criança não é uma atitude aceita pela comunidade discursiva proposta pela enunciação.

A unidade África atlântica é dividida nas seguintes seções e itens: *Importância do estudo da Áfric*a, *Continente africano* e *diversidade, África Atlântica* (itens: *Economia e sociedade* e *Organização familiar e trabalho*), *Escravidão* (itens: *A escravidão na África Atlântica e Comércio escravista através do Atlântico*). Não há, portanto uma seção que se refira nominalmente à cultura e que apresente algum legado para as sociedades contemporâneas, assim como foi visto em diversas sociedades analisadas na coleção.

> *Alguns povos acabaram por formar grandiosas aldeias, com um comércio bastante diversificado, moradias construídas com barro de dendê, templos e, muitas vezes, construções especiais onde viviam os chefes locais que se assemelhariam em sua função e importância aos palácios europeus. Benin, na Costa do Gabão, teria apresentado no século no século XVIII uma população estimada em 18 mil habitantes, segundo a descrição de viajantes que passaram pela região. Tais cidades não chegaram até os nossos dias devido aos materiais frágeis que foram utilizados em suas construções, às guerras travadas entre os próprios povos africanos e, também, à ação dos exploradores imperialistas europeus. (1s-19t)*.

As enunciações que nos parecem destacadas são: 1) alguns formaram grandiosas aldeias; 2) grandes construções foram feitas especialmente para os chefes locais; 3)Benin apresentou uma grande população no século XVIII; 4) as construções não chegaram até nós por alguns fatores.

Importante notar que os africanos independente da complexidade das sociedades, são formadores de "aldeias", descartando referenciais como cidades, reinos ou impérios. Dessa forma o discurso de continente arcaico e marcado por formas pouco elaboradas de vida humana. O momento comunicar a grandiosidade arquitetônica de uma população africana é realizado em um comparativo com os palácios europeus, o que configura o ponto zero (CASTRO-GOMEZ) do pensamento moderno/colonial. E o emprego do verbo "assemelhariam" produz um sentido de imprecisão, de que seriam próximos aos palácios europeus mas sem serem efetivamente como eles.

A enunciação que comunica a grandeza populacional é feita através do discurso relatado, pois toma como base a descrição de viajantes. Essa enunciação atravessada de sentido de imprecisão coloca o interlocutor em uma posição de distanciamento, tendo em

vista que as informações não são confiáveis. Por último, a quarta enunciação destacada comunica que as grandes construções africanas não chegaram até nossos dias. Importa notar que independente dos fatores que levaram a esse dado, os produtos das sociedades africanas não são expostos como um legado que tenha contribuído para as sociedades contemporâneas.

A unidade como um todo estabelece o distanciamento entre nós, sociedade atual e ocidental e eles, africanos, de modo que a África e seus povos são elegidos corte radical da alteridade. A identidade eurocentrada, moderna/colonial e branca se encontra mais marcada a partir justamente deste distanciamento com relação à África.

Como já dito, a unidade converge para a comunicação sobre como se formou e funcionou a escravidão e esta:

> *Segundo alguns historiadores, entre eles John Thornton, provavelmente a escravidão surgiu junto com a prática da agricultura. As práticas agrícolas geraram a necessidade de uma maior quantidade de mão de obra, fato que levou povos a fazerem uso da escravização de seus semelhantes (1s-15t.).*

Recorrendo ao discurso reatado que oferece legitimidade de autoridade do saber, ou seja, o historiador citado, o fragmento acima naturaliza a escravidão na história da África, pois se a mesma nasceu junto da agricultura, já foi dito que a mesma foi condição para a formação das primeiras comunidades humanas. Além disso, como se observa no trecho, a escravização será feita entre "semelhantes", ou seja, autorizando o emprego do sentido identitário de africano. Isto porque não se problematiza nos parágrafos subsequentes quais as relações que explicam a prática da escravidão.

A unidade expõe que na África o comércio de pessoas já era prática difundida ainda que não como uma grande atividade comercial, que será posta pelos portugueses. Sendo assim, a escravidão já estava estabelecida e os portugueses apenas aperfeiçoaram o sistema. O discurso de permissividade em relação às atitudes dos europeus fica marcado, o que confirma a identidade proposta na primeira seção de análises discursivas. Note-se também, que para apresentar as origens da escravidão é mencionado que os antigos egípcios já realizavam as práticas escravistas. É muito esclarecedor que as enunciações comunicadoras da grandeza da civilização egípcia, na unidade própria para isso, não localizem este povo na África. Por outro lado, o Egito antigo é africano quando se trata de compreender a origem da escravidão.

Uma responsividade possível é que o interlocutor, enquanto ser ocidental eurocentrado, brasileiro e branqueado, identifique a África como provedora dos sujeitos escravizados que vieram para o Brasil e nada mais.

Posteriormente, a caracterização da África como um continente de populações vulneráveis, a unidade *Imperialismo* explica que:

> *A África foi o primeiro continente a ser explorado pelos europeus em função da sua proximidade geográfica e ainda por serem raros os povos africanos capazes de oferecer resistência a dominação europeia devido à fragilidade bélica e ao isolamento que viviam muitos dos povos africanos. Esse continente foi o primeiro alvo do imperialismo europeu e se converteu no continente mais explorado (2s.-14t.).*

Mais uma vez a África é apontada como um lugar isolado e fragilizado por suas próprias limitações. Neste fragmento, destacamos o último período a partir de sua sequência verbal: 1) o continente foi o primeiro alvo do imperialismo europeu; 2) o continente foi o mais explorado. A formação discursiva emite efeitos de sentido que reforçam o discurso da África como continente unicamente explorado, bem como a negação das histórias dos povos africanos, restringidos à condição de vulneráveis e explorados. Esta narrativa confirma a intersubjetividade implícita a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) na medida em que o europeu é identificado em sua condição dominadora, enquanto o africano é localizado como o dominado.

A formação discursiva da África vulnerável e dominada dialoga com enunciados pré-figurados como aqueles veiculados na imprensa com classificações sociais que reforçam as intersubjetividades da colonialidade (QUIJANO, 2007), tais como desenvolvidos/em desenvolvimento.

Na terceira série do ensino médio, no segundo volume, há um unidade denominada *A descolonização da África e da Ásia*. Na parte introdutória, as visões construídas nos volumes anteriores são reafirmadas no que tange às relações Europa/África. *O movimento imperialista promovido pelas potências europeias no fim do século XIX e início do século XX baseava-se na superioridade dos povos europeus e na exploração das riquezas para suprir as metrópoles (*3s.-2t.). E a partir da identificação desse quadro, é descrito como o imperialismo deixou danos graves para as populações africanas, enunciando a formação de movimentos contrários ao imperialismo.

> *Com o enfraquecimento dos países europeus, causado pela Segunda Guerra Mundial, começaram a surgir ou a se fortalecer grupos*

> *nacionalistas, que passaram a lutar pelas emancipações políticas das colônias.*
>
> *O desrespeito dos colonizadores pela cultura, pelos costumes e pelas tradições dos povos colonizados gerou um espírito de insatisfação e de vingança contra os representantes do imperialismo.*

Os dois parágrafos acima remetem a dois principais enunciados. O segundo enuncia o desrespeito do imperialismo contribuiu para o crescimento do sentimento de insatisfação, consequentemente da mobilização por luta emancipatória. Por outro lado, o primeiro parágrafo enuncia uma relação de condição, pois as lutas por libertação na África só puderam surgir ou se tornarem efetivas a partir do momento em que os europeus estiveram fragilizados.

Na continuidade do trecho retirado do livro integrado são apresentados, como importantes atores da luta emancipatória, os filhos das elites que iam estudar na Europa, pois lá, tomavam consciência de sua condição subalterna e *tomavam conhecimento da oposição que a intelectualidade europeia fazia à manutenção dos territórios coloniais* (idem). Entende-se, portanto, que a luta por libertação em termos intelectuais/ideológicos ocorre dentro do paradigma moderno/colonial eurocentrado, que já haviam europeus entendidos a respeito dos problemas relativos ao imperialismo e que esses foram referências para os africanos.[40]

O contexto da Guerra Fria, com o enfrentamento entre Estados Unidos e União Soviética, também é apontado como fator para as lutas por independência, pois: *A disputa por áreas de influência levou essas duas potências a fornecerem apoio às colônias que iniciavam lutas pela emancipação política (*idem).

Sendo assim, a luta por independências no continente africano é narrada de uma forma em que os africanos acabam secundarizados em suas próprias histórias. Além disso, como já foi mencionado anteriormente, os casos específicos de processos de independência que constam nesta unidade, terminam por expor histórias de tragédias.

Concluímos, enfim, que os discursos dos livros integrados apresentam África e africanos como significantes de tragédias e fragilidades. Estes dados ficam marcados se considerarmos o todo das análises realizadas aqui, pois essas condições estiveram apontadas nas enunciações que tratavam de antes, durante e depois do colonialismo europeu.

[40] Ver também o trecho 3s.-3t., que também aborda o caráter trágico e sofrido da história africana.

3.2.3 Que negro “viveu” no Brasil?

Na história do Brasil, como já colocado anteriormente, a menção a população negra não ocorre no período histórico republicano, com exceção de um fragmento encontrado em um item denominado *Interpretando documentos*, na unidade *intitulada Brasil nos anos de 1940 e 1950*, em uma citação de Marcos Napolitano.

> *Os migrantes, seja das áreas rurais do Centro-Sul seja do Nordeste como um todo, se tornaram a base social das novas camadas populares urbanas, somando-se aos descendentes dos escravos e ex-escravos e imigrantes europeus, que desde o final do século XIX constituíam boa parte das camadas populares das capitais brasileiras. Para todo esse conjunto heterogêneo de população, que fornecia contingentes de mão de obra para as indústrias que se instalavam no país, o rádio tinha um papel fundamental (3s.-1t.).*

Começamos por este fragmento pois ele enuncia a presença da população negra como descendente de escravos ou ex-escravos que, naquele momento histórico se formavam enquanto massas de trabalhadores urbanos. Nesta seção buscamos investigar como se produz o discurso que atrela o negro à condição única do cativeiro e como a identidade-nós, trabalhada anteriormente, se relaciona com o mesmo.

Além disso, está enunciação emite o sentido de que a população negra vai compor a mão de obra da indústrias, ou seja, os trabalhadores. É preciso lembrar que um dos principais discursos responsáveis por apagar as assimetrias raciais no Brasil é a imposição da categoria classe como única para a compreensão das relações sociais (GUIMARÃES, 2002). Desse modo, os problemas desta população subjazem a condição social, não a racial. Essa é uma das principais formações discursivas que corroboram para os esvaziamento do politização da identidade racial e, como veremos, está bastante presente no material analisado.

Como vimos anteriormente, a história da África, na unidade que se dedica a abordá-la, converge para formular explicações com relação à escravidão e ao comércio atlântico de humanos. Esse discurso dialoga com o sentido de apagamento ontológico dos povos africanos (MIGNOLO, 2007), na medida em que mesmo apontando alguns aspectos de sociedades africanas anteriores à chegada dos europeus, o que importa para a história é a escravidão. Sendo assim, é como se o escravizado nascesse na travessia, visto que não há legado cultural atravessando com ele.

> *Apesar da grande divergência presente nos estudos e nas publicações sobre o número de escravizados africanos, que foram trazidos à América entre os séculos XVI e XIX, pode-se afirmar que cerca de 11 milhões de africanos foram retirados da chamada África Atlântica e depositados na América para exercer as mais variadas tarefas essenciais à sobrevivência do sistema colonial (1s.-16t.).*

O fragmento enuncia que existem divergências quanto à quantidade de africanos que foram trazidos para o Brasil, mas que o número de 11 milhões é uma margem segura para observar o fenômeno histórico. Observa-se que os africanos já estão sendo definidos em termos de função social antes mesmo de chegarem ao Brasil, pois, irão exercer as mais variadas tarefas. Em uma perspectiva pré-enunciativa, a identificação dos negros como trabalhadores está atravessada de discursos que naturalizam a condição subalternizada da população negra na sociedade brasileira (MUNANGA, 2013). Além disso o emprego da palavra "essencial" está inscrito em uma discursividade que será destacada por nós, isto é, a de que a escravização da população africana negra está justificada porque foi graças a ela a sociedade brasileira pôde ser formada.

O discurso legitimador da escravidão faz parte da construção da memória social (CANDAU, 2013) que forma a identidade brasileira, sendo o paradigma branco europeu, a medida para avaliação axiológica em termos, por exemplo, éticos, estéticos ou políticos (MIGNOLO, 2004). A prática de escravizar o outro, considerada por muitos um símbolo de perversão, precisa ser atenuada e despolitizada para, assim, não atrapalhar o vínculo identitárico com as elites coloniais, os brancos europeus identificados como ancestrais. Uma característica do discurso é estabelecer polos binários de atração para o interlocutor deslegitima uma das posições através de uma imprecisão de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990). A menor racionalidade das mazelas gerada pela escravidão frente aos interesses econômicos descritos como fundamentais aproxima o interlocutor ao segundo elemento.

> *Parte significativa da economia colonial foi montada com base na mão de obra escravizada. A grande oferta de terras livres e a preferência pela produção em larga escala nas grandes propriedades tornavam a escravização uma opção viável e desejada pelos colonos e pelo Estado português (2s.-3t.).*

O fragmento acima está inserido na unidade que caracteriza a colonização portuguesa na América, e a sequência enunciativa aponta: 1) a economia colonial foi montada com base no escravismo; 2) havia grande ofertas de terras livres; 3) havia preferência por produção em larga escala nestas terras livres; 4) a escravização era uma opção viável e desejada por colonos e pela metrópole portuguesa. O enunciado quatro

responde ao discurso de que o trabalho escravo é aquele que dá conta da grande produtividade agrícola, tendo em vista que no caso de um trabalho dispendioso financeiramente, a necessidade de grandes contingentes de trabalhadores inviabilizaria a empreitada. Sendo assim, o primeiro enunciado marca o efeito de sentido de que não fosse o emprego do trabalho escravo, não seria possível constituir uma economia na colônia.

Em relação ao processo de formação do Estado nacional brasileiro, a unidade *Brasil Império*, dentro da seção *Primeiro Império: o Brasil logo após a emancipação*, apresenta o seguinte texto:

> *Segundo Fernando Aquino e Gilberto Hiran, apenas o café estava em crescimento e representava, no início do Primeiro Império, o equivalente a 18,5% do total das nossas exportações. A ampliação da lavoura cafeeira foi um dos fatores que forçou a utilização de mão de obra escrava no Brasil até o final do século XIX (2s.-8t.).*

Observa-se que o discurso relatado com efeitos de autoridade aponta que o café era um produto em crescimento justamente no momento em que o país "nascia", logo ainda muito instável. Há o enunciado pré-figurado de que as lavouras cafeeiras, assim como as principais atividades do período colonial, dependiam da mão de obra escrava. Portanto, o crescimento do café e, consequentemente a sobrevivência da economia brasileira dependiam da manutenção do escravismo. E um país recém independente, buscando estabilidade e reconhecimento externo precisa de uma economia pujante, capaz de evitar dependências ameaçadoras da autonomia.

Na unidade seguinte do mesmo volume, o terceiro da segunda série, é estudado o período do Segundo Império e na seção Política e Economia, é exposto que:

> *O economista Celso Furtado cita que, durante a década de 1840, o café e o açúcar respondiam juntos por 83% das nossas exportações. Furtado ainda alerta para o fato de que as campanhas e as leis internacionais criadas para acabar com o tráfico negreiro encareceram a mão de obra escrava, o que por consequência tornava os nossos produtos mais caros (2s.-9t).*

Novamente o discurso relatado é um recurso utilizado e novamente a segurança da economia é correlacionada à existência do escravismo. A sequência enunciativa expõe: 1) café e açúcar dominam a pauta de exportações do Brasil; 2) existem campanhas e leis contrárias ao tráfico negreiro; 3) estas encarecem a mão de obra escrava; 4) nossos produtos ficam mais caros.

A identidade nacional vinculada aos interesses das elites de origem colonial, brancas, fica marcada no emprego do "nossa". Além disso, se a primeira enunciação sugere destaque para a exportação, os preços elevados enunciados por último formam um discurso de que a economia nacional fica em perigo. E este se deve ao fato de o tráfico negreiro está sendo combatido pois, a medida em que isso acontece, o número de humanos comercializados diminui e o preço aumenta. Considerando a interdiscursividade que associa o tráfico negreiro a escravidão, entende-se que a extinção do tráfico remete a fim da escravidão, e se o primeiro binômio é prejudicial aos interesses econômico, o segundo não é por menos.

Em relação ao debate sobre a escravidão no plano econômico, até no período republicano discute-se a relação entre o trabalho escravo e a saúde da economia. Na unidade República no Brasil, no item Crise do Encilhamento, consta que:

> *Na tentativa de estimular o crescimento industrial, o Ministro da Fazenda, o intelectual Rui Barbosa, tomou medida extremas. Para acalmar os ânimos dos cafeicultores, - que precisavam de dinheiro para pagar seus trabalhadores, visto que a escravidão havia acabado – autorizou em 75% o aumento da emissão de metais ou papel-moeda (2s.-16t.).*

De modo geral uma política econômica de destaque da república, naquele momento recém instaurada, tem como um de seus objetivos, recompensar os cafeicultores pelo prejuízo que a abolição da escravidão lhes proporcionou. O emprego do verbo **precisar,** na enunciação, produz um sentido de obrigatoriedade, o que identifica os cafeicultores como vítimas do processo histórico. As enunciações do fragmento ratificam o discurso de equivalência entre o cativeiro de seres humanos e a lucratividade, apontando os limites e possibilidades da escolha pela abolição.

A importância do regime escravista para as atividades econômicas, em termos de debates historiográfico não são o foco aqui. O que se pretende observar é como os trechos analisados produzem discursos que projetam a escravidão como importante não para os proprietários da época, mas sim para toda a sociedade brasileira, incluindo a contemporânea. E a comunidade discursiva formada, então, nos parece apresentar dois elementos problemáticos. Primeiro, sendo a escravidão foi importante para a formação do país, junto a identificação em relação a elite colonial, é difícil supor que esses discursos construam um senso de responsabilidade e/ou sensibilidade em relação as mazelas provocadas por tal regime de trabalho. O segundo, que alimenta o primeiro, inclusive, é

o discurso que coloca em mesmo nível de importância a condição humana e os interesses econômicos, por exemplo, de mercado.

A mentalidade escravocrata poderia até não reconhecer a humanidade do outro escravizado, mas o ensino de história deveria reconhecê-la e desfazer o plano de equivalência. Não são pouco os conteúdos históricos em que ideologias ou projetos políticos defendidos no passado são explicados e, ao mesmo, tempo refutado através de enunciações que os colocam como ultrapassados. No caso da escravidão, os trechos analisados não questionam e, ao contrário reforçam a justificação da destruição de humanidades com base nas necessidades da economia. Do ponto de vista moral esse discurso é bem problemático na educação básica, no momento em que se busca constituir uma consciência cidadã.

Especificamente no caso da coleção do Sistema Positivo de Ensino, todas as unidades que abordaram a escravidão no Brasil posum enunciação que atenua o regime e que justifica pelo interesse econômico, com mais o exemplo de: *Nos primeiros séculos da colonização, a escravização africana foi preponderante nas regiões agroexportadoras, como o Nordeste açucareiro no século XVII e a região de mineração no século XVIII (2s.-4t.).*

E dentro da sociedade escravista, como vai sendo construído o negro na sociedade brasileira, herdeiro da construção de africano analisada anteriormente. Em uma unidade que aborda a colonização portuguesa encontra-se um item denominado *Organização socia*l, que expõe:

> *No Brasil, a reprodução natural entre escravizados era impedida pelas próprias características do tráfico negreiro, pois aqui desembarcavam muito mais homens adultos do que mulheres e crianças. Nas regiões de plantation do Nordeste, chegava-se a taxa de mais de 200 homens cativos para cada cem mulheres. Essa característica demográfica dificultava a formação de casais que pudessem ter seus filhos e formar suas famílias (2s.-4t.).*

O fragmento acima apresenta, entre outros, a enunciação de que as condições do escravismo dificultavam a formação de famílias, tendo em vista que havia grande maioria de homens. Interessante notar que no princípio dos projetos colonizadores a presença majoritária de homens europeus também foi mencionada, porém sem representar uma ameaça à formação de famílias. Esta enunciação dialoga com o discurso de que africanos e africanas tendiam a não formar famílias sem, inclusive, questionar qual o conceito de família empregado. E este conceito, também como enunciado pré-figurado remete a

família tradicional e patriarcal da sociedade cristã ocidental, produzindo um efeito de sentido que coloca a ancestralidade negra fora da moralidade considerada normativa. Entre os principais efeitos de sentido, identificamos que no processo de formação de uma identidade brasileira, ocidental, eurocentrada, branca e cristã, o africano é utilizado como limite da identidade-Nós, dentro do plano discursivo. E o item continua:

> *Por muito tempo achou-se que os escravizados recebiam um tratamento brando e, por essa razão, não tinham motivos para resistir a escravização. Porém, pesquisas recentes demonstram que eles resistiam de várias maneiras: fugiam e formavam quilombos, revoltavam-se, assassinavam senhores e feitores, cometiam suicídio, quebravam instrumentos e ateavam fogo nas fazendas, enfim, atacavam o quanto podiam os interesses senhoriais. Nesse sentido, a negociação cotidiana deveria fazer parte das relações entre senhores e escravizados.*

A sequência enunciativa se dá por: 1) achou-se que a escravidão era branda; 2) por isso, acreditava-se que não era preciso resistir; 3) pesquisas recentes mostram que os escravizados resistiam de várias formas; 4) os escravizados atacavam os interesses senhoriais; 5) a negociação pode ter feito parte da relação entre senhores e escravos.

A primeira enunciação, marcada pela impessoalidade e imprecisão da informação passada admite uma responsividade ao interlocutor quanto a relativização da escravidão e do questionamento de sua gravidade, afinal se já consideraram a escravidão no Brasil branda, essa não é uma hipótese que precisa ser completamente descartada. A terceira enunciação apresenta a resistência de escravos como a quebra da ordem estabelecida, com um sentido de ilegalidade marcado no emprego de assassinavam senhores e feitores. Ao não posicionar a resistência como forma de sobrevivência humana tendo em vista que senhores e feitores matavam humanos escravizados, emite-se um discurso ambíguo sobre a resistência. Isto porque ainda que se saiba que a escravidão é algo moralmente questionado e que as pessoas submetidas a ela eram submetidas a condições desumanizadas, coloca-se em dúvida as lutas travadas, tendo em vista que: na primeira enunciação deixa-se entreaberta a possibilidade de um caráter brando; na última enunciação aponta-se para as negociações entre senhores e escravos. Sendo assim, atitudes limites como o assassinato ou o suicídio são esvaziados de sentido e deixam de representar a gravidade da perversão do escravismo, pendendo para o discurso de que não chegava a ser necessário tomas posturas tão drásticas.

E o fragmento termina explicando que:

> *A escravização durou muito tempo no Brasil. Essa longevidade pode ser explicada pelo fato de que a propriedade de escravizados era possível para qualquer pessoa. Nas áreas de plantation, a propriedade era mais concentrada nas mãos dos senhores de engenho, mas nas áreas de produção para abastecimento e nas cidades, a propriedade escravizada era mais pulverizada. Desse modo, muitos brasileiros eram proprietários, tornando a escravização um valor social enraizado.*

Nesta parte é importante notar que a escravidão é apontada como algo comum a boa parte da sociedade colonial. Este enunciado colabora para um discurso de naturalização das atitudes, tendo em vista que se a maioria fazia é porque errado não era. Lembrando que o primeiro parágrafo reforçou a "importância" econômica do escravismo, o discurso justificador da escravização do outro ganha força. E como se entende a noção de "outro"? A última informação passada no texto é que **muitos brasileiros** escravizavam pessoas. Nesta enunciação a produção de sujeito fica marcada, pois se o interlocutor é brasileiro, seu ancestral é o proprietário de escravos e os escravizados não cabem nesta identificação, representando o corte radical (GABRIEL, 2013) da identidade-Nós.

A identidade brasileira vinculada as elites coloniais euro descendentes já bastante discutida anteriormente fica evidenciada nesse texto. A responvividade é discursivamente formada por um sentido de que, sendo o interlocutor o escravocrata, seus julgamentos axiológicos serão atravessados pela identidade. Em outras palavras, o olhar complacente para com os senhores de escravo se deve ao sujeito proposto pela enunciação estar olhando para si mesmo em sua filiação ancestral.

Ainda na unidade que estuda a colonização portuguesa na América, em uma seção intitulada *Cultura na Colônia portuguesa*, o catolicismo é posicionado como elemento estruturador da sociedade colonial. No interior do catolicismo, as hierarquias sociais eram manifestadas nas participações em atividades religiosas sendo que: *Aos grandes proprietários rurais eram reservados os espaços próximos ao altar e aos santos. Já os escravizados, negros livres e mulatos, cabia, nas grandes festas, permanecer na parte externa da igreja* (2s.-5t). Os negros são apontados como fazendo parte da sociedade católica, porém as condições sociais os tornam excluídos. Este discurso dialoga com a sociedade brasileira contemporânea, marcada pela presença majoritária de negros em realidades marginais e, com isso, na interação presente passado, a condição do negro é reforçada e naturalizada.

> *Uma característica que pode ser percebida na religiosidade colonial era o sincretismo religioso, ou seja, os elementos das religiões africanas e indígenas se fundiam com os do catolicismo nas práticas cotidianas da população*

> *comum. Esse sincretismo era muito visível nas festas organizadas pelos escravizados, como a Festa de Reis, na qual elementos dos ritos africanos se mesclavam com os do catolicismo (2s.-5t).*

O parágrafo acima é aquele que mais se aproxima de analisar a religiosidade da população negra, porém a posição enunciativa é a de toma o cristianismo como elemento estruturante e outras formas de religiosidade existindo em um sentido de "em relação à". A última enunciação do fragmento constrói-se demonstrando que os ritos africanos é que se mesclam ao catolicismo, e não o contrário. O emprego do pronome demonstrativo **esse** possui a dupla função de localizar e, ao mesmo tempo, se distanciar do objeto, diferente do catolicismo, apresentado apenas com artigo definido.

A religiosidade africana não é entendida como uma forma específica e legitima de relação com o sagrado, assim como uma forma de resistência naquele cenário de opressão. A ideia do sincretismo dialoga com discursos com o do caráter "brando" do escravismo ou da sociedade miscigenada, tendo em vista que dimensão violenta da imposição cultural é anulada na formação discursiva.

O último parágrafo do trecho selecionado explica o que foram irmandade e confrarias concluindo que: *As irmandades tinham sempre algum santo como protetor e era comum que os africanos, mulatos e brancos não frequentassem os mesmos grupos. Desse modo, um escravizado normalmente era proibido de participar de uma confraria de brancos*. Sendo assim a religiosidade a população africana ou afrodescendente, ou seja, negra, é apontada como principalmente e quase unicamente católica, tendo em vista que não há menção a outras percepções de sagrado. Além disso, a última enunciação confirma o discurso de branco incluído, negro excluído.

Na unidade que aborda o processo de independência do Brasil, em que participação alguma de populações negras é discutida, explica-se que:

> *É importante refletir ainda se a independência significou mudanças na sociedade e na economia do novo país. A subordinação à Inglaterra e a exportação, com base na propriedade rural, monocultora e escravista, mantiveram-se como modelo econômico durante o império. A sociedade permaneceu dividida entre proprietários, camadas médias urbanas, homens livres e escravizados (2s.-10t.).*

As enunciações do fragmento demonstram que o encerramento da condição de colônia não remete à transformações sensíveis na economia, pois, a propriedade rural, monocultora e escravista continua como modelo. E se a economia do agora país emancipado depende do escravismo, justificado por isso mesmo, a condição do negro fica

justificada. Isto porque na divisão da sociedade, os proprietários continuam sendo os brancos enquanto os negros, escravizados.

Quando a história do segundo império brasileiro é apresentada, há uma seção dedicada a apontar elementos culturais da sociedade.

> *É importante ressaltar que apenas uma pequena parcela da população brasileira tinha condições de seguir a moda europeia ou mesmo realizar viagens de estudo ao Velho Continente. Já a maioria da população brasileira vivia na miséria ou em condições de extrema penúria. E ainda havia os escravizados que estavam fora de todos os planos governamentais (2s.-11t).*

Na sequência das enunciações, o modelo europeu é apontado como paradigmático para a cultura considerada brasileira, porém de difícil acesso a maior parte da população brasileira. Esta vivia em meio a condições bastante adversas. O enunciado referente as condições da população é dissociado dos escravizado através da utilização de "**e ainda havia**", pois se é um grupo a mais, não faz parte da referida sociedade brasileira. E para confirmar que esta parte da população não faz parte daquilo que se pretende como sociedade brasileira reforça-se que a mesma está de fora por total dos planos de governo. O negro é construído, a partir da condição de escravo, como significante de exclusão.

Como já foi dito, na história republicano do Brasil, negros não aparecem, o que justifica a expressão do início da seção, "viveu". Portanto, a última unidade em que vão aparecer é a do Segundo império, na seção *crise do sistema imperial brasileiro*, especificamente no item *A abolição da escravidão*. O texto explica que:

> *As pressões externas para que fosse abolido o trabalho escravo no Brasil eram imensas. Também aqui no interior do Império os grupos abolicionistas se multiplicavam liderados por intelectuais, como Castro Alves, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Luís Gama.*
>
> *Com o objetivo de ampliar seus mercados consumidores, o Parlamento britânico, em 1845, aprovou a Bill Aberdeen, uma lei que estabelecia a apreensão de embarcações negreiras e o julgamento dos tripulantes por tribunais britânicos por crime de pirataria. Em cumprimento à lei britânica, o Brasil aprovou em 1850 a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro em nosso território.*
>
> *Após o fim do tráfico negreiro, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que libertou todos os filhos de escravizados. Em 28 de setembro de 1885, foi promulgada a Lei Saraiva-Cotegipe, que alforriava os escravizados com mais de 65 anos (Lei dos Sexagenários). Por fim, a Lei Áurea (1888), foi assinada pela Princesa Isabel, acabou definitivamente com a escravidão negra no Brasil.*

A sequência enunciativa do primeiro parágrafo aponta: 1) haviam pressões externas para o fim da escravidão; 2) no interior do império, grupos abolicionistas

cresciam. A primeira enuncia coloca fora da sociedade brasileira a causa do abolicionismo enquanto a primeira coloca dentro, porém o emprego do **também** produz um efeito hierárquico de ênfase. Efeito esse confirmado no segundo parágrafo, que explica a racionalidade das pressões e práticas externas, sem haver um trecho que faça o mesmo em relação aos movimentos abolicionistas internos

Cabe ressaltar que não há nenhuma imagem dos abolicionistas citados, tampouco a descrição de quem foram ou o que fizeram. Dos quatro mencionados, um deles, Luiz Gama, era num intelectual negro, porém sem este esclarecimento e em diálogo com outros enunciados do material, possivelmente ele será imaginado como branco.

O último parágrafo constrói uma narrativa através de enunciações que produzem um discurso de despolitização da questão abolicionista. As leis são citadas como dados, sem apresentação sobre os debates que as estabeleceram. E, dentro dessa lógica a abolição da escravidão se torna consequência, primeiro, de uma lei e possivelmente da autora da lei, já que ela é citada, das pressões inglesas e, por último, dos movimentos abolicionistas.

É importante notar que a abordagem centrada no personalismo político da realeza de Isabel faz com que o processo de abolição, que responde a vida e luta dos escravos negros, contando com a participação de intelectuais negros, fique entendido de um modo em que a parte mais interessada é apresentada como passiva em sua própria história.

3.2.4 O problema não é nosso.

Considerando que a memória social construída no/por currículo de história, marcada por uma identidade étnico-racial estabelecida, isto é, europeia-ocidental-branca, é fundamental perceber como as relações raciais são incluídas no imaginário coletivo, em diálogo constante com discursos difundidos nos variados contextos sociais.

Como já discutido anteriormente, a dominação europeia e a subjacente escravização dos outros povos, principalmente os africanos, formulou-se através de um recorte racial (MIGNOLO, 2004), independente do conceito de raça ter se afirmado a partir do século XIX (MUNANGA, 2010). Sendo assim, buscamos analisar como as relações raciais são enunciadas nos textos, sobretudo com relação ao racismo, componente inerente a formação da sociedade brasileira, tendo em vista que a mesma se formou dentro do paradigma moderno/colonial.

Entre os fragmentos nos quais os discursos sobre as relações raciais ficam marcados nos textos, destaca-se a introdução da unidade sobre a história da África Atlântica. Esta seção busca justificar a importância de se estudar mais afundo o continente negro, levando em consideração características da sociedade brasileira (1s.-12t.)

> *Durante muito tempo a sociedade brasileira seguiu as características de organização política, econômica e social impostas pelos portugueses. Como fruto de tal organização, baseada em modelos europeus, levou-se em conta apenas a participação do colonizador, ficando relegado ao segundo plano a participação dos indígenas, dos africanos e seus descendentes na construção da sociedade brasileira*.

Dentre os enunciados que destacamos no fragmento acima: 1) a sociedade brasileira manteve características dos portugueses; 2) o modelo de organização é europeu; 3) a participação na sociedade ficou restrita ao colonizador; 4) indígenas e africanos ficaram em segundo plano.

A sequência de enunciados permite apreender o sentido de que a sociedade brasileira é caracterizada historicamente por privilegiar os colonizadores e seus descendentes (1 e 3), sendo que estes, enquanto europeus são brancos. Por outro lado, indígenas e negros, são historicamente excluídos. Percebe-se então uma formação discursiva que tenta apagar o recorte racial dos privilégios da sociedade brasileira, pois se os colonizadores brancos tiveram direitos e os negros não, qual seria a categoria analítica senão raça (GUIMARÃES, 2002) para compreender a situação descrita? E, consequentemente, perceberíamos o racismo como elemento estruturante da ideia do Nós, pois, trata-se da sociedade brasileira. Este silenciamento da questão racial reforça o imaginário coletivo de que a sociedade brasileira, marcada pela miscigenação, não tem no racismo uma de suas principais mazelas.

O texto prossegue apontando que apenas no final do século XX é que órgãos governamentais passaram a dar conta destas questões sobre África, *mas que ao observar a composição da população brasileira, deve-se concordar que tais estudos e valorizações nos currículos escolares brasileiros deveriam ter ocorrido há mais tempo*. Ao problema central, como se vê, não é dado o nome de racismo, ainda que se tenha a referência a desigualdade racial.

> *Conhecer a história dos povos indígenas, assim como conhecer a história dos povos africanos, especialmente dos povos da África Atlântica, é condição essencial para a compreensão de nossa história e de nossa cultura. Desse*

> *estudo e da valorização de todos os indivíduos formadores e integrantes do nosso país, poderão surgir algumas condições para uma sociedade com oportunidades iguais para todos.*

Neste fragmento, a importância dos referidos estudos está associada à uma compreensão de "nosso", ainda que outras enunciações apontem os negros e indígenas como "eles". Além disso, os estudos buscam criar condições para uma sociedade mais igualitária em termos de oportunidades, mas sem falar sobre qual desigualdade se fala. Em dimensões pré-figuradas enunciativas, o enunciado da desigualdade produz efeitos de associação à desigualdade social. E a desigualdade social, evidente, deve ser combatida, porém a seção não trata deste tipo de assimetria.

> *A preocupação em estudar a história dos povos africanos, suas culturas, suas vidas e suas labutas, além da influência que exerceram sobre a formação do Brasil, passou a ser mais observada a partir de 1988, ano da comemoração do centenário da abolição do trabalho escravo no Brasil. A comemoração dos 500 anos de nosso país igualmente suscitou maior interesse pelo estudo de nosso passado. Esses dois fatores contribuíram para historiadores, antropólogos, sociólogos, arqueólogos e estudiosos de outras áreas de conhecimento se voltassem para o estudo da África.*

As sequências de enunciados formulados agora propõem que a preocupação com o estudo sobre a África deriva da celebração da abolição da escravatura e do aniversário no Brasil. Interessante notar que a genealogia da preocupação apontada remete a um momento histórico comunicado discursivamente, como vimos, sem o protagonismo negro e outro que demarca a exclusão indígena da história, na medida em que contabiliza a o tempo do Brasil a partir da chegada dos portugueses. São desconsiderados que as lutas por reconhecimento de parcelas excluídas podem vir, e vieram, destas próprias coletividades, como é o caso dos já citados Frente Negra e Movimento.

E o trecho destacado termina com: *Outro fator que causou bastante discussão e despertou maior interesse sobre a formação da população brasileira e, consequentemente, sobre a África, foi a aprovação de lei que estabeleceu o Sistema de Cotas nas instituições de ensino superior para afro-brasileiros.* A sequência enunciativa destaca: 1) há uma discussão com diferentes fatores; 2) despertou-se maior interesse sobre a formação da sociedade brasileira, incluindo sobre a África; 3) a instituição das cotas foi um dos fatores.

Observamos que as cotas raciais em instituições de ensino superior representam o entendimento do Estado brasileiro quanto a desigualdade racial no país (GUIMARÃES, 2002), configurando uma política reparatória. Sendo assim, o despertar do interesse pela

formação brasileira, incluindo a história da África decorre de uma questão racial, seja para defender esta política ou para ataca-la. Portanto, novamente a questão racial é apagada através da formação discursiva.

Ao longo de toda a coleção de ensino médio do Sistema Positivo de Ensino, em três momentos a questão racial aparece de maneira explicitada. Destacamos, primeiramente, um trecho encontrado na unidade intitulada *Imperialismo*, na seção específica que aborda os Estados Unidos no século XIX, especificamente o período da guerra civil.

> *A guerra civil deixou cicatrizes ainda na atualidade muito visíveis. O Sul foi destruído pelos combates e sua população sofreu grandemente. O trabalho escravo foi abolido por Lincoln, mas aos negros não foi destinado nenhum programa de assistência do governo que promovesse o bem-estar social do ex-escravizados, fato que contribuiu para o aumento da discriminação racial no país (2s.-15t.)*

Os atos enunciativos fundamentais são localizar que ao fim da guerra civil o trabalho escravo foi abolido, aos negros não foi direcionada nenhuma política de assistência e a discriminação racial aumentou. A sequência enunciativa forma efeitos de sentido como o entendimento que a escravidão deixa marcas raciais em sociedades que a experimentaram, e que a ausência de políticas que especificamente incluíssem a população liberta contribui para o aprofundamento da exclusão e consequentemente da discriminação racial. Fica, então, o discurso de que a discriminação é um legado deixado por resolver na história dos Estados Unidos.

No livro integrado volume número três, uma unidade que aborda elementos sociais e culturais dos anos de 1960 e 1980 expõe uma seção intitulada O movimento por direitos civis nos Estados Unidos. Nela encontramos:

> *A abolição da escravidão nos Estado Unidos ocorreu em 1863, durante a Guerra de Secessão, e foi posta em prática após o seu término, em 1865. Entretanto, foi necessário mais de um século após a abolição para que os negros conquistassem a igualdade civil em território estadunidense. Essa luta teve início logo após a abolição, mas foi somente na década de 1960 que ela atingiu proporções que obrigaram a população branca e as autoridades a promoverem mudanças (3s.-5t).*

Em caráter dialógico com relação ao discurso exposto no volume da segunda série, o trecho identifica, em sua sequência enunciativa, que a luta por igualdade racial civil foi longa, tendo em vista que demorou aproximadamente um século para conseguir pressionar por efetivas mudanças. Na sequência desse fragmento, são caracterizadas algumas formas de atuação do movimento negro, como o exemplo do Congresso da

Igualdade Racial, em 1961 (3s-5t). Essas mobilizações constituíram uma *forma de afrontar as leis discriminatórias que proibiam os negros de utilizarem o mesmo meio de transporte que os brancos.*

O efeito produzido pelas últimas enunciações referentes a proibição de negros utilizarem os mesmos meios de transporte e a luta contra este tipo de discriminação inscreve na formação discursiva da narrativa história que a discriminação racial e a luta contra a mesma estão inscritas na formação da sociedade estadunidense.

No volume terceiro da terceira série se encontra, dentro da já referida unidade que trata da *descolonização da África*, encontra-se uma descrição específica a respeito do processo histórico vivenciado na África do Sul:

> *Em 1961, foi proclamada a República e o país pôde ser considerado independente do domínio imperialista. Entretanto, os períodos de colonização deixaram fortes marcas que ainda permanecem.*
>
> *Observando todas as consequências da exploração promovida pelos europeus no sul da África, podemos considerar o regime do apartheid como a mais prejudicial para os povos que viveram e vivem na região. Uma sociedade baseada em três categorias raciais (brancos, mestiços e negros) foi mantida mesmo após a independência. O início do regime de segregação racial foi em 1948, mas suas origens remontam ao período de colonização europeia nas terras próximas ao Cabo da Boa Esperança (3s.-4t.).*

No segundo parágrafo é enunciado que a segregação racial foi um dos maiores desdobramentos da exploração exercida por europeus no continente, ultrapassando o período colonial e dividindo a população da África do Sul independente a partir de categorias raciais. Identifica-se, inclusive, com uma imagem de uma placa que define determinada área como autorizada apenas para brancos, o regime de segregação racial como uma das principais mazelas da história sul-africana. A enunciação de que as marcas permanecem ainda, no início do fragmento, estabelecem esta formação discursiva.

Se por um lado as elites brancas não são explicitamente responsabilizadas, tendo em vista que o regime de segregação racial é tratado com a marca da impessoalidade, ao menos a história nacional do país é organizada com a questão racial no seu interior.

Em relação ao Brasil, a unidade que aborda o Segundo Império a questão racial é abordada, sendo o único momento em que essa questão é explicitamente problematizada:

> *A população negra, escravizada ou alforriada, arcava com o trabalho. Eram os trabalhadores escravizados que realizavam desde a tarefa mais simples e leve até o serviço mais pesado. Somado à carga de trabalho havia ainda o peso da discriminação que acompanhava os negros ao longo de toda a vida.*

> *De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, os negros escravizados aspiravam à alforria, já os mulatos desejavam o "branqueamento". E esses objetivos, mesmo que muitas vezes impossíveis, podem ser compreendidos pelo fato de que na sociedade a discriminação ao negro e ao mulato e a escravidão eram consideradas "coisas normais" (2s.-11t).*

Neste caso, tendo em vista o tema proposto para a seção, nos deteremos com mais cuidado na análise discursiva dos trechos. No primeiro parágrafo a sequência enunciativa esta composta por: 1) os negros ou eram escravizados ou alforriados; 2) os negros arcavam com o trabalho; 3) arcavam com os mais variados trabalhos, incluindo os mais pesados; 4) além da carga de trabalho, os negros conviviam com o peso da discriminação.

A primeira enunciação totaliza a condição do negro como atrelada à experiência do cativeiro, ao passo que a segunda objetifica-o e subalterniza-o tendo em vista que suas funções eram restringidas ao trabalho. A quarta enunciação aponta para a descriminação racial, porém sem descrever mazelas decorrentes dela, além de não determinar o sujeito que realiza a discriminação.

Como abordado na seção anterior, a proposição identitária subjacente ao discurso do ensino de história aproxima interlocutores dos senhores coloniais brancos ancestrais da elite branca. Por isso, essa imprecisão do sujeito não é senão um apagamento da discriminação racial ainda que ela esteja sendo citada.

O segundo parágrafo enuncia: 1) para Sérgio Buarque de Holanda, os escravos buscavam a alforria; 2) também para ele, os mulatos buscavam o branqueamento; 3) esses objetivos eram muitas vezes impossíveis; 4) esses objetivos se explicam pela aceitação difusão dos valores escravistas e discriminatórios que eram vivenciados. Novamente, a condição da população negra é totalizada no cativeiro e o mulato, colocado de maneira vaga parece ser aquele que sendo negro, aspira a ser branco. O discurso relatado é, mais uma vez, recurso legitimador e a ideia de que os desejo citado eram, por vezes, impossíveis, produz um efeito de sentido de que os sujeitos referidos se restringiam a condição marginal em meio a sociedade.

O emprego da expressão "coisas normais" produz na enunciação uma responsividade pré-figurada de um discurso de justificação da opressão do negro. Como vimos anteriormente, a escravidão esta justificada na medida em que sem ela a sociedade brasileira não poderia se forma. A ideia de normalidade presta a função semântica de propor um discursividade que isenta de culpa aqueles que praticavam a discriminação e

a escravidão ou pelo menos atenuá-la. Além disso, o emprego do verbo **eram** remete o problema da discriminação racial ao passado da sociedade brasileira. Considerando que em nenhum capítulo sobre a história brasileira descreve o problema do racismo e que este, único ponto, inscreve esta problemática de forma atenuada e como algo de era, não se identifica a discriminação racial como um problema contemporâneo, ou pelo menos um legado deixado pelo período escravista.

As formas através das quais a questão racial é apresentada na história da África do Sul e dos Estados Unidos, isto é, como um problema de longa duração relacionado à uma passado de exploração que ultrapassou mudanças históricas como as própria independências, é bem diferente de como é apresentado o caso brasileiro. A sociedade brasileira no discurso proposto pela coleção, ainda que tenha experimentado um momento de discriminação racial não teria chegado a vivenciar marcas profundas desta assimetria.

É difícil supor que este material consiga propor um olhar crítico sobre a desigualdade racial no Brasil, tendo em vista que além de a questão ser sobreposta pelo recorte de classe, ela é identificada fora de "nossa" história. A identidade-nós, constituída a partir da negação da alteridade-outro do negro, não assume este ato e constrói sua própria imagem como livre de preconceitos.

As impressões discutidas nesta seção do trabalho aparecem confirmadas na última unidade, do último volume, da última série, quando se expõe uma reflexão sobre a desigualdade social no Brasil. A elite privilegiada herdeira do colonialismo e, portanto, branca, é tem sua condição exemplificada através do acesso à educação, em contrate a maior parte da população que não o tem. Novamente a tensão das relações raciais fica invisibilizada.

> *Para que uma sociedade tenha igualdade de condições, é importante que todos os brasileiros tenham acesso à escola e ao ensino formal. A educação apenas para os filhos das famílias abastadas foi outra herança colonial. Somente os filhos dos grandes proprietários tinham condições de aprender a ler e escrever com preceptores, professores particulares, aos quais era incumbida a educação de crianças até os 8 ou 10 anos. A partir dessa idade, essas crianças eram enviadas à Europa para o estudo em colégios internos e de lá voltavam formados para dar continuidade aos negócios de cada família.*
>
> *Durante o Império, surgiram colégios geralmente dirigidos por religiosos, como o Colégio São Paulo. No entanto, o ingresso nessas instituições continuava restrito aos filhos de famílias brancas e ricas. Ao longo do período republicano, as mudanças foram ocorrendo, mas ainda continuavam lentas se comparadas às necessidades da maior parte da população brasileira, que se via excluída de uma formação profissional mais especializada (3s.-6t).*

Considerações finais:

A pesquisa realizada partiu de um projeto de pesquisa que foi apresentado no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET, intitulado "Estratégias para a afirmação da identidade negra no Ensino Médio. Com o passar do tempo, e isso é muito importante, se pensarmos na produção de conhecimento, o objetivo expresso no título foi ficando cada vez mais distante das constatações que estavam sendo realizadas.

O projeto, apresentado no início do ano de 2014, partia da premissa que do ensino de história como algo pronto e, de certa forma, pouco envolvido com a questão racial. Entendia-se que não havia neutralidade e que a omissão favoreceria a reprodução da opressão, porém não se tinha a ideia de que poderiam haver posicionamentos sólidos no ensino história, quanto as relações étnico-raciais.

Entre os objetivos específicos do projeto de pesquisa, consta: 1) *Estimular a utilização de trajetórias biográficas como forma de reforças a identidade negra através do desenvolvimento de autoestima*. 2) *Comprovar a necessidade de se vincular lideranças negras, em todos os períodos da história do Brasil pós-abolição, à história nacional*.

Percebemos que era preciso alguns recuos, questionando pressupostos e tensionado as estruturas. Ou seja, antes de pensar em inserir novos conteúdos que valorizem a identidade negra, era preciso analisar como o negro é significado de modo geral, na narrativa hegemônica do ensino de história. Entendemos que a inclusão do "a mais" pode ter seus efeitos afirmativos anulados por toda uma memória coletiva formada a partir de discursos que bloqueiam a construção da identidade negra positivada.

Entre as hipóteses do projeto, encontram-se: 1) *O ensino de história, no período do ensino médio deve ser uma importante ferramenta de combate ao racismo*; 2) *O ensino de história ainda tem se mostrado muito tímido no desenvolvimento de debates e reflexões acerca da questão racial no país, contribuindo pouco para a superação do "mito da democracia racial"*. Entendemos que sim, o ensino de história pode ser uma ferramenta na luta antirracista, porém compreendemos que o ensino não está fora do racismo, sendo ele, inclusive corresponsável pela reprodução desses discursos. Além disso, o ensino de

história encontrado nas apostilas não é apenas tímido no combate ao mito da democracia racial, ao contrário, o fundamenta de maneira bastante eficiente.

Não pretendemos aqui criar uma generalização sobre o ensino de história, pois, sabemos que a análise de um material didático não permite muita abrangência. Queríamos, na verdade, realizar um exercício teórico e metodológico que possa servir para a continuidade dessa pesquisa e, também, de parâmetro de diálogo para outros pesquisadores também interessados no tema.

Do ponto de vista teórico buscamos refletir sobre algumas questões importante. A primeira, bem marcada ao longo de nosso texto, foi o estabelecimento de um diálogo com os estudos do grupo modernidade/colonialidade, tendo em vista que o mesmo oferece chaves analíticas muito interessantes para quem quer estudar as relações raciais. Entre, elas a distinção entre colonialismo e colonialidade, com todas as suas implicações, foi imprescindível para pensar as assimetrias presentes nas sociedades pós-coloniais. Importante também as referências teóricas que fundamentaram o conceito de eurocentrismo enquanto um poderoso significante.

A perspectiva discursiva do campo dos estudos linguísticos foi, também, fundamental para a pesquisa e isso se deve à um incômodo epistemológico. Desde o início dos estudos no campo das relações étnico-raciais tivemos o incômodo em ver como significantes tais como negro, África, Europa, brancos, entre outros, são utilizados com sentidos estáveis, como dados estabelecidos. O olhar discursivo nos fez atentar para a construção dos sentidos em meio ao processo de comunicação, percebendo deslizamentos semânticos e apropriações. Não sendo uma pesquisa realizada por um linguista, é perceptível que o trabalho não avança muito sobre as pistas linguísticas. Mas além da condição de não especialista, o trabalho pretendeu analisar um corpus muito extenso, o que também dificultou um detalhamento maior.

O campo das relações étnico-raciais possuiu uma característica, ao mesmo tempo promissora e perigosa, que é a possiblidade interdisciplinar. O caráter promissor se deve ao fato das relações sociais dificultarem um compreensão dentro de apenas um campo de estudo, como exemplo da história. Essa condição é muito interessante tendo em vista que o diálogo entre as metodologias e teorias de campos como História, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Linguísitca, entre outras. As possibilidades analíticas proliferam com os diferentes olhares, porém há o perigo das imprecisões teóricas e metodológicas

em meio ao cruzamento das fronteiras disciplinares. Por isso, o trabalho também pretendeu organizar ideias para pensar conceitos, teorias e metodologias que podem ser proveitosas nos estudos das relações raciais, principalmente no campo educacional.

Em relação a escolha do material, as apostilas foram escolhidas justamente por permitirem também uma reflexão sobre um processo importante em curso na educação brasileira. Os Sistemas Apostilados de Ensino vêm crescendo muito, sobretudo através da inserção na educação pública. Se essa tendência se confirmar, algumas condições da prática docente, principalmente com relação a falta de autonomia, deverão ser consideradas por que estudo no campo da educação escolar. E como o sistema previamente determina os conteúdos, inclusive na ordem de trabalho, a utilização deste objeto de ensino nos proporcionou uma reflexão sobre o currículo e as relações de poder.

A reflexão realizada acerca do ensino de história e as relações raciais foi bastante importante, pois as análises do material acabaram confirmando a hipótese de que o ensino de história comumente imaginado, e mesmo criticado, por estar a serviço da construção de uma identidade nacional é também atravessado de discursos que constroem um identidade étnico-racial. Quando percebemos que o significante África remete ao catastrófico e ao trágico, sem legados positivos e que o negro é construído como significante de excluído e subalternizado, compreendemos a construção identitária do currículo. A identidade brasileira sugerida enquanto branca, europeia e moderna/imperial, estabelece uma subjetividade branca que dificulta muito a valorização da identidade negra. O brasileiro embranquecido apresentado no discurso do ensino de história não exclui o negro da história, tampouco a África. A memória social discursada os inclui como aquilo que não se deve ser. E, nessa narrativa, portanto, a colonização portuguesa, com suas culturas herdadas pelas elites nacionais salvaram o pretenso "nós" de sermos o que a África sempre foi e ainda é. Por isso, os discursos que naturalizam e estereotipam africanos e negros do Brasil.

Estas constatações, resumidas assim, parecem exageradas, mas se olharmos todas as análises perceberemos como a memória social derivada destes significantes são poderosos instrumentos ideológicos no sentido de estabelecer um inconsciente coletivo profundamente racista.

Sabemos que o material didático na determina a visão de um estudante, mas essa não é a nosssa questão. Os discursos que estão contidos nele estão disseminados pela

sociedade, tanto que foram escritos por especialistas da área de história e são aceitos em diversas instituições pelo país a fora

Ao longo da pesquisa encontramos um trabalho que estudou materiais didáticos em Portugal e ficamos impressionados com as semelhanças:

> (...)nos livros didáticos analisados predomina antes uma narrativa que considera os "aspectos positivos do colonialismo", numa lógica que assume que os processos históricos podem/devem ser desagregados analiticamente, com base nas consequências positivas e negativas que trouxeram. Esta operação está ancorada na ideia de que a modernidade, e concretamente a chamada "expansão", foi um triunfo (WALLERSTEIN, 1997, p. 94-96, 102103), mas sem esquecer as suas consequências "negativas" – como a escravatura. Assim, a presente despolitização de processos como o colonialismo e o racismo tem facilitado a interpretação da escravatura na semântica "multicultural" – em termos de miscigenação, no caso do Brasil, e de "contato cultural", no Portugal metropolitano. Neste contexto, os manuais ajudam a validar o vocabulário e a lógica coloniais, assumindo acriticamente a divisão entre as "raças" passíveis de ser escravizadas – o negro – (SWEET, 2003, p. 5-7) e os povos indígenas, inseridos no espaço da política com certa capacidade de ação, ainda que tenham de ser "defendidos" e "abrigados" pelos membros do clero. Esta narrativa reforça a construção do escravo enquanto sujeito incapaz de ação política, e evita o debate "raça"/poder consignando o fenómeno da escravatura à figura de um "mal" passado, efetivamente superado. Assim se garante a ideia da "Europa" e do "cidadão europeu" como motores da história e da política, ignorando que, em grande medida, a abolição da escravatura se deveu à ação política dos escravos e a longos processos de rebelião e resistência ((158-159) ARAUJO; MAESO, 2013, p. 158-159)

Encontramos uma narrativa muito parecida com a de Portugal, no sentido no sentido de apagar o lado perverso do processo de colonização e exaltar como totalmente positivas experiências que destruíram física ou simbolicamente parte da população que é ancestral de coletividades atuais. E essas, sofrem a imposição de uma memória coletiva que identifica uma parte impossível de retirar de si, a genealógica, como a alteridade-outro negativada para que a identidade-nós possa ser celebrada. E nesse propósito, se a discriminação racial foi e é um elemento estruturante de nossa sociedade, por outro lado, ela não pode ser assumida, tendo em vista que a noção de povo miscigenado presta justamente o papel de apaga-la. Por isso, é tão forte a recusa de reconhecer o racismo no Brasil, ainda que toda a história seja marca pela exclusão, não só, mas principalmente, da população negra.

Visualizamos este trabalho, então, não como uma conclusão sobre a relação entre o ensino de história e as relações raciais, mas como um alerta, uma advertência sobre algumas das questões com as quais devemos nos deparar no memento em que nos

dedicarmos a tentar desenvolver uma educação antirracista. A consciência sobre a discriminação pode ser um importante primeiro passo para a formação de uma sociedade mais justa.

Concluímos que junto ao processo de inserção de conteúdos sobre história da África e dos afro-brasileiros, também muito importante, é preciso reavaliar a organização de todos os conteúdos tradicionalmente contemplados no ensino de história, mesmo aqueles que supostamente não tenham relação direta com a África ou com os negros. Entendemos ser preciso trazer para as discussões do campo do ensino de história a proposta de um giro epistemológico em que serão questionados a que sentidos servem as narrativas trabalhadas, e a que elas não "servem". A propósito, duas questões importantes se abriram em meio à pesquisa. A primeira é que as teorias da colonialidade contribuem em muito para uma avaliação mais profundo a respeito do eurocentrismo e a outra é que estamos diante de uma grande batalha epistemológica que tende a atingir, possivelmente, todos os envolvidos. Porque se é possível orientar o olhar para a proposta de um giro epistemológico sobre o ensino escolar, o mesmo pode ser feito sobre a formação docente nas universidades e até mesmo nas diversas correntes historiográficas.

Perceber a colonialidade e todos os seus desdobramentos perversos sobre as subjetividades daqueles que tem suas epistemologias negadas é importante na formação docente, pois pouco adiantará um material didático desenvolvido para um pensamento decolonial se a estrutura da formação do professor permanecer inalterada em suas estruturas coloniais. E é nesse sentido que o emprego do termo batalha nos parece bastante adequado, pois a inserção de um pensamento decolonial ou, pelo menos, crítico em relação ao paradigma eurocentrado implica o abalo de segurança cognitivas historicamente estabilizdas.

Referência bibliográficas:

ABUD, Katia Maria. *A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Gasparello; MAGALAHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007. pp. 107-117

AMOSSY, Ruth. **Da noção retórica de ethos à análise do discurso. Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, p. 9-28, 2005

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. *Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural*. In PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-286.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Repensar o ensino médio: Por quê?*. IN DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo e MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em diálogo.** Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)* In: **Cadernos de estudos Linguísticos**, Campinas, p. 25-42, 1990.

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: Estudo de Caso com Professores de Ciências e Gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal**. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1977, p. 293

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

BORGES, Roberto; GIORGI, Maria Cristina. *Discurso, Propaganda e Estereótipos Raciais: uma questão de segurança.* In MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. P. 165-178.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

BUNZEN, Clécio. *O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar*. In: **Revista Ao pé da letra**, 3.1:35-46, 2001.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **A Construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial.** Rio de Janeiro. UFRJ; Relume-Dumara, 1996. 436 p.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Formação das almas: o imaginário da Republica no Brasil.** São Paulo. Companhia das Letras, 1990. 166 p

CASTRO-GOMEZ, Santiago. *Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In _____ e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHERVEL**, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sábio al saber enseñado. 3 ed. Buenos Aires: Aique, 2009..

COSTA, Candida Soares da. *Dez anos da implementação da lei nº 10.639/03: Algumas evidências***.** In: MULLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

COSTA, Sérgio**.** *Muito além da diferença: (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial.* In: Revista Brasileira De Ciências Sociais - Vol. 21 Nº. 60. P. 117-134.

COSTA, Warley. *A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções.* In PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-286.

DA CUNHA, D. *Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical*. In: **Matraga**, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p.129-p.144, jan./jun. 2008

DAHER, Del Carmen. *Uma análise linguístico-discursiva do pronunciamento de Getúlio Vargas aos trabalhadores em 1º de maio de 1938*. matraga, rio de janeiro, v.14, n.20, p. 57-p.76, jan./jun. 2007

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil* In: **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 100, 2007, pp. 1105-1128 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e Eurocentrismo*. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciecnias Sociales. Biblioteca Virtual, 2005.

FALCON, Francisco José Calazans. *O capitalismo unifica o mundo***.** In: REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX – O tempo das certezas: da formação do capitalismo à Primeira Grande Guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p.11-76

FANON, Frantz. FANON, Frantz. **Pele Negra, Mascaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Criação ideológica e dialogismo*. In _____. **Linguagem & diálogo** – As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: PARÁBOLA EDITORIAL, 2009

FIORIN, José Luiz. *O dialogismo*. In _____ **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 2013. 152p.

FOUCAULT, Michel**.** *Genealogia e Poder*. In _____**Microfísica do poder;**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO JR, Franco Júnior. **O feudalismo**. Editora Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes interessados à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 33

GABRIEL, Carmem Teresa. *O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico*. In PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 287-312.

HALL, Stuart. *Raça, o significante flutuante*. In **Revista Z Cultural**. 2013a. http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/. Acessado em 25/08/2015, às 18:40.

_____. *Que "negro" é esse na cultura negra?* IN HALL, Stuart. **Dá diáspora**: identidade e mediações culturais; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende – 2ªed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013b.

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014

_____. *Quando foi o Pós-Colonial? Pensando no limite.* IN HALL, Stuart. **Dá diáspora:** identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende – 2ªed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013c.

GORDON, Lewis R. *Prefácio* de FANON, Frantz. **Pele Negra, Mascaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. *Descolonizando Los Universalismos Occidentales: El Pluriversalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta Los Zapatistas*. In CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)*. In: **Tempo Social; Revista de Sociologia da USP**. São Paulo: 2001, p:121 a 142.

_____. *Depois da democracia racial.* **In: Tempo Social; Revista de Sociologia da USP**. São Paulo: 2006, p:269 a 286.

_____. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio á Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Sonia. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984. 76p.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A era do capital 1848-1875**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

IANNI, Octavio. *Raça e classe*. In: IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 3º Ed, 1987, 1º reimpressão 2004, p: 317 a 337

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco**. A balaiada**. Editora Brasiliense, 1998.

LIMA, Mônica. *História da África*. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças e MULLER, Tânia Mara Pedroso (Orgs.). **Cadernos Penesb 12:** Especial: Curso ERER. Niterói, RJ: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013.

LIMA, Raimundo de. *Escola apostilada: ilusão ou barbárie?* In: Revista Espaço Acadêmico – nº 63 – Agosto/2006. http://www.espacoacademico.com.br/063/63lima.htm.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUELEl, Ramon (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifícia Universidad Javariana, Instituto Pensar, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *A propósito do ethos*. In: **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso e Análise do Discurso*. In SINGNORINI, Inês (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.135-156.

_____. *Enunciado e Contexto*. In: **Análise de Textos de Comunicação**; tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha – São Paulo; Cortez: 2002

_____. *Gênese do discurso* Capítulo 5 **Do discurso à prática discursiva.**

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**: São Paulo: Hucitec, 1987. 300 p

MIGNOLO, Walter. *Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica*. In SANTOS, Boaventura de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

_____. *Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. In: **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Traduzido por: Ângela Lopes Norte.

_____. *El Pensamiento decolonial: Desprendimiento y Apertura Um manifesto* In CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

MONTEIRO, Ana Maria. *Narrativa e narradores no ensino de história*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Gasparello; MAGALAHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007. pp 119-135.

_____. e PEREIRA, Amílcar (Orgs.) **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356p

MARCONDES, Maria Inês; MORAES Caroline da Luz. *Currículo e Autonomia Docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino.* In: Revista Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. e SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. *A presença/ausência da história e cultura negra na escola.* In MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. pp. 87-100

_____. *Estudos sobre a imagem do negro no livro didático e suas implicações na formação de professores*. In MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BARBOSA, Paulo Antonio. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais)

_____. COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BARBOSA, Paulo Antonio. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais)

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In **Inclusão social: um debate necessário?** Belo Horizonte, CECOM/UFMG, 2010 https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59**.** Acessado em 13/08/2014.

_____(Org.) **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda de. *A Construção Social e Histórica do Racismo e suas Repercussões na Educação Contemporânea*. In **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 9, 2007

OLIVEIRA, Iolanda de e SACRAMENTO, Mônica Pereira. *Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, Relações Raciais e Educação*: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.); GONÇALVES, Maria das Graças (Org.) e MULLER, Tânia Mara Pedroso (Org.), In: **Cadernos Penesb 12**: Especial: Curso ERER. Niterói, RJ: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013.

ORIÁ, José Ricardo. *Memória e ensino de História*. In BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1998

ORIÁ, José Ricardo. *O direito à memória: análise dos princípios constitucionais da política de patrimônio cultural no Brasil (1988-2010).* **Palestra** no II Seminário Internacional de Políticas Culturais. Realizado em 21, 22, e 23 de setembro de 2011 na Fundação Casa de Rui Barbosa.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. *O Negro na Literatura*. In: **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, 2013.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. In. LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

_____. *Colonialidade del poder y Clasificación Social*. IN CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

REIS, João José**. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. Companhia das Letras, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1994. V.3

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. **Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno**. IN: DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2005.

ROCHA, Décio**. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem**. Revista Gragoatá. Niterói, 2006.

ROCHA, D. *Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade*. In: **Linguagem em (Dis)curso (Online)**, v. 14, p. 619-632, 2014.

RODRIGUES, Rosângela. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.* In **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSEMBERG, Flúvia. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.* In: **Educação e Pesquisa.** Revista da FE/USP, São Paulo, v. 29 nº 1, p. 125-146, 2003.

SAID, Edward. **A geografia imaginativa e suas representações: orientalizar o oriental** IN _____. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente, tradução de Rosaura Eichenberg. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e Para Além de Um e Outro**. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 474p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Questão Racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e REIS, Letícia Vidor de Sousa (Org.). **Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. p.153 – 177.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA. Ana Celia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

TERRA, Antonia. *História e dialogismo.* In BITTENCOURT, Circe (Org.) **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1998

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros:** a reflexão francesa sobre a diversidade humana. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 1993.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder un* pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial IN CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. – Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. Encontros: *1492 e Depois; Descobertas*: 1992 e Antes n 41**. Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1993.

ANEXOS

Anexo I: Referência catalográfica dos doze volumes das coleção História: ensino médio.

NICOLAZZI JÚNIOR, Norton Freshe. História: ensino médio, 1ª série, 1º volume; ilustrações Angela Giseli, Eduardo Vetillo. Curitiba: Positivo, 2010..

NICOLAZZI JÚNIOR, Norton Freshe. História: ensino médio, 1ª série; 2º volume; ilustrações Angela Giseli, José Aguiar. Curitiba: Positivo, 2010.

NICOLAZZI JÚNIOR, Norton Freshe. História: ensino médio, 1ª série; 3º volume; ilustrações Angela Giseli, ...[et al]. Curitiba: Positivo, 2010.

NICOLAZZI JÚNIOR, Norton Freshe. História: ensino médio, 1ª série; 4º volume; ilustrações Angela Giseli, André Lemes. Curitiba: Positivo, 2010.

ARAUJO, Maria Bethânia de; NICOLAZZI JUNIOR, Norton Freshe; CUNHA, Rogério Pereira da. História: ensino médio 2ª série, 1º volume. Curitiba: Positivo, 2010

ARAUJO, Maria Bethânia de; NICOLAZZI JUNIOR, Norton Freshe; CUNHA, Rogério Pereira da. História: ensino médio, 2ª série, 1º volume. Curitiba: Positivo, 2011

ARAUJO, Maria Bethânia de; NICOLAZZI JUNIOR, Norton Freshe; CUNHA, Rogério Pereira da. História: ensino médio, 2ª série, 2º volume. Curitiba: Positivo, 2011

CORDEIRO, Lysvania Villela. História: ensino médio, 2ª série, 3º volume; ilustrações Jack Art, Robson Araújo. Curitiba: Positivo, 2012

LOBO, Andreia Maria Carneiro. História: ensino médio, 2ª série, 4º volume; ilustrações Quadrinhofilia. Curitiba: Positivo, 2012

LOBO, Andreia Maria Carneiro. História: ensino médio, 3ª série, 1º volume; ilustrações José Luis Juhas. Curitiba: Positivo, 2012

CORDEIRO, Lysvania Villela. História: ensino médio, 3ª série, 2º volume; ilustrações José Luis Juhas. Curitiba: Positivo, 2012

CORDEIRO, Lysvania Villela. História: ensino médio, 3ª série, 3º volume; ilustrações Angela Giseli, DKO Estúdio. Curitiba: Positivo, 2012

CORDEIRO, Lysvania Villela. História: ensino médio, 3ª série, 4º volume; ilustrações DKO Estúdio. Curitiba: Positivo, 2013

Anexo 2: Programação de Conteúdos com os Sumários de todos os doze volumes da coleção.

Programação de conteúdos para o Ensino Médio

1º VOLUME

1ª SÉRIE

1. **Introdução aos estudos da História**
   - História
   - Conceitos
2. **Primeiras comunidades**
   - Conceito de civilização
   - Estabelecimento das primeiras civilizações
3. **Mesopotâmia**
   - Região
   - Povos mesopotâmicos
   - Política, economia e religião
   - Cultura
4. **Egito**
   - Região
   - Egípcios
   - Política, economia e religião
   - Cultura
5. **Hebreus, fenícios e persas**
   - Região
   - Hebreus
   - Fenícios
   - Persas
   - Características gerais

2ª SÉRIE

1. **Colonização europeia nas Américas**
   - Ação colonizadora espanhola
   - Ação colonizadora portuguesa
   - Ação colonizadora inglesa
2. **Colonização portuguesa na América**
   - Organização política
   - Organização econômica
   - Organização social
   - Cultura na Colônia portuguesa
3. **Antigo Regime**
   - Conceito
   - Política, economia e religião
   - Contexto histórico nos séculos XVI, XVII e XVIII
4. **Iluminismo**
   - Revolução científica
   - Revolução intelectual
   - Despotismo esclarecido

3ª SÉRIE

1. **Brasil Era Vargas**
   - Eleições de 1930 e o processo revolucionário
   - Governo Provisório (1930-1934)
   - Governo Constitucional (1934-1937)
   - Governo Ditatorial (Estado Novo) (1937-1945)
   - Cultura e sociedade nos anos de 1930 e 1940
2. **Segunda Guerra Mundial**
   - Origens
   - Conflito armado
   - Fases do conflito
   - O ano de 1941
   - A Guerra do Pacífico
   - Holocausto judeu
   - A participação brasileira
3. **Pós-Segunda Guerra Mundial**
   - Conceito de Guerra Fria
   - Bipolarização mundial
   - Arte, cultura e sociedade nos anos de 1940 e 1950
4. **Brasil nos anos de 1940 e 1950**
   - Dutra: contradição interna e abertura externa
   - O retorno de Getúlio Vargas
   - Juscelino Kubitschek e o Nacional Desenvolvimentismo
   - Cultura e sociedade

2º VOLUME

1ª SÉRIE

6. **Grécia Antiga**
   - Região
   - Gregos
   - Política e economia
7. **Grécia Antiga**
   - Cultura e religião
   - Influências gregas
8. **Roma Antiga**
   - Região
   - Romanos
   - Monarquia romana
   - Religião
9. **Roma Antiga**
   - República romana
   - Cultura
   - Crise da República
   - Império Romano
   - Religião
   - Influências romanas
10. **Povos "bárbaros"**
    - Conceito histórico
    - Povos "bárbaros"
    - Política, economia e religião

2ª SÉRIE

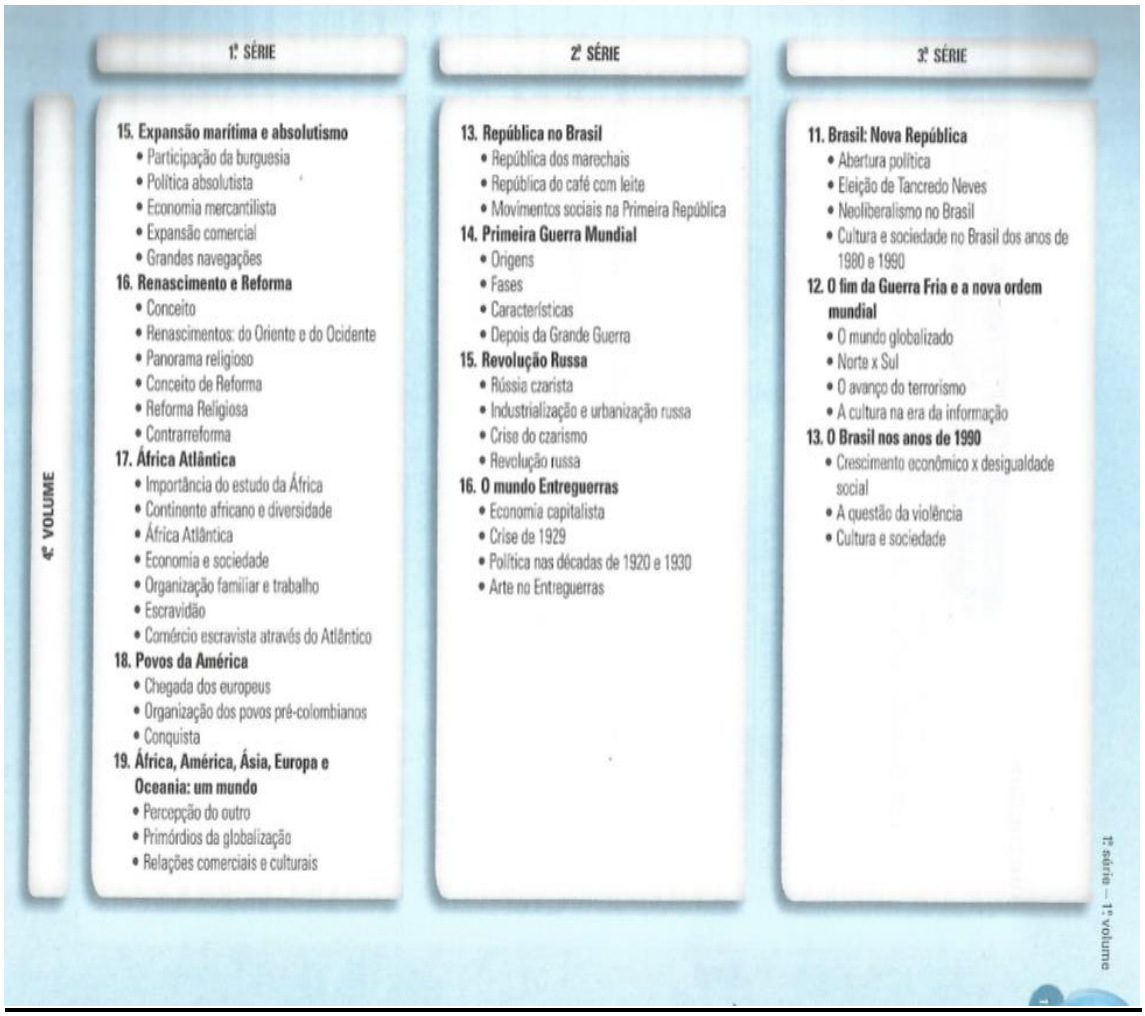
5. **Revolução Industrial**
   - Conceito
   - Origens da Revolução Industrial
   - Revolução industrial na Inglaterra
   - Segunda Revolução Industrial
   - O caso japonês: Era Meiji
6. **Revoluções Burguesas**
   - Ascensão da burguesia
   - Revoluções Inglesas
   - Revolução Francesa
   - Repercussões no Brasil
   - Repercussões na América espanhola e inglesa
7. **Processos de independência na América**
   - Estados Unidos
   - América espanhola
   - América portuguesa

3ª SÉRIE

5. **Descolonização na Ásia e África**
   - Descolonização na África
   - Descolonização na Ásia
6. **Movimentações Comunistas**
   - Revolução Chinesa
   - Guerra da Coreia
   - Guerra do Vietnã
   - Revolução Cubana
7. **A questão árabe-israelense na Palestina**
   - Origens
   - Guerra do Canal de Suez (1967)
   - Guerra dos Seis Dias (1956)
   - Guerra do Yom Kippur (1973)

3º VOLUME

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
11. Transição da Antiguidade para a Idade Média na Europa • Conceito histórico • Feudalismo • Política, economia e religião • Outro feudalismo: o caso do Japão **12. Império Bizantino** • Outra Idade Média • Império do Oriente • Política, economia e religião • Influências bizantinas **13. Árabes** • Outra Idade Média • Árabes • Política e economia • Religião: surgimento do Islã • Cultura e influência árabe-islâmica para o Ocidente **14. Transição da Idade Média para a Idade Moderna** • Cruzadas • Renascimento comercial e urbano • Formação da burguesia • Crise do século XIV • Transição do feudalismo para o capitalismo	**8. Brasil Império** • Primeiro Império • Período Regencial **9. Segundo Império** • Política e economia • Cultura e sociedade • Crise do sistema imperial brasileiro **10. Ideologias do século XIX** • Nacionalismo • Socialismo • Anarquismo • Doutrina Social da Igreja • Unificação alemã e italiana **11. Imperialismo** • Ascensão europeia e partilha colonial • Imperialismo estadunidense **12. La Belle Époque** • Transformações de fim de século • Paz armada • Cultura e sociedade no Brasil	**8. Cultura e sociedade: anos de 1960 a 1980** • Movimentos de contracultura • A contestação ao comunismo no Leste Europeu **9. O Brasil nos anos de 1960 e 1980** • Jânio Quadros e João Goulart: a crise do populismo • Regime militar • Milagre econômico • Cultura e contracultura **10. A crise do comunismo e o fim da Guerra Fria** • Perestroika e *glasnost* • Origens do neoliberalismo



4º VOLUME

1ª SÉRIE

15. Expansão marítima e absolutismo
- Participação da burguesia
- Política absolutista
- Economia mercantilista
- Expansão comercial
- Grandes navegações

16. Renascimento e Reforma
- Conceito
- Renascimentos: do Oriente e do Ocidente
- Panorama religioso
- Conceito de Reforma
- Reforma Religiosa
- Contrarreforma

17. África Atlântica
- Importância do estudo da África
- Continente africano e diversidade
- África Atlântica
- Economia e sociedade
- Organização familiar e trabalho
- Escravidão
- Comércio escravista através do Atlântico

18. Povos da América
- Chegada dos europeus
- Organização dos povos pré-colombianos
- Conquista

19. África, América, Ásia, Europa e Oceania: um mundo
- Percepção do outro
- Primórdios da globalização
- Relações comerciais e culturais

2ª SÉRIE

13. República no Brasil
- República dos marechais
- República do café com leite
- Movimentos sociais na Primeira República

14. Primeira Guerra Mundial
- Origens
- Fases
- Características
- Depois da Grande Guerra

15. Revolução Russa
- Rússia czarista
- Industrialização e urbanização russa
- Crise do czarismo
- Revolução russa

16. O mundo Entreguerras
- Economia capitalista
- Crise de 1929
- Política nas décadas de 1920 e 1930
- Arte no Entreguerras

3ª SÉRIE

11. Brasil: Nova República
- Abertura política
- Eleição de Tancredo Neves
- Neoliberalismo no Brasil
- Cultura e sociedade no Brasil dos anos de 1980 e 1990

12. O fim da Guerra Fria e a nova ordem mundial
- O mundo globalizado
- Norte x Sul
- O avanço do terrorismo
- A cultura na era da informação

13. O Brasil nos anos de 1990
- Crescimento econômico x desigualdade social
- A questão da violência
- Cultura e sociedade

1ª série — 1º volume

Anexo III: Trechos analisados completos.

PRIMEIRA SÉRIE

-1-

1) Apostila 1 – Unidade *Introdução aos estudos da história*. Página 6, Seção "História.

A palavra "história" tem sua raiz na Antiguidade Clássica, ou seja, faz-se uso de um termo que nasceu na Grécia e depois foi apropriado pelos romanos. Tanto para os gregos, como para os romanos, história significava relato, a narração de um conto ou de uma aventura. De certa maneira, quase todos os grupos humanos que já habitaram a Terra tinham interesse pelo passado.
Talvez seja compreensível a razão desse interesse pelo passado, pois a narrativa de algum acontecimento, quando é transmitida de geração em geração, acaba criando uma memória comum. A construção de uma memória coletiva converte-se em uma "verdade" identitária de determinado grupo cultural ou religioso, firmando-se, assim, as raízes, o legado, a tradição do grupo.
Entretanto, foi por volta do século VI a.C. que os gregos começaram a empregar o termo história com um significado mais amplo do que o da simples narrativa, do mero relato. Nesse período, história passou a ser encarada como pesquisa, investigação. Foram os gregos, portanto, os primeiros homens a utilizarem a história como meio de explicação do passado.

-2-

Apostila 1 – Unidade *Primeiras comunidades*. Página 18. Seção "Estabelecimento das primeiras comunidades".

Nossos ancestrais deixaram de ser meros caçadores-pescadores-coletores e passaram a praticar a agricultura, um dos primeiros passos para a sedentarização humana. Para tanto, foi necessário que aqueles grupos de homens se organizassem, originando sociedades organizadas, que podem ser admitidas como "mãe" das primeiras civilizações.
(na caixa abaixo) Os boxímanes são descendentes de caçadores e coletores que habitaram a região sul da África há mais de três mil anos. Em pleno século XXI, os poucos boxímanes remanescentes ainda preservam costumes de seus ancestrais

-3-

Apostila 1 – *Unidade Hebreus, fenícios e persas*. Página 49. Seção "Hebreus"

Apesar disso, as bases religiosas dos hebreus criaram alianças fortes e duradouras que, transmitidas por gerações de israelitas ou judeus, permanecem vivas na atualidade.

-4-

Apostila 1 – *Unidade Hebreus, fenícios e persas.* Página 51. Seção "Fenícios". Texto encontrado em uma caixa de destaque.

O alfabeto fenício, com uma quantidade reduzida de caracteres, facilitou o registro das transeções comerciais e foi assimilado por várias outras culturas mediterrâneas na Antiguidade, como os gregos e os romanos. Os gregos absorveram e transformaram o alfabeto fenício que, depois, também foi adotado pelos romanos, dando origem ao alfabeto latino.

-5-

Apostila 2 – Unidade *Grécia Antiga*. Página 25. Seção "Influências gregas"

O jornalista e professor Adauto Novaes, preocupado com o "esquecimento da política", alertou para o fato de que o passado foi destruído pela ciência e pela técnica na ordem da vida material. Ele assegura que não se pode esquecer as dimensões humanas e políticas do passado, pois "as convenções fundamentais da sociedade não podem viver sem a tradição e sem passado". O jornalista convida a refletir sobre o que aconteceria se, simplesmente, fosse esquecido tudo o que foi escrito, as filosofias, as tragédias, as pinturas, os clássicos. O que aconteceria se fossem esquecidas todas as obras de arte e as obras de pensamento?
Ora, a influência cultural grega é, praticamente, onipresente.
Talvez seja exagero sustentar categoricamente tal afirmação. Porém, existem muitos indícios de que a cultura da Grécia Antiga sobreviveu à própria civilização grega e foi sendo, continuamente, incorporada e repaginada pelas outras civilizações, principalmente as ocidentais.

-6-

Apostila 2 – Unidade Roma Antiga. Página 47. Seção "Influências romanas"

Que os romanos antigos viveram em uma sociedade dinâmica e cheia de mudanças não é nenhuma novidade. Entretanto, aceitar que a civilização ocidental sofreu a influência daqueles romanos é inquietante.
Inquietação pode significar uma insatisfação intelectual, como quando se percebe que alguma coisa está fora de compreensão. Por isso, aceitar que nossa sociedade foi influenciada por uma civilização que viveu há tantos século é, no mínimo, inquietante. Aliás, inquietação é um termo de origem latina, de *inquietationis*.

-7-

Apostila 3 – Unidade *Transição da Antiguidade para a Idade Média na Europa*. Página 6. Seção "Conceito histórico"

A ideia de "invasões" é rejeitada por vários historiadores, que defendem que, na realidade, ocorreram deslocamentos de povos que buscavam melhores condições de vida dentro da fronteiras do Império Romano. A aculturação foi recíproca: romanos e "bárbaros" trocavam tanto produtos como costumes. É importante destacar que tais deslocamentos e trocas foram, ao mesmo tempo, pacíficos e violentos.

-8-

Apostila 3 – Unidade 13 *Árabes*. Página 32, parágrafo introdutório.

As línguas, os costumes, as lendas, enfim, a cultura árabe sempre despertou atenção e curiosidade no Ocidente. Parte do interesse advém do fato de que foi a cultura árabe que ajudou o Ocidente a construir sua própria identidade. Em outras palavras, foi pelo contraste de ideias, de personalidades, de experiências e de imagens que o Ocidente olhou para o Mundo Árabe.

-9-

Apostila 3 – Unidade 14 *Transição da Idade Média para a Idade Moderna*. Página 56, Seção "Crise do século XIV"

A crise colocou em xeque todo o sistema feudal, com suas estruturas políticas, econômicas e sociais, de modo que, ao fim do século XIV, o feudalismo estava em pleno

processo de desaparecimento. Na mesma época, outro modelo de organização político-econômica começava a aparecer, era o surgimento do capitalismo.

-10-

Apostila 4 – Unidade 15 – *Expansão marítima e absolutismo*. Página 13-14, seção "Grandes navegações"

Até o século XV pouco se sabia daquelas longínquas regiões, a não ser o que contavam as lendas e os poucos viajantes que retornavam de viagens consideradas fantásticas. Quando chegavam a algum porto europeu, alguns peregrinos relatavam a existência de reinos tão ricos que os telhados e as paredes das casas eram de puro ouro. Outros afirmavam ter visto, pessoalmente, seres acéfalos e exércitos de amazonas.
A fantasia dos mitos e das lendas contribuiu para atiçar a cobiça de muitos homens, que resolveram ultrapassar obstáculos e vencer seus medos em busca de riquezas que acreditavam existir nas distantes terras do Oriente. Com muita coragem, e pouco conhecimento, que aventureiros deixaram suas famílias e embarcaram em navios rumo ao desconhecido. As embarcações, nem sempre bem conservadas, foram invadidas por exércitos de homens, muitos dos quais nunca haviam colocado os pés nas águas de qualquer mar.

-11-

Apostila 4 – Unidade 16 – *Renascimento e Reforma*. Página 20, introdução da unidade

Para o historiador Jerry Brotton, "se há um momento, em que a maioria das pessoas costuma localizar o nascimento da civilização europeia moderna, definitivamente é o período de tempo entre os anos de 1400 e 1600". No entanto, pode-se estender esse intervalo para antes e para depois dessas datas. Aliás, para se compreender, de maneira mais ampla, o nascimento da modernidade ocidental, é preciso recuar até o fim do século XI e avançar até o fim do século XVIII.

-12-

Apostila 4 – Unidade 17 – *África Atlântica*. Página 32-33 – Seção "Importância do estudo da África"

Durante muito tempo a sociedade brasileira seguiu as características de organização política, econômica e social impostas pelos portugueses. Como fruto de tal organização, baseada em modelos europeus, levou-se em conta apenas a participação do colonizador, ficando relegado ao segundo plano a participação dos indígenas, dos africanos e seus descendentes na construção da sociedade brasileira.
Foi apenas na última década do século XX e início do século XXI que os órgãos governamentais brasileiros, voltados à educação, passaram a emitir pareceres e legislações a fim de estimular e deliberar o estudo sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira. Entretanto, ao observar a composição da população brasileira, deve-se concordar que tais estudos e valorizações nos currículos escolares brasileiros deveriam ter ocorrido há mais tempo.
Conhecer a história dos povos indígenas, assim como conhecer a história dos povos africanos, especialmente dos povos da África Atlântica, é condição essencial para a compreensão de nossa história e de nossa cultura. Desse estudo e da valorização de todos os indivíduos formadores e integrantes do nosso país, poderão surgir algumas condições para uma sociedade com oportunidades iguais para todos.

A preocupação em estudar a história dos povos africanos, suas culturas, suas vidas e suas labutas, além da influência que exerceram sobre a formação do Brasil, passou a ser mais observada a partir de 1988, ano da comemoração do centenário da abolição do trabalho escravo no Brasil. A comemoração dos 500 anos de nosso país igualmente suscitou maior interesse pelo estudo de nosso passado. Esses dois fatores contribuíram para historiadores, antropólogos, sociólogos, arqueólogos e estudiosos de outras áreas de conhecimento se voltassem para o estudo da África.
Outro fator que causou bastante discussão e despertou maior interesse sobre a formação da população brasileira e, consequentemente, sobre a África, foi a aprovação de lei que estabeleceu o Sistema de Cotas nas instituições de ensino superior para afro-brasileiros.

-13-

Apostila 4 – Unidade 17 – África Atlântica. Página 36 – Seção "Continente africano e diversidade

Já a África Subsaariana permaneceu mais isolada do mundo mediterrâneo em função da barreira natural que representou o Deserto do Saara. Contatos com os povos de outros continentes só passaram a acontecer de forma mais significativa com a chegada dos portugueses no século XV. No início, esses contatos eram esparsos e limitados a alguns pontos do litoral. Entretanto, devido aos períodos de fome ou às dificuldades em algumas regiões de obter o sustento, os novos alimentos, que eram introduzidos no continente, eram rapidamente levados para regiões interioranas.

-14-

Apostila 4 – Unidade 17 – *África Atlântica*. Página 38 – ítem "Organização familiar e trabalho", encontrado na seção "África Atlântica"

As meninas se casavam cedo para gerar um grande número de filhos. Segundo os pesquisadores Charles Verlinden e Y. Talib, ao longo dos séculos XVI e XVII, a média era de seis filhos por mulher adulta. Entretanto, a mortalidade infantil era muito alta e a expectativa de vida era de 25 anos.
Com a posse coletiva da terra, as uniões se caracterizaram pela poligamia, organização familiar que possibilitava o nascimento de um maior número de indivíduos, além de produzir uma rede familiar entrelaçada. A poligamia era ainda muito comum entre muitos povos, devido ao costume das mulheres se absterem de relações sexuais durante o período da amamentação, que podia se estender por até quatro anos. Assim, de maneira geral, a família era composta por um senhor, suas mulheres e seus filhos.
Apesar de todo o trabalho dos diversos povos com o objetivo de dominar a natureza e extrair o sustento em locais seguros, em algumas regiões da África Atlântica a fome era um dos principais problemas. Insetos, como os gafanhotos, as inundações, as secas prolongadas e as doenças, eram bastante comuns. Nos períodos de grande fome era comum a troca de crianças por alimentos e muitos se vendiam ou vendiam a seus parentes como trabalhadores escravizados na tentativa de sobrevivência.

15

Apostila 4 – Unidade 17 – *África Atlântica*. Página 39 – Seção "Escravidão"

Segundo alguns historiadores, entre eles John Thornton, provavelmente a escravidão surgiu junto com a prática da agricultura. As práticas agrícolas geraram a necessidade de uma maior quantidade de mão de obra, fato que levou povos a fazerem uso da escravização de seus semelhantes.

-16-

Apostila 4 – Unidade 17 – *África Atlântica*. Página 40. Seção "Escravidão" – ítem " "Comércio escravista através do Atlântico"

Apesar da grande divergência presente nos estudos e nas publicações sobre o número de escravizados africanos, que foram trazidos à América entre os séculos XVI e XIX, pode-se afirmar que cerca de 11 milhões de africanos foram retirados da chamada África Atlântica e depositados na América para exercer as mais variadas tarefas essenciais à sobrevivência do sistema colonial.

-17-

Apostila 4 – Unidade 19 – *África, América, Ásia, Europa e Oceania: um mundo*
Página 53 – Parte introdutória

As referidas vantagens permitiram que a Chin, a Índia e o mundo muçulmano se estabelecessem como centros principais em um mundo policêntrico. Robert Marks salienta que todas as outras regiões do globo terrestre estavam conectadas, de alguma maneira, com um ou mais daqueles centros principais. Foi nesse contexto, de relações comerciais, políticas e culturais descentralizadas, que a Europa passou a desenvolver um papel mais significativo no processo de integração entre os continentes.

-18-

Apostila 4 – Unidade 19 – *África, América, Ásia, Europa e Oceania: um mundo.* Página 58 – Seção "Relações comerciais e culturais"

Os europeus cristãos levaram sua fé para todos os continentes do mundo difundindo o catolicismo. Das civilizações orientais, os europeus assimilaram conhecimentos técnicos, científicos e artísticos. Apesar de serem vistos como uma população exótica e selvagem pelos europeus, os nativos americanos ensinaram muita coisa ao mundo europeu. De acordo com o historiador Eric Hobsbawm, as Américas transformaram o Velho Mundo de maneira imprevisível e profunda, a ponto de Hobsbawm pode "acrescentar que o Velho Mundo deve mais ao Novo do que as Américas devem à Europa".
Um exemplo de transformação citada por Hobsbawm é a adoção, por parte dos europeus, de um hábito alimentar tradicional da civilização inca, o consumo de batata. Logo, trata-se da adoção de um aspecto cultural.

-19-

Apostila 4 – Unidade 17 – África Atlântica. Página 38, no item Economia e sociedade.

Alguns povos acabaram por formar grandiosas aldeias, com um comércio bastante diversificado, moradias construídas com barro de dendê, templos e, muitas vezes, construções especiais onde viviam os chefes locais que se assemelhariam em sua função e importância aos palácios europeus. Benin, na Costa do Gabão, teria apresentado no século no século XVIII uma população estimada em 18 mil habitantes, segundo a descrição de viajantes que passaram pela região. Tais cidades não chegaram até os nossos dias devido aos materiais frágeis que foram utilizados em suas construções, às guerras travadas entre os próprios povos africanos e, também, à ação dos exploradores imperialistas europeus

SEGUNDA SÉRIE

-1-

Apostila 1 – Unidade 1 – *Colonização europeia nas Américas*. Página 6, ainda na parte introdutória.

O processo de formação das Américas teve início com as primeiras viagens marítimas, que proporcionaram o "descobrimento" do continente americano. Os europeus depararam-se com condições geográficas, sociais e culturais muito distintas. Nesse sentido, não se deve desprezar a cultura dos povos indígenas, tampouco sua participação na formação das sociedades. Assim, devido às diferenças encontradas, a ação colonizadora europeia em terras americanas ocorreu de maneira variada, adequando-se à região e à população de cada lugar.

-2-

Apostila 1 – Unidade – *Colonização portuguesa na América*. Página 20, ainda na parte introdutória.

O Brasil Colonial deve ser pensado como parte integrante do Império Colonial Português. Desse modo, é possível encontrar na América portuguesa características e instituições que também existiram em Portugal e no mundo ibérico.

-3-

Apostila 1 – Unidade – *Colonização portuguesa na América*. Página 23 – seção "Organização econômica

Parte significativa da economia colonial foi montada com base na mão de obra escravizada. A grande oferta de terras livres e a preferência pela produção em larga escala nas grandes propriedades tornavam a escravização uma opção viável e desejada pelos colonos e pelo Estado português.

-4-

Apostila 1 – Unidade – *Colonização portuguesa na América*. Página 31-32 – seção "Organização social" subitem Escravização africana

Nos primeiros séculos da colonização, a escravização africana foi preponderante nas regiões agroexportadoras, como o Nordeste açucareiro no século XVII e a região de mineração no século XVIII.
No Brasil, a reprodução natural entre escravizados era impedida pelas próprias características do tráfico negreiro, pois aqui desembarcavam muito mais homens adultos do que mulheres e crianças. Nas regiões de plantation do Nordeste, chegava-se a taxa de mais de 200 homens cativos para cada cem mulheres. Essa característica demográfica dificultava a formação de casais que pudessem ter seus filhos e formar suas famílias.
Por muito tempo achou-se que os escravizados recebiam um tratamento brando e, por essa razão, não tinham motivos para resistir a escravização. Porém, pesquisas recentes demonstram que eles resistiam de várias maneiras: fugiam e formavam quilombos, revoltavam-se, assassinavam senhores e feitores, cometiam suicídio, quebravam instrumentos e ateavam fogo nas fazendas, enfim, atacavam o quanto podiam os interesses senhoriais. Nesse sentido, a negociação cotidiana deveria fazer parte das relações entre senhores e escravizados.
A escravização durou muito tempo no Brasil. Essa longevidade pode ser explicada pelo fato de que a propriedade de escravizados era possível para qualquer pessoa. Nas áreas de plantation, a propriedade era mais concentrada nas mãos dos senhores de engenho, mas nas áreas de produção para abastecimento e nas cidades, a propriedade escravizada

era mais pulverizada. Desse modo, muitos brasileiros eram proprietários, tornando a escravização um valor social enraizado.

-5-

Apostila 1 – Unidade 2 – *Colonização portuguesa na América*. Página 33 – Seção "Cultura na Colônia portuguesa

O catolicismo esteve muito ligado às diversas práticas culturais do Período Colonial. As festas religiosas proporcionavam momentos de descontração, mas serviam também para reafirmar as hierarquias sociais. O local que um indivíduo se posicionava em uma procissão ou dentro da igreja no momento da missa era um espelho do local que ele ocupava na sociedade. Aos grandes proprietários rurais eram reservados os espaços próximos ao altar e aos santos. Já os escravizados, negros livres e mulatos, cabia, nas grandes festas, permanecer na parte externa da igreja.

Uma característica que pode ser percebida na religiosidade colonial era o sincretismo religioso, ou seja, os elementos das religiões africanas e indígenas se fundiam com os do catolicismo nas práticas cotidianas da população comum. Esse sincretismo era muito visível nas festas organizadas pelos escravizados, como a Festa de Reis, na qual elementos dos ritos africanos se mesclavam com os do catolicismo.

Muitos grupos criaram as chamadas "Irmandades" ou "Confrarias" que eram associações entre pessoas do mesmo grupo social as quais mantinham capelas e igrejas e organizavam procissões. As irmandades tinham sempre algum santo como protetor e era comum que os africanos, mulatos e brancos não frequentassem os mesmos grupos. Desse modo, um escravizado normalmente era proibido de participar de uma confraria de brancos.

-6-

Apostila 1 – Unidade 2 – *Iluminismo*. Página 49 – parte da introdução

Sendo a razão e a liberdade os fundamentos filosóficos e intelectuais do iluminismo, surgiram novas formas de se tentar compreender o mundo. Entretanto, apesar das divergências entre os iluministas, a base foi sempre a mesma: a razão como fonte de conhecimento do homem para a busca da emancipação e da melhoria das condições de vida em direção ao "progresso".

-7-

Apostila 2 – Unidade 7 – *Processos de independência na América*. Página 56 – ítem "Independência" na seção "América portuguesa"

É importante refletir ainda se a independência significou mudanças na sociedade e na economia do novo país. A subordinação à Inglaterra e a exportação, com base na propriedade rural, monocultora e escravista, mantiveram-se como modelo econômico durante o império. A sociedade permaneceu dividida entre proprietários, camadas médias urbanas, homens livres e escravizados.

-8-

Apostila 3 – Unidade 8 – *Brasil Império*. Página 6 – seção "Primeiro Império: o Brasil logo após a emancipação.

Segundo Fernando Aquino e Gilberto Hiran, apenas o café estava em crescimento e representava, no início do Primeiro Império, o equivalente a 18,5% do total das nossas exportações. A ampliação da lavoura cafeeira foi um dos fatores que forçou a utilização de mão de obra escrava no Brasil até o final do século XIX.

-9-

Apostila 3 – Unidade 9 – *Segundo Império*. Página 16 – seção "Política e economia"

O economista Celso Furtado cita que, durante a década de 1840, o café e o açúcar respondiam juntos por 83% das nossas exportações. Furtado ainda alerta para o fato de que as campanhas e as leis internacionais criadas para acabar com o tráfico negreiro encareceram a mão de obra escrava, o que por consequência tornava os nossos produtos mais caros.

-10-

Apostila 3 – Unidade 9 – *Segundo Império*. Página 19 – seção "Cultura e sociedade

É importante ressaltar que apenas uma pequena parcela da população brasileira tinha condições de seguir a moda europeia ou mesmo realizar viagens de estudo ao Velho Continente. Já a maioria da população brasileira vivia na miséria ou em condições de extrema penúria. E ainda havia os escravizados que estavam fora de todos os planos governamentais.

-11-

Apostila 3 – Unidade 9 – *Segundo Império*. Página 20 – seção "Cultura e sociedade

A população negra, escravizada ou alforriada, arcava com o trabalho. Eram os trabalhadores escravizados que realizavam desde a tarefa mais simples e leve até o serviço mais pesado. Somado à carga de trabalho havia ainda o peso da discriminação que acompanhava os negros ao longo de toda a vida.
De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, os negros escravizados aspiravam à alforria, já os mulatos desejavam o "branqueamento". E esses objetivos, mesmo que muitas vezes impossíveis, podem ser compreendidos pelo fato de que na sociedade a discriminação ao negro e ao mulato e a escravidão eram consideradas "coisas normais".

-12-

Apostila 3 – Unidade 9 – *Segundo Império*. Página 23 – ítem " A abolição da escravatura" na seção "A crise do sistema imperial brasileiro"

As pressões externas para que fosse abolido o trabalho escravo no Brasil eram imensas. Também aqui no interior do Império os grupos abolicionistas se multiplicavam liderados por intelectuais, como Castro Alves, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Luís Gama.
Com o objetivo de ampliar seus mercados consumidores, o Parlamento britânico, em 1845, aprovou a Bill Aberdeen, uma lei que estabelecia a apreensão de embarcações negreiras e o julgamento dos tripulantes por tribunais britânicos por crime de pirataria. Em cumprimento à lei britânica, o Brasil aprovou em 1850 a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro em nosso território.
Após o fim do tráfico negreiro, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que libertou todos os filhos de escravizados. Em 28 de setembro de 1885, foi promulgada a Lei Saraiva-Cotegipe, que alforriava os escravizados com mais de 65 anos (Lei dos Sexagenários). Por fim, a Lei Áurea (1888), foi assinada pela Princesa Isabel, acabou definitivamente com a escravidão negra no Brasil.

-13-

Apostila 3 – Unidade 11 – *Imperialismo*. Página 37, ainda na introdução

O desenvolvimento tecnológico e a utilização de novas matérias-primas, como o ferro e o aço, provocaram um espantoso processo de urbanização e aceleraram a velocidade nas formas e meios de comunicação. Para manter toda essa economia aquecida, era necessária

a expansão territorial. O Imperialismo ou Neocolonialismo foi a busca por colônias na África, sul da Ásia e Oceania. Todo o processo de conquista e dominação foi levado a cabo pelos países industrializados europeus.

-14-

Apostila 3 – Unidade 11 – *Imperialismo*. Página 39 – Seção "Imperialismo na África"

A África foi o primeiro continente a ser explorado pelos europeus em função da sua proximidade geográfica e ainda por serem raros os povos africanos capazes de oferecer resistência a dominação europeia devido à fragilidade bélica e ao isolamento que viviam muitos dos povos africanos. Esse continente foi o primeiro alvo do imperialismo europeu e se converteu no continente mais explorado.

-15-

Apostila 3 – Unidade 11 – *Imperialismo*. Págian 47 – ítem "Guerra Civil estadunidense (1861-1865)" – seção "Estado Unidos nas Américas".

A guerra civil deixou cicatrizes ainda na atualidade muito visíveis. O Sul foi destruído pelos combates e sua população sofreu grandemente. O trabalho escravo foi abolido por Lincoln, mas aos negros não foi destinado nenhum programa de assistência do governo que promovesse o bem-estar social do ex-escravizados, fato que contribuiu para o aumento da discriminação racial no país.

-16-

Apostila 4 – Unidade 13 – *República no Brasil*. Página 6 - item - Crise do Encilhamento – seção República do Marechais (1889-1894)

Na tentativa de estimular o crescimento industrial, o Ministro da Fazenda, o intelectual Rui Barbosa, tomou medida extremas. Para acalmar os ânimos dos cafeicultores, - que precisavam de dinheiro para pagar seus trabalhadores, visto que a escravidão havia acabado – autorizou em 75% o aumento da emissão de metais ou papel-moeda.

TERCEIRA SÉRIE

-1-

Apostila 1 – Unidade 4 – *Brasil nos anos de 1940 e 1950*. Página 56 – Seção "Cultura e Sociedade" (parte "Interpretando documentos")

Os migrantes, seja das áreas rurais do Centro-Sul seja do Nordeste como um todo, se tornaram a base social das novas camadas populares urbanas, somando-se aos descendentes dos escravos e ex-escravos e imigrantes europeus, que desde o final do século XIX constituíam boa parte das camadas populares das capitais brasileiras. Para todo esse conjunto heterogêneo de população, que fornecia contingentes de mão de obra para as indústrias que se instalavam no país, o rádio tinha um papel fundamental. (trecho da citação de Marcos Napolitano)

-2-

Apostila 2 – Unidade 5 – *A descolonização da África e da Ásia*. Página 6 e 8 – introdução

O movimento imperialista promovido pelas potências europeias no fim do século XIX e início do século XX baseava-se na superioridade dos povos europeus e na exploração das riquezas para suprir as metrópoles. Tal movimento causou graves situações de pobreza, de confrontos entre povos e etnias coloniais e, ainda, confrontos entre colonos e exércitos metropolitanos.
Com o enfraquecimento dos países europeus, causado pela Segunda Guerra Mundial, começaram a surgir ou a se fortalecer grupos nacionalistas, que passaram a lutar pelas emancipações políticas das colônias.
O desrespeito dos colonizadores pela cultura, pelos costumes e pelas tradições dos povos colonizados gerou um espírito de insatisfação e de vingança contra os representantes do imperialismo.
A Europa passou a ser o destino de filhos de famílias abastadas das colônias. Iam à metrópole para estudar nas grandes universidades. O objetivo dos colonizadores era a formação de uma elite colonial estreitamento ligada aos interesses da metrópole. Entretanto, esses jovens se familiarizaram com a ideologia nacionalista que impregnava o continente e passavam a refletir sobre a sua condição de "cidadãos de segunda classe" e sobre a exploração sofrida por seu povo. Além disso, tomavam conhecimento da oposição que a intelectualidade europeia fazia à manutenção dos territórios coloniais.
Aliados aos movimentos nacionalistas crescentes e à formação de lideranças nos territórios colonizados, cabe ainda apontar para a participação dos Estados Unidos e da União Soviética nos processos de descolonização iniciados ao fim da Segunda Guerra Mundial. A disputa por áreas de influência levou essas duas potências a fornecerem apoio às colônias que iniciavam lutas pela emancipação política. A colônia, exaurida de todos os seus recursos e dotada de uma população humilhada tipos de auxílio econômico e político. Por isso, recorria aos estadunidenses ou soviéticos, que já haviam fornecido apoio logístico durante o processo de libertação da metrópole.

-3-

Apostila 2 – Unidade *A descolonização da África e da Ásia*. Página 8 – Seção "A descolonização da África"

A África, por causa de sua proximidade da Europa e da pouca resistência bélica que podia oferecer aos exércitos imperialistas, foi o primeiro e o mais explorado dos continentes que se tornaram alvos da cobiça dos países industrializados.
A violência da Segunda Guerra Mundial no continente africano teve início muito antes da invasão nazista à Polônia em 1º de setembro de 1939. Ela começou em 1935, quando Benito Mussolini invadiu a Etiópia e a anexou como extensão do território italiano.
Os processos de emancipação política das colônias africanas foram muito dolorosos e, em alguns casos, envolveram guerras prolongadas contra as metrópoles. Em muitos territórios, a luta pela independência foi seguida por guerras civis igualmente violentas. Governos foram instalados e destituídos por assassinatos ou golpes de Estado. Cerca de 70 golpes de Estado foram registrados nos países africanos acima da Linha do Equador desde que os processos de libertação colonial se intensificaram após a Segunda Guerra Mundial.

-4-

Apostila 2 – Unidade *A descolonização da África e da Ásia*. Página 10 – ítem "Movimentos de emancipação política no continente africano" – seção "A descolonização da África.

Situados em um ponto estratégico na ponta sul do continente africano, as terras onde na atualidade se localiza a República da África do Sul foram ocupadas por holandeses e ingleses.
Em 1961, foi proclamada a República e o país pôde ser considerado independente do domínio imperialista. Entretanto, os períodos de colonização deixaram fortes marcas que ainda permanecem.
Observando todas as consequências da exploração promovida pelos europeus no sul da África, podemos considerar o regime do apartheid como a mais prejudicial para os povos que viveram e vivem na região. Uma sociedade baseada em três categorias raciais (brancos, mestiços e negros) foi mantida mesmo após a independência. O início do regime de segregação racial foi em 1948, mas suas origens remontam ao período de colonização europeia nas terras próximas ao Cabo da Boa Esperança.

-5-

Apostila 3 – Unidade *Cultura e sociedade: anos de 1960 a 1980*. Página 8 – item "O movimento por direitos civis nos Estados Unidos"

A abolição da escravidão nos Estado Unidos ocorreu em 1863, durante a Guerra de Secessão, e foi posta em prática após o seu término, em 1865. Entretanto, foi necessário mais de um século após a abolição para que os negros conquistassem a igualdade civil em território estadunidense. Essa luta teve início logo após a abolição, mas foi somente na década de 1960 que ela atingiu proporções que obrigaram a população branca e as autoridades a promoverem mudanças.
Em 1957, foi fundada na Geórgia, pelo pastor batista Dr. Martin Luther King Junior, a Conferência de Liderança Cristã, que tinha por objetivo a luta pelos direitos civis, utilizando como estratégia a desobediência civil.
O Congresso da Igualdade Racial passou a promover, em 1961, as Viagens da Liberdade, ônibus que cruzavam vários estados transportando brancos e negros, como forma de afrontar as leis discriminatórias que proibiam os negros de utilizarem o mesmo meio de transporte que os brancos.

-6-

Apostila 4 – Unidade 13 – *O Brasil nos anos de 1990*. Página 38 – seção "Crescimento econômico x desigualdade social"

Para que uma sociedade tenha igualdade de condições, é importante que todos os brasileiros tenham acesso à escola e ao ensino formal. A educação apenas para os filhos das famílias abastadas foi outra herança colonial. Somente os filhos dos grandes proprietários tinham condições de aprender a ler e escrever com preceptores, professores particulares, aos quais era incumbida a educação de crianças até os 8 ou 10 anos. A partir dessa idade, essas crianças eram enviadas à Europa para o estudo em colégios internos e de lá voltavam formados para dar continuidade aos negócios de cada família.
Durante o Império, surgiram colégios geralmente dirigidos por religiosos, como o Colégio São Paulo. No entanto, o ingresso nessas instituições continuava restrito aos filhos de famílias brancas e ricas. Ao longo do período republicano, as mudanças foram ocorrendo, mas ainda continuavam lentas se comparadas às necessidades da maior parte da população brasileira, que se via excluída de uma formação profissional mais especializada.