CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CADERNO DE AVALIAÇÃO DO SAERJINHO

João Paulo Carneiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz de Souza

Rio de Janeiro

Março/2017

ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CADERNO DE AVALIAÇÃO DO SAERJINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais

João Paulo Carneiro

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Mário Luiz de Souza (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Warley da Costa (UFRJ)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Cinthia Monteiro de Araujo (UFRJ)

Rio de Janeiro

Março/2017

C289 Carneiro, João Paulo
Ensino de história : possibilidades e desafios na perspectiva das relações étnico-raciais no caderno de avaliação do SAERJINHO / João Paulo Carneiro.—2017.
155f. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 138-155
Orientador : Mário Luiz de Souza

1. História – Estudo e ensino. 2. História geral da África. 3. Currículo. 4. Avaliação. I. Souza, Mário Luiz de (Orient.). II. Título.

CDD 907

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus amores Jaqueline e Blenda

AGRADECIMENTOS

Há diversas pesquisas na área da neurociência que atestam os benefícios para a saúde a respeito da gratidão. Pesquisadores da Universidade de Indiana nos Estados Unidos realizaram inúmeros testes com voluntários por meio de cartas de gratidão. Após os testes os voluntários tiveram o cérebro escaneado e os pesquisadores concluíram uma maior atividade cerebral em relação aos voluntários que não foram submetidos aos mesmos testes. Portanto, diante de tais exercícios, nos colocamos nesse espaço para a prática da gratidão.

O arqueiro observa o alvo e retesa o arco para atirar a sua flecha. Assim, retesamos o arco e lançamos nossas flechas de gratidão. Ao Divino por sua sustentabilidade em nossa interioridade, minha esposa Jaqueline e minha filha Blenda por suportarem minhas angústias e ansiedades no processo, meu orientador professor Mário Luiz por sua sensibilidade e parceria, à professora Warley da Costa, orientadora da especialização na URFJ, sua humildade e disponibilidade foram fundamentais, à professora Norma Lima, orientadora da especialização na Universidade Católica de Petrópolis, à professora Talita de Oliveira por suas valiosas contribuições no exame de qualificação, aos professores e alunos do programa (PPRER) e ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ por disponibilizar o recurso (bolsa) que fora de vital importância no processo da pesquisa.

EPÍGRAFE

"A África tem uma história".

(KI-ZERBO, Joseph. (Coord.) História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

RESUMO

Esta dissertação tem o propósito de analisar o Caderno de Avaliação do Saerjinho. O Saerjinho integra o sistema de avaliação externa do Estado do Rio de Janeiro denominado de SAERJ. O SAERJ é composto de dois programas de avaliação: a avaliação externa, aplicada anualmente, sempre no final do ano letivo (SAERJ) e a avaliação diagnóstica do desempenho escolar, aplicada no final de cada bimestre (SAERJINHO). Essa pesquisa ocorre no âmbito da disciplina de História no segmento do Ensino Médio, nos Cadernos de 2013 e 2014. Perceber como o Ensino de História, História da África, das Culturas Afro-Brasileiras são apresentadas e articuladas no Caderno do Saerjinho, tendo como base a Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade dos conteúdos citados anteriormente. A base teórico-metodológica consiste na importância teórica e política de Gramsci (1891-1937) principalmente o seu conceito de hegemonia, a ideologia racista, racismo, seus aspectos no Brasil e sua reprodutibilidade, Hall (2013), Munanga (2012), Ianni (2004), Guimarães (2012), Schwartz (1993), Skidmore (2010), Domingues (2004), estabelecendo relações com a Análise Crítica do Discurso de Van Dijk (2013) e Fairclough (2008). Possibilitando assim, a percepção do Ensino de História em suas possibilidades e desafios na perspectiva das relações étnico-raciais no Caderno do Saerjinho, sobretudo como desafio no que se refere à história africana na antiguidade, devido a sua ausência. Concluímos que, mesmo diante de uma série de deslocamentos e silenciamentos, a Lei 10.639/03 se constitui num divisor de águas para as potencialidades no ensino de História e na prática docente do professor da disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História; História da África; Afro-Brasileiras; Currículo; Avaliação.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the Saerjinho Assessment Book. Saerjinho is part of the external evaluation system of the State of Rio de Janeiro known as SAERJ. The SAERJ is composed of two evaluation programs: the external evaluation, applied annually, always at the end of the school year (SAERJ) and the diagnostic evaluation of school performance, applied at the end of each two-month period (SAERJINHO). This research takes place within the scope of the History discipline in the segment of High School, in the Cadernos de 2013 and 2014. Perceive how the Teaching of History, History of Africa, Afro-Brazilian Cultures are presented and articulated in the Notebook of the Saerjinho, Law 10.639 / 03 that determines the mandatory content of the above mentioned. The theoretical-methodological basis consists of the theoretical and political importance of Gramsci (1891-1937) mainly his concept of hegemony, racist ideology, racism, its aspects in Brazil and its reproducibility, Hall (2013), Munanga (2012), Ianni (2004), Guimarães (2012), Schwartz (1993), Skidmore (2010), Domingues (2004), establishing relations with Van Dijk's Critical Discourse Analysis (2013) and Fairclough (2008). Thus, the perception of History Teaching in its possibilities and challenges in the perspective of ethnic-racial relations in the Notebook of the Saerjinho, especially as a challenge with regard to African history in antiquity, due to its absence. Even in the face of a series of displacements and silencings, Law 10.639 / 03 constitutes a watershed for the potentialities in the teaching of History and in the teaching practice of the teacher of the discipline.

Keywords: Teaching History; History of Africa; Afro-Brazilian; Curriculum; Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANEB – Avaliação Nacional da educação Básica

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAEd - Centro de Avaliação e Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior

ENCEJA - Exame Nacional de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ - Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ENC - Exame Nacional de Cursos

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPRER - Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais

SAEB - Sistema de Avaliação da educação Básica

SAERJ - Sistema de Avaliação Externa do Estado do Rio de Janeiro

SEEDCU/RJ - Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UCP - Universidade Católica de Petrópolis

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução 11

Capítulo I – Retesar o arco e atirar: diálogos teóricos e caminhos metodológicos 19

I.1 A construção de uma visão de mundo pelas lentes de Gramsci 20

I.1.1 Sob a lente da hegemonia gramsciana 22

I.1.2 Ideologia racista, racismo e seus aspectos no Brasil 36

I.1.3 Racismo e sua reprodutibilidade: exclusão e representação social na sociedade brasileira na segunda metade do século XX 54

I.1.4 A força da cognição social 59

Capítulo II - A importância da Lei 10.639/03 como política pública de ação afirmativa 65

II.1 Políticas públicas no âmbito da valorização da população de negros e negras 66

II.2 Currículo, avaliação, qualidade de ensino: na esfera das relações étnico-raciais 73

Capítulo III – O Ensino de História e sua relevância nas relações étnico-racias 85

III.1 Uma breve história do ensino de História 88

III.2 Educação e diversidade cultural no âmbito do ensino de História e das relações étnico-raciais 96

Capítulo IV – Resultados do nosso corpus nos itens de História 109

IV.1 Entre temas, seleções e recortes 110

IV.1.1 Antiguidade clássica (Grécia, Roma) 114

IV.1.2 Expansão Marítima 116

IV.1.2.3 Neocolonialismo e descolonização 119

IV.1.2.3.4 História do Brasil 126

Considerações finais 135

Referências Bibliográficas 138

Introdução

> Na perspectiva de Paulo Freire somos desafiados a construir uma *Pedagogia do Oprimido*. No entanto, a questão racial nos ajuda a radicalizar ainda mais essa proposta. Somos levados a construir uma *Pedagogia da Diversidade* (GOMES, 2010, p.109).

Pensando na epígrafe acima da ex Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes, como potencialidade em nossa pesquisa nutriu esperanças para possíveis contribuições para uma educação no âmbito da diversidade. De maneira que consideramos de vital importância a discussão da Lei 10.639/03 introduzida na Educação Básica[1]. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana traz em sua publicação de 2013 em anexo dois importantes parágrafos da Lei:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História da África e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras[2].

A referida Lei[3] foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. É preciso lembrar que todo esse processo que

[1] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

[2] Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/ Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013, p.75.

[3] Modificada em março de 2008, passando a incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas (Lei 11.645/08).

politicamente foi endossado em 11 de março de 1999 pelos Deputados Federais Ester Grossi e por Bem-Hur Ferreira é proveniente da luta dos movimentos negros. Inicialmente, a implementação não ocorrera sem conflitos e polêmicas. De um lado a resistência dos que interpretavam como uma imposição de "novos" conteúdos e de outro uma concessão. E mediante uma série de ações educacionais providenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura conjuntamente com movimentos sociais, de educadores e uma sucessão de trabalhos publicados e apresentados, a respectiva Lei vem tomando corpo nas ações educativas e provocando reflexões no âmbito curricular (COSTA; LINS; MIRANDA, 2012), (PEREIRA, 2013). Mesmo diante de considerável avanço em recente pesquisa pelo Instituto Ethos patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a conclusão fora:

> A principal conclusão do estudo é a escassez de políticas de ampliação da diversidade nas organizações. Entre as empresas que procuram promover a igualdade em seu quadro de funcionários, 28,3% beneficiam pessoas com deficiência, 17% se voltam para as mulheres, 9,4% para as pessoas com mais de 45 anos e apenas 8% para negros. Somente 6% das entrevistadas têm medidas para ampliar a presença de afrodescendentes em diferentes níveis hierárquicos.[4]

A pesquisa foi aplicada no dia 28 de janeiro do ano corrente entre os 200 maiores fornecedores da administração municipal de São Paulo e aponta que há muito que avançar na igualdade de raça e gênero. Chamamos a atenção para atual pesquisa, pois, o resultado desta imbrica não só no racismo institucional, mas também na questão da insuficiência de políticas públicas no sentido de combate as desigualdades raciais. Portanto, a educação se torna um dos caminhos para amenizar tais desigualdades, pois as instituições de ensino oficiais e privadas, o poder público, os agentes públicos, docentes e discentes possuem na forma da Lei, a instrumentalidade necessária para o combate ao racismo. Assim exposto, nos importa discutir o ensino de História diante da perspectiva da Lei como potencial por uma educação para a diversidade. É preciso observar como fora enunciado por Pereira e Lima (2014) que "não se trata de substituir o currículo eurocêntrico para o afrocêntrico, mas uma educação que gere uma sociedade

[4] Disponível em: http://www3.ethos.org.br/cedoc/29404/#.VwwHdfkrLIU. Acesso em: 9 de abril de 2016.

mais justa".[5] Os autores enunciaram justamente o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, (2013 p.91). Dito isso, também é significativo descrever a trajetória percorrida que justifica a escolha da temática e do objeto de pesquisa aqui discutido.

Sou Licenciado em História pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) e desde 2012 leciono em diversas instituições de ensino básico no âmbito privado, principalmente, em cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), período em que já procurava inserir no ensino de História as problematizações das temáticas referente à Lei 10.639/03. O despertar para a temática das relações étnico-racias toma corpo e volume mediante o curso de pós-graduação *lato sensu* em *Cultura Afro-Brasileira e Indígena* pela Universidade Católica de Petrópolis, realizado no período de Julho de 2013 a Fevereiro de 2015. Sob orientação da Professora Doutora Norma Lima, apresentei a monografia com o seguinte tema: *"Os Ensinos de: Histórias da África e o da Afro-Brasileira: desafios, possibilidades e negações identitárias nas avaliações do Enem após a Lei 10.639/03"*. Ainda, inclinado sobre as relações étnico-raciais ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Faculdade de Educação, no curso de pós-graduação *lato sensu* em *Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase no Ensino de História*, realizado no período de 2014/2 a 2015/2. Defendi a monografia de conclusão do curso com o seguinte tema: "*Construção identitária: possibilidades, desafios e negações das relações étnico-raciais no Caderno de avaliação do Saerjinho*", sendo orientado pela Professora Doutora Warley da Costa onde desenvolvo o tema que aqui nesta pesquisa procuramos as potencialidades de ampliação e aprofundamento.

Diante desses debates e reflexões sobre o Ensino de História, o Ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileiras, foram surgindo inquietações que me impulsionaram a estabelecer uma pesquisa sobre os conteúdos exigidos na Lei 19.639/03 e o instrumento de avaliação institucional das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro – os cadernos do Saerjinho. Diante das pesquisas realizadas, ou seja, da

[5] Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

revisão bibliográfica, percebemos uma lacuna no que tange a temática racial. O caminho percorrido está desenvolvido de maneira mais detalhada logo abaixo, portanto, constatamos tamanha relevância para a linha de pesquisa escolhida referente ao (PPRER) Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, isto é, "Pensamento e Políticas Públicas: dimensões institucionais das relações étnico-racias." Portanto, a presente dissertação é fruto desse processo.

O sistema de avaliação da educação brasileira é um conjunto de diversos programas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Avaliação de Pós Graduação (CAPES). Portanto, esse é o conjunto de avaliações em larga escala apresentado por Maria Helena Guimarães de Castro[6]. Porém, não contemplamos nessa pesquisa a esfera nacional, mas especificamente o Estado do Rio de Janeiro.[7]

O SAERJINHO integra o sistema de avaliação externa do estado do Rio de Janeiro chamado de SAERJ. O SAERJ é composto de dois programas de avaliação: a avaliação externa aplicada anualmente, sempre ao final do ano letivo (SAERJ) e a avaliação diagnóstica do desempenho escolar, aplicada ao final de cada bimestre (SAERJINHO). Implementado em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), o CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) que se responsabiliza pela elaboração das provas, dos gabaritos, da matriz curricular e análise dos dados.

Castro (2009) [8] afirma em seu artigo que nos últimos quinze anos a política de Avaliação Educacional foi a que mais avançou no Brasil. A avaliação em larga escala nos parece ser uma tendência de inúmeros países para a compreensão dos processos e

[6] São Paulo Perspec. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

[7] Discutiremos no decorrer desta pesquisa a questão de avaliação e política educacional no Brasil no processo que Martins (2015) chamou de "***obsessão avaliativa***".

[8] Meta: Avaliação/RJ, v.1, n.3, p.271-296, set./dez.2009.

resultados dos sistemas educacionais. Castro (2009) aponta que mesmo diante da discordância de alguns especialistas sobre a avaliação educacional, a convergência se dá entre os autores no "importante papel como instrumento de melhoria de qualidade" (CASTRO, 2009 p.275).

Outro ponto importante segundo Castro (2009) diz respeito ao campo das políticas educacionais, pois a partir dos dados coletados a pesquisadora defende que é possível diagnosticar "o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo" (CASTRO, 2009 p.276). Nesse sentido, nossa pesquisa terá como um dos seus principais objetivos, a verificação se os conteúdos e os propósitos presentes na Lei 10.639/2003 estão vigentes, e se tiverem como são trabalhados, na avaliação do Saerjinho. Sendo que nos fixaremos na parte referente à disciplina de História:

> O SAERJINHO prevê ao final dos 1º, 2º e 3º bimestres, a aplicação de provas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, de Matemática com ênfase na solução de problemas; de Ciências da Natureza e Ciências Humanas aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental Regular, das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Regular, Integrado e Inovador (SAERJINHO, 2013 p.5).

Além disso, destacamos que o recorte escolhido são os cadernos referentes aos anos de 2013 e 2014. Justificamos as análises a partir de 2013 devido ser o ano em que o Saerjinho é aplicado no Ensino Médio na disciplina de História. E a delimitação no ano de 2014 reside no fato de que o Saerjinho 2015 e 2016 não se encontravam disponíveis no sistema até a data referente ao período da coleta de dados.

Após consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[9] encontramos apenas uma dissertação de Mestrado Profissional que abarca o tema sobre o Saerjinho, sob o título de "*Saerjinho – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o Estado do Rio de Janeiro"*[10]. Além da pesquisa ao banco de teses e dissertações da

[9] Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/. Acessado em novembro de 2014 e janeiro de 2016.
[10] GILSON, Rosane de Barros Alves. Saerjinho – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade no Estado do Rio de Janeiro, Juiz de Fora, MG, 2012. 111 f. (Dissertação de Mestrado Profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

Capes, fomos orientados a buscar auxilio no Google Acadêmico[11]. E nessa ferramenta de pesquisa utilizamos as seguintes palavras-chave: Saerjinho, Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-Brasileira, como retorno nos fora apresentado mais uma dissertação de Mestrado Profissional, sob o Título de *"A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do Saerjinho: análise de dois casos de gestão em escolas*"[12] e uma dissertação acadêmica *"Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa"*[13]. As duas primeiras abarcam a questão da gestão escolar e a terceira na produção de sentidos na prática discursiva em torno do currículo. No entanto, notamos uma ausência das relações étnico-racias como discussão nos cadernos do Saerjinho pela gama de trabalhos pesquisados nas ferramentas citadas acima. Portanto, julgamos a relevância de tais inquietações serem debatidas nesta dissertação.

Outra questão que desejamos introduzir, pois, nos interessa, diz respeito às disputas e relações de poder, principalmente hegemonicamente por uma perspectiva de Gramsci e por uma ótica da análise do discurso crítica de Van Dijk, diálogos que serão abordados no capítulo teórico. No momento, destacamos que Martins (2015) em sua dissertação nos chama a atenção para o fato que os instrumentos de avaliação não podem ser visto apenas como um instrumento para aferir o conhecimento dos alunos:

> Não se trata, pois, de coincidência o fato das dissertações até agora produzidas sobre o Saerjinho terem sido geradas no âmbito do CAEd, pois em seu *site* oficial, o órgão deixa claro que uma de suas missões é a "formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira"7. Isso explica a perspectiva gerencialista de abordagem do Saerjinho nestas pesquisas, ou seja, não se problematiza o caráter político do instrumento avaliativo, mas possibilidades de usá-lo de forma melhor ou mais adequada.
>
> Ademais, essa constatação reafirma a centralidade do jogo político nas relações sociais, das quais não escampam os espaços reconhecidamente privilegiados de hegemonização de significados, como as universidades, por exemplo. Em outros termos, é possível afirmar que as produções acadêmicas não são imunes às disputas políticas que configuram o social (MARTINS, 2015 p. 20,21).

---

[11] Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=saerjinho&btnG=&lr=. Acessado em dezembro de 2015 e janeiro de 2016.

[12] SILVA, Elizângela Nascimento de Lima. A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do Saerjinho: análise de dois casos de gestão em escolas, Juiz de Fora, MG, 2013. 129 f. (Dissertação de Mestrado Profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.

[13] Martins, Marcos Leonardo Bonfim. Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa, Rio de Janeiro, 2015. 192f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

A questão que nos alerta Martins (2105) sobre a hegemonização de sentidos é que defendemos a pertinência dos pensamentos de Gramsci (1891-1937) para o estudo da prática social que serão abordados no capítulo seguinte.

Enfim, nosso objetivo consiste em identificar como o Ensino de História, História da África, da Cultura Afro-Brasileiras, enfim, as Relações Étnico-Raciais são apresentadas e articuladas nos cadernos do Saerjinho analisando a presença e a abordagem étnico-raciais nesse processo de avaliação.

Descrevemos de maneira geral nossos objetivos. Doravante, cumpre-nos relatar as especificidades. Investigar como o Saerjinho é instrumentalizado no sentido de caderno pedagógico em sala de aula, ou seja, assemelhando-se ao livro didático. "[...] a escrita e a fala desempenham um papel vital na reprodução do racismo contemporâneo" (VAN DIJK, 2012 p.133). Assim pressupomos que semelhante a outras obras didáticas, consideramos como exemplo à análise das coleções de livros didáticos[14] aplicados no Ensino Fundamental, os autores Mattos, Abreu, Dantas, Moraes, (2009) chegam à conclusão que os afrodescendentes são incorporados predominantemente no período Colonial referente à História do Brasil, ou seja, a ação política se limita à resistência da escravidão e sua mão de obra servil. Em outra coleção[15] os mesmos autores apontam a ausência política dos afrodescendentes no pós-abolição como em "vários outros livros" (MATTOS; ABREU; DANTAS; MORAES, 2009 p 316). Portanto, diante de ausências e distorções, em determinadas obras poder-se-á transparecer como indícios de sentidos reproduzidos no contexto da sala de aula. Descobrir como se dá a articulação não só dos conteúdos em sala de aula, mas como essa vinculação de responsabilização política e obrigatória, ou seja, os resultados das avaliações do Saerjinho[16] são computados na média bimestral do corpo discente. É importante, explicar que, inicialmente nossa proposta de pesquisa tencionava o trabalho com entrevista semi-estruturada para

[14] A Coleção História Temática, de Montellato, Cabrini e Catelli – São Paulo: Scipione, 2002.
[15] A Coleção História e vida integrada, de Nelson Piletti e Claudino Piletti – São Paulo: Ática, 2005 e 2007.
[16] A obrigatoriedade está expressa no §5º da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419 de 27 de setembro de 2013, que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar. Disponível em: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2298861/DLFE77985.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIONALIZACAOPORTARIASEEDUCSUGENN419docversaorevisadaefinalizada_certo.pdf. Acessado em dezembro de 2015.

professores de História em uma determinada unidade escolar, entretanto, por orientações da banca de qualificação decidimos trilhar o caminho da análise dos documentos oficiais da SEEDUC/RJ e os cadernos do Saerjinho (2013/14). Passemos então, as hipóteses levantadas.

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, então a utilização de discursos preconceituosos são formulados tanto de forma verbal quanto escrita. Consequentemente, a análise do Saerjinho é crucial para tal investigação, tendo em vista que, consiste num material de avaliação e apoio pedagógico escrito. Conforme Van Dijk (2012) o racismo é uma ideologia aprendida e não é adquirida de maneira inata. É também no espaço escolar que se constroem "as intolerâncias e racismo" (MÜLLER; SANTOS, 2014 p. 87). Portanto, somos orientados a colocar os cadernos do Saerjinho e as práticas discursivas no espaço escolar a prova. É preciso lembrar que, a pesquisa é orientada pela perspectiva discursiva da análise crítica do discurso Van Dijk (2012, 2013) e de Fairclough (2008) que será apresentada no primeiro capítulo e de uma visão identitária pós-colonial de Hall (2013, 2014), ou seja, que compreende a questão da identidade de maneira instável, sem rigidez, não estática, não essencializada.

Dito isto, e assinalado de maneira breve o objetivo central desta dissertação, as justificativas, o posicionamento epistemológico, o espaço de onde enuncio passo então, a apresentar a maneira como está estruturado o texto. Portanto, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, estamos apresentando a fundamentação teórica que embasa nossa dissertação. No segundo, faremos uma abordagem da Lei 10.639/2003, no âmbito de sua importância como política de ação afirmativa, no conjunto de ações das políticas públicas adotadas pelo Estado contra o racismo e valorização da população negra. No terceiro, vamos trabalhar o Ensino de História e sua importância na valorização da figura do negro e na luta contra a ideologia racista, através do ensino da História da África e Cultura Afro- Brasileiras. No quarto dedicaremos à apresentação dos resultados do nosso trabalho empírico junto às provas do Saerjinho.

Capítulo I – Retesar o arco e atirar: diálogos teóricos e caminhos metodológicos

> [...] As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória [...] (MINAYO, 2001, p.15).

Estamos diante de desafios e somos sabedores que a tarefa é árdua, espinhosa e laboriosa. Entretanto, quando nos munimos com o instrumental adequado torna-se possível o vislumbrar do alvo. Assim, como um atleta necessita de disciplina, técnica, método e prática, o pesquisador imerso no campo acadêmico também é confrontado com tais incitamentos. Portanto, nesse momento pretendemos retesar o arco e lançar a flecha no alvo em questão.

Neste primeiro capítulo interessa-me apresentar os arcos e as flechas escolhidas para observar o objeto da pesquisa aqui construído. De maneira que, como é de consenso de inúmeros pesquisadores Minayo (2001) Brandão (2004) Van Dijk (2012) Bakhtin (2014), os caminhos conceituais, a linguagem, as dimensões históricas e culturais não cabem neutralidade, pois exigem escolhas, trilhas, ferramentas e intenções. É valendo-se dessa prerrogativa que utilizamos determinados instrumentos teóricos que nos possibilitem retesar o arco na direção proposta, mesmo diante do que fora dito por Minayo (2001), ou seja, de maneira "incompleta, imperfeita e insatisfatória".

A filósofa Chaui (2000) em seu livro "Convite à Filosofia" dissertando sobre as concepções da verdade, as teorias da verdade, o processo histórico das construções filosóficas sobre o campo teórico da verdade, enfim, diante da busca pela verdade nos apresenta a seguinte reflexão: "A verdade é, ao mesmo tempo, frágil e poderosa. Frágil porque os poderes estabelecidos podem destruí-la, assim como mudanças teóricas podem substituí-la por outra. Poderosa, porque a exigência do verdadeiro é o que dá sentido à existência humana" (Chaui, 2000 p. 134).

Nesse sentido, a abordagem teórica aqui apresentada não tem como pretensão ser ***a*** verdade sobre o "Ensino de História: possibilidades e desafios na perspectiva das relações étnico-raciais no caderno de avaliação do Saerjinho", caderno que é aplicado nas instituições escolares do Estado do Rio de Janeiro, pelo contrário, assim como fora observado por Martins (2015)[17] "Ela pretende oferecer mais uma possibilidade" (MARTINS, 2015 p. 25), ou seja, mais uma problematização sobre o Ensino de História, Ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileira, das Relações Étnico-Raciais no caderno do Saerjinho.

Assim dito, esse capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresentamos a importância teórica e política de Antônio Gramsci (1891-1937) principalmente o seu conceito de hegemonia. Em segundo momento, a discussão sobre a ideologia racista, racismo e seus aspectos no Brasil. A partir de um diálogo como pensamento de Hall (2013), Munanga (2012), Ianni (2004), Guimarães (2012), Schwartz (1993), Skidmore (2010), Domingues (2004). Em terceiro, uma abordagem da reprodutibilidade do racismo na sociedade brasileira. Para encerramento desse primeiro capítulo, estabeleço relações com a Análise Crítica do Discurso de Van Dijk (2013) e Fairclough (2008).

I.1 A construção de uma visão de mundo pelas lentes de Gramsci

É incontestada a importância de Antônio Gramsci (1891-1937) no âmbito das ciências sociais brasileiras. Álvaro Bianchi professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no artigo "Dossiê Gramsci e a Política[18]" nos permite vislumbrar uma gama de estudiosos influenciados pelos pensamentos de Gramsci. Nessa mesma linha, Carlos Nelson Coutinho também afirma que Gramsci é "o pensador italiano mais lido e traduzido em todo o mundo, tornou-se

[17] MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim. Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa, Rio de Janeiro, 2015. 192f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

[18] Revista de Sociologia e Política. no. 29 Curitiba Nov. 2007 versão on-line. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4478&lng=en&nrm=iso Acessado: em 03 de dezembro de 2015.

também um dos intelectuais estrangeiros mais influentes no pensamento social brasileiro" (COUTINHO, 2011 p. 13). Não é de nosso interesse traçar uma trajetória biográfica de Gramsci. No entanto, julgamos necessário de maneira sintética percorrer o caminho do pensamento gramsciano e sua relevância para os cientistas sociais. Assim, corrobora Coutinho:

> Desde o final dos anos 1960, quando sua obra começou a ser publicada em nosso país, Gramsci vem despertando o interesse de estudiosos situados no amplo espectro das chamadas ciências sociais, indo da filosofia à pedagogia, da sociologia à crítica literária, da teoria política ao serviço social (COUTINHO, 2011 p.13).

E ainda no que tange à referência teórica e política do pensador italiano, não só marxistas e outras vertentes marxistas, mas entre os principais pensadores liberais segundo Coutinho (2011). Vale ressaltar e insistir nessa presença gramsciana no Brasil como indica:

> Podemos supor que esta presença de Gramsci no Brasil tem a ver, em grande parte, com a possibilidade, em muitos casos já concretizada, de que seus conceitos – Estado ampliado, sociedade civil, hegemonia, guerra de posição, revolução passiva, nacional-popular etc. – nos ajudem a compreender importantes características da nossa particularidade histórica (COUTINHO, 2011 p.13).

É indispensável evidenciar que, embora Gramsci não tenha se detido no eixo da *questão racial*, seu pensamento pode nos auxiliar na compreensão da situação vivenciada pela população negra, como no caso do conceito de hegemonia e como esse processo se estabelece na sociedade capitalista. Sendo assim, nos apoiamos em conformidade com o teórico dos estudos culturais Hall (2013) que analisa a relevância de Antônio Gramsci para o estudo de raça e etnicidade da seguinte maneira: "Portanto, embora Gramsci não tenha escrito diretamente sobre os problemas do racismo, os temas recorrentes de sua obra fornecem linhas teóricas e intelectuais de ligação mais profundas com essas questões contemporâneas do que poderia sugerir um breve olhar sobre os seus escritos (HALL, 2013 p.335)". Pois, como veremos mais a frente ninguém

nasce machista, preconceituoso, racista, enfim, se aprende. "[...] já que a linguagem é sempre, embrionariamente, uma forma de concepção do mundo" (GRUPPI, 1980 p.67).

Essa posição de Hall (2013) pode ser explicada através dos comentários de Gruppi (1980) referente às concepções de Gramsci sobre a linguagem percebemos que em todo homem "[...] está presente uma consciência imposta pelo ambiente em que ele vive, e para a qual, portanto, concorrem influências diversas e contraditórias" (GRUPPI, 1980 p.67). Para Gramsci: "A consciência do homem não é mais do que o resultado de uma relação social, e é ela própria uma relação social" (GRUPPI, 1980 p.67). O que muitos especialistas dos estudos do discurso vão afirmar que o sujeito é atravessado por diversas vozes.[19] Como discorre Rocha e Deusdará (2005) a linguagem não se desliga da relação social.

I.1.1 Sob a lente da hegemonia gramsciana

Torna-se necessário salientar que de forma alguma temos a pretensão de esgotar o debate sobre as categorias e conceitos presentes na obra de Gramsci, os conceitos citados, entretanto, o que nos interessa é o debate e a reflexão conceituais para a pesquisa aqui apresentada, destacando como podemos estabelecer entre esses, o estudo da questão racial. Por isso, como iremos demonstrar, justifica-se a escolha do conceito de hegemonia devido sua relevância para os estudos culturais, estudos dos discursos, das relações de poder tecidas na sociedade, do currículo como campo de disputa, do qual não podemos excluir a questão racial.

Gruppi (1980) faz uma análise interessante sobre os Cadernos do Cárcere[20]:

> Quais são os filões que guiam a pesquisa dos Cadernos? Os filões são vários: a relação entre cultura e povo, o processo de formação do Estado italiano, a história dos intelectuais italianos e suas relações com as massas. São colocados problemas de teoria, mas é *interessante observar como tais problemas aparecem intimamente ligados à análise do processo histórico e*

[19] "Na AD, o discurso é visto como atravessado pelo discurso do Outro e por outros discursos, sendo a alteridade entendida como condição constitutiva. O sujeito desse discurso, mesmo não sendo a fonte de seu dizer, tem a necessidade da ilusão de sê-lo" Disponível em: www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/28636/17316. Acessado em: 07 de janeiro de 2017.

[20] São um conjunto de 29 cadernos do tipo escolar escritos por Gramsci no período em que fora prisioneiro na Itália entre 1926 e 1937.

> *brotam de tal processo. São colocados sempre não abstratamente, mas de modo concreto,* tendo em vista um preciso objetivo político.
>
> Em todas as análises realizadas por Gramsci, encontro a presença de uma linha principal que as guia, presente em todos os Cadernos. Essa constante me parece ser o problema da *hegemonia*, no sentido de que todas as análises dos processos histórico-sociais, quer se trate da formação dos intelectuais ou da formação do Estado italiano unitário, que se trate da literatura italiana ou de suas relações como o povo, derivam e estão ligados à questão da *hegemonia*: como se realiza a hegemonia de uma classe, como deve se desenvolver o processo que leva à hegemonia do proletariado; qual é o modo específico no qual se colocam as questões da hegemonia e, em particular, a questão da hegemonia do proletariado na Itália, na específica situação italiana (GRUPPI, 1980 p.65,66).[21]

Otair Fernandes[22] retrata em seu artigo que hegemonia é um conceito-chave de Gramsci nos "Cadernos do Cárcere" e após descrever a etimologia da palavra e o sentido para os marxistas, aponta a reconceitualização dada por Gramsci, com habilidade na direção "intelectual, moral e cultural", para que determinada classe consiga promover o consenso da maioria legitimando e guiando a certas práticas sociais e políticas. Atesta também Barrett (2013) e Fairclough (2008) que a hegemonia "[...] é o centro organizador do pensamento de Gramsci sobre a política e a ideologia, e seu uso característico transformou-o no marco da abordagem gramsciana em geral" (BARRETT, 2013 p.238). Ainda salienta a autora que se compreende melhor a hegemonia por meio da "organização do consentimento", ou seja, "[...] os processos pelos quais se constroem formas subordinadas de consciência, sem recurso à violência ou à coerção. O bloco dominante, segundo Gramsci, atua não apenas na esfera política, mas em toda a sociedade" (BARRETT, 2013 p.238). A tarefa de estudar a política e a ideologia em Gramsci ao "[...] complexo estrutura e superestrutura, cuja base é formada pelos conceitos de hegemonia, sociedade civil [...] e os intelectuais orgânicos [...] sem esses conceitos a ideologia como Gramsci deve ter concebido não poderia ser 'pensada'" (HALL; LUMLEY; MCLENNAN, 1983 p.60). Então, passemos nesse momento as contribuições desse conceito.

De acordo com Portelli (1977), Hall (2013), Biagio (2010) e Hall; Lumley; McLennam (1983) é importante que se diga que o termo hegemonia não fora expresso ou cunhado por Gramsci, mas por Lenin. No entanto, como anteriormente explicamos o

[21] (Grifo nosso).

[22] O Conceito de Hegemonia na luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABS. Revista Synthesis, Rio de Janeiro, Vol 7, nº 2, 2014, p.191-204.

conceito foi reconceitualizado por Gramsci, de modo que, para o pensador italiano as noções são de oposição aos pareceres "mecanicistas e fatalistas do economicismo" (PORTELLI, 1977, p.74). Portanto, o conceito de hegemonia segundo Gramsci nos auxilia na análise de como a dominação de uma classe dominante se concretiza através de uma pilha de ideias, de valores e crenças. Coutinho (2003) afirma que há uma leitura equivocada sobre o conceito de hegemonia inspirada em Perry Anderson "[...] que fala da hegemonia como síntese de coerção e consenso", porém Coutinho defende que "parece-me clara a distinção que Gramsci faz entre, por um lado, hegemonia/direção/consenso, e, por outro, dominação/ditadura/coerção [...]." Assim, vamos entender conforme coloca Coutinho (2003) que Gramsci no primeiro exemplo entende como "[...] base material da sociedade civil, nos aparelhos 'privados' de hegemonia, enquanto a base material do segundo seria o Estado em sentido restrito, ou seja, os aparelhos burocráticos e repressivos" (COUTINHO, 2003 p.249). Entre aproximações e diferenças, Portelli (1977) sinaliza que a principal divergência entre Gramsci e Lenin no que tange o quesito hegemonia, diz respeito à primazia da direção cultural e ideológica:

> Lenin, em seus escritos sobre a hegemonia, insiste sobre seu aspecto puramente político; o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho de Estado; a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária; hegemonia política, porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim, desta, ele só retém o aspecto político. [...] Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, entendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramsciana é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política (PORTELLI, 1977 p.78).

Mesmo diante dessa divergência Alves (2010) registra que "[...] Gramsci tenta dar continuidade à noção de hegemonia leninista a partir do princípio teórico-prático que, segundo ele, foi a grande contribuição de Lênin à filosofia da práxis, na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política."[23] Gruppi (1980) também coloca que

[23] Disponível em: www.scielo.br/pdf/In/n80/04.pdf ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Acesso em: 20 de abril de 2016.

"[...] o ponto de contato mais constante, mais enraizado, de Gramsci com Lênin, esse parece ser o conceito de hegemonia. A hegemonia é o ponto de confluência de Gramsci com Lênin" (GRUPPI, 1980 p.1). O autor também nos lembra sobre "[...] uma diferença de significado entre Gramsci e Lênin, porque Gramsci – quando fala de hegemonia – refere-se por vezes a capacidade dirigente, enquanto outras vezes pretende simultaneamente à direção e à dominação" Lênin principalmente entende hegemonia como dirigente. Assim sendo, para Gramsci a hegemonia não seria "[...] apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica" (GRUPPI, 1980 p.11).

Como nos alerta Souza (2010)[24] "não podemos cair em equívocos metodológicos que acabam restringindo o alcance que a categoria hegemonia pode trazer para o estudo dos processos de dominação da burguesia na sociedade capitalista atual" (SOUZA, 2010 p.9). Dentre esses equívocos, Souza (2010) aponta o fato de situar a hegemonia somente na esfera política, ou seja, excluindo a esfera econômica. Segundo Gramsci "[...] uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mas, precisamente, o programa de que é exatamente o modo concreto através da qual se apresenta toda reforma intelectual e moral"[25]. Portanto, quando uma classe social ou uma fração de classe consegue transformar seus interesses particulares em universais, ou seja, que seja apropriado pelo conjunto da sociedade, principalmente pelos setores dominados, como algo bom para todos ou único caminho para a sociedade se realizar, constitui-se o efeito do pensamento hegemônico. Por exemplo, quando a burguesia consegue passar uma determinada visão de mundo que está mais de acordo com os seus interesses particulares como algo fundamental para toda sociedade, fazendo com que a classe trabalhadora assuma essas ideias, crenças e valores (visão de mundo) como algo determinante para ela, consiste em uma vontade coletiva. Também atentamos quando uma classe ou uma fração de classe consegue colocar os seus valores éticos e suas propostas políticas como elementos que vão ordenar a sociedade. Ao colocar isso como vontade coletiva essa classe, ou fração

[24] SOUZA, Mário Luiz de. As Letras e o Consenso: burguesia, educação, imprensa e hegemonia. Niterói, RJ, 2010. 361f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.
[25] GRAMSCI. Antonio (b). Cadernos do Cárcere, Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. P 19.

de classe, passa a ocupar a liderança moral e intelectual da sociedade, podendo ter uma dominação mais baseada na hegemonia do que na coerção. No processo das formulações do conceito de hegemonia de Gramsci, Coutinho (2003) aborda:

> [...] Gramsci agora está convencido de que para se tornar "classe dirigente", para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo. E, para poder fazê-lo, a classe operária tem de conhecer o efetivo território nacional sobre o qual atua, tem de conhecer e dominar os mecanismos da reprodução global da formação econômico-social que pretende transformar (COUTINHO, 2003 p.64,65).

Ressaltamos que Gramsci nesse aspecto está se referindo ao contexto histórico e geográfico italiano da questão meridional, na perspectiva do capitalismo italiano (COUTINHO, 2003). Esse processo de acordo com a análise de Coutinho (2003) já aponta a questão central para Gramsci como estratégia de transição para o socialismo. Gruppi (1978) comenta que:

> A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo.
>
> A classe operária, na Itália, torna-se classe dirigente na medida em que faz da questão meridional uma questão nacional. Pôr o problema da hegemonia operária significa, para Gramsci, colocar o problema da função nacional da classe operária (GRUPPI, 1980 p.59).

Para Coutinho (2003) a vasta obtenção teórica de Gramsci em liberdade[26] se dá justamente no entendimento de que: "Essa ideia de que a conquista de hegemonia por uma classe implica sua transformação em classe nacional – ou seja, que só se pode ser classe dominante quando atua como classe dirigente, ou seja, quando obtém o consenso

[26] Em 8 de novembro de 1926, a polícia fascista prendeu Gramsci e, apesar de sua imunidade parlamentar, levaram-no à prisão. Recebeu uma sentença de cinco anos de confinamento e, no ano seguinte, uma sentença de 20 anos de prisão em Turi, perto de Bari. Um projeto para trocar prisioneiros políticos entre a Itália e a União Soviética falhou em 1932. Dois anos depois, bastante doente, ganhou a liberdade condicional, para tratar-se em hospitais. Morreu em Roma, aos 46 anos.

da maioria da população trabalhadora, as suas ideias, crenças e valores" (COUTINHO, 2003 p. 68,69). Sublinhado isto, "não se pode esquecer que um dos principais fatores estruturantes do pensamento de Gramsci é o seu conceito de bloco histórico, onde superestrutura e estrutura não são esferas apartadas e, muito menos, marcadas pela imposição da segunda sobre a primeira, mas sim uma relação orgânica".[27] Antes de passar para o conceito de sociedade civil (sem a qual não dá para compreender o conceito de hegemonia) precisamos de maneira sucinta explicitar a questão da estrutura e superestrutura na concepção de Gramsci.

A estrutura e a superestrutura são elementos fundamentais na base metodológica do marxismo para a compreensão da realidade de uma determinada sociedade. De maneira simplificada podemos afirmar que a estrutura se constitui da base econômica e a superestrutura é o espaço das ideologias, aspectos educacionais, cultura, Estado, Leis. A grande celeuma para alguns marxistas e críticos ao marxismo se dá na questão que abarca a superestrutura ser dirigida em última instância pela estrutura, proporcionando numa relação mecanicista e economicista dessa relação. Esse debate ainda encontra-se acalorado nos dias atuais. Segundo Barrett (2013) Gramsci figurou como aquele que sustentou com primor uma teoria não determinista na abordagem marxista da relação entre estrutura e superestrutura. Barrett (2013) aponta que Hall interpreta Gramsci "[...] como alguém que desenvolve uma 'polêmica contra a explicação reducionista da superestrutura' e afirma que Gramsci nos mostrou que o capitalismo não é apenas um sistema de produção, mas de toda uma forma de vida social" (BARRETT, 2013 p.239). Para Gramsci há uma relação dialógica entre a estrutura e a superestrutura que formam o bloco histórico. Segundo Gramsci:

> A estrutura e as superestruturas formam um "bloco histórico", isto é, um conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. Se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o "racional" é real ativa e atualmente o raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialética real) (GRAMSCI, 1978 p.52,53).

[27] Ibid. p.10

Essa relação complexa explicitada acima por Gramsci traz ainda duas esferas, ou seja, a sociedade civil e a sociedade política. "[...] a da sociedade política, que agrupa o aparelho de Estado, e a sociedade civil, isto é, a maior parte da superestrutura" (PORTELLI, 1977 p.17). Assim dito, precisamos pontuar o papel da sociedade civil, dos aparelhos privados de hegemonia, dos intelectuais orgânicos e a questão da ideologia no processo de hegemonia. Conforme orientações de Portelli (1977) esses dois elementos "encontram-se no seio da superestrutura", porém de acordo com o especialista francês "convém estudá-lo separado" (PORTELLI, 1977 p.17).

Comecemos pelo conceito de sociedade civil em Gramsci. Para entender como funciona a sociedade civil, é de vital importância apontar que tanto esta quanto a sociedade política são oriundas de um conjunto complexo formados pela superestrutura do bloco histórico como já explicitamos acima através de Portelli (1977) e Coutinho (2003). Sendo que cada uma detém uma função, como se vê nesse trecho extraído do "*Cadernos do Cárcere*":

> A *relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata*, como é o caso dos grupos sociais fundamentais, *mas é "mediatizada",* em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são justamente os "funcionários". Poder-se-ia medir a organicidade dos diversos estratos de intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma graduação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). Por enquanto, pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que se pode chamar de *"sociedade civil" (isto é o conjunto de organismo comumente chamados de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado ou no governo "jurídico"*. Essas *funções* são precisamente *organizativas e conectivas*. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para os exercícios das funções subalternas *da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo"* dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante da vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e portanto da confiança) que o grupo dominante obtém por causa de sua posição e função no mundo da produção; 2*) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente*, mas que é

> constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.[28]

Essa divisão entre sociedade civil e sociedade política não é orgânica segundo os autores citados anteriormente, mas metodológica. Para Coutinho (2003) o conceito de sociedade civil possui uma função de "portadora material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito" (COUTINHO, 2003 p.121). De acordo com Hall, Lumley e McLennam (1983) uma forma de aplicação para conceber o conceito de sociedade civil "[...] é vê-la como um conceito que designa a esfera intermediária que inclui aspectos da estrutura e da superestrutura. É a área do conjunto de organismos comumente chamados de privados [...]" (HALL; LUMLEY; MCLENNAM, 1983 p.63). Isto é, além de organizações políticas, também incluem a família que mescla atividades econômicas e ideológicas. É nesse campo, ou seja, sociedade civil, que as classes disputam o poder, sobretudo, o ideológico, político e econômico de maneira que é nesse clímax que se exerce a hegemonia no complexo da estrutura e superestrutura (HALL; LUMLEY; MCLENNAM, 1983). Na esfera da sociedade civil operam as direções e materialidades ideológicas, ou seja, a instrumentalidade técnica propagadora tais como sistema escolar, mídia, livros, jornais, bibliotecas, etc. Schlesener (2007) situa a organização da sociedade civil pontuando alguns processos históricos da seguinte maneira:

> Estas organizações da sociedade civil, chamadas "privadas" porque são relativamente autônomas em relação à sociedade política, só surgem ou assumem esta função com as revoluções democrático-burguesas, pela organização dos Estados modernos e a intensificação *das lutas sociais*. São instituições que nasceram a partir da *correlação de forças sociais* e que geraram estes novos Estados, da ampliação da *participação política dos cidadãos, dos novos conflitos sociais* ligados aos desenvolvimento do modo de produção capitalista: sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação de massa (jornais, revistas, editoras e todas as instituições ligadas à organização da cultura), bem como o sistema escolar, as igrejas e universidades, organizações antigas que se adaptaram à nova situação (SCHLESENER, 2007 p 28,29).[29]

---

[28] GRAMSCI, Antonio (a). *Cadernos do Cárcere, Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 20,21. (Grifo nosso).

[29] (Grifo nosso).

E diante das disputas e conflitos sociais muito bem pontuados através da citação da autora acima, outro fator que nos interessa dentro do suporte teórico, abarca a questão das ideologias poderem ser mudadas. O contrapoder, ou seja, a desconstrução, como no caso do racismo por exemplo. Assim como nos lembra Pereira (2013):

> [...] que a Lei 10.639, assinada pelo presidente Lula em 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história cultura afro-brasileira, é uma antiga reivindicação do movimento negro brasileiro, e tornou-se uma realidade a partir das pressões do movimento social e de articulações de militantes atuantes no parlamento e em outras instâncias do poder público (PEREIRA, 2013 p.30).

Fato que merece destaque diante das disputas do campo de poder, isto é, com bem descreve Pereira (2013) "reivindicações antigas" e ainda "pressões dos movimentos sociais". Assim dito, carecemos considerar o aspecto dos intelectuais orgânicos. "[...] Cabe aos intelectuais orgânicos da burguesia que atuam nos aparelhos "privados" de hegemonia, na sociedade civil, formular ou difundir as propostas que se quer hegemônica [...]" Souza (2015).[30] De modo que, uma de suas principais funções, ou seja, se tratando do intelectual orgânico da burguesia, é dar organicidade a essa classe através de suas ideias e práticas.

Como dissemos anteriormente os intelectuais orgânicos das classes dominantes para Gramsci operam de forma agencial na aplicabilidade de construir ideologicamente os exercícios das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Mais uma vez damos voz a Gramsci: "A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é *mediatizada*, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os *funcionários*" (GRAMSCI, 1999 p.20). [31] Bobbio (2009) analisa historicamente a origem da palavra "intelectual" e perfaz sua historicidade desde a Antiguidade Clássica. Na proeminência do resgate histórico realizado pelo filósofo e cientista político os intelectuais são "[...] um conjunto de sujeitos específicos, considerados como criadores, portadores e transmissores de

[30] Pronunciamento em sala de aula da disciplina "Racismo e Ideologia" no âmbito do PPRER/CEFET/RJ no dia 18 de junho de 2015.
[31] (Grifo nosso).

ideais. Há um século eles costumam ser chamados, justamente de ‘intelectuais’” (BOBBIO, 2009 p.439). Bobbio (2009) reconhece que para Gramsci havia dois grupos distintos, isto é, dos intelectuais orgânicos e os tradicionais. Bobbio (2009) nos auxilia na compreensão de tais distinções:

> Se toda classe tem seus intelectuais orgânicos, também a nova classe terá ou deverá ter (o intercâmbio entre o ser e o dever ser é uma característica ambígua do discurso político) seus intelectuais orgânicos, mas eles serão diferentes dos tradicionais: o intelectual tradicional é o humanista, o literato, o orador, cujo modo de ser essencial é a eloqüência; o novo intelectual, ao contrário, será ao mesmo tempo especialista (ou técnico) e político (Gramsci emprega a conhecida fórmula especialista+político). Este, como político, não pode encontrar outra sede para o exercício de sua especialidade senão o partido, ao qual compete, em primeiro lugar, como partido da classe trabalhadora, a tarefa da reforma moral e intelectual da sociedade: o partido do proletariado será não somente o novo príncipe, mas também o novo intelectual (coletivo) e realizará de uma nova maneira a síntese entre teoria e prática (BOBBIO, 2009 p.458).

É importante também por cautela dizer que “os intelectuais não constituem uma classe propriamente dita, mas grupos vinculados às diferentes classes” (PORTELLI, 1977 p. 105). Portanto, mesmo não sendo da mesma classe de pertença, como exemplo a burguesia, mas confessa e compartilha as ideias oriundas do capitalismo e nesse sentido se sente no direito de apologeticamente manter sua continuidade. Conforme Hall, Lumley, McLennam (1983) “Gramsci introduz o conceito de ‘intelectual’ para designar aqueles que têm como tarefa a organização, disseminação e conservação das habilidades e ideias associadas mais com o trabalho mental do que o trabalho manual” (HALL; LUMLEY; MCLENNAM, 1983 p.67). As interpretações que esses autores estabelecem se assemelham a de Bobbio (2009) no que tange ao aspecto sobre a distinção de intelectual orgânico e tradicional.

Gramsci desenvolve uma análise sobre os intelectuais permeando os aspectos históricos desde a Antiguidade. E pelo prisma do processo histórico ele traz a questão dos intelectuais eclesiásticos, ou seja, detinham o monopólio da “ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época através da escola, da instituição moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc [...] aristocracia fundiária no período feudal e aristocracia togada no absolutismo” (GRAMSCI, 1989 p.5,6). Gramsci defende que todos os homens são intelectuais quanto a sua capacidade criadora e filosófica. No

entanto, faz a seguinte distinção de intelectual na dimensão moderna, isto é, como construtor, organizador, persuasor permanente, ou seja, nas palavras de Gramsci dirigente (especialista+político) (GRAMSCI, 1989). Para o pensador italiano "formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual, conectando como os grupos dominantes" e julgamos importantíssima a afirmação de Gramsci sobre a escola, pois, se constitui como o campo da aplicabilidade dos cadernos do Saerjinho. "Escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (GRAMSCI, 1989 p.8,9). Após ouvir as distinções efetuadas por Hall, Lumley, McLennam (1983), Bobbio (2009), Portelli (1977), Coutinho (2003), precisamos escutar Gramsci (1989) que distingue intelectuais orgânicos como "aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia de classe". E intelectual tradicional como "aquele que se vincula a um determinado grupo social, instituição ou corporação e que expressa os interesses particulares compartilhados pelos seus membros." (GRAMSCI, 1989 p.118).

Retomando a questão da sociedade civil também é digno de nota observar que é nesse campo que está constituído a categoria ideologia (PORTELLI, 1977; COUTINHO, 2003). Para Gramsci a hegemonia constitui-se no movimento que materializa a ideologia. Precisamos nesse momento explicitar como é concebida a ideologia gramsciana e como podemos articular com os autores aqui trabalhados. Desse modo ressaltamos como Hall (2013) concebe ideologia:

> Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar, e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona.
>
> O problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais ideais diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma "força material". Nessa perspectiva mais politizada, a teoria da ideologia nos ajuda a analisar como um conjunto particular de ideais passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico, no sentido de Gramsci; e, assim, nos ajuda a unir esse bloco a partir de dentro, manter seu domínio e liderança sobre a sociedade como um todo. Está relacionada principalmente com o s conceitos e linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma particular de poder e dominação; ou que reconciliam e acomodam as massas em seu lugar subordinadas na formação social. Está relacionada ainda aos processos pelos quais as novas formas de consciência e as novas concepções de mundo emergem capazes de conduzir as massas em uma ação histórica contra o sistema dominante. Todas essas questões estão em jogo em uma gama de lutas sociais (HALL, 2013 p.295).

A abordagem feita, até esse momento, sobre o pensamento de Gramsci, em especial seu conceito de hegemonia, serve para demonstrar o quanto esse conjunto teórico pode ser fecundo para a construção do conhecimento sobre a questão racial na sociedade. Numa perspectiva gramsciana, sobretudo, no que diz respeito à escola como uma das instâncias da sociedade civil, podemos abordar a educação escolar como espaço propagador de ideologias racistas, como também, por outro lado, de uma cidadania da diversidade, contribuindo por uma luta antirracista. Observamos como as representações sociais sobre a imagem do negro na sociedade brasileira partem de pensamentos de determinados grupos, ou seja, grupos dominantes brancos ou dito de outra maneira, elite simbólica branca como é colocado por Van Dijk (2013) e, é enraizado no social (aprofundaremos na próxima seção). É através dos estudos da psicologia social que se verifica os sentidos nas representações sociais (SPINK 2004). Assim, de acordo com essa perspectiva, o discurso nas questões de história nos cadernos do Saerjinho poder-se-á inclinar para práticas emancipatórias ou para a perpetuação de discursos dominantes. Nesse movimento contra-hegemônico segundo Gramsci e asseverado por Hall (2013) vislumbra-se a possibilidade de novas visões de mundo, o que permite as massas resistirem e se contraporem ao sistema dominante. A questão do movimento negro no processo histórico de resistência e luta é um bom exemplo. Santos (1997) aponta que, "[...] A produção de um novo discurso poderá permitir um novo plano de debate, e essa é a tarefa essência dos movimentos negros. [...] A organização é também indispensável como, uma dado multiplicador das forças limitadas" (SANTOS 1997 p.141). No bojo das representações sociais oriundas do processo ideológico dominante e discriminatório acrescenta Santos (1997):

> Só assim será possível rever injustiças seculares, estruturais e cumulativas, mediante políticas compensatórias, que devem ser urgentemente implantadas neste país, inclusive as medidas de discriminação positiva. Pedir aos negros que aceitem o discurso oficial e esperem tranqüilos a evolução normal da sociedade é condená-los há esperar outro século. O país necessita, necessita com urgência de medidas positivamente discriminatórias, que são a única forma de refazer um balanço mais digno, revendo o balanço histórico (SANTOS 1997 p. 141).

Decerto muitas medidas legais já foram conquistadas nesse processo de disputas, haja visto as Leis 10.639/2003, 11.645/2008[32], 12.711/2012[33], enfim, alguns exemplos da força material dos certames ideológicos. Dito isto, sinalizamos que tais questões serão aprofundadas na seção sobre raça e racismo. Ressaltamos também que, Gramsci não entende a ideologia como mera abstração, mas é materializada nas práticas sociais, políticas e culturais. "[...] uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva" (PORTELLI, 1977 p.22 *apud* GRAMSCI, 1978 p.16). Disto se conclui que, as concepções de mundo pela lente gramsciana são oriundas não de uma individualidade, mas de inflexões da vida comunitária.

> É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, "voluntaristas". Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade "psicológica": elas "organizam" as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto que são "arbitrárias", não criam mais do que movimentos individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 2011, p.147, 148).

No trecho acima poder-se-á mais uma vez verificar como Gramsci descreve a validação da ideologia tanto no sentido de conduzir o consenso como para se opor ao mesmo. "A 'verdade' de uma ideologia, para Gramsci, está em sua capacidade de mobilização política e, finalmente, em sua realização histórica" (HALL; LUMLEY; MCLENNAM, 1983, p.64). Van Dijk [34] ressalta em seu artigo sobre ideologia, que por ser tratar de um fenômeno complexo exige uma abordagem multidisciplinar. Assim, acreditamos que a (ACD) [35] numa perspectiva sociocognitiva de Van Dijk contribua

[32] A Lei 11.645/2008 regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.
[33] A Lei 12.711/2012 regulamenta a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
[34] DIJK, Teun A. Van. Ideologia. Disponível em: www.discursos.org/curso acesso em: 07 de fevereiro de 2016.
[35] Análise Crítica do Discurso – numa perspectiva sociocognitiva.

para a discussão sobre a reprodução do racismo no Brasil e como potencialidade e pressuposto na pesquisa do caderno do Saerjinho:

> Como sistemas de crenças, as ideologias constituem uma forma de cognição social e por isso precisam ser estudadas em termos de psicologia (social). Desenvolvidas e usadas por grupos sociais, elas precisam ser explicadas em um quadro sociológico e politológico. Além disso, adquiridas, (re)produzidas e comunicadas por discursos situados, elas necessitam de uma abordagem discursivo-analítica e comunicacional[36]

Percebemos que Gramsci, Hall e Dijk nos assiste e nos apropriamos de seus estudos como suporte teórico como potencialidade do abuso de poder político e social como no caso do racismo. No que tange ao aspecto da ideologia como cognição social deixaremos para o final dessa seção na abordagem discursiva crítica. A abordagem gramsciana da ideologia não se detém somente ao sentido pejorativo, mas também ao aspecto positivo, nesse sentido encontramos apoio também em Van Dijk (2013). É partindo de uma crítica ao economicismo que Gramsci traz grandes contribuições as teorias marxistas e elabora de uma maneira ampla a questão da ideologia. E referindo-se a instituição escolar, alertando que o caderno do Saerjinho tem sua função didática, tema que vamos desenvolver nos transcorrer desta dissertação, Gramsci chama a nossa atenção apontando que:

> A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1999 p.19).

Cabe nesse sentido atenção teoricamente as relações das políticas capitalistas neoliberais na construção de políticas públicas educacionais, na construção curricular como campo de disputa (ARROYO, 2011), as relações de poder e discursivas (VAN DIJK, 2013) no sistema que integra a avaliação externa do Rio de Janeiro (SAERJ), a avaliação diagnóstica (SAERJINHO) e o (CAED) Centro de Políticas Públicas e

[36] DIJK, Teun A. Van. Ideologia. Disponível em: www.discursos.org/curso acessado: em 07 de março de 2016.

Avaliação da Educação, aplicado pela (SEEDUC/RJ) Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Disto se conclui que, pela lente gramsciana, o conceito de hegemonia no sentido que aqui se apresenta como suporte teórico para entender como o pensamento racista perfaz e penetra nos indivíduos e na coletividade. Pois enquanto uma ideologia, o racismo só tem vigor visto que, percorre do campo das ideias para uma forma de visão de mundo que discursivamente se materializa na sociedade. Ainda possibilita agregar contribuições teóricas para o antirracismo.

I.1.2 Ideologia racista, racismo e seus aspectos no Brasil

> [...] Creio que as contribuições teóricas que por ventura tenha elaborado para o entendimento da sociedade possa ser de alguma valia no tratamento da questão do negro no Brasil; que não será resolvido se os negros forem sozinhos na luta. A luta dos negros só pode ter eficácia se envolver todos os brasileiros, inclusive os negros, mas não só os negros. Não cabe aos negros, aliás, fazer essa luta. Essa luta tem que ser feita, sobretudo por todos [...][37]

Tendo em vista que esta dissertação se situa no contexto de analisar as relações étnico-raciais no caderno de avaliação diagnóstica do Saerjinho, torna-se imprescindível dissertar sobre o que entendemos a respeito de raça, racismo e seus aspetos no Brasil. Antes de passar à discussão desta seção precisamos identificar que há diferenças conceituais para racismo, preconceito e discriminação racial. Então, após evidenciar tais diferenças seguimos na direção proposta no quadro teórico escolhido, ou seja, raça e racismo.

1)Raça e Racismo

O Dicionário de Relações Étnicas e Raciais de Cashmore (2000) define discriminação racial da seguinte maneira:

> Também conhecida como racialismo, é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos. Trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação. [...] A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos, como

[37] SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil. Palestra transcrita por Cristiano das Neves Bodart. Blog Café com Sociologia. 2016. Disponível em: linkdapostagemaqui. Acessado em: 2 de fevereiro de 2016.

> "crioulo" ou "negão" à negação de acesso a esferas institucionais, como habitação, educação, justiça, participação política etc. As ações podem ser internacionais ou não [...] (CASHMORE, 2000 p.171,172).

Entende-se de acordo com o colocado no dicionário acima que a discriminação racial envolve dispor determinadas crenças em ação. Portanto, uma atitude discriminatória torna-se visível e externa o preconceito e a ideologia racista. Ainda segundo o mesmo dicionário "[...] existe preconceito positivo e negativo, embora nas relações raciais e étnicas o termo costuma se referir ao aspecto negativo de um grupo herdar ou gerar visões hostis a respeito de um outro distinguível com base em generalizações [...]." As generalizações estão imbricadas na produção de estereótipos. Voltando ao dicionário: "[...] Desse modo, é negado aos membros de tais grupos o direito de ser reconhecidos e tratados como pessoas com características individuais [...]" (CASHMORE, 2000 p 438,439). Resumindo, o preconceito e a discriminação se constituem como veículo de consolidação para o racismo com o auxílio dos estereótipos que conforme Silva (2005) "[...] têm uma função importante nesse processo, uma vez que é através deles, em grande parte, que as ideologias são veiculadas [...] os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro" (SILVA, 2005 p.24). Dito isto, passemos às questões teóricas que nos permitem ter uma melhor abordagem sobre o processo de discriminação racial, como categoria de raça e racismo.

Recorremos ao dicionário de Cashmore (2000) quanto à palavra racismo com os seus vários sentidos. Em 1960 a palavra foi aplicada no sentido amplo que englobava "[...] práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial [...] também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais". É descrito também como um complexo histórico idealizado através da expansão capitalista que engendra um conjunto de ações para tratar a mão de obra negra como um bem, sobretudo na ideologia da inferioridade, "o nome desse complexo histórico é racismo". Seguindo na trajetória dos sentidos pesquisados pelo autor encontramos também que "[...] A imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo é geralmente vista como um traço central do racismo

como ideologia. *Esta é a base comum dos autores na atualidade*". [38] (CASHMORE, 2000 p 458-461). O filósofo Appiah (1997) destaca diversas teorias que disputam o termo racismo. E indica que três são fundamentais, a saber, o racialismo (como teoria das raças - racismo), o racismo intrínseco e o extrínseco. O autor em sua teoria sobre o racismo faz duas distinções, isto é, racismo extrínseco e intrínseco. Assim convidamos Appiah (1997) para melhor explicar o racismo extrínseco:

> [...] distinções morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes. A base da discriminação que os racistas extrínsecos fazem entre os povos é sua crença em que os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial; aspectos – como a honestidade, a coragem ou a inteligência - incontrovertidamente considerados (ao menos na maioria das culturas contemporâneas) aceitáveis como base para o tratamento diferencial das pessoas (APPIAH, 1997 p.33).

Para que possamos comparar as distinções necessitamos novamente estender o convite para que o filósofo nos oriente. Então, agora o racismo intrínseco:

> [...] são pessoas que estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que cada raça tem um status moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros. Assim como, por exemplo, muita gente presume que o simples fato de ser biologicamente aparentado com outra pessoa – um irmão, uma tia, um primo – lha confere um interesse moral por essa pessoa, o racista intrínseco sustenta que o simples fato de ser de uma mesma raça é razão suficiente para preferir uma pessoa à outra (APPIAH, 1997 p.35).

Feito as distinções notamos que segundo o autor a dissemelhança resume-se que no intrínseco certo grupo é o "objetável" e o segundo se fixa nas "características do objetáveis". Nas palavras de Guimarães (2009) esse conceito de racismo intrínseco pode ser chamado de "racismo defensivo" ou "antirracista". O racialismo utilizado nesta pesquisa é segundo Appiah (1997) um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de "*racismo*", ou seja, consiste na visão de que "[...] existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças

[38] (Grifo nosso).

compartilham entre si e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça" (APPIAH, 1997 p.33).

Nesse sentido observamos que a reprodução do racismo configura-se numa fisiologia ideológica. Corrobora ainda Van Dijk (2013) que nos apresenta o conceito de elite simbólica:

> Se o racismo é amplamente aprendido e reproduzido pelo discurso dominante, e se tal discurso é amplamente acessível apenas por elites simbólicas, como os políticos, jornalistas, escritores, professores e pesquisadores, todos de raça branca, devemos concluir que a forma contemporânea mais eminente de racismo são as elites simbólicas brancas (VAN DIJK, 2013 p.16).

O debate teórico sobre racismo demanda o debate teórico sobre raça. O conceito de "raça" como qualquer outro conceito não está livre ou imune de críticas. E reconhecemos que faz parte do conjunto de regras partilhadas na esfera acadêmica. Sendo assim, retesamos o arco e atiramos a flecha em determinadas direções (escolhas). Nesse sentido Guimarães (2012) aponta as críticas que Paul Gilroy descreve sobre o conceito de "raça". Entretanto, o sociólogo assim se posiciona:

> Repito aqui a posição que tenho adotado: "raça" é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é 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, 2012 p. 50).

Partilhamos do mesmo posicionamento teórico nesta dissertação e corroboram com Guimarães (2012) outros autores do nosso aporte teórico. Para Hall (2013) raça é uma construção discursiva, um "significado flutuante" [39]. Raça é um sistema cultural e como sistema cultural é fruto de uma construção e como uma construção, poder-se-á sofrer processos de reconstrução. Assim, podemos perceber que a cultura condiciona a

[39] Hall, Stuart. Raça, o significado flutuante. Z Cultural. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. Ano VIII. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/. Acessado em: 1 de dezembro 2014.

visão do homem (LARAIA, 1986). Portanto, aqui aplicamos o conceito de raça não no sentido biológico, pois entendemos segundo Munanga (2012), Hall (2013), Appiah (1997) Ianni (2004), Guimarães (2012), Schwarcz (1993), Domingues (2004), Skidmore (2012) que cientificamente estamos diante de uma caducidade de tal reconhecimento. Vale reforçar o diálogo teórico como o posicionamento no âmbito de Munanga (2012):

> O racismo é um fato que confere à 'raça' sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de 'exclusão'. Ser negro é ser excluído (MUNANGA, 2012 p.15,16).

A questão do "ser negro é ser excluído" pode ser elucidado com os dados centrais que Santos (1997) analisa quanto à ideologia do racismo. Um desses dados opera no quesito corporalidade. Conforme o geógrafo sinaliza, o racismo pode não se materializar diante de sua individualidade, mas pode ser materializado devido a sua presença, ou seja, a presença de seu corpo. Santos (1997) se coloca como exemplo por ser negro e discorre deste modo para exemplificar os outros dados, isto é, a individualidade e a cidadania:

> [...] 'A instrução superior não é garantia de individualidade superior. A cidadania não é garantia de individualidade forte. Nem a individualidade forte é garantia de cidadania e liberdade, o meu caso'. Desculpem, mas estou tentando a utilizar a mim mesmo como exemplo. Tendo instrução superior, creio ser uma personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país. O meu caso é exceção. E ser apontado como exceção, além de ser constrangedor para aquele que o é, constitui algo de momentâneo, impermanente, resultado de uma integração casual (SANTOS 1997 p.135).

Santos (1997) faz uma séria e importante declaração "não sou cidadão integral deste país" (p 135) do qual o autor sinaliza uma pseudo incorporação social, política e cultural do negro na sociedade brasileira. Daí ser chamado de mito, a "democracia racial", pois ao inverso de uma relação harmoniosa o contexto nos apresenta a predominância de uma elite branca (FRANCISCO, 2010).

Voltando então, ao conceito de raça e racismo como sentido analítico, recorremos mais uma vez a Munanga (2004) que contribui da seguinte forma:

> Ideologia essencialista, consiste na divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que tem características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais [...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural [...] o racismo é essa tendência em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004 p. 24).

De modo que para Munanga (2012), Hall (2013), Guimarães (2012) o conceito de raça é uma garantia política para combater o racismo. Racismo como discurso através de uma particularidade razoável. Hall (2013) ainda explica que a "etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas". Tanto os que são marcados no corpo como os que apresentam diferenças culturais e religiosas, são também caracterizados em termos físicos, embora talvez não tão visível quanto os negros, o referente biológico nunca opera isoladamente, porém nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia. "Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo" (Hall, 2013 p.78). Não podemos avançar na reflexão sobre o racismo sem antes pensar o que é ser negro. Referindo-se a Hall (2014) que compreende a identidade como "deslizante e flutuante", ou seja, de maneira não essencialista, apresenta o seguinte resumo: "[...] de acordo com alguns teóricos, o "sujeito" do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (HALL, 2014 p.28). O culturalista ainda afirma que "[...] são pensamentos que me impulsionaram a falar [...] do fim da inocência do sujeito negro ou do fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial" (HALL, 2013 p.386). Para exemplificar as cadeias de significantes do significado de ser negro, o autor narra experiências de sua juventude na Jamaica, onde mesmo tendo a pele escura como sua classe de pertença figurava nas camadas médias da sociedade jamaicana não era identificado como negro. Fato que tivera outra representação quando partira para estudar na Inglaterra. Isso nos

faz lembrar as relações dialógicas da perspectiva bakhtiniana que assevera "[...] Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo" (BAKHTIN, 2014 p.31). Voltando a Hall (2013) observamos essa relação sem fixidez no trecho a seguir:

> O sistema caribenho era organizado pelas finas estruturas de classificação dos discursos coloniais de raça, organizadas em uma escala ascendente até o termo máximo "branco" – este último sempre fora do alcance, o termo impossível, "ausente", cuja presença-ausência estruturava toda a cadeia. Na luta ferrenha por um lugar e uma posição, que caracteriza as sociedades dependentes, cada grau da escola possui profunda importância. Em contrapartida, o sistema inglês era organizado em torno da dicotomia mais simples, mais apropriada à ordem colonizadora: "branco/não branco". O significado não é um reflexo transparente do mundo da linguagem, mas surge das diferenças entre os termos e categorias, os sistemas de referência, que classificam o mundo e fazem com que ela seja apropriado desta forma pelo pensamento social e o senso comum (HALL, 2013 p.207).

Essas representações, sobretudo mentais são reproduzidas ou compartilhadas pelas coletividades sociais. Assim, as ideologias representam "[...] quem somos o que fazemos, por que o fazemos como (deveríamos ou não deveríamos) fazê-lo, e para quem o fazemos, ou seja, nossa identidade, ações, objetivos, normas e valores, recursos e interesses sociais". [40]

Sobre a questão discursiva abordaremos no encerramento do capítulo, por hora, cumpre dizer que, tanto Gramsci como Van Dijk, nos amparam na compreensão da reprodução cultural, social e política do racismo, que Gramsci vai denominar de "consenso", isto é, quando a fisiologia de ideias, crenças e valores são formuladas de maneira que hegemonicamente formam uma visão de mundo. O que nos interessa a partir de agora é a sua reprodução na sociedade brasileira.

2)Racismo no Brasil

A ideia de raça e suas implicações surgem em meados do século XVIII e se consolida a partir da segunda metade do século XIX (fortalecimento do imperialismo europeu). Hannah Arendt em sua análise do pensamento racial discorre que "raça"

[40] Disponível em: www.discursos.org VAN DIJK. T. A. Ideologia. Pág. 3. Acesso em: 01 de maio de 2016.

aparece como conceito ideológico, cujo aspecto científico torna-se secundário "[...] o imperialismo teria exigido a invenção do racismo como única 'explicação' e justificativa de seus atos, mesmo que nunca houvesse existido uma ideologia racista no mundo civilizado. Mas como existiu, o racismo recebeu considerável substância teórica" (ARENDT, 1989 p.214 *Apud* PEREIRA, 2013 p.53).

É imprescindível que se diga que para Poliakov, Arthur Gobineau (1816-1882) "é efetivamente o grande arauto do racismo biológico" (POLIAKV, 1974 p.221 *Apud* PEREIRA, 2013 p.59), ou seja, a raça branca como detentora do monopólio da beleza, da inteligência e da força. Para Gobineau o problema residia na mistura das raças, processo inverso para Freyre (1933) em sua obra bastante comentada "Casa Grande & Senzala". Então, de maneira resumida podemos compreender que de acordo com Pereira (2013) citando Banton (1977) as "três importantes linhas teóricas que influenciaram as relações raciais entre o século XIX e o início do século XX [...] *tipos humanos permanentes*, *darwinismo social* e produto da *expansão europeia* (PEREIRA, 2013 p. 61) [41]. Munanga (1999) descreve o processo histórico do conceito de raça e como aconteceu o deslocamento desse termo do campo da Botânica e Zoologia para as relações sociais de poder. "Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. "[...] o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época" (MUNANGA: 2004: 17). Surge de acordo com o autor a ideia de "raça pura", ou seja, os francos como sangue puro ao contrário dos gauleses "[...] Percebe-se como o conceito de 'raças puras' [...] para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes" (MUNANGA: 2004: 17). O período iluminista rompe com as teses teológicas [42] e se apropria do conceito de raça, para entender o outro diferente. A busca pela diferenciação do outro desaguou na hierarquização que fundamentou o racialismo (MUNANGA, 2004).

[41] [Grifo nosso].

[42] As explicações para o uso da palavra "raça" até o século XVIII dava-se pelo Antigo Testamento. CASHMORE, Ellis. Dicionário de Relações Éticas e Raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.

Mais a frente, discutiremos essas questões no âmbito da sociedade brasileira. Por ora, é importante enunciar de acordo com Skidmore (2012):

> Antes que essas ideais chegassem ao Brasil, o prestígio das ciências naturais (basicamente uma criação europeia, em sua forma moderna) tinha corroborado a autoridade intelectual da Europa. Afirma-se que os europeus do norte tinham conquistado poder econômico e político graças a sua herança genética e ao ambiente físico singularmente favorável. E suma, os europeus do norte eram as "raças superiores" e desfrutavam de um clima "ideal"; por implicação, as raças mais morenas e os climas tropicais jamais poderiam produzir civilizações comparáveis. Alguns desses autores excluíam explicitamente a possibilidade de civilização numa área destituída de condições europeias. Não por coincidência, a análise era dirigida às áreas que tinham sucumbido à conquista europeia desde o século xv: a África e a América Latina

O comentário acima vale para ressaltar o contexto histórico tanto do norte europeu quanto do Brasil no processo que vem sendo debatido através dos autores citados anteriormente. E para Skidmore (2012) não tem relevância o quanto tais ideias tenham sido popularizadas, abreviadas e desvirtuadas, "o fato é que muita gente acreditava nelas" (SKIDMORE, 2012 p.68). Tal fato nos permite enxergar a dimensão, o poder e o alcance das ideologias, e principalmente as ideologias racistas. Em meio aos diversos estrangeiros que pisaram em terras brasileiras nesse período muitos foram os relatórios, ensaios e comentários de conteúdo pessimista sobre o futuro da nação no que abarca a miscigenação e nesse turbilhão Skidmore (2012) descreve:

> Em 1884, Couty publicou um livro sobre o Brasil, intitulado *Ébauches sociologiques* [O Brasil em 1884. Esboços sociológicos], em cujo prefácio enunciou sem ambigüidades suas opiniões raciais: "Tentei provar que foi a colonização pelos africanos escravizados que produziu todos os males do Brasil, e indiquei a colonização por homens livres da Europa como único remédio possível". Não há nenhum indício de que algum dos importantes amigos brasileiros de Couty tenha tentado refutar essa sua interpretação unilateral da história do Brasil (SKIDMORE, 2012 p.71,72).

Mais uma vez distinguimos a relevância de pesquisar a força material das ideologias racistas. O professor Milton Santos[43] me parece destacar que embora tenha respeitabilidade por onde passa como intelectual de reconhecimento nacional e internacional não esconde a questão que marca o preconceito e o racismo diante da cor da pele. E mediante o que o autor denomina de "cidadanias mutiladas" discorre:

> Poderíamos traçar uma lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada na oportunidade de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passeou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. E na saúde também , já que tratar da saúde num país onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõe frequentemente o apelo às relações , aquele telefone que distingue os brasileiros entre os que tem e os que não tem a quem pedir um pistolão. Os negros não tem quer a quem pedir para serem tratados. E o que dizer dos nossos direitos, que a evolução técnica contemporânea sugere, como o direito a imagem e ao livre exercício da individualidade? E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que parecem ser (SANTOS, 1997 p.134).

Em seu artigo Souza (2014) relata de maneira sucinta os desdobramentos sócio-econômicos de todo esse processo histórico discutido neste capítulo até o momento da seguinte maneira:

> Os baixos índices socioeconômicos que retratam as condições da maioria da população negra, desde o período pós-abolição, é um fenômeno social que atesta o grau de exploração e exclusão reinante na sociedade brasileira. Sejam nos relatos históricos ou nos mais diversos levantamentos, constata-se o quanto à população negra vem sofrendo em termos de escolaridade, mortalidade infantil, violência urbana, local de moradia, saneamento básico, mercado de trabalho, concentração de renda e outros aspectos reveladores da cidadania de um povo. Somado a isso, a comparação histórica desses aspectos com os da população branca, demonstra a persistência de uma disparidade racial em termos socioeconômicos, que nem mesmo a sensível

[43] Ganhou o prêmio Vautrin Lud, em 1994, o de maior prestígio na área da Geografia. O prêmio é considerado o Nobel da Geografia. Milton Santos foi o primeiro e é o único geógrafo da América Latina a ter ganhado o prêmio em questão.

> melhora da população negra, no tocante a esses índices, nos últimos 15 anos, conseguiu reverter.[44]

Contribuindo a análise relatada acima, Santos (1997) declara que "[...] é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros que não são cidadãos" (SANTOS, 1997 p.134). O geógrafo em sua afirmação contundente ainda registra "Digo-o por ciência própria. Não importam a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país" (SANTOS, 1997 p.134).

É notório que por intermédio dos movimentos sociais e marcadamente pelos movimentos negros, ocorreram avanços. Entretanto, a realidade em nossa sociedade tanto apresentada por Souza (2014) como por Santos (1997) não podem ser negadas. O geógrafo ainda nos orienta da seguinte forma:

> Daí porque a análise do preconceito no Brasil supõe um estudo da formação sócio-econômica brasileira. Não há outra forma de encarar o problema. Tudo tem que ser visto através de como o país se formou, de como o país é de como o país pode via a ser. Tudo isso se inclui na realidade da formação sócio-econômica brasileira. O passado como carência, o presente como situação, o futuro como uma perspectiva (SANTOS, 1997 p.135).

E para contribuir com a análise de Santos (1997) Ianni (1996) situa que os problemas "étnicos" e "raciais" estão articulados nas disputas das forças sociais, ou seja, implicam os aspectos econômicos, políticos e culturais (IANNI, 1996 p 1). Sublinhado isto, voltemos à questão da raça, mas no bojo do pensamento social brasileiro e seus principais intelectuais.

Vale lembrar o conceito gramsciano no que tange a função dos intelectuais orgânicos como responsáveis pela propagação dessa maneira de enxergar, isto é, uma visão de mundo. Schwarcz (2010) designa que entre os principais intelectuais não há como "[...] deixar de lado a figura de Silvio Romero, que foi o primeiro a afirmar que

[44] SOUZA, Mário Luiz de. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. Revista da ABPN v. 6, n. 12 nov. 2013–fev. 2014, p. 06-19.

éramos uma sociedade de raças cruzadas (1985); mestiços se não no sangue ao menos na alma (1888)" (SCHWARCZ, 2000 p.25). Assim, para aclarar a proporção ideológica do branqueamento para Romero, Schwarcz (2010) comenta:

> Com afirmações do tipo "somos mestiços, isso é um fato e basta" (1888), Romero não só radiografava nossa posição como acreditava ver em um branqueamento evolutivo e darwiniano ou externamente motivado – via a imigração europeia branca -, nosso futuro e solução. Defensor da ideia darwinista social de que os homens são de fato diferentes, Romero preocupou-se em lidar com a mestiçagem com os instrumentos que possuía: afirmá-la para então combatê-la. "A uma desigualdade original, brotada do laboratório da natureza, aonde a distinção e a diferença entre as raças aparecem como fatos primordiais, frente ao apelo da avançada ethnografia não há como deixar de concluir que os homens nascem e são diferentes" (SCHWARCZ, 2010 p.25,26 *Apud* ROMERO, 1985 XXXVII).

Se tratando da ideologia do branqueamento faz coro João Batista Lacerda (1846-1915): diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, "quando convidado a participar do I Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1911, [...] Lacerda afirmava que 'o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua respectiva, saída e solução' [...]" (SCHWARCZ, 2010 p.31). A discursividade do diretor do Museu Nacional segundo Schwarcz (2010) apontava a necessidade de branquear cada vez mais o Brasil em detrimento do presente negro. Referindo-se a Francisco José Oliveira Viana (1883-1951), Munanga (2008) comenta "[...] talvez seja o mais referido nos debates sobre a ideologia do branqueamento da sociedade brasileira [...] por ter sido o sistematizador e enfatizador de um complexo de ideias racistas [...]" (MUNANGA, 2008 p. 62). Portanto, conforme Schwarcz (2001) no início do século XX a ideologia do branqueamento se torna robusta. E na visão desses cientistas estava "expressa à teoria do branqueamento, modelo que implicava a crença num clareamento geral – não só físico, mas também moral e mesmo social -, tudo em menos de um século e nos espaço de três gerações" (SCHWARCZ, 2001, p.27). Então, temos dois elementos substanciais no debate das relações raciais no Brasil, ou seja, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial que será visto mais adiante.

Skidmore (2012) narra que o processo da ideologia do branqueamento, no pós-abolição, e o movimento de imigração oriundo da Europa para o Brasil, tornava a situação do negro caótica. Sem oportunidades para ascender economicamente "[...]

confirma a concepção que dele fazia a elite: um obstáculo ao desenvolvimento nacional" (SKIDMORE, 2012 p.90). É preciso observar conforme Domingues (2004) que a questão da ideologia do branqueamento remonta um precedente histórico do período colonial. E indica que um dos intelectuais, se não o precursor, padre Antônio Vieira (1608-1697) se posicionava nesse sentido. Nesse período as representações sociais estigmatizantes já sinalizavam a cor preta associado a aspectos negativos e brancos com aspectos positivos. E para ilustrar tais representações, o branco simbolizando a pureza e Deus. Já o preto, a impureza e o Diabo. Para Domingues (2004) uma possível estratégia de branqueamento nessa época seja a conversão do negro ao catolicismo. Mesmo ressaltando esse precedente histórico, o historiador reconhece a proeminência do ideário do branqueamento como colocado anteriormente por Schwarcz, (2010) e Skidmore (2012), eclodindo no final do século XIX e início do XX. Em síntese, tornar a imagem do negro negativa era uma das tônicas do branqueamento. E de acordo com Domingues (2004) se tratando da política imigrantista e da representação desfavorável ao negro, as classes dominantes e dirigentes se valiam da atuação desses intelectuais para concretizarem suas ideologias em conjunto com seus interesses econômicos. Para exemplificar a colocação de Domingues (2004) trazemos um exemplo dentre inúmeros citados pelo autor:

> [...] não é só o progresso material que almejamos, é também o *moral e intelectual*; torna-se, pois necessário ver qual o povo que melhor nos convém [...] Deveríamos logo excluir as raças africanas e asiáticas, que, decrépitas no espírito e disformes no corpo, estão condenadas a desaparecer da terra como lia da humanidade (DOMINGUES, 2004 p.46 *Apud* FILHO, 1878 p.278).

Nesse momento é fundamental verificar o lugar de fala do sujeito como aponta os principais especialistas em estudos do discurso, dito de outra maneira, o lugar de onde o sujeito enuncia como prefere Maingueneau (2007). O texto, na citação acima foi produzido por Domingos José Nogueira Jaguaribe Filho (1848-1926), médico, político e latifundiário. A fala representa a classe dominante, no contexto de uma nação fortemente agrária, e sua formação (elitizada), segundo Santos (1997) em seu texto "Cidadanias mutiladas" ainda permanece elitizado na contemporaneidade. Assim, temos a contextualização e as vozes desses intelectuais nas representações negativas que

acachapavam a população negra. Vale dizer que essas visões de mundo são incorporadas nas literaturas didáticas e vão percorrer uma longa trajetória reproduzindo tais representações.[45] Dessa forma Domingues (2004) traça um quadro presente no imaginário da elite paulista: enquanto o negro simbolizava, "atraso", "barbárie", "passado", "devassidão", "escravidão", "primitivismo", "selvageria", "africanização" ou "enegrecimento"; o imigrante branco europeu representava "progresso", "desenvolvimento", "cultura", "futuro", "moral", "liberdade", "civilização", "Clareamento da raça ou branqueamento" (DOMINGUES, 2004). Dito isto, lembramos que a imigração europeia no Brasil foi transformada em política oficial do Estado (1889), ou seja, beneficiando uma fração de classe, isto é, a classe dominante, e de acordo com o contexto no caso, os cafeicultores paulistas. Um processo no qual um determinado conjunto de intelectuais, tiveram um papel preponderante ao difundir uma determinada visão do negro e do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Essa conformação de um dado direcionamento moral e intelectual sobre os rumos do país é de suma relevância versar sobre os problemas causados pela ideologia do branqueamento sobre a população negra, sobretudo numa dimensão que vai além dos estereótipos discriminatórios que atuam nas relações econômicas e sociais. Pois, também afeta o psicológico alterando a autoestima e a autoimagem.

Consideremos o caso no dicionário de Cashmore (2000) na referência ao termo brancura que apresenta as seguintes características:

> Como a brancura significa superioridade e privilégio, sua função era desvalorizar qualquer cor da pele que não tivesse essa qualidade e transformar os seus possuidores nos outros. No início do século XX, muitos líderes afro-americanos, inclusive Marcus Garvey, argumentaram que os "negros" ficaram presos entre a auto-aversão e a aversão dos outros. Restituir ao "novo negro" o seu orgulho e valor era pré-requisito de resistência e desafio, de acordo com Garvey. A brancura serviu à desvalorização da negrura para os próprios negros. Os tratamentos de alisamento de cabelo e branqueamento de pele atestam, em certa medida, o sucesso dessa função. O famoso Dolls Test conduzido em 1939-40 pelo psicólogo Keneth Clark (e publicado no Journal of Experimental Education, primavera de 1940) confirmou isso. (CASHMORE, 2000 p.100).

[45] Essa temática será aprofundada no terceiro capítulo.

Nos anos de 1950 o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (1925-1961) defende em sua obra "Pele negra, máscaras brancas" um complexo de inferioridade que flagelava o negro. Esse complexo consistia no desejo inconsciente do negro de ser branco. Aponta como origem do conflito as estruturas sociais. Fanon (2008) descrevendo e analisando a questão do inconsciente por meio da narrativa de seus pacientes traz interessantes diagnósticos:

> Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a *conscientizar* seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais (FANON, 2008 p.95).[46]

Para Fanon (2008) esses processos iniciam na infância. É preciso esclarecer que o autor escreve analisando o contexto da colonização, ou seja, o colonizador como aquele que deturpa a imagem do indivíduo (colonizado), através de uma "nova" imagem imposta por simbologias coletivas nacionais. Fanon (2008) discorre sobre a desestruturação da psique:

> O branco, chegando a Madagascar, tumultuou os horizontes e os mecanismos psicológicos. Todo o mundo já o disse, para o negro a alteridade não é outro negro, é o branco. Uma ilha como Madagascar, invadida de um dia para o outro pelos "pioneiros da civilização", mesmo que esses pioneiros tenham se comportado da melhor maneira possível, sofreu uma desestruturação (FANON, 2008 p.93).

Os mecanismos psicológicos citados por Fanon (2008) encontram reverberações nas ponderações de Munanga (2008) concernente ao negro no contexto brasileiro. "O sonho de realizar um dia o 'passing' que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis" (MUNANGA, 2008 p.83). Essa passagem ou transição a que o antropólogo faz referência se estabelece na condição de sujeitos

[46] (Grifo do autor).

com traços negróides disfarçáveis,[47] que se apropriaram de um processo de branqueamento negando a sua identidade negra. Munanga (2008) acrescenta: "Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores do mundo branco dominante" (MUNANGA, 2008 p.83). A ponderação de Munanga (2008) está embasada nas pesquisas de Nogueira (1985)[48] sobre o preconceito de cor no Brasil que no processo ideológico do branqueamento operacionalizam aspectos não raciais, tal é o caso de: aspectos sociais, psicológicos, econômicos e culturais (MUNANGA, 2008). Portanto, Souza (2013) afirma que "[...] Na verdade, o branqueamento, em última análise, representou o máximo da distorção ideológica do pensamento racista no Brasil, ao fazer com que o negro tenha preconceito de ser negro" (SOUZA, 2013 p.15). Para Munanga (2008) a questão da negação da identidade de "excluídos" se tornou um enorme estratagema para mulatos e negros "puros" no que tange a ideologia do branqueamento, pois poucos terão acessibilidade devido às convenções sociais, econômicas, políticas e culturais. O que Fanon (2008) alerta para conscientizar o inconsciente. Sem dúvida alguma a pluralidade racial consistia em um problema para a idealização da elite branca brasileira (MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 1993, 2001; GUIMARÃES, 2005, SANTOS, 2009; COSTA, 2006; SKIDMORE, 2010; DOMINGUES, 2004). Retomando as questões apresentadas por Fanon (2008) sobre os ardis psicológicos dentro desse processo ideológico do branqueamento como último ponto antes de adentrar na segunda fase, o psiquiatra provoca da seguinte maneira:

> [...] o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será uma vez esclarecidas às causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008 p.95).

[47] Para o autor o termo "disfarçável" se constitui no sujeito que não tem a cor da pele tão escura, diferentemente do "indisfarçável", possuidor da cor da pele escura.

[48] NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A Queiroz Editora, 1985 p.6.

Diante dessa postura que confronta a realidade e evidencia as estruturas ideológicas nesse momento vale lembrar à importância do conceito de hegemonia de Gramsci no sentido da contra-hegemonia articulada a luta antirracista. Como denomina Pereira (2013) o contrapoder na desconstrução ou no desvelar de esquemas ou projetos dos setores dominantes que abordamos na seção anterior.

A segunda fase a partir da década de 1930, observamos um deslocamento do debate biológico para o debate cultural (MUNANGA, 2008). "[...] abandona-se o imaginário das teorias racistas, que não se adequavam ao cenário brasileiro [...]" (SANTOS 2009 p. 47). Schwarcz (2001) resume bem esse deslocamento:

> [...] nos anos 1930 uma nova visão oficial deste país é construída. Dessa vez, a mestiçagem – menos biológica e mais cultural – é destacada, não mais como veneno, mas tal qual redenção. Imbuídos de uma perspectiva alentadora, autores como Gilberto Freyre e Donald Pierson, associados à política cultural do Estado Novo, desenharão uma visão inusitada da mesma nação. Mais uma vez o país seria definido por sua singularidade racial, dessa vez positivada e transformada em "solução" (SCHWARCZ, 2001 p. 27).

Mais uma vez, chamamos a atenção para a abordagem que escolhemos aplicar em análise crítica do discurso de Van Dijk (2013) e Fairclough (2008) que se preocupa com o discurso – linguagem como prática social e o sentido ideológico em Gramsci como aporte teórico no processo das relações de poder e disputas, principalmente, no âmbito do espaço escolar e no desenvolvimento do pensamento e políticas públicas.

Como fora dito por Santos (2009) acima, ocorrera um abandono estratégico político, no entanto, com o deslocamento fora introduzido a ideia de "paraíso racial", ou seja, discursivamente um silenciamento que fortaleceu a ideologia racista, através da ideologia do "Mito da Democracia Racial". As implicações do mito da democracia racial na sociedade brasileira trarão um escamoteamento sobre o racismo no Brasil e a "desqualificação" do negro. Com isso em ambas as fases se mantém a visão moral e intelectual desfavorável que se tinha do negro. Portanto, o silenciamento da mídia e da escola sobre a questão do negro e sobre o racismo, ao mesmo tempo em que propagam um mundo branco, são um exemplo de uma construção de visão de mundo que apontamos pela lente gramsciana, calcado em crenças e valores no qual na sociedade brasileira "não existia problemas de ordem racial". Schwarcz (2010) apropriando-se do

conceito sobre o homem cordial do historiador Sérgio Buarque de Holanda, atesta que se trata de "um racismo mestiço e cordial". Essa condição faz com que Schwarcz (2010) levante uma série de indagações na direção das consequências desse processo ideológico no contexto brasileiro ou como alguns autores vão denominar, "racismo à brasileira":

> Como dialogar com uma população negra que, muitas vezes, nega a sua cor e que vê no branqueamento uma espécie de solução? De que maneira lidar com os resultados de uma pesquisa que revela que enquanto 98% da população negam ter preconceito, 99% afirmam conhecer pessoas que têm preconceito e, mais que isso, demonstram possuir uma relação próxima com elas? Com efeito, visto dessa ótica, cada brasileiro parece se autorrepresentar como uma "ilha de democracia racial" cercada de racistas por todos os lados (SCHWARCZ, 2010 p.35).

Através desses questionamentos percebemos a fragilidade da cidadania, sobretudo a que diz respeito da população negra ou cidadania mutilada como apresentamos anteriormente por intermédio de Santos (1997). Schwarcz (2010) acredita que não se deva limitar a questão racial unicamente pelo viés econômico, pois é insuficiente para a solução. Também acredita que a questão racial escondida na afirmação de classe é alcançar a questão em parte. A pesquisadora acredita que "talvez seja mais produtivo enfrentar o mito, 'o mito da democracia racial' e entender por que ele continua a repercutir e a ser ressignificado entre nós" (SCHWARCZ, 2010 p.35). Para Francisco (2010) a persistência do mito é decorrente de definições políticas e ideológicas que através da

> [...] produção intergeracional/homogeneizadora das classes (os estratos alto/dominante e dominados de nível médio são majoritariamente composto de brancos e os estratos baixos são majoritariamente compostos por não branco ou negro-mestiço). É esta reprodução intergeracional e tendencialmente homogeneizadora de classe que explica a permanência e o vigor da democracia racial, que vem resistindo às críticas e denúncias dos cientistas de uma lado e, do outro, a denúncia dos diversos grupos do Movimento Negro, há mais de cinquenta anos (FRANCISCO, 2010 p.129).

Enquanto Schwarcz (2010) defende que é necessário enfrentá-lo, Francisco (2010) descreve a forma como o mito sobreviveu ideologicamente acarretando para os descendentes de negros e mestiços na oclusão da mobilidade social. É significativo

pontuar que o marco do mito da democracia racial no Brasil dar-se-á através da obra do sociólogo Gilberto Freyre "Casa Grande & Senzala" (1933). O sentido para o mestiço é ressignificado, ou seja, antes visto como degenerado passa a ser parte das contribuições da herança cultural nacional. Em síntese, o branqueamento, a harmonia ou a ausência de conflito racial (que para alguns autores discursivamente interessava ao contexto político dos anos de 1930 na construção de uma identidade nacional) serviu de base para o silenciamento da condição social, econômica, política e cultural da polução negra no Brasil (SKIDMORE, 2010; SCHWARCZ, 2010; SCHWARCZ, 1993; SANTOS, 2009; MUNANGA, 2008; FRANCISCO, 2010; DOMINGUES, 2004; GUIMARÃES, 2012; FRY, 2005; ORTIZ, 2011). Assinalado isto, Guimarães (2012) faz uma importante ressalva que na presença de um cenário conservador o Movimento Negro que para ele desde 1930 se insurge de maneira organizada, se posiciona de forma contestadora diante das precárias condições sociais, apontando que a questão do negro relativo à pobreza é oriunda desse contexto histórico brasileiro de preconceito e de discriminação racial. Após essa contextualização, precisamos nos posicionar sobre os apontamentos teóricos referente ao conceito de "raça" e racismo.

I.1.3 Racismo e sua reprodutibilidade: exclusão e representação social na sociedade brasileira na segunda metade do século XX.

Para esse momento são imprescindíveis as pesquisas de Fernandes (2008), Ianni (2004), Guimarães (1999), Domingues (2004) e o marco do Projeto UNESCO.[49] Como precedente histórico vale destacar que no pós-abolição a mão de obra negra fora substituída por imigrantes brancos. Um golpe contundente na exclusão de negros e mulatos no processo de industrialização, principalmente na cidade de São Paulo (HASENBALG, 1999). Ressaltamos que tais práticas foram concretizadas como políticas públicas, ação arquitetada pela fração hegemônica da classe dominante e seus intelectuais. Na hipótese de Domingues (2004) "[...] o modelo de 'transição' ocultou uma campanha ideológica empreendida pela elite para legitimar a exclusão social do

[49] O projeto patrocinou uma série estudos sobre as relações raciais no Brasil entre 1950 e 1953.

negro" (DOMINGUES, 2004 p.83). Fernandes (2008) analisando o "déficit negro" [50] destaca que a investigação de inúmeros pesquisadores não levou em consideração os aspectos psicossociais e socioculturais da população de negros e mulatos na dinâmica econômica na cidade de São Paulo. Como já expusemos a "democracia racial" proveniente de interpretações da obra de Gilberto Freyre "Casa Grande & Senzala (1933)" arremessou o Brasil como símbolo da harmonia e da integração racial mediante um contexto transnacional de conflitos, nos referimos ao pós-guerra. Sobre esse prisma a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) através das análises de diversos pesquisadores em áreas distintas, supunham respaldar a comprovação da harmonia. Entretanto, para espanto dos financistas a questão da pretensa harmonia foi desconstruída pelas pesquisas, ou seja, o Brasil tem discriminação racial. Apesar disso, ideologicamente o mito persistiu durante muito tempo de forma dominante, estando ainda presente em algumas mentes.[51] Uma das justificativas do qual precisamos historicizar sobre o racismo à brasileira, ou seja, a maneira como ocorre, isto é, sutil e velada. Munanga (2012) menciona essa especificidade analiticamente comparando com a África do Sul e os EUA:

> Existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do apartheid, diferente também do racismo praticado nos EUA, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira.[52]

Essa postura velada e sutil que indica Munanga (2012) pode ser evidenciada atravessadamente nas conversas sobre a população negra "[...] são as ressalvas (disclaimers) [...] movimentos semânticos com uma parte positiva sobre *Nós* e uma parte negativa sobre *Eles* [...]" Consideremos alguns exemplos "[...] caso da *negação aparente* – nós não temos nada contra negros, mas..., *concessão aparente* – alguns deles

[50] Expressão que marca a situação social do negro e do mulato e a pauperização.
[51] Disponível em: http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,racismo-e-estrutural-e-institucionalizado-no-brasil-diz-a-onu,1559036. A ONU em documento chegou à conclusão que, a sociedade brasileira ainda defende o mito da democracia racial e parte dela nega o racismo. Acesso em: 20 de setembro de 2014.
[52]Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/. Acesso em: 01 de maio de 2016.

são inteligentes, mas em geral... [...] Transferência – eu não me importo, mas meus clientes... [...]" (VAN DIJK, 2012 p 142), categorias que serão analisadas no corpus desta pesquisa. Assim como, o parecer da ONU citado acima demonstra que, parte da sociedade brasileira nega a existência do racismo, assim como demonstrado também por Van Dijk (2012): "Uma das características centrais do racismo contemporâneo é a sua negação" (VAN DIJK, 2012 p.155). Enfim, Souza (2013) defende a importância de historicizar o racismo à brasileira, isto é, velado, devido a essa característica específica que é reproduzida no Brasil.

Outra característica do racismo brasileiro conforme Munanga (2008) diz respeito à ambiguidade entre cor e classe social. E sobre a lente gramsciana percebemos a hegemonia da classe dominante na materialização do consenso reverberado por "[...] muita gente no Brasil, entre os mais esclarecidos, estudiosos das áreas das humanidades, políticos de esquerda, jornalistas etc... não se cansam de repetir a frase 'a discriminação mais importante no Brasil é social'" (MUNANGA, 2008 p.97). Essa dicotomia cor/classe também abarca as camadas populares que também fazem coro a frase citada pelo pesquisador. Essas especificidades do racismo à brasileira necessitam ser tratadas no entendimento não generalista, pois como fora dito por Munanga (2012) anteriormente, o racismo no Brasil tem a sua particularidade. E diante desse inimigo onde se torna difícil desvelar suas ações veladas ainda de acordo com a fala de Munanga (2012) é elementar nesse momento também apontar o racismo institucional e sua dificuldade de ser caracterizado. Cashmore (2000) apresenta a descrição de racismo institucional desse modo:

> Embora o racismo possa ser descrito, num certo sentido, como crença ou ideias de indivíduos, em seu sentido institucional ele se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sociedades inteiras. É anônimo à medida que os indivíduos podem negar a acusação de racismo e se abster da responsabilidade. Mais que isso, se o padrão de exclusão persiste, as causas devem ser procuradas nas instituições às quais ele pertence nas suposições não expressas e nos inquestionáveis princípios que, porventura, possam usar (CASHMORE, 2000 p.469, 470).

O obstáculo na investigação no sentido de detectar essa forma ideológica de reproduzir o racismo é devido sua camuflagem, todavia, seus resultados e

consequências não são invisíveis. Assim, instituições dos mais variados ramos de seguimento podem mascarar práticas racistas, devido tais barreiras na identificação. De acordo com Cashmore (2000) o poder do racismo institucional se dá pela captura do racismo residual, ou seja, pela apropriação do "legado" ideológico do racismo. O autor defende que, mesmo que esse racismo residual seja difícil de ser reconhecido, necessita ser exposto para que possa ocorrer uma ruptura de sua permanência. Voltemos à questão sobre cor e classe ou raça e classe.

Segundo Souza (2013) vislumbrar a situação do negro no Brasil em seus aspectos sociais, culturais, econômicos somente pela determinação racial sem levar em consideração outras determinações como, por exemplo, o capitalismo e sua reprodução ideológica das classes dominantes é incorrer num reducionismo analítico. Ianni (1978) também argumenta sobre a necessidade de uma análise das especificidades de cada realidade histórica, cultural, política, econômica e social no entendimento das relações e ideologias raciais. O sociólogo acredita que "[...] O preconceito e a discriminação raciais estão sempre inseridos dinamicamente na prática das relações de produção, em sentido lato" (IANNI, 1978 p.133). De acordo com o pesquisador de uma maneira geral em quase todos os países capitalistas apresentam uma presença desigual racial no produto do trabalho social. "As raças definidas ideologicamente como inferiores, em dada sociedade, são as raças que participam em menos grau do produto do próprio trabalho" (IANNI, 1978 p.133).

Utilizando uma abordagem marxista, Ianni (1978) observa que em cada país há um exército industrial de reserva [53] e na sua maioria é composta por membros das raças discriminadas, ou seja, o negro. Outro exemplo são as contratações temporárias que surgem em períodos em que ocorrem uma demanda comercial como no caso das festividades de fim de ano. Ianni (1978) mesmo reconhecendo que em alguns poucos casos aconteça exceções aponta que:

> Mas é inegável que a maioria dos desempregados são membros das raças subalterna; que os membros destas raças, mesmo que empregados, participam em menor escala do produto do trabalho social; que, nas classes médias e

[53] Corresponde a análise de Karl Marx em sua obra "Crítica da economia política". O termo representa o desemprego estrutural das economias capitalista.

> dominantes, os membros das raças subalternas são menos visíveis, mais raros ou mesmo totalmente ausentes (IANNI, 1978 p.134).

O capitalismo por meio da divisão do trabalho e da estratificação social exerce o poder de recriar as diferenças raciais. Na prática todos os trabalhadores sofrem os efeitos ideológicos do capitalismo financeiro, do neoliberalismo, da classe dominante, porém o trabalhador negro além de ser atingido pelos efeitos mencionados, também sofre com a representatividade social que lhe é imputada através ideologia do racismo, sentido do enfraquecimento dos laços identitários.

Ianni (2004) em sua pesquisa analisando a distribuição do espaço das populações negras de Florianópolis afirma que "[...] Na verdade, essa distribuição das condições dos negros e brancos sofreu e sofre a influência direta das condições econômicas de cada camada social" (IANNI, 2004 p.51). O sociólogo apresenta as alegações que já citamos anteriormente, ou seja, que a distribuição espacial da população negra, explicada só pelo fator racial é reducionista, isto é, isolada não é suficiente para desvelar a situação atual das relações raciais. O pesquisador constata que, quanto mais valorado o espaço urbano mais distanciado fica dos grupos negros e das camadas mais pobres. O espaço imobiliário (aspecto de moradia) representa a força econômica e não o preconceito racial, todavia, o negro inserido socialmente neste contexto sofre a questão da discriminação racial. (IANNI, 2004).

Adentramos o século XXI e Munanga (2010) adverte que muitos intelectuais receiam sobre a volta e persistência da raça, "[...] como se esta tivesse desaparecido do imaginário coletivo e como se o inimigo maior da humanidade, o racismo dependesse ainda do conceito de raça" (MUNANGA, 2010 p 194). Portanto, a seguir Munanga (2010) irrompe com a questão:

> O que justifica e continuará a justificar os preconceitos e as práticas discriminatórias são as diferenças, que são realidades naturais; quando elas não existem naturalmente, elas são inventadas, como se inventou a raça judia. Como escreveu Jean Paul Sartre, "se um negro e um judeu se apresentarem na porta de um local em que ambos são indesejáveis, o judeu poderia entrar sem que alguém o descobrisse, mas o negro seria barrado na porta da entrada por causa da geografia do seu corpo". Francamente, quem discrimina ou pratica o racismo contra os negros não precisa da palavra raça, pois basta a diferença, que é um dado natural (MUNANGA, 2010 p 194).

Disto se conclui que outrora o racismo ideologicamente legitimava o lucro com o escravismo, atualmente se legetima por meio da subordinação que permanece opressora diante de um sistema capitalista e neoliberal que reprisa privilégio ocupacional, político, econômico, social e político para uma fração de classe branca apoiados por uma construção social do negro que ainda se mantém como marginalizado, com estigmas negativos, nas palavras de Santos (1997) "[...] É a perversidade da globalização, consagrando os mais fortes, e pela mesma ocasião naturalizando os racismos, os preconceitos, as discriminações" (SANTOS 1997 p 137). Portanto, aqui se percebe a ideologia do branqueamento, a camuflagem institucional, a negação do racismo, as sutilezas conversacionais no cotidiano, como o que os diversos autores denominam de racismo à brasileira.

I.1.4 A força da cognição social

Como afirmei anteriormente, nenhum conceito encontra-se imunizado de críticas, sendo assim, com a análise crítica do discurso conhecida como (ACD – tradução de Critical Discourse Analysis) não é diferente. A ACD constitui uma área multidisciplinar com ênfase em uma série de fenômenos discursivos. Especialmente a temáticas ligadas a opressão, abuso de poder, socioeconômicas, políticas, desigualdades étnicas, culturais, etc. É certo que, nosso interesse nesta dissertação permeia as questões étnico-raciais.

Nos estudos da ACD ocorre à captura com a desconstrução ideológica dos textos, sociedade e cultura, poder, cognição social, enfim, como já dissemos, de maneira multidisciplinar. Surge no final dos anos de 1980 e para citar os mais conhecidos "[...] tais como N. Fairclough, T. Van Dijk, R. Wodak, Van Leeuwen [...]" (MAINGUNEAU, 2010 p 63). Nesta pesquisa por escolha de nossos objetivos resolvemos privilegiar as abordagens teóricas de Van Dijk (2012/2013) e Fairclough (2008). Van Dijk assim descreve o foco da ACD que também pode ser denominada por Estudos Críticos do Discurso (ECD), mas utilizaremos nesta pesquisa como ACD. Em

sua recente ementa como professor visitante do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/UERJ) faz a seguinte síntese:

> A pesquisa nos ECD está focada sobre a manifestação e reprodução discursiva de processos sociais como o abuso de poder e da dominação sociopolítica (racismo, machismo e outras formas de desigualdade), e sobre as formas discursivas de resistência e luta contra essa dominação. A Análise ou Estudo do Discurso *não* são um método de análise de texto, fala ou discurso (como é a Análise de Conteúdo), mas *uma disciplina com muitos métodos* qualitativos, como análise gramatical (sintática), semântica, pragmática, narrativa, argumentativa, de gênero, ideológica, epistêmica, multimodal etc., e métodos quantitativos como a linguística de corpus[54]

Devido este foco, ou seja, a "manifestação e reprodução discursiva de processos sociais – racismo" e também sua resistência, isto é, o antirracismo, é que nos apropriamos da perspectiva trazida por Van Dijk (2012). Para Fairclough (2008) denomina a sua construção proposta por Análise Crítica de Discurso Textualmente Orientado (ACDTO). Compreendemos a sua base teórica, através da síntese que o autor descreve em sua obra "Discurso e Mudança Social" reimpressa no Brasil em 2008, no término do terceiro capítulo:

> A abordagem do discurso e da análise de discurso que apresentei neste capítulo tenta integrar uma variedade de perspectivas teóricas para o que é, assim espero, um poderoso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural. Tentei combinar aspectos de uma concepção foucaultiana de discurso com a ênfase bakhtiniana na intertextualidade: a primeira inclui uma ênfase fundamental nas propriedades socialmente construtivas do discurso, a última enfatiza a 'textura' dos textos (Halliday e Hasan, 1976) e sua composição por meios de fragmentos de outros textos, e ambas apontam para o modo como as ordens de discurso estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas. *Também tentei localizar a concepção dinâmica da prática discursiva e de sua relação com a prática social que emerge dessa conjuntura dentro de uma conceituação gramsciana de poder e de luta de poder em termos de hegemonia* ao mesmo tempo, recorri a outras tradições na linguística, à análise de discurso baseada no texto e à análise da conversação etnometodológica para a análise textual. Acredito que o quadro resultante nos permite combinar relevância social e especificidade textual ao fazer análise de discurso e explicar a mudança (FAIRCLOUGH, 2008 p 130,131).[55]

---

[54] Disponível em: http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/01/Discurso-e-Sociedade-I.pdf. Acessado em março de 2016.

[55] Grifo nosso.

Interessa-me sublinhar como fora marcado no excerto acima a interlocução com Gramsci e as relações de poder, sobretudo no conceito de hegemonia. Fairclough (2008) concebe sua análise numa perspectiva que ele chama de tridimensional, isto é, texto, prática discursiva e prática social. A prática discursiva e a prática social numa interação de produção das relações de poder e hegemonia.

É de suma importância lembrar que em qualquer perspectiva de análise do discurso, leva-se em consideração o (texto/social). "A Linguagem não se dissocia da interação social"[56]. O analista está preocupado com a produção, o contexto social, o sujeito, a partir da linguagem. Outro elemento significativo é o contexto, pois não há texto sem contexto. Relacionando a questão da linguagem enquanto discurso Brandão aponta que "(...) a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia" (BRANDÃO, 2004 p 11). Helena Brandão afirma então, que a linguagem enquanto discurso vai além de uma instrumentalização de comunicabilidade. Brandão (2004) ainda expõe que "a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais" (BRANDÃO, 2004 p 11). Considerando o sujeito de maneira histórico-ideológico, ou seja, marcado por tempo, espaço, ideologia e social, enxergamos discursivamente a fala desse sujeito atravessado por outras falas ou vozes. "É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro" (BRANDÃO, 2004 p 60).

É significativo evocar que os estudos do discurso ao analisar um discurso não procura qual o sentido, mas está preocupada em levantar o como os sentidos foram produzidos, quais as condições de produção que deram lugar a tal discurso e não outro. "A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito" (ORLANDI, 2012 p 78). Na interação com o outro (identidade e alteridade) surge à construção identitária no ambiente do texto segundo Brandão (2004). Assim dito, caminhamos na direção do rastreamento da construção de sentidos, ou seja, as "pistas", os "indícios", pois "o sentido assim como o sujeito não são dados a priori [...] mas são constituídos no discurso" (BRANDÃO, 2004 p 76). Portanto, o que nos interessa são os efeitos. Buscamos nesta pesquisa por meio deste instrumental teórico, ou seja, a ACD, encontrar respostas às questões levantadas que nos servirá de esteio

[56] ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. ALEA vol. 7 Julho-Dezembro, 2005 P. 305-322.

para nos posicionar diante das demandas contemporâneas quanto à reprodução do racismo através de sistemas discursivos, inclusive no espaço escolar.

Explicado o foco da ACD, é preciso observar a relevância da abordagem sociocognitiva triangular, ou seja, discurso, cognição (mediação/representação mental/psicologia social) e sociedade. Como estamos lidando nesta dissertação com o gênero discursivo "prova",[57] ou do ponto de vista pedagógico assemelhando-se ao livro didático, é indispensável entender preferencialmente no que diz respeito às organizações simbólicas, em nosso caso a escola através do Saerjinho. Assim, descreve Van Dijk:

> A relevância de uma abordagem sociocognitiva triangular pode ser ilustrada com referência para o estudo do discurso racista. Em primeiro lugar, o componente discursivo da teoria lida com muitas estruturas de texto racista e conversa, tais como tópicos específicos, descrições negativas de minorias ou imigrantes, renuncia o léxico e outras estruturas gramaticais, frases, argumentação ou metáforas, entre muitas outras estruturas gramaticais de polarização ideológica entre "Nós" e "Eles". Em segundo lugar, essas estruturas do discurso são interpretadas e explicadas em termos subjacentes, socialmente compartilhada preconceitos étnicos e ideologias racistas e as formas que eles influenciam os modelos mentais do indivíduo usuário do idioma. Em terceiro lugar, tais discursos e suas cognições subjacentes são social e politicamente funcional na (re) produção de dominação étnica e desigualdade por grupos dominantes brancos contra grupos minoritários ou imigrantes. Eles são controlados pelas poderosas elites simbólicas e organizações, por exemplo, os da política, mídia e educação, que tem acesso privilegiado para o discurso público. Cada um desses componentes da teoria e da análise é necessário conta para o discurso racista na sociedade.[58]

O Saerjinho imbrica posicionamentos curriculares, institucionais, políticas públicas e como já explicitamos uma obrigatoriedade de computação na avaliação bimestral do aluno, isto é, o discurso pedagógico torna-se crível aqui discutido no âmbito das questões étnico-racias. "O discurso é uma prática, não apenas de

---

[57] "Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de Gêneros do discurso". (Bakhtin, 1979/1992, p 278).

[58]Texto traduzido do original em inglês. Disponível em: www.discursos.org. Acessado em março de 2016. [tradução nossa].

representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2008 p 91). Conforme aponta Van Dijk (2013):

> [...] é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade. Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula), assim como uma análise contextual para descrever e explicar como esses discursos contribuem fundamentalmente para a reprodução do racismo. Mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração e imigrantes ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. [...] detendo-se ocasionalmente em alguns estereótipos superficiais [...] (VAN DIJK, 2013 p 21,22).

Outros autores também serão trazidos para esta reflexão, pois esse é um dos focos principais na ACD, ou seja, a questão multidisciplinar. Vale dizer que, para Teun A. Van Dijk "cada palavra enunciada num discurso tem haver com maneiras de pensar (cognição social)"[59]. Sendo assim, tenciono no próximo capítulo, as relações com o ensino, de maneira que o Saerjinho como bem coloca Arroyo (2011) é um território de disputa, e como palco dessa disputa, já que, conforme descreve em sua dissertação Martins (2015) constitui-se de espaço aberto onde ocorrem disputas pela sua (des) legitimação, por sentidos de avaliação, por sentidos de conhecimento escolar válido a ser ensinado e avaliado nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido é que pressupomos relevante a discussão teórica do pensamento gramsciano no que diz respeito à hegemonia, o diálogo com Van Dijk e Fairclough em sua perspectiva sociocognitiva na ACD entre outros autores que estarão atravessados mediante o processo aqui discutido.

Diante do que foi discutido ao longo deste capítulo, retesamos o arco e atiramos no alvo desejado, sabedor dos desafios e das dificuldades no processo. Os diálogos e articulações conceituais escolhidos não foram de maneira nenhuma neutros. Como foi

[59] Pronunciamento em sala de aula da disciplina "Discurso e Sociedade I" no âmbito IESP/UERJ, no dia 9 de março de 2016.

dito inicialmente é valendo-se dessa prerrogativa que utilizamos determinados instrumentos teóricos que nos possibilitem retesar o arco na direção proposta, mesmo diante do que fora dito por Minayo (2001), ou seja, de maneira "incompleta, imperfeita e insatisfatória".

Certificamos através das lentes de Gramsci a importância do conceito de hegemonia para a compreensão da situação da população negra, relevância essa atestada por Hall (2013) mesmo não tendo escrito na temática específica no que tange o racismo. Demonstramos a relevância dos conceitos de sociedade civil, intelectuais orgânicos e ideologia, imbricados em relação à hegemonia.

Também evidenciamos o lugar de valor da aplicabilidade analítica do conceito sobre o racismo como reprodutibilidade na sociedade brasileira. A imputação de aspectos morais, intelectuais e culturais, relacionados à raça, na dimensão da ideologia racista. As marcas determinando diferenças classificando uns como superiores e outros como inferiores. As características ideológicas criando estigmas (negativos) para a população negra, referente marcas estéticas, morais, sociais e culturais. As representações sociais determinando características também de forma estigmatizantes e estereotipadas.

Vislumbramos a dimensão social, econômica, política, e psicológica da ideologia do branqueamento. Os efeitos devastadores na autoimagem, na autoestima e na dimensão identitária da população negra. Demonstramos as formas de propagação da ideologia do racismo e suas especificidades na sociedade brasileira, cunhada por diversos autores por racismo à brasileira. As barreiras para a investigação do racismo institucional. A condição discursiva do racismo como construção e prática social. O complexo de inferioridade e a assimilação do negro vivenciando o desejo de se branquear. Os dramas identitários e as ambigüidades das mestiçagens no Brasil.

A inquirição fundamental em tratar a abordagem do racismo relacionando-a como uma ação atualizada que coexiste com o modelo econômico do capitalismo. Entendendo o currículo como um território em disputa, espaço de poder e de identidade Silva (2010), Apple (2011) e Arroyo (2011). Compreendendo a escola como espaço também de disputas hegemônicas e contra-hegemônicas. Enfim, rememorando o

conceito que Gomes (2010) aplica pensando na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que possamos trilhar tempos para uma pedagogia da diversidade.

Capítulo II - A importância da Lei 10.639/03 como política pública de ação afirmativa

> A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p 71).

Apple (2011) atira a flecha (metáfora que nos apropriamos e utilizaremos por todo o debate) e acerta alguns alvos importantes que serão discutidas e aprofundadas no terceiro capítulo, principalmente, na afirmação do autor em que não há neutralidade no currículo, pois esse é um território em disputa (ARROYO, 2011). Pensando no currículo como bem colocou Apple (2011) como um lugar de "tensões", "conflitos", "concessões culturais, políticas e econômicas", torna-se oportuno nesse momento revisitar a trajetória dos movimentos sociais, aqui especificamente, o Movimento Negro Brasileiro como fruto de luta e resistência no conjunto de ações das políticas públicas e de ação afirmativa adotadas pelo Estado. Porém, além do político e econômico, o cultural, como nos lembra Pereira (2013) "Não há movimento social que não conte com o respaldo cultural, em sintonia com valores e demandas, de maneira difusas, presentes nos segmentos que pretende expressar (PEREIRA, 2013 p.88).

Este capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, discuto a dimensão das políticas públicas no âmbito da valorização da população de negros e negras. No segundo, observamos as articulações entre currículo, avaliação, qualidade de ensino na esfera das relações étnico-raciais.

II.1 Políticas públicas no âmbito da valorização da população de negros e negras

De maneira sintética Gohn (2014) aponta que nos séculos XVIII e XIX, já ocorriam marchas como símbolos de protestos sociais. Como o analfabetismo nesse período era a marca da maioria da população, a música era um dos principais instrumentos, surge assim, os repetidores, uma estratégia de repetir e propagar as palavras de ordens. Com o surgimento da imprensa no século XX entram em cena os materiais escritos, isto é, boletins, cartilhas e impressão de imagens. Concordamos com Pereira (2013) que compreende o Movimento Negro Brasileiro como movimento social e segundo Alexander (1998) o termo movimento social está respaldado da seguinte maneira:

> Diz respeito aos processos não institucionalizados e aos grupos que os desencadeiam, às lutas políticas, às organizações e discursos dos líderes e seguidores que se formaram com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente das recompensas e sanções sociais, as formas de interação individual e os grandes ideais culturais (ALEXANDER, 1998 p 1).

No trecho acima, o sociólogo sinaliza a questão das sanções sociais, para Pereira (2013) é o ponto crucial para o contexto do Movimento Negro Brasileiro no decorrer do século XX, na luta contra o racismo e "pela melhoria de vida da população negra" (PEREIRA, 2013, p 110). O historiador levanta uma questão em sua pesquisa sobre o movimento negro. Seria correto a forma singular ou plural? Ou seja, "movimento negro" ou "movimentos negros"? Pereira (2013) através de uma densa averiguação de entrevistas realizadas, concluiu que "as lideranças e os militantes desse movimento social se autodenominam e são denominados majoritariamente como militantes do 'movimento negro'" (PEREIRA, 2013 p 111). De modo que o autor adotara na forma singular respeitando assim, seus entrevistados.

Para Nascimento (2008) desde os primórdios da formação do Brasil já havia luta e resistência em movimento e o movimento negro torna-se filho dessa herança e continuador ao longo do século XX. Segundo a autora, mesmo nos setores do movimento negro contemporâneo, indicam o ano de 1970 como o start para a consciência negra e da militância no século XX. Não tencionamos uma descrição detalhada sobre a trajetória do movimento negro, sugerimos a pesquisa de Pereira (2013) em sua obra "O mundo negro", mas o que nos interessa é tão somente a compreensão no sentido em que a Lei 10.639/03 traz no seu bojo a trajetória política, cultural e social do Movimento Negro Brasileiro no processo histórico.

Müller e Coelho (2014) destacam que à abrangência da legislação, necessita ser percebida como política pública e não mera operação política provisória de determinado governo para atender as demandas da clientela vigente. E para o destaque e importância da Lei 10.639/03, ocorre à inclusão no Estatuto da Igualdade Racial, Seção II Da Educação, os seguintes artigos:

> Art. 11. Nos estabelecimentos de Ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório e estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado no disposto da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
>
> § 1º. Os conteúdos referente à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país.
>
> § 2º. O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração do matéria didático específico para cumprimento do disposto no caput deste artigo.

Educação Básica e Educação Superior, assim se estruturam a Educação Brasileira de uma maneira em geral. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio compõem a organização do Ensino Básico, organizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dentre as diversas temáticas tratadas está a étnico-racial. Tratamos nesta pesquisa especificamente o Ensino Médio, as justificativas foram expostas na introdução referente ao caderno do Saerjinho. A dimensão da Educação básica é importantíssima principalmente, pelos seguintes dados:

> [...] essa é uma das etapas da Educação Básica com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Segundo dados dos IBGE/2010, 54,6% da população negra não havia completado o ensino médio. No Ensino Médio, a taxa de estudante é de 52,4% brancos e a de negros 28,2%. Acreditamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no ensino médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade (BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2013 p 51).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sinaliza uma série de ações cruciais para o Ensino Médio, das quais destacamos que a temática étnico-racial faça "[...] parte integrante da matriz curricular" (Idem, p 52). De maneira que, o caderno do Saerjinho como um instrumento de avaliação pode trazer possibilidades na perspectiva da disposição implementada pela legislação, trazendo as contribuições necessárias para o desenvolvimento da população de negros e negras.

Trazendo a questão apontada por Apple (2011) e Arroyo (2011) no início deste capítulo, no que tange o currículo como campo de disputa, conflito, tensão, enfim, a Lei 10.639/03 tem possibilitado como políticas públicas "debates, tensões e desafios teóricos e epistemológicos nas questões curriculares, nas práticas pedagógicas e na formação de profissionais da educação" (OLIVEIRA, 2008 p 7). Oliveira (2008) denomina de nova política pública, pois, entende que os conteúdos outrora invisibilizado são trazidos para o debate educacional. Como estamos transitando no terreno das políticas públicas, precisamos evidenciar o que os especialistas apontam de maneira conceitual e teórica "políticas públicas". "Laswell (1936) introduz a expressão policy analysis (análise de política pública), ainda nos anos 30 como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com produção empírica dos governos [...] (SOUZA, 2006, p 23 *Apud* LASWELL, 1936). Souza (2006) descreve que não há uma única, ou melhor, definição de política pública e diante de diversas definições apontadas em seu artigo por uma dezena de autores, conclui que a mais utilizada é a de Laswell (1936) "[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz" (p 24). Essas ponderações evidenciam o campo de disputa, relembramos as colocações abordadas no capítulo

anterior quando uma classe ou uma fração de classe consegue transformar seus interesses particulares em universais, ou seja, hegemonicamente e ideologicamente, pois para Gramsci a hegemonia constitui-se no movimento que materializa a ideologia. Porém, também ressaltamos que o contrário pode ocorrer, através do contrapoder Pereira (2013), isto é, na mudança das ideologias, dito de outra maneira, a desconstrução como no caso do racismo, que também podemos denominar de antirracismo. Fator relevante das pressões dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro e das articulações militantes no campo político, econômico, social e cultural.

Müller e Coelho (2014) condensam as principais características que comporiam as definições e os modelos de política pública para Souza (2006):

> - a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz;
> - a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participante formais, já que os informais são também importantes;
> - a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
> - a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
> - a política pública , embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
> - a política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (MÜLLER; COELHO, 2014 p 47*Apud* SOUZA, 2006 p 38).

Diante do exposto é possível captar nas conclusões de Souza (2006) que "o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir [...] a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública" (SOUZA, 2006 p 40). Compreendemos neste trabalho que a Lei 10.639/03 compõe "um conjunto de políticas públicas de ação afirmativa que visa reparar erros históricos cometidos contra a população negra que, por muito tempo, foi discriminada e calada na história nacional" (MÜLLER; COELHO, 2014 p 48). Inúmeros autores aqui consultados concordam sobre a relevância e o ativismo do movimento negro organizado

no percurso da trajetória da Lei 10. 639/03, no entanto, também podemos considerar mesmo diante dos desafios que há um considerável "[...] avanço da consciência democrática e das demandas por uma sociedade mais justa, pois se insere no âmbito da luta pela educação inclusiva, em todos os níveis" (MÜLLER; COELHO, 2014 p 49).

Na luta antirracista e anti-hegemônica, a legislação possibilita a valorização da população negra, principalmente no âmbito educacional como ampliação na categoria "inclusão" (Idem p 49). O quesito inclusão é vislumbrado pelas autoras como representações sociais, antes invisíveis nas representações nacionais. Levando em consideração como já visto anteriormente, o currículo como território em disputa Arroyo (2011), Apple (2011), temos a inclusão de um conteúdo antes negligenciado. "Ela elege a África como uma das matrizes nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura" (MÜLLER; COELHO, 2014 *Apud* COELHO, 2012 p 50).

O contexto histórico, político, econômico, social e cultural brasileiro que no desenvolvimento desta dissertação fora apresentada através dos diálogos dos autores e especialistas na temática das relações étnico-raciais, convergem que a construção identitária da população negra no Brasil "é elaborada de forma individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social" (GOMES, 2010 p 98) como fora refletido no primeiro capítulo. É na expressão da Lei 10.639/03 a nossa maior esperança do contínuo combate as condições de subalternidade da população negra brasileira. Embora, a citação da pesquisadora seja reproduzida aqui de maneira extensa, julgamos a sua importância no seio da discussão educacional.

> A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superadas no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente

> por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos, e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências (GOMES, 2010 p 104).

Mesmo diante das resistências e fragilidades apontadas por Gomes (2010) é inegável as mudanças e avanços que também são reconhecidas pela autora. E de igual modo Gomes (2010) identifica que tais mudanças trazem "novos desafios para a luta pela emancipação social no Brasil" (Idem p 108). Gomes (2010) preocupada e sabedora da importância e da dimensão da força da lei elenca alguns desafios:

> - o incremento dos intercâmbios intelectuais Brasil/África;
> - a superação dos guetos acadêmicos que dominam o financiamento internacional dos projetos voltados para a temática racial e africana no Brasil;
> - a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as);
> - a ausência da Lei 10.639/03 nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático, a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para profissionais da educação básica;
> - a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as);
> - o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra;
> - a inclusão da discussão, estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação dos professores(as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta da lei 10.639/03 nas escolas particulares (GOMES, 2010 p 108).

Concebemos as críticas acima indicadas por Gomes (2010) de suma importância e reconhecemos os desafios, entretanto, como fora colocado anteriormente, a dimensão das políticas públicas possuem duração de médio e longo prazo. Para Arroyo (2010) na educação os profissionais estão mais sensíveis e abertos "a buscar formas de um trato pedagógico da diversidade étnico-racial" (p 111). Fugindo da dicotomia otimismo versus pessimismo, compreendemos a realidade brasileira como bem nos apresenta Gomes (2001):

> A implementação de políticas públicas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas.

> É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro (GOMES, 2001, p 85).

A educadora levanta a reflexão e a preocupação se a escola tem levado em consideração que a conquista da cidadania é diferente para negros e brancos no Brasil. É nesse viés que, também, nos preocupamos no que tange as disputas no território currículo, pois, a Lei 10.639/03 oriunda da trajetória do Movimento Negro, possibilitou caminhos para "repensar a estrutura, os currículos, os tempos e espaços escolares" (Idem p 85) em prol da população de negros e negras no Brasil. E dentro desse território em disputa de discursos hegemônicos Arroyo (2011), Apple (2011), Gramsci (1891-1937), torna-se considerável os apontamentos de Arroyo (2010):

> Há fatos novos no sistema que mostram que a diversidade étnico-racial chegou e se instalou nele como em seu legítimo território. A diversidade entra nos encontros de docentes, em congressos, colóquios e conferências. Entra associada à formulação de políticas, currículos e até prática escolar cotidiana: 'alfabetização-letramento e diversidade étnico-racial'. [...] entrou nas escolas através de projetos e oficinas [...] órgãos e Secretarias Estaduais e Municipais [...] (ARROYO, 2010 p 113).

O educador reconhece que tamanho avanço não permite um otimismo ingênuo, no entanto, são consideráveis as conquistas no campo educacional, de políticas públicas de ações afirmativas, no diálogo como o Movimento negro, na permanência de negros na educação básica e superior. Os caminhos construídos para uma pedagogia libertadora Freire (2014), uma pedagogia da diversidade Gomes (2010) e uma pedagogia multirracial Arroyo (2010) na valorização da população de negros e negras no Brasil são possíveis e desafiadoras por intermédio das portas abertas da lei.

II.2 Currículo, avaliação, qualidade de ensino: na esfera das relações étnico-raciais

> Ao mesmo tempo em que dela não se espera nada, dela também se espera tudo (GENTILI, 2008 p 117).

Esse é o estranho paradoxo colocado por Gentili (2008) com referência a instituição escolar. É certo que a instituição escolar não consagra-se a grande vilã de todos os males sociais, no entanto, o fato é que a escola pode contribuir para a diminuição de alguns flagelos, inclusive na luta antirracista. O motivo pelo qual iniciamos citando a instituição escolar dar-se-á por ser o campo de articulação das políticas públicas, na construção do currículo, das políticas de avaliação e da "qualidade de ensino".[60]

Antes de enveredarmos no campo do currículo, é importante observar o que Bittencourt (2009) analisa:

> Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impões normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao "medirem" o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como habilidades técnicas e práticas da cultura letrada (BITTENCOURT, 2009 p 104).[61]

Voltemos então, entre encantos e desencantos, concordamos com Gentili (2008) quando sugere que em tempos de desencantos é preciso construir uma "pedagogia da esperança" (p 119). Para o autor a pedagogia da esperança consiste numa pedagogia da igualdade pela igualdade. Entretanto, a questão é: como construir uma prática pedagógica igualitária numa teia de desigualdades sociais, principalmente, se tratando

[60] Empregamos (aspas) para sinalizar a controvérsia que gira em torno do significado ensino de qualidade.
[61] Grifo da autora.

das desigualdades raciais como no caso brasileiro? Para Alberti (2013) tanto o adolescente branco como o negro tem muito a ganhar com uma educação habilitada das relações étnico-raciais (p 28). Sobre a questão da diversidade cultural na educação no aspecto da igualdade e da diferença, trataremos no próximo capítulo. Portanto, a partir desse momento é de vital importância evidenciar a questão do currículo, que para Moreira (2014) "É o coração da escola".[62]

De acordo com Silva (2010) através da perspectiva pós-estruturalista não há uma teoria do currículo, mas um discurso que traz uma análise representacional. Sendo assim, não há segundo essa perspectiva um sentido engessado e essencializada sobre a definição de currículo. Ainda segundo Silva (2010) no âmbito pós-estruturalista "podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não pode deixar de estar envolvidas em questões de poder" (p 16).

Em síntese Silva (2010) aponta as características analisadas pelas teorias pós-críticas: "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo" (p. 17). Silva (2010) após analisar as teorias do currículo do ponto de vista tradicional, crítico e pós-crítico, traz a seguinte verificação:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, cirriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010 p 150).

Dentre as afirmações de Silva (2010) sobre o currículo, nos chama a atenção a dimensão como território de disputas e poder, postura que corrobora com Arroyo (2011), Apple (2011), Gramsci (1891-1937), como texto e discurso Van Dijk (2013), Fairclough (2008) e como identidade Hall (2014), autores que nos orientam no

[62] Frase pronunciada em palestra realizada no âmbito do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste: Cultura, políticas educacionais e sua relação com a pesquisa. Entre os dias 12 e 15 de outro de 2014 na Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas gerais.

referencial teórico deste trabalho. Para contribuir com as afirmações acima realizadas por Silva (2010), Apple (2011) assim, se coloca:

> Não se trata 'apenas' de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente *ideológica e política*. Que reconheçamos ou não, o *currículo* e as questões educacionais sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, *raça*, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países (APPLE, 2011 p 49)[63].

O autor discorre sobre a importância em formular a seguinte pergunta: "O conhecimento de quem vale mais?" (Idem, p 50). Nesse jogo de poder, de ataques, de conflitos de interesses, Apple (2011) denomina que o currículo acaba transformando-se em uma "espécie de bola de futebol política" (p 50). Diante de políticas neoliberais[64], que exercem pressões sobre o sistema educacional para que os objetivos empresariais sejam os principais, quiçá únicos, na formação escolar, tais questões são atribuídas de grande relevância (p 50). Na guerra ideológica exercida no contexto da política neoliberal Apple (2011) descreve:

> Os educadores vem testemunhando um colossal esforço – que não se tem mostrado malsucedido – de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem nos convencer (APPLE, 2011 p 50).

A exemplificação exposta pelo autor na citação acima demonstra como todas essas questões estão em jogo em uma gama de lutas sociais. No desenvolvimento da concepção de ideologia Hall (2013) assegura que "[...] Está relacionada principalmente com os conceitos e linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma

[63] Grifo nosso.

[64] Neoliberalismo: doutrina que consiste em políticas de livre mercado, redução da ação do Estado na economia (Estado mínimo), forte estatização, entre outras características. Sugerimos o texto de Perry Anderson intitulado: Balanço do Neoliberalismo. Conferir na bibliografia deste trabalho.

particular de poder e dominação; [...] acomodam as massas em seu lugar subordinadas na formação social (HALL, 2013 p 295). Sobretudo, em se tratando de currículo e políticas públicas, o caderno do Saerjinho está inserido nesse contexto como território de disputa. A atenção de Apple (2011) está voltada para que tipo de conhecimento é legítimo e que tipo de conhecimento é ilegítimo. Dito de outra maneira, qual conhecimento é considerado legítimo e verdadeiro em detrimento de outros. Trata dos interesses de quem? Quais as relações de poder estão em disputas? (p 49). As questões étnico-raciais discutidas no caderno do Saerjinho serão postas a prova no quarto capítulo dedicado às análises levando em conta também tais ponderações. Entretanto, ressaltamos que, como estamos discutindo currículo torna-se intrínseco a instituição escolar, e de acordo com os autores aqui evocados (críticos e pós-críticos das teorias do currículo), que se opõem as teorias tradicionais, não entendemos a escola como explicam Giroux e McLaren (2011):

> "[...] instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da 'falsa consciência'; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência (GIROUX; McLAREN, 2011 p 145).

Revisitando o que já fora discutido anteriormente nesta dissertação, ou seja, evocada por Gomes (2010) defensora de uma pedagogia da diversidade, Giroux e McLaren (2011) propõem uma pedagogia da possibilidade, corroborando com o que Pereira (2013) chama de contrapoder, Gramsci (1892-1937) aponta como anti-hegemônico e Giroux e McLaren (2011) denominam de contraesfera. Assim, mais uma vez damos voz aos autores para explicitação do conceito:

> Em nosso caso, um imaginário radical representa um discurso que oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas; estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contraesferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas (GIROUX; MAcLAREN, 2011 p 146).

As mediações apontadas pelos autores que tange a pedagogia da possibilidade Giroux e McLaren (2011), sugerem ações na dimensão da instituição escolar e do currículo contra os desígnios do poder e do controle. Silva (2010) analisando a pedagogia da possibilidade segundo os autores citados anteriormente, aponta que: " a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feito *apenas* de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão"[65] (SILVA, 2010 p 53). A resistência referida por Silva (2010) como especificidade defendida por Giroux e McLaren (2011), nos faz refletir no âmbito da Lei 10.639/03 e sua relevância como política pública para inserção de conteúdos que possibilitem articulações político e crítico, "[...] das crenças e dos arranjos sociais dominantes" (SILVA, 2010 p 54). Ainda pensando em Giroux, Silva (2010) aponta que além do campo do currículo e da pedagogia, temos o campo da cultura. E faz a seguinte síntese:

> O currículo não está *simplesmente* envolvido com a transmissão de *fatos* e *conhecimentos objetivos*. O currículo é o local onde, *ativamente*, se *produzem* e *criam significados sociais*. [...] Esses estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de *significados de disputas* de *significados que são impostos, mas também contestados* (SILVA, 2010 p 55,56).[66]

Os principais aspectos para tornar um currículo como política cultural deve se levar em consideração a "[...] importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea" (GIROUX; McLAREN, 2011 p. 157 *Apud* GIROUX; SIMON, 1984 p 226-238). Portanto, colaboram com as posições teóricas defendidas no início desta pesquisa que compreende o Saerjinho como fruto de políticas educacionais que envolve currículo e avaliação.

Como bem fora colocado por Martins (2015) "[...] não há relação de ensino aprendizagem que não seja atravessada pela avaliação" (MARTINS, 2015 p 50). Nesse

[65] Grifo nosso.
[66] Grifo nosso.

momento precisamos situar o Saerjinho no campo da avaliação. É significativo que não tencionamos uma abordagem do sistema de avaliação no nível nacional, mas nosso foco concentra-se no Estado do Rio de Janeiro:

> O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia.
>
> Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, *o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação*. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio *para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.*
>
> O SAERJ compreende dois programas de avaliação: *o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. [67]

Nos interessa somente o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, Saerjinho, como já explicitamos na introdução. Nota-se que o principal objetivo da SEEDUC/RJ, consiste no quesito "padrão de qualidade do ensino", que abordaremos no decorrer deste capítulo. Assim, faz se necessário verificar o posicionamento da SEEDUC/RJ no que diz respeito ao Saerjinho:

> *O Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho ajudará a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual*. As provas serão aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para o 1º bimestre.
>
> Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a Seeduc

[67] Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535. Acesso em 10 de dezembro de 2014. (Grifo nosso).

> quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta para pedagógica.
>
> Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. *Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano*[68]

Verificada a posição da SEEDUC/RJ a respeito do Saerjinho, é de suma importância compreender o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Como já fora evidenciado anteriormente e pelos próximos capítulos, o currículo é entendido e tratado como território em disputa, sendo assim, não foge desta análise a construção do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, devido o aspecto hegemônico apresentado em sua construção, ou seja, a SEEDUC/RJ informava em seu site através de uma nota em janeiro de 2011 a ocorrência da elaboração do currículo e que contava com a participação dos professores na elaboração, entretanto, esse período coincide com o recesso do corpo docente. Assim, em um período relativamente curto para as contribuições dos professores, ignorando todo um processo para o debate, no mês de fevereiro de 2011 o Currículo Mínimo já se encontrava pronto. Surge um documento oficial no qual a participação, a crítica, a experimentação e a discussão foram ignoradas numa verticalização hegemônica por parte do Estado. E diante de uma política neoliberal que permeia ideologicamente a questão da meritocracia, os investimentos internacionais intrínsecos a políticas de resultados por meio dos medidores de larga escala do qual foram apontados na introdução e a "obsessão avaliativa" (aprofundaremos a seguir), o currículo fora transformado nesse espaço conflituoso, que tratamos de território em disputa. E para conseguir tais objetivos nesse campo em disputa (ARROYO, 2011; APPLE, 2011), a implantação de sistemas de controle, tais sistemas foram elencados e tratados na introdução. Rememoramos que aqui estamos lidando especificamente com o sistema de avaliação diagnóstica do Estado do Rio de Janeiro, de maneira que, novas flechas podem ser atiradas em direções e discussões em maiores amplitudes. Levando em consideração que a SEEDUC/RJ possui ainda um

[68] Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535. Acesso em 10 de dezembro de 2016. (Grifo nosso).

programa denominado Programa de Bonificação de Resultados,[69] que concluímos estar alinhado com as políticas neoliberais e sua lógica mercadológica, ou seja, as políticas educacionais em sujeição as políticas econômicas.

CURRÍCULO MÍNIMO	**MATRIZ DE REFERÊNCIA SAERJINHO**
Define as competências e habilidades que devem compor formação básica ―ideal para o educando.	Define as habilidades que são testadas no Saerjinho.
As competências e habilidades listadas referem-se àquelas que não podem deixar de ser desenvolvidas nas aulas da rede estadual, numa organização bimestral que leva em conta a carga horária da disciplina na matriz curricular, e considera que o professor, em seu plano de curso, fará os ajustes e complementações necessárias para o bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.	As habilidades listadas referem-se àquelas que os alunos devem ter acumulado ao longo da sua formação, além daquelas desenvolvidas no bimestre específico da testagem, conforme previsto no Currículo Mínimo.
Apresenta todas as competências e habilidades básicas e necessárias aos objetivos da Educação Básica: formação cidadã para o mundo da cultura, do trabalho e/ou para estudos posteriores.	Apresenta aquelas habilidades passíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha, importantes para a formação básica e recorrentes nas de avaliações externas nacionais e estaduais às quais os alunos são submetidos.
Reflete as seguintes referências: LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, PCNs, matrizes de Referência, Saerj, Prova Brasil / SAEB e Enem, temas e conteúdos relevantes na tradição e nas evoluções do ensino nas diferentes áreas de conhecimento científico.	Reflete as seguintes referências:Matriz do Saerj, Matriz da Prova Brasil ou Saeb e habilidades selecionadas do Currículo Mínimo.
Orienta o planejamento de curso dos professores, de maneira ampla. É desenvolvido de acordo com a realidade de condições e	Orienta a construção de um diagnóstico, pelo professor, das habilidades importantes que seus alunos devem ainda desenvolver para que

[69] Professores e gestores são "premiados" ao atingirem as metas propostas pela SEEDUC/RJ, os professores necessitam cumprir 100% do Currículo Mínimo e os gestores por receberam uma "gratificação" maior, são impelidos na gestão da cobrança das metas do IDEB.

alunado da rede estadual e em consonância com as exigências legais, as diretrizes nacionais e as avaliações externas a que nossos alunos são submetidos.	tenham um bom desempenho nas avaliações externas.

A comparação do quadro acima deixa inequívoco que a matriz do Saerjinho abrange o Currículo Mínimo, no entanto, não se torna restrita a ele como indica Martins (2015). Percebemos ainda que, embora, estejamos restrito ao Estado do Rio de Janeiro nesta pesquisa, a base curricular fluminense está estruturada "a partir de referências nacionais como as DCNs, os PCNs, Prova Brasil e ENEM, o que explicita a tensão entre o universal e o particular" (MARTINS, 2015 p. 64). Porém, não tencionamos neste trabalho o aprofundamento da tensão que é diagnosticada por Martins (2015).

A avaliação é um campo complexo e possui uma dimensão extensa, pois existem diversos tipos de avaliação. Entretanto, o que tratamos neste espaço, consiste na avaliação diagnóstica, explicitada na introdução, que está ligada aos indicadores de desempenho e segundo os textos oficiais citados anteriormente estão intimamente ligados a "obsessão avaliativa" segundo Afonso (2007). Souza (2003) declara que a avaliação: "Assume-se como estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação [...]" (SOUZA, 2003 p 176). Do qual está evidenciado nas propostas governamentais. Na introdução de seu artigo, Afonso (2007) nos posiciona e contextualiza sobre o cenário da avaliação:

> Desde o início dos anos oitenta do séc. XX, temos vindo a assistir a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. Num número crescente de países, e de uma forma mais explícita e intencional do que em outros momentos ou conjunturas históricas e sócio-políticas, a avaliação tem ampliado consideravelmente as suas fronteiras e diversificado a sua presença, passando a incidir não apenas em dimensões mais específicas das políticas educacionais (como as que têm dado grande centralidade à comparação nacional e internacional dos resultados acadêmicos dos estudantes), como, também, contribuindo para a definição, implementação e controle de outras políticas públicas (AFONSO, 2007 p 12).

Esse protagonismo da avaliação que é proeminente na visão do autor, redundou na obsessão avaliativa e inseparavelmente, quando se trata de avaliação, também, está imbricada a questão da qualidade de ensino e qualidade da educação, sobretudo como fator preponderante nas propostas e concepções educacionais no processo histórico (CANDAU, 2013). A "qualidade de ensino", tema polêmico e controvertido entre os especialistas, pois afinal, o que é ensino de qualidade? O que é uma educação de qualidade? Para Candau (2013) "Trata-se de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e educadoras na sociedade" (CANDAU, 2013 p 10,11). Afonso (2007) comenta:

> [...] o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o consequente aumento da selectividade social (AFONSO, 2007 p 18).

Frente a crítica tecida no excerto acima, chama a nossa atenção além da posição contrária ao sistema que Afonso (2007) aponta como redutor, a elitização do sistema e a seletividade social, ou seja, de forma a produzir exclusão. Com essa prerrogativa é que nos preocupamos, sobretudo, com a questão das relações étnico-raciais. Pois, diante de um currículo que persiste eurocentrado (consenso entre os autores que veremos no capítulo seguinte), que torna invisíveis certos atores-sujeitos, numa perspectiva onde a autonomia e a emancipação sejam cerceadas em prol de objetivos ideológicos de mercado (AFONSO, 2007). Lembramos que por meio das políticas neoliberais no Brasil, além dos modos de organização, há intervenção das questões educacionais consequentemente (SOUZA, 2003). Se para Afonso (2007) há um efeito redutor para Souza (2003) a lógica pautada pela política neoliberal, gera quanto à gestão "[...] a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios" (SOUZA, 2003 p 188). E acrescenta:

> O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação (SOUZA, 2003 p 188).

De maneira que impera o nexo de uma visão educacional como mercadoria gerida por uma lógica produtivista, pressupondo atingir metas e objetivos para um padrão de qualidade de ensino e educação. Neste momento ressaltamos os embates e disputas atuais no que abarca as propostas do Escola sem Partido. E para corroborar com a lógica mercantilista mencionada anteriormente Penna (2017) reproduz a fala do coordenador do movimento Escola sem partido:

> O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador de serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo que é vulnerável, que está se desenvolvendo (PENNA, 2017 p 39)[70]

Para além do cumprimento de metas e objetivos produtivistas, temos neste movimento o alinhamento neoliberal da lógica de mercado. O aluno é idealizado como consumidor e a escola fornecedora de um produto consumível no viés discursivo para a "melhoria" da "qualidade" da educação. Essa perspectiva descrita por Souza (2003) é uma dentre diversas perspectivas e concepções sobre a qualidade da educação (CANDAU, 2013). Voltando a Afonso (2007) e Souza (2003) que apontam efeitos redutores, controladores, reguladores, percebemos tais indícios no site da SEEDUC/RJ que aborda as seguintes orientações intitulada: "Saerjinho ajuda a treinar para o Enem, para vestibulares e para entrevistas de emprego" e ainda;

> No próximo dia 21 (quarta-feira), a Seeduc realiza o terceiro Saerjinho. Essa é uma avaliação diagnóstica, que tem como objetivo identificar deficiências para que possam ser corrigidas.

[70] Miguel Nagib, em audiência pública no Senado Federal em realizada 01/09/2016.

> A prova serve para correção de rumo. Além disso, o Saerjinho funciona, ainda, como treinamento para o Enem, para a Prova Brasil, para vestibulares e para entrevistas de emprego. Mais um motivo para não ser contra uma prova desse tipo.
>
> Na cartilha que foi enviada a toda a categoria, e no planejamento estratégico da Seeduc, publicado em decreto governamental em 07/01/11, diz que, para receber o bônus por desempenho, ao fim do ano, é preciso fazer o Saerjinho. A Secretaria não lançou apenas as metas. Está dando subsídios e acompanhando. Isso é o Saerjinho. E ganha o bônus toda a equipe de cada escola. Não é individual. Tudo para que o trabalho seja realizado em equipe. Portanto, não participar do Saerjinho prejudica a equipe escolar e o aluno. [71]

Nas argumentações da especialista, o trecho acima implica na "[...] lógica dominante de gestão escolar" (SOUSA, 2003 p.179). Portanto, os conteúdos e as habilidades exigidas estão imbricadas na política descrita acima. É certo que Afonso (2007) e Sousa (2003) não são contra a avaliação, mas como é realizada. Uma das argumentações da SEEDUC/RJ indica que: "Com este retrato será possível ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes" [72] O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE) contra-argumenta que o jogo político por trás da avaliação está a política de meritocracia, a eliminação da autonomia de educadores e educandos. E se tratando da questão de avaliar para se adequar as realidades do corpo discente o SEPE questiona da seguinte maneira: "Que realidade? Àquela definida numa prova elaborada por uma Universidade de Minas Gerais para todos os alunos da rede estadual, estejam eles na zona rural de Miracema ou em um bairro populoso da Baixada Fluminense? Não sejamos ingênuos: "ajustar as práticas docentes" significa padronizar o ensino" (p. 2).[73]Voltando ao excerto acima, verificamos uma série de apontamentos que se enquadram na lógica neoliberal. "*A prova serve para correção de rumo*" Que rumo? A SEEDUC/RJ justifica que serve para eliminar as "*deficiências*". Que deficiência? Que tipo de conhecimento? Que seleção de conteúdos? Temos como constatação do enquadramento neoliberal e da sua concepção hegemônica na seguinte frase: "[...] *o Saerjinho funciona, ainda, como treinamento para o Enem, para a Prova Brasil, para vestibulares e para entrevistas de empregos* [...]".[74]O principal objetivo de acordo com os enunciados citados redundam numa visão educacional extremamente

[71] Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535. Acesso em: 04 de dezembro de 2016.
[72] Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/seeduc. Acesso em: 11 de novembro de 2014.
[73] Disponível em: http://www.seperj.org.br/. Acesso em: 05 de outubro de 2014.
[74] Grifo nosso.

voltada para a lógica do mercado, que atinge os interesses dominantes neoliberais. O debate traz as suas complexidades e abarca diversas vertentes. No entanto, projetamos essa breve discussão para ilustrar o que Arroyo (2011) e Apple (2011) intitulam de campo ou território de disputa. Para Candau (2013) a perspectiva da qualidade da educação se tratando de outros marcos conceituais possíveis estão:

> - Afirmam a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia a uma lógica de mercado;
> - Defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública;
> - Promovem a formação de sujeitos de direito: lúcidos, críticos, e propositivos, no âmbito individual e coletivo;
> - Reelaboram currículos que favoreçam processos nos quais a informação se transforme em conhecimento e o conhecimento em sabedoria;
> - Assumam uma visão história dos conteúdos escolares;
> - Valorizam as diferenças culturais [...] (CANDAU, 2013 p 12).

Sublinhado isto, principalmente, no que diz respeito a valorização das diferenças culturais, fator preponderante para uma educação da diversidade, ou na expressão cunhada por Gomes (2010) pedagogia da diversidade, tema que propomos discutir no capítulo que segue, é relevante percebemos que os marcos conceituais apontados pela autora esbarram nos interesses das políticas de educação neoliberais.

Capítulo III – O Ensino de História e sua relevância nas relações étnico-racias

> Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades* (BITTENCOURT, 2009 p 121)

Acertadamente, a educadora assinala identidade no plural. Pois, reconhece que o ensino de História outrora estimulou a constituição de uma identidade nacional. Essa contribuição central apontada pela autora na constituição de identidades agrega-se à formação da cidadania, para Bittencourt (2009) uma questão essencial e problemática na atualidade. Perante à formação da cidadania, a História incorpora explicitamente à do cidadão político. Diante disso, diversas propostas curriculares destacam que a História "contribuir para a formação do 'cidadão crítico'" (p 121). Para explicitar esse conceito através do ensino de História, sobre o sujeito que vive o presente, Bittencourt (2009) recorre ao historiador André Segal :

> [...] ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações sobre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino (BITTENCOURT, 2009 p 122 *Apud* SEGAL, 1984 p 103).

As finalidades apontadas por Bittencourt (2009) para o ensino de História se constituem em: formação política, agregada ao cidadão político exposto anteriormente, formação intelectual, situada no desenvolvimento do "pensamento crítico", de maneira que promova a capacidade de "observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado" (BITTENCOURT, 2009 p 122). Dentre as finalidades descritas por Bittencourt (2009) há uma terceira, a formação humanística. É importante que não se confunda humanística com humanidades, ou seja, "formação de períodos anteriores, promotora de uma educação enciclopédica, destinada a determinados setores economicamente favorecidos [...]" (BITTENCOURT, 2009 p 122). Dito isto, deve-se a formação humanística os seguintes acordos:

> Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta *nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades* [...]. A perspectiva histórica permite uma visão não apenas abrangente ao estabelecer relações entre passado-presente na busca de explicações do atual estágio da humanidade, como permite *identificar as semelhanças e diferenças* que tem marcado a trajetória dos homens no planeta Terra, [...] significa rever as relações entre homem e natureza e também situar, no tempo, as permanências e conflitos geradores de violência de diferentes níveis e em diferentes locais, dentro das casas, das favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalha (BRASIL, MEC, 2002 p 51).[75]

Os compromissos e valores ressaltados de maneira geral por meio do documento oficial é de suma relevância para uma educação para a diversidade e corrobora para o debate proposto neste trabalho. Reflexões de forma abrangente que possibilite e instrumente os discentes nas singularidades e diferenças étnicas, isto é, constituição fundamental para a luta antirracista e na valorização da população negra. A dimensão

[75] Grifo nosso.

educacional proposta pelo PCN não descrevia o conteúdo condizente com a cultura Afro-Brasileira, tamanha lacuna fora preenchida com a promulgação da Lei 10.639/03.

Sublinhado isto, passamos a discorrer como está estruturado este capítulo. Dividimos em duas seções: a primeira, abarca uma breve história do ensino de História no Brasil; a segunda, educação e diversidade no âmbito do ensino de História e das relações étnico-raciais. Nesta segunda seção pretendo discutir o negro no ensino de História, silenciamentos e negações, desconstruções de imagens racistas, luta contra a ideologia racista, na dimensão do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileiras.

III.1 Uma breve história do ensino de História

O processo histórico da construção da disciplina História não foi diferente das disputas relatadas no campo do currículo como fora discutido no segunda seção referente ao segundo capítulo. Para compreendermos esse processo convidamos Nadai (1993) introdutoriamente: "A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas" (NADAI, 1993 p 144). Assim, no Brasil os diálogos seguirão as influências dos manuais franceses nesse mesmo período. Contribuem para essa discussão também Torres e Ferreira (2014):

> [...] a História incialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História da Pátria surgia como o seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Somando-se a isso, podemos dizer que o ensino de História no Brasil emerge em um contexto de formação da nação que se legitimava à medida que se consolidava um passado habilitado a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional (TORRES; FERREIRA: 2014 p 89 *Apud* MATHIAS: 2011 p 42).

Os grandes feitos, os heróis, os grandes nomes, o protagonismo do homem branco, derivam dessa "tradição curricular" como bem explicita (TORRES; FERREIRA, 2014 p 89). Assim, diante das influências eurocêntricas aponta Nadai (1993):

> No Brasil, sob influência do pensamento Liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (NADAI: 1993 p 145-146).

A construção do ensino de História adentrara diante do século XX no Brasil percorrendo a trajetória eurocêntrica, ou seja, tomando como "fio condutor o processo histórico centralizado assim, no colonizador português, e depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas" (NADAI, 1993 p. 149). A concepção historiográfica do século XIX privilegiará as datas, os fatos, os heróis, a denominada "História Tradicional". Porém, ainda utilizada por alguns historiadores no século XXI, segundo Pinsky (2014):

> Da maneira como a maioria dos manuais insiste em nos apresentar a História, esta parece ser, efetivamente, a 'ciência do passado'. Ciência, no sentido positivista, suposta detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. E do passado, pois a História não tem, para muitos, nenhum compromisso com o presente, já que só se preocuparia com o 'acontecido'. Essa concepção de História, embora muito criticada 'em tese' e fruto de chacotas, ainda é utilizada na prática de muitos historiadores, autores e professores para quem historiar é simplesmente relatar algo que já ficou para trás. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer 'cortes' criativos, refugiando-se na assepsia de uma História pretensamente neutra (PINSKY: 2014 p 9).

As críticas tecidas pelo historiador no excerto acima nos chama a atenção, principalmente, no aspecto do corpus que trata esta dissertação, pois as questões de História a serem analisadas poder-se-ão experimentar o refúgio da pretensão de uma História neutra. Porém, de acordo com os autores que travamos diálogos e que

compreendem currículo como território de disputa e de poder, torna-se necessário evidenciar possíveis posturas de pseudo neutralidade.

É considerável ressaltar como indica Bittencourt (2009) que, "a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma 'história nacional'" (p 60). Objetivando assim, significativamente, uma construção de uma "identidade nacional". A organização do espaço escolar no contexto brasileiro, estava associado referente a disciplina de História, na perspectiva da formação moral e cívica, de maneira que se destacou no decorrer dos séculos XIX e XX. Nação, identidade nacional, patriotismo, moral e cívica, constituíram-se temas norteadores nesse processo histórico (BITTENCOURT, 2009).

No plano curricular da instituição escolar Pedro II (Rio de Janeiro, capital do Império e da República), o ensino de História era componente obrigatório. "Humanismo Clássico", currículo tanto nas escolas públicas como confessionais (religiosas) no século XIX, a disciplina História fazia parte dessa composição, uma das marcas segundo Bittencourt (2009) para o currículo humanístico era uma educação voltada para as elites (p. 77). A inspiração tanto para o currículo humanístico, como para o Colégio Pedro II, que se tornara modelo para as demais instituições escolares, advinha da escola secundária francesa como também apontou Nadai (1993) anteriormente. Assim, podemos sintetizar o currículo de História de acordo com os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) no decorrer do século XIX: "[...] Ação política: descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, possibilitaram a integração de uma 'grande nação'" (BITTENCOURT, 2009 p 79). Consequente, os livros didáticos, a História do Brasil, tinham como berço e matriz, o mundo europeu. (BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993). Essa constituição de matriz curricular inspirada na Europa por seus princípios e valores é que diversos autores denominam de eurocentrismo ou eurocêntrico (MUNANGA, 2014; BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993; HALL, 2014, SANTOS, 2012; GOMES, 2010; OLIVEIRA, 2012; LANDER, 2005; DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005).

Por exigências do surgimento de uma nova elite no Brasil, a elite industrial, o currículo humanístico fora severamente criticado, incluindo as ciências da natureza por

disputas de conhecimentos voltadas para a nova realidade capitalista industrializada. Logo, surge a composição do currículo científico. Entre as disputas políticas e ideológicas no início do século XX, se estabelece o currículo de humanidades científicas, oriundas da tradição clássica (BITTENCOURT, 2009).

Prevalece nessa composição curricular conteúdos de pressupostos iluministas, ou seja, a "racionalidade do homem", o "Estado-nação como mediador da civilização moderna", agregado a isso o progresso tecnológico criado pelo "*homem branco*"[76] (BITTENCOURT, 2009 p 80). Em suma, a identidade nacional prevalece fundada na Europa como "berço da Nação", isto é, que a história nacional nascera nesse espaço, fora do espaço nacional, assim, se constitui a História do Brasil. Esse resumo é bem descrito pela educadora da seguinte maneira: "O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. *O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios continuava alijado da memória histórica escolar* [...][77] (BITTENCOURT, 2009 p 81). Tais silêncios e negações se constituem no debate da seção próxima seção.

Após a reforma de Gustavo Capanema,[78]o ensino da História objetivava: "difundir elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, literários e artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização" (BITTENCOURT, 2009 p 82). Voltada para uma cultura geral e erudita segundo a autora. Nos anos de 1950 e 60, surgiram críticas diante dos objetivos propostos, principalmente, por professores que tinham se formados nos cursos de História criados a partir de 1934 em São Paulo e no Rio de Janeiro. Um grupo seleto de intelectuais europeus, na sua maioria, são convidados para a formação da intelectualidade brasileira, de modo que, no campo da História e da Geografia contribuíram de acordo com Nadai (1993):

> Fernand Braudel, Emile G. Leonard, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Maugué, Pierre Mombeig, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Pierre Deffon-Taines, Jean Gagé, Paul Vanorden Shaw, colaboraram para a delimitação do campo das Ciências Sociais no país, sobretudo da História e da Geografia, de seus métodos e objetos (...) No caso paulista (...) os estudos de História foram marcados por três influências: Na Cadeira de História da

[76] Grifo nosso.
[77] Grifo nosso.
[78] Consultar a Lei 4.244 de 1942.

> Civilização, pelos historiadores franceses da 'École des Annales'; na de História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano, Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar (NADAI, 1993 p 154)

Os embates ideológicos travados giravam em torno da crítica de um ensino de História erudito que não possibilitava autonomia intelectual aos discentes frente aos "desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas que visavam ao crescimento industrial e tecnológico" (BITTENCOURT, 2009 p 82-83). Todavia, o currículo do ensino de História continuava com o conceito de civilização moldado pelo eurocentrismo e a formação brasileira era branco e cristão como referência (p 83).

Com o regime militar ocorrera uma ampliação da oferta escolar para o público das camadas empobrecidas, no entanto, tais dimensões conjunturais e estruturais não são o nosso foco neste trabalho. A História e a Geografia são transformadas em Estudos Sociais. Na análise de Bittencourt (2009) os conteúdos continuavam a privilegiar as elites e pouco adequados para as classes oriundas de condições sociais múltiplas (p 84).

Nadai (1993) discorre sobre alguns esforços para trilhar o caminho da mudança, um desses movimentos na educação consiste no "ideário da escola nova" e "o pragmatismo de John Dewey". Também "Defendeu-se, sem sucesso, que a História deveria se ocupar prioritariamente com as sociedades contemporâneas" (p 152). No que tange ao conteúdo a crítica inclinou-se para a História política, nacionalismo e militarismo, que fora alertado da seguinte maneira:

> Se a tendência das grandes potências é, e será por algum tempo, a cultivar o nacionalismo em suas modalidades extremas, e por isso em sua inevitável repercussão internacional esse movimento atinge o Brasil, cumpre-se orientar nossa política nacionalista em seus aspectos mais benfazejos, e os há, certamente, deixando de lado um 'chauvinismo' vêsgo e totalmente contrário aos nossos interesses e tradições não será chrismando a língua materna de 'brasileira' e ensinando aos moços uma História do Brasil tendenciosa com a preocupação de enaltecer nossas origens e exaltar heróis, que havemos de formar na juventude a consciência da nacionalidade (NADAI, 1993 p 153 *Apud* MENDES, 1935 p 38-40).

Verifica-se o que fora discutido no segundo capítulo referente as disputas no campo do currículo, logo, no ensino de História não ocorre de maneira diferente. Nesse

período, marcado por uma História científica, fruto do cientificismo, tem como uma das teses principais, a neutralidade no ensino de História. Esse rigor científico apregoado pela escola americana, tendo como expressão teórica Dewey,[79]dando início uma nova fase na pedagogia denominada de "tecnicismo tradicional" (BITTENCOURT, 2009). Inauguração extremamente voltada para o aprimoramento de técnicas de ensino, ou seja, uma explosão de técnicas. Técnica para leitura, excursões, textos, estudo dirigido, por isso tal ênfase ser classificada como tecnicista.

Incontestavelmente, os anos de 1980 e 90 trouxeram mudanças curriculares para o ensino de História. Uma das principais discussões é a volta da História e da Geografia, em substituição aos Estudos Sociais. Bittencourt (2009) afirma que não só a nível nacional, mas também, internacionais. Porém, mesmo diante dessas reformulações o currículo para o ensino de História continua embasado no modelo francês.

A primeira observação importante a ser feita é que, nos anos de 1990 configura-se sob uma nova ordem mundial, isto é, a imposição do capitalismo e sua lógica de mercado. Essa lógica cria novas formas de dominação e exclusão, enfim, tempos dos jogos políticos e econômicos neoliberais. O que o ensino de História e o currículo tem haver com essa lógica? Recorremos para essa indagação a professora: "À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser *educada* para *competir e viver de acordo com a lógica de mercado, que exige domínios mais amplos de 'conhecimento'*" (BITTENCOURT, 2009 p 101).[80] A segunda observação a ser feita é que, as contradições segundo Bittencourt (2009) ocorrem inelutáveis, pois diante de um público heterogêneo escolar, a demanda curricular necessitara ser flexível, entretanto, a política neoliberal exige ideologicamente, a homogeneização frente aos protetores da sociedade globalizada (p 102).

No cenário das mudanças curriculares tratadas anteriormente, levando em consideração que, o nosso objeto de análise consiste no caderno do Saerjinho, e sua aplicabilidade como fora explicitado na introdução temos como recorte o ensino de História no âmbito do ensino médio. Então, nos interessa as observações feitas por Bittencourt (2009) somente em referência ao ensino médio. O principal objetivo para a

[79] John Dewey (Burlington, Vermont, 20 de outubro de 1859 — 1 de junho de 1952) foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano.
[80] Grifo nosso.

educação segundo a Lei 9.394/96[81], no ensino médio concentra-se na formação para a cidadania. Articulando o proposto pela LDB e pelo PCN temos a seguinte diagnóstico:

> A ênfase dos textos dos PCN reside na articulação entre os conteúdos expressos em informações e conceitos e de como proceder para compreendê-los e analisá-los, dimensionando o saber escolar com o saber fazer ao mesmo tempo que admite e inclui como pressuposto a ser explicitado que este saber não é neutro. Desta forma é intrínseco do conteúdo programático de cada disciplina a inclusão de atitudes e valores e habilidades a serem trabalhadas na prática escolar. Nessa perspectiva, para cada disciplina é necessário estabelecer as relações entre os conteúdos explícitos e conceitos básicos com as formas pelas quais os alunos adquirem e se apropriam desses conteúdos (BITTENCOURT, 2009 p 118 Apud MELLO, 2000 p 141).

Verifica-se que dentre as características analisadas no excerto acima tenciona a relação da formação cidadã com os conceitos básicos históricos. Observando o ensino de História para o ensino médio proposto pelo PCN, Bittencourt (2009) avalia a ênfase na história social e cultural. As incorporações das contribuições neomarxistas e tendências da nova história francesa.[82]A disciplina História está organizada pelo PCN no quesito áreas de conhecimento que é atribuída na classificação das ciências humanas e suas tecnologias. Para encerrar essa seção, pois como o subtítulo propõe uma brevidade, evocamos mais uma vez Bittencourt (2009):

> As análises realizadas no referido estudo de Eduardo Mello sobre o ensino de História para o ensino médio indicam o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade como o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender essa situação [...] (BITTENCOURT, 2009 p 119).

De maneira que nos fora possível diagnosticar que as questões curriculares e o ensino de História estão sob constante campo de disputa e embate. Principalmente, nos dias atuais, pois atravessamos um intenso debate sobre a recente reforma do Ensino Médio e a não obrigatoriedade da disciplina História no contexto da PL867/2015[83] que visa instituir o "Programa Escola sem Partido". É de suma relevância explicitar neste

[81] Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
[82] Para uma análise das novas tendências historiográficas indicamos a leitura de Bittencourt cuja a obra consta na Bibliografia.
[83] PL – abreviação para Projeto de Lei.

momento que inúmeras organizações, sindicatos, universidades, grupos de pesquisas, historiadores, professores, estão em mobilização e discussão no que tange a construção política e educacional curricular na atualidade. E para deixarmos como exemplo nesta dissertação reproduzimos alguns trechos da nota da Associação Nacional de História (ANPUH) sobre a MPV 746/2016:[84]

> [...] Tal Medida Provisória, alinhada às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef, propõe a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular; estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, reduz a obrigatoriedade apenas à oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa e delimita em 1.200 horas a carga horária máxima para Base Nacional Curricular Comum, prevendo autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos. Seus proponentes alardeiam que as mudanças visam tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.
>
> No entanto, as reações da sociedade civil organizada à proposição do atual governo, especialmente dos segmentos ligados à educação revelam que, tanto do ponto de vista da forma, como do processo e do conteúdo, esta reforma revela um viés extremamente autoritário e representa severo comprometimento de direitos básicos da juventude brasileira [...]
>
> [...] Diante do exposto, em defesa de uma educação pública democrática, de qualidade e socialmente referenciada, a Associação Nacional de História – ANPUH, vem a público manifestar seu repúdio à forma escolhida pelo governo para conduzir o processo de reforma do Ensino Médio, ou seja, através de Medida Provisória e também se posiciona contra sua aprovação no Congresso Nacional. Conclama a sociedade para que se manifeste pela ampliação do debate, pelo respeito às instâncias representativas do campo educacional e instamos os parlamentares a votarem pela não aprovação da MP 467/2016.[85]

Observamos e constatamos que as disputas que foram verificadas no processo histórico não cessaram.[86] E ecoa a voz de alerta de Penna (2017) sobre tratar o quanto antes os debates na esfera política, pois, desde 2004, o Escola sem Partido vem ganhando força, entretanto, fora ignorado devido seus discursos beirando o senso comum e a simplificação referente a legislação e suas complexidades em se tratando de

[84] MPV – abreviação para Medida Provisória.
[85] Nota da ANPUH. Disponível em: http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016. Acesso em: 08 de dezembro de 2016.
[86] A MPV 467/2016 teve o seu texto aprovado e sancionado pelo Presidente Michel Temer no dia 16 de fevereiro de 2017.

políticas educacionais. O autor reconhece que o não enfretamento inicial proporcionou tal agigantamento (PENNA, 2017). Dito isto, passemos a observar as relações no âmbito das relações étnico-racias.

III.2 Educação e diversidade cultural no âmbito do ensino de História e das relações étnico-raciais

Iniciamos esta seção com algumas observações que se fazem importantes. A primeira observação recai sobre o silenciamento e a negação das relações étnicos raciais no currículo e de maneira inseparável no ensino de História. Como fora pincelado no segundo capítulo, o currículo privilegiou "uma cultura branca, europeia, cristã, ocidental, capitalista. As demais culturas não eram consideradas significativas na formação da identidade nacional" (SILVA, 2013 p 53-54). Nadai (1993) em seu artigo, afirma que a imagem do negro pela perspectiva curricular ficará marcada pela "sujeição pacífica em relação ao trabalho compulsório" e os "silêncios sobre a escravização da etnia indígena", em síntese, a literatura escolar atravessará um longo período de reprodução e redução. Marcando assim, a imagem do negro como pacífico e a do indígena resistente à colonização (NADAI, 1993 p 149). Tal negação também nos é lembrado por Ki-Zerbo (2011) que justifica a importância de reescrevermos a história africana "E isso porque, até o presente momento, ela foi *mascarada*, *camuflada*, *desfigurada*, *mutilada*. Pela 'força das circunstâncias', ou seja, pela ignorância e pelo interesse" (KI-ZERBO, 2011 p XXXII).[87]

Percebemos os estereótipos tanto para os negros quanto para os indígenas no currículo e nos livros escolares no processo da História do Currículo, da História da

[87] Grifo nosso.

Educação no Brasil e do Ensino de História. A construção imagética trouxera consequências de baixa autoimagem, sentimentos de inferiorização, e percepções distorcidas. A despeito disso Bustamante (2007) aponta:

> Ao estudar a documentação imagética, procura-se encontrar a mensagem possível dos discursos imagéticos, na medida em que são considerados como um ato de comunicação. (...) As imagens deixaram de ser meras ilustrações e tornaram-se tão importantes quanto os textos escritos. Para tanto, o historiador deve deixar de ser um 'analfabeto visual. (BUSTAMANTE, 2007 p 240-241).

Temos como resultado diante de tais construções, percepções negativas sobre o outro, África como sinônimo de "*miséria*", "*guerras e conflitos*", "*atraso*", "*desnutrição*", "*tragédias*", enfim, imagens e construções discursivas presentes até os dias atuais constatadas por vários autores (MUNANGA, 2008; SANTOS, 2009; GOMES, 2010). Essa marginalização e exclusão também é sinalizada por Gomes (2005):

> Ao longo do século XIX, são vários os episódios – apesar das poucas narrativas da historiografia – em que a questão racial envolvendo libertos, africanos e "homens de cor" foi colocado em pauta. É possível recompor expectativas e projetos políticos tanto de escravos como de setores de homens pardos e negros letrados mesmo na Independência e no período regencial. O temor da "africanização" determinou o fim do tráfico e os projetos de imigração europeia. Paulatinamente constituíram-se leituras políticas sobre os sentidos de cidadania, mestiçagem, hierarquia e sujeições de vários setores sociais, nas quais a questão étnica e o discurso sobre a nação dialogavam. *Mesmo sobre silêncios estridentes*. *Ou no alarde de sua negação*. *Não aparecem necessariamente em movimentos coletivos, mas também individualmente ou, de forma invertida, nos projetos de políticas públicas de setores das elites*. [...] Essa é uma história que ainda não foi escrita. A desigualdade não foi necessariamente inaugurada com a abolição (GOMES, 2005 p 9,10).[88]

O diagnóstico argumentado pelo historiador Gomes (2005) assinala a importância do que já vem acontecendo, ou seja, uma revisitação e uma releitura da história do negro no Brasil. Portanto, reafirma conceitos já discutidos, isto é, o currículo não é neutro Apple (2011), Arroyo (2011) e a História muito menos Gramsci (1891-1937).

[88] Grifo nosso.

A segunda, tange a questão da diversidade como estratégia para aplicabilidade da Lei 10.639/03, para a reconstrução imagética do negro na história brasileira e na luta contra o racismo. Guimarães (2012) afirma que o debate sobre a história africana e a cultura afro-brasileira necessita ser contextualizada na História do Brasil e uma das marcas a serem ressaltadas é a *diversidade cultural* [89](p 74).

A terceira, situar o que estamos chamando de "eurocêntrico" ou "eurocentrismo" e "diversidade". Como já fora visto no capítulo anterior através dos diálogos dos autores aqui citados, a terminologia eurocêntrico e eurocentrismo consiste na hegemonia de determinados saberes em detrimento de outros. Semelhante a forma apresentada por Lander (2005) a respeito da força do pensamento hegemônico neoliberal que se constitui em "sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada – e no entanto, a mais normal da experiência humana [...]" (p 22). Essa desconstrução eurocêntrica encontra voz e força nas obras de inúmeros autores latinos (QUIJANO; CASTRO-GÓMEZ; CORONIL; DUSSEL; ESCOBAR; SEGRERA; MIGNOLO; MORENO, 2005; GOMES, 2010). E para nos auxiliar sobre a diversidade convidamos Gonçalves (2009): "Por diversidade entende-se uma gama de questões como diferença de classe, território, cor/raça, etnias, gênero, deficiência física e mentais e de gêneros (p 91). Em se tratando da diversidade, está intrínseco a questão da diferença, da pluralidade, do multiculturalismo e da interculturalidade. Temas imbricados no transcorrer desta seção.

Munanga (2014) discutindo sobre a importância da História do negro e da África no sistema educativo brasileiro faz coro com os diversos especialistas (dos quais alguns constam citados neste trabalho) quanto à questão do eurocentrismo em nosso currículo e afirma que "além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexo, religiões, classe sociais, 'raças' e etnias" (MUNANGA, 2014 p 21). Para o antropólogo o viés monocultural implica uma construção de um Estado-Nação que se embasa em uma "única cultura, isto é, numa única língua, numa única religião, numa única visão de mundo" (p. 21). Ainda de acordo com o autor, essa postura está se tornando cada vez mais raras no mundo, pois, se tornou uma questão de agenda para as

[89] Grifo nosso.

políticas publicas de vários países sobre a "diversidade cultural e/ou étnico-racial" (p 21).

No sentido de uma identidade plural, o Brasil se apresenta como um excelente exemplo, pois o país surge do encontro das diversidades. Porém, o grande desafio é fazer que oficialmente e publicamente a construção da diversidades seja tratada no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2014). Esse desafio apontado pelo antropólogo também é assinalado por Canen (2006) diante de uma visão de um "mundo globalizado, tecnologizado mas, ao mesmo tempo plural, constituído na diversidade de raças, etnias, gêneros, opções sexuais, religiões, linguagens e outros marcadores identitários" (p 35). Na perspectiva dos estudos culturais as identidades que outrora eram reconhecidas como "fixas" e "estáveis" no que Hall (2014) identifica como "sujeito" do iluminismo, ou seja, uma construção essencialista do ser humano. O autor demonstra como o sujeito dado como possuidor de uma identidade essencialista com as característica ditas anteriormente, muda de acordo com alguns teóricos para o sujeito pós-moderno, ou seja, de "identidade instável", "inacabada", "fragmentada" (HALL, 2014 p 28), Laclau (2011) também comunga desta análise. Hall (2014) demonstra este processo de mudança através de cinco descentramentos[90] do "sujeito cartesiano". Portanto, mediante essas proposições teóricas Hall (2014) identifica o descentramento do sujeito, com isto significa dizer que o sujeito pós-moderno se constitui de novas identidades, isto é, híbridas. Na frente de uma série de disputas pela terminologia "hibridismo", evocamos Canclini que aborda conceitualmente da seguinte maneira: "entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas" (CANCLINI, 2013 p XIX). O que o autor chama de estruturas ou práticas discretas não são puras, pois já sofreram processos de hibridações. Assim, elementos culturais distintos que se atenuam formam um terceiro elemento que carrega parte dos elementos anteriores. Hall (2014) é categórico quando afirma: "A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais" (p 36). E para

[90] 1º Às tradições do pensamento marxista; 2º A descoberta do inconsciente de Freud; 3º A linguística estruturalista de Saussure; 4º No trabalho de Michel Foucault; 5º O movimento feminista.

esses processos múltiplos, diversos, plurais, nas dimensões culturais é que devemos observar no âmbito do ensino de História.

Mesmo mediante de uma série de críticas tecidas sobre o multiculturalismo no sentido de doutrina política e suas reduções, Hall (2013) levanta as seguintes indagações: "Pode um conceito que significa tantas coisas diferentes e que tão efetivamente acirra os ânimos de inimigos tão diversos e contraditórios ter realmente algo a dizer? Por outro lado, sua condição contestada não constitui precisamente seu valor?" (HALL, 2013 p 59). Nesse furacão de disputas conceituais Hall (2013) assevera: "Por bem ou por mal, estamos inevitavelmente implicados em suas práticas, que caracterizam e definem as 'sociedades da modernidade tardia'" (p 60). Santos e Nunes (2003) reconhecem as contestações do conceito e a constituição explícita das disputas no terreno político (p. 26). Hall (2013) descreve os diversos tipos de multiculturalismo:

> - Multiculturalismo conservador – insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria;
> - Multiculturalismo liberal – busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseada em uma cidadania individual e universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado;
> - Multiculturalismo pluralista – avaliza as diferenças grupais em terrenos culturais e concede direitos de grupo distinto a diferentes comunidades de uma ordem política comunitária ou mais comunal;
> - Multiculturalismo comercial – pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição de poder e dos recursos;
> - Multiculturalismo corporativo – (público ou privado) busca "administrar" as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro;
> - Multiculturalismo crítico ou revolucionário – enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das agressões e os movimentos de resistência (HALL, 2013 p. 58).[91]

Perante tantas adjetivações Andrade (2009) traz uma simples definição: "é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico" (ANDRADE, 2009 p 17). Numa perspectiva educacional das relações étnico-raciais e no âmbito do ensino de

[91] Grifo do autor.

História proposto neste capítulo e no conjunto teórico apresentado neste trabalho, nos posicionamos na visão do multiculturalismo de acordo com Peter MacLaren (2000), ou seja, o crítico ou revolucionário, função atribuída ao movimento de resistência à dominação do poder estabelecido. Em entrevista no Brasil ele disse: "O capitalismo precede o racismo" (MAcLAREM, 1999 s/p). Este conceito também é operado por Kellner (2011) que chama a nossa atenção e assinala "[...] a sociedade e a cultura contemporânea constituem um terreno de lutas[...]" (KELLNER, 2011 p 125). Douglas Kellner em seu estudo cultural crítico faz algumas afirmações que nos auxiliam na compreensão das disputas de determinados grupos:

> O estudo cultural crítico adota normas e valores com os quais critica textos, produções e condições que promovam opressão e dominação. Valoriza positivamente fenômenos que promovam a liberdade humana, a democracia, a individualidade e outros valores que, por ele adotados, são defendidos e valorizados em estudos e situações concretas (KELLNER, 2011 p 125).

O estudo cultural crítico e a teoria social são multiculturais, pois, analisam às diferenças, a diversidade cultural e a alteridade (KELLNER, 2011). E para o autor o termo multicultural é entendido como um conceito geral para as múltiplas manifestações em estudos culturais que "[...] insistam na importância de examinar minuciosamente representações de classe, sexo, sexualidade, etnia, subalternidade e outros fenômenos [...]" (KELLNER, 2011 p 126). Kellner (2011) que assevera: "Os cânones da cultura masculina, branca e europeia foram desafiados, e um amplo espectro *vozes e indivíduos novos ficou sendo conhecido*" (KELLNER, 2011 p 127).[92] Portanto, neste aspecto e dimensão Kellner (2011) em sua análise crítica insurgente a qual Hall (2013) alcunha de revolucionário[93], aponta além das diferenças, a questão da "desigualdade e opressão que geram as lutas", o autor menciona o renomado educador Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do oprimido" como esteio do multiculturalismo insurgente ou revolucionário (KELLNER, 2011 p 127).

[92] Grifo nosso.

[93] É importante lembrar que o conceito de multiculturalismo revolucionário tem início com o canadense radicado nos Estados Unidos Peter MacLaren em seu livro Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Santos e Nunes (2003) diante das críticas ao conceito de multiculturalismo propõem o multiculturalismo emancipatório, porém, afirmam que nem todo multiculturalismo é emancipatório. “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além das diferenças de vários tipos” (SANTOS; NUNES, 2003 p 33). “Esta visão alternativa vai buscar no marxismo a ideia da importância das ligações internacionais das lutas no quadro do capitalismo como sistema global” (SANTOS; NUNES, 2003 p 35). Porém, segundo os autores a clássica visão de se ter um ator coletivo, o proletariado global, é reconceitualizado para uma correspondente “diversidade de sujeitos coletivos” (p 35). O antagonismo provocado pela luta de classe já não é o ponto privilegiado contra o sistema. “São os próprios processos do capitalismo que geram contradições e lutas de diferentes tipos, que não são todas simplesmente integráveis ao subordináveis à luta de classes, e que não tem necessariamente o espaço nacional como espaço privilegiado” (SANTOS; NUNES, 2003 p 35). E para essa alternativa apontada pelos autores, exemplificam da seguinte maneira:

> As lutas das mulheres, dos ambientalistas, dos movimentos anti-racistas ou pelo reconhecimento de identidades étnicas estão aí para nos recordar que tanto a dominação quanto a resistência se fazem ao longo de diversos eixos, e que não estão subordinados, de maneira definitiva, a uma “contradição principal”. Em diferentes situações irão emergir lutas diversas e atores coletivos distintos (SANTOS; NUNES, 2003 p 35).

Pensando nas observações levantadas pelos autores, na construção de uma sociedade democrática, inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade, Candau (2014) abraça teoricamente o “multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade” (p 25). “propõe o multiculturalismo aberto e interativo que acentua a interculturalidade” (p 27). Candau (2014) recorre as classificações de Catherine Walsh[94]no que se refere as três concepções principais de educação intercultural, “relacional”, “funcional” e “crítica”.[95] Abordagens que tornan-se

[94] Professora da Universidad Andina Simon Bolívar (sede Equador) especialista no tema.
[95] Para descrições mais detalhadas sobre as demais concepções sugerimos consultar a seção bibliográfica.

arcabouço e que se multiplicam em inúmeros pareceres. Candau (2014) assume a perspectiva da interculturalidade crítica descrita pela especialista citada anteriormente:

> Trata-se de *questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros*. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam *capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados* (CANDAU, 2014 p 28).[96]

A partir do que fora exposto pela autora no excerto acima consideramos elementar para o ensino de História no âmbito de uma pedagogia da diversidade. Candau (2014) constata mediante as coletas de dados de seu grupo de pesquisa, através da fala de professoras e professores entrevistados, a polissemia dos termos igualdade e diferença. De maneira resumida o resultado da pesquisa apontou para uma redução dos termos, ou seja, igualdade no sentido de padronização e diferença para problemas a serem resolvidos nos contexto escolar (p 29,30). Candau (2014) argumenta:

> Este desafio me parece fundamental. Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais. É necessário um outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber diferença como riqueza e "vantagem pedagógica". Sem essa mudança de perspectiva não poderemos caminhar [...]
>
> Essa mudança de ótica, em que se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada, é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais (CANDAU, 2014 p 31).

A autora aponta ainda características essenciais no âmbito da interculturalidade crítica: "fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição" (CANDAU, 2014 p 32). E outra característica apresentada por Candau (2014) e que ao nosso entender é de suma

[96] Grifo nosso.

relevância para as relações étnico-raciais: "Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social" (CANDAU, 2014 p 32). É importante ressaltar que a igualdade não se opõe a diferença. Santos (2003) lança uma solução clássica para a falsa oposição: "As pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os caracteriza" (p 56). Para Andrade (2009) é impossível uma "uniformização cultural" e a solução está na "diferença", como resistência as padronizações homogeneizantes está a "diferença" (p 20). Entretanto, o autor compreende que não há espaço para a ingenuidade esse é um território de disputa e marcado pelas relações de poder (ANDRADE, 2009).

Dito isto, a partir dos autores supracitados e de alguns conceitos que perpassam as atuais discussões no campo educacional e das ciências sociais, nos deteremos sobre a diversidade cultural e o ensino de História no que tange as relações étnico-raciais.

Alberti (2013) discorre sobre algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira e aponta alguns temas sensíveis[97] que em sua opinião podem servir de escape a situações constrangedoras para alguns professores. A autora recomenda no que diz respeito ao assunto da escravidão uma contraposição de imagens que representam o negro como vítima para imagens que ilustrem o negro ainda que escravizado, mas como sujeito histórico. E utiliza como analogia uma proposta que se pode trabalhar no sentido de representação com a imagem dos judeus, ou seja, suas experiências diversas que contrapõem a imagem cristalizada de vítimas nos livros didáticos, enfim, provocando rupturas com discursos homogeneizantes (ALBERTI, 2013). É preciso observar a tamanha importância do professor neste processo. Segundo Banks (2006) "A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos linguísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo" (BANKS, 2006 p 19). Outra questão de suma relevância é que quando abordamos no ensino de história as vozes dos marginalizados e excluídos permite-se desafiar os "mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias,

[97] Exemplos utilizados pela autora: a religião na Irlanda do Norte; a imigração em países da Europa Ocidental; o racismo, o holocausto; a escravidão e o tráfico transatlântico.

institucionalizados na cultura popular e no currículo das escolas e universidades" (BANKS, 2006 p 19). E se tratando então, do multicultural na esfera política, o "reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoritárias" (MUNANGA, 2010 p 41). Observando ainda as estratégias no ensino de história de Alberti (2013) outro exemplo fornecido pela autora refere-se ao contraste das imagens horripilantes da escravização ou do holocausto para uma abordagem particular, isto é, biográfica, que conforme a pesquisadora pode ser muito mais produtivo. Também chama a nossa atenção para os estudos das narrativas como excelente ferramenta para a ruptura à homogeneização (ALBERTI, 2013). Lima (2014) nos sobreavisa aos cuidados a serem evitados na aplicabilidade da temática no ensino de história da África e das relações raciais nos aspectos da "simplificação", "folclorização", "maniqueísmo", "idealização" e "preconceitos" (e como lidar com eles). Lança também a seguinte indagação a qual também aponta possíveis soluções: "Quais são os pontos em comum que podemos trabalhar em sala de aula? As redes de sociabilidade, solidariedade e religião. Mostra-nos que muitos são os desafios, tal é o caso de, muitas "Áfricas", pluralidade, diversidade e combinações e recombinações de identidades. Haja vista que no Brasil houvera a imigração forçada de diversas etnias, no tempo, no espaço, misturas, contatos, reinvenções de identidades. A pesquisador sugere como possibilidades no aspecto temático trabalhar com grandes temas, perspectiva comparada, perspectiva global. Designa os problemas que ainda enfrentamos tais como: formação, bibliografia para estudo, bibliografia didática, pesquisa e como romper com estereótipos. No que abarca o quesito relacional com o currículo de História a professora destaca a África e o surgimento da espécie humana, África na Antiguidade, a construção da História como conhecimento – fontes, métodos e a história da África.[98]

Abreu, Dantas, Mattos e Moraes (2009) apresentam um estudo sobre personagens históricos afrodescendentes em livros didáticos onde ocorrem representações positivas. O que consideramos de extrema relevância para as análises do caderno do Saerjinho no sentido de possibilidade para uma pedagogia antirracista (MUNANGA, 2010; GOMES, 2010; PEREIRA, 2013) e na construção anti-hegemônica (APLLE, 2011; ARROYO, 2011; GIROUX; MAcLAREN, 2011;

[98] Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

GRAMSCI, 1999). No processo historiográfico brasileiro ocorreram ausências, negações e possibilidades da temática em questão de maneira conflituosa de acordo com as demandas dos pensamentos e práticas sociais dominantes, como assinalamos no início desta seção, e diante dessas tensões "apenas em 1959, desenvolveu-se o primeiro esforço sistemático de eliminação de estereótipos racistas nos livros didáticos brasileiros" (ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009 p 308). Entretanto, segundo os autores a problematização do racismo ausente neste processo tem seu quadro alterado a partir de 1966 com os PCNs principalmente pelo conceito de pluralidade cultural[99]conjuntamente com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003).[100]É incontestável que a porta legal que a legislação nos escancara como possibilidade e visibilidade de ampliar a voz dos grupos outrora excluído na sociedade brasileira. Vale dizer, ainda que, de maneira breve a importância também dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), que nos últimos dez anos acompanha o fôlego impulsionado pela Lei conforme Silva (2010) que assinala "[...] assumem como prioritários, nos processos de produzir e divulgar conhecimentos, os objetivos de combate ao racismo e a discriminações [...] valorização das culturas de origem africana [...]" (SILVA, 2010 p 37). Diante das questões étnico-raciais como demanda epistemológica, curricular e para uma pedagogia da diversidade como denomina Gomes (2010) ainda observamos a importância de se conhecer e valorizar as diferenças étnico-raciais percorrendo o caminho que supere as tensões entre os distintos grupos, que outras histórias sejam contadas, outras temporalidades, enfim, como bem descreve Silva (2010):

> Nesse sentido, é esperado que o jeito de ser, viver, pensar dos grupos humanos com suas raízes mais genuínas seja respeitado e incluído em atividades sistemáticas, da educação infantil ao ensino superior. Isso não significa que se descuide ou fragilize a aprendizagem de conhecimentos específicos das ciências, objeto central em todos os níveis de ensino. Ao contrário, a meta é completar tais aprendizagens, promovendo juntamente com o estudo das contribuições europeia-americana para a humanidade, também das africanas, indígenas, aborígenes, ciganas, entre outras que cada realidade nacional e regional aponte (SILVA, 2010 p 40).

[99] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: março de 2016.
[100] Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: janeiro de 2016.

Validando o excerto acima, Lima e Pereira (2014)[101]discutem sobre a necessidade de evitarmos a polarização "eurocêntrico versus afrocêntrico" como dispõe as diretrizes curriculares. De maneira que o ensino de História contemple e problematize aspectos da diversidade cultural das relações étnico-raciais, permitindo assim, que o corpo discente sem discriminações sejam acolhidos e representados. "É importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários" (SILVA 2010 p 41). Promovendo inclusão e para além da inclusão, espaço para outras identidades, a presença de outros olhares, outras perspectivas a caminho de uma sociedade justa, solidária, de respeito mútuo e recíproco. O que Santos (2010) alcunha de enegrecer a educação e tomamos a fala da autora ainda que de modo extenso, porém necessária para o nosso entendimento Silva (2010):

> Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao receberem em si. Por isso enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se tem como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida. É importante salientar que enegrecer a educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver (SILVA, 2010 p 41,42).

E para o reconhecimento social, histórico, cultural, político e epistemológico do negro na sociedade brasileira, é de suma relevância que o ensino de História venha abarcar a diversidade cultural. Entretanto, precisamos superar nos livros didáticos, na formação dos professores e também no Saerjinho como veremos no capítulo adiante, a perspectiva dos afrodescendentes para além da escravidão. Analisando as coleções de

[101] Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

livros de didáticos[102] aplicados no Ensino Fundamental os autores (ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009) chegam à conclusão que os afrodescendentes são incorporados predominantemente no período Colonial referente à História do Brasil, ou seja, a ação política se limita à resistência da escravidão e sua mão de obra servil. Em outra coleção[103] os mesmos autores apontam a ausência política dos afrodescendentes no pós-abolição como em "vários outros livros" (ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009 p. 316). Portanto, mesmo que nas coleções o personagem histórico de Zumbi seja representado como herói e contribua positivamente para a identidade étnico-racial não ocorre problematizações nas coleções investigadas que expliquem a continuidade, as influências e os processos históricos que propiciaram as intervenções políticas do Movimento Negro a partir da década de 1970. Concluem também que nas duas coleções entre presenças e ausências a "escravidão ou a reação a ela, através primordialmente, dos quilombos e de Zumbi – continua sendo o 'lugar' primordial dos afrodescendentes na história do Brasil" (ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009 p 318). Vale ressaltar que dentre os objetivos específicos que propõe as diretrizes curriculares, elencamos onde se destaca a promoção, a valorização, a produção e as pesquisas de materiais "didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade." [104] Vislumbra-se também nas diretrizes a questão dos eixos temáticos e percebemos a proposição no âmbito do PNLD[105] que sejam abordados dentre inúmeros aspectos a questão dos "[...] saberes sociocientíficos [...] visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária [...]." [106] Torna-se evidente como apontam (ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009) que o documento abre um caminho promitente, portanto, podemos concluir como a possibilidade para outras histórias possíveis. Sublinhado isto, passemos para ás análises nos itens da disciplina de História no caderno do Saerjinho.

[102] A Coleção História Temática, de Montellato, Cabrini e Catelli – São Paulo: Scipione, 2002.
[103] A Coleção História e vida integrada, de Nelson Piletti e Claudino Piletti – São Paulo: Ática, 2005 e 2007.
[104] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2013 p.19.
[105] Plano Nacional do Livro Didático.
[106] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2013 p.22.

Capítulo IV – Resultados do nosso corpus nos itens de História

> Professores, gestores e autores devem combater a difusão de estereótipos e toda a forma de preconceitos nos materiais didáticos, nas avaliações que constituem, historicamente, mecanismos de seleção, discriminação e exclusão (GUIMARÃES, 2012 p 69).
>
> Finalmente, a meu ver, ensinar e aprender História demanda de nós, professores de História, a reflexão sobre o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural (GUIMARÃES, 2012 p 70).

Neste capítulo analisaremos as questões de História no caderno do Saerjinho de acordo com o recorte, os objetivos e a metodologia assinalada na introdução (p 10-18) e no primeiro capítulo (p 18-58). Este capítulo também está dividido em duas seções. A primeira, segue uma organização temática da disciplina História. A segunda, a apresentação analítica das questões no caderno do Saerjinho.

IV.1 Entre temas, seleções e recortes

Retomando a dimensão do currículo como um território em disputa segundo os autores (APLLE, 2011; ARROYO, 2011; SILVA, 2010; GIROUX; MAcLAREN, 2011; MOREIRA, 2011), e da história não neutra apontado por (GRAMSCI, 1891-1937), sobretudo, nas escolhas de determinados conteúdos em detrimento de outros. Levando em consideração tais disputas, Bittencourt (2009) explica o esvaziamento do conteúdo de história do Brasil diante dos efeitos criados pela globalização e a representação da história nacional associada como "atraso". Diante disso, ainda segundo Bittencourt (2009) a história do Brasil "aparece como apêndice da história global" (p 157). Analisando coleções de livros didáticos com grande vendagem a autora diagnostica:

> Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição de conteúdos da história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que quase dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulo organizados para 4 séries, existem apenas 30 relativos à história brasileira (BITTENCOURT, 2009 p 157 *Apud* BITTENCOURT, 2003 p 188).

Conclui-se que essa diminuição está ligada a história integrada, ou seja, uma concepção de história que na análise da autora traz inovações, e exemplifica na questão da compreensão entre espaço e tempo, tempo sincrônico, na dimensão entre história nacional e mundial (BITTENCOURT, 2009). A História do Brasil cumpre um papel de extrema relevância na discussão étnico-racial, Guimarães (2012) traz a seguinte orientação:

> O debate sobre o estudo da história e das culturas africanas e indígenas deve ser situado no contexto da história do Brasil, nas trajetórias das relações entre os diferentes povos que formaram a nação brasileira, reconhecendo, como uma das marcas desse processo, a diversidades de povos e culturas (GUIMARÃES, 2012 p 74).

Essas distinções são importantes para a possibilidade de outras narrativas, outros olhares, outras histórias possíveis. Portanto, observando as considerações de Bittencourt (2009) e Guimarães (2012) e o debate sobre o ensino de História no âmbito das relações étnico-racias, lançamos olhares sobre os conteúdos selecionados nos quadros seguintes.

QUESTÃO	ANO	BIMESTRE	CADERNO (2013) E TEMÁTICA
AUSENTE	PRIMEIRO	PRIMEIRO	X1001 – Antiguidade (Grécia e Roma) Feudalismo.
AUSENTE	PRIMEIRO	SEGUNDO	X1001 – Mercantilismo, Absolutismo e Reforma.
29	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – História do Brasil – Colônia.
30	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – História do Brasil – Colônia.
31	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – História do Brasil, aspectos culturais africanos.
34	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – Expansão Marítima.
35	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – História do Brasil – Colônia.
36	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – História do Brasil – Colônia/Império.
28	SEGUNDO	PRIMEIRO	X1101- História do Brasil, aspectos culturais africanos.
30	SEGUNDO	PRIMEIRO	X1101 – História do Brasil – 1ª República.
29	SEGUNDO	SEGUNDO	X1101 – Imperialismo.
36	SEGUNDO	SEGUNDO	X1101 – Imperialismo.
31	TERCEIRO	PRIMEIRO	X1201 – História do Brasil, aspectos culturais africanos.
32	TERCEIRO	PRIMEIRO	X1201 – História do Brasil, final do século XIX.
AUSENTE	TERCEIRO	SEGUNDO	X1201 – Revolução Russa, História do Brasil (Estado Novo, Vargas, Ditadura Civil Militar).
AUSENTE	TERCEIRO	TERCEIRO	X1201 – II Guerra Mundial, Guerra Fria, Revolução Cubana, Independência da índia.
Total=12			

QUESTÃO	ANO	BIMESTRE	CADERNO (2014) TEMÁTICA
AUSENTE	PRIMEIRO	PRIMEIRO	X1001 – Antiguidade (Grécia e Roma) Medieval/Feudalismo.
AUSENTE	PRIMEIRO	SEGUNDO	X1001 – Renascimento, Absolutismo, Mercantilismo e Reforma.
30	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – Expansão Marítima.
21	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – História da África.
34	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – Brasil Colônia/Império.
35	PRIMEIRO	TERCEIRO	X1001 – Brasil Colônia.
AUSENTE	SEGUNDO	PRIMEIRO	X1101 – Rev. Francesa, Brasil Colônia.
33	SEGUNDO	SEGUNDO	X1101 – Imperialismo, Rev. Industrial, Brasil República Nova ou Segunda.
AUSENTE	SEGUNDO	TERCEIRO	X1101 – Brasil Império, Independência da América Espanhola e do Norte.
AUSENTE	TERCEIRO	PRIMEIRO	X1201 – Brasil Império/1° República, Fontes Históricas.
AUSENTE	TERCEIRO	SEGUNDO	X1201 – Rev. Russa, Rev. Cubana, Brasil (Era Vargas e Ditadura Civil Militar).
34	TERCEIRO	TERCEIRO	X1201 – Descolonização Afro-Asiática
35	TERCEIRO	TERCEIRO	X1201 – Independência Angolana.
36	TERCEIRO	TERCEIRO	X1201 – Conferência de Bandung
Total= 08			

De acordo com os quadros acima temos (16) questões em 2013 e (14) questões em 2014, totalizando (30) questões referente aos itens de História. Porém, em referência ao nosso objetivo já discutido, somam (20) questões. Logo, temos (10) questões que no quadro estão marcados como (ausente), isto é, não fora abordado o conteúdo que buscamos analisar. Na temática História Antiga e História Medieval, tanto no caderno de 2013 quanto no caderno de 2014, a História da África está ausente. Tivemos como sugestiona Guimarães (2012) uma abordagem sobre a cultura e a história afro-brasileiras no contexto da História do Brasil. Identificamos (8) questões de História do Brasil em 2013 e (3) em 2014 no que tange os aspectos que objetivamos. Outro dado importante consiste nas fontes utilizadas nas elaborações das questões, (15) delas foram retiradas de revistas e blogs que estão disponíveis na web, (1) é referendada através de autor e título do livro e as demais não trazem informações a respeito. As questões são de múltipla escolha como vamos observar nos quadros adiante.[107] Mediante essa breve exposição, seguimos nos recortes e seleções para as análises das questões.

IV.1.1 Antiguidade clássica (Grécia, Roma)

Tanto no caderno de 2013 quanto o caderno de 2014 para as turmas do 1º ano (primeiro e segundo bimestre) como apontam os quadros acima referem-se à temática Antiguidade no que tange os (componentes Grécia e Roma), ou seja, iniciamos aqui a observação da invisibilidade mantida para a história da África antiga. No entanto, temos a possibilidade do seguinte debate: "O território africano é, portanto, uma fonte para a história da humanidade" (LIMA, 2006 p 84). Temos como expectativa a desconstrução do etnocentrismo europeu , "europoncetrismo" ainda enraizado no ensino de história como fora diagnosticado na ausência da temática acima (GUIMARÃES, 2012 p 74,75). O desafio consiste na dimensão de combater as visões que reforçam estereótipos que persistem no processo histórico, na sociedade brasileira, nos livros didáticos, no imaginário construído por esse percurso ideológico já discutido nos capítulos anteriores. Serrano e Waldman (2007) assinalam:

> Ressalva-se que o embrião dessas concepções discriminatórias remete a considerações urdidas na Antiguidade clássica. Para os antigos gregos e

[107] A prova do Saerjinho é aplicado em sala de aula por um professor escolhido pelo gestor da unidade escolar, em data e horário agendada através da SEEDUC/RJ.

> romanos, a África compreendida as terras situadas entre os atuais Líbia Marrocos habitadas por povos de idioma berbere. Seria o caso dos garamantes, númidas, líbios e mauritânios, costumeiramente mencionados nas crônicas e documentos do Império Romano. Recorde-se que o termo *berbere* deu origem à palavra *bárbaro*, identificando populações que, pelo fato de sua língua e a sua cultura diferirem da greco-romana, eram consideradas como *inferiores* em face do padrão hegemônico (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 26).[108]

É importante ressaltar que a construção da significação inferior que os autores notadamente expressam como padrão hegemônico alude a visão de mundo do europeu. Torna-se necessário e desafiante a contra-posição (PEREIRA, 2013) e anti-hegemônica no sentido proposto por Gramsci aos padrões criados por pensadores europeus, sobretudo, o cristianismo europeu que impôs ao continente africano aspectos simbólicos negativos. "O calor associa-se a sensualidade, igualmente repudiada pelo pensamento cristão. Não por acaso, o cristianismo criou expressões como o fogo ou o calor dos infernos" (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 26,27). Essas relações e tais expressões do imaginário cultural europeu que imperativamente desqualificou o território africano devido o clima e a geografia atribuindo cientificamente aos africanos passionalidade, preguiça, baixa intelectualidade referente a elevada umidade do ar. Construções que perpassaram para a história brasileira, no qual, fortemente influenciada pelo currículo francês (BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993). "A antropologia ensina que é *quase impossível transformar uma realidade social considerada natura*l" (GOLDENBERG, 2013 p 75).[109]De fato as desconstruções dos estereótipos naturalizados socialmente fazem parte de um longo processo. Eis o desafio para os educadores, gestores, autores de livros didáticos em conformidade com a legislação.

A naturalização construída discursivamente (VAN DIJK, 2013; FAIRCLOUGH, 2008), que se tornou hegemônica (GRAMSCI, 1999), por intermédio dos dispositivos imaginários negativos sobre o continente africano produzira segundo Serrano e Waldman (2007) como afro-pessimismo. "Com efeito, caso não sejam desconstruídas, no Ocidente assim como na própria África, toda atuação junto à realidade africana estará condenada ao fracasso" (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 33). Para maiores

[108] Grifo dos autores.
[109] Grifo nosso.

detalhes do que os autores concebem como o afro-pessimismo e seus desdobramentos segue:

> Pior ainda, ao afro-pessimismo se vinculariam as objeções às políticas sociais e de *afirmação da cidadania*, que correspondem, inclusive, *em países com forte diáspora negro-africana, aos enunciados políticos que advogam como solução para os problemas da pobreza e da exclusão* o desmantelamento do já precário aparato estatal que busca mitigar os efeitos da miséria generalizada, do desemprego e da submissão econômica aos grandes conglomerados internacionais (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 33).[110]

Embora Serrano e Waldman (2007) alarguem para os desdobramentos políticos, econômicos e sociais no continente africano de uma maneira geral, o que também, nos chama a atenção é a extensão das políticas afirmativas no Brasil referente a cidadania, cidadania que nos é cara como eixo educacional apontado por Bittencourt (2009) e Guimarães (2012). Tais processos que Serrano e Waldman (2007) denominam de afro-pessimismo nos recorda e nos adverte sobre os apontamentos pesquisados por Fanon (2008). Sobretudo, sobre o "complexo de inferioridade" desenvolvido pelo psiquiatra. É imperativo o desafio como educadores nas análises percorridas pelos autores aqui discutidos em decorrência da temática Antiguidade clássica onde constatamos a ausência da história africana no ensino de História do corpus.

IV.1.2 Expansão Marítima

Questão 30 H15 H100039RJ

Leia o texto abaixo.

Reino do Congo

Já no final do século XVI, os habitantes dessa região eram especialistas em forjar ferro e cobre para a produção de ferramentas. Introduziram na lavoura do Brasil colonial a enxada, uma espécie de arado e diversos machados, que serviam tanto para cortar madeiras como para uso em guerras.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/exibi-animacao.shtml?187_africa_info.swf>. Acesso em: 9 dez. 2013.

Nesse texto sobre o continente africano, identifica-se a caracterização da diversidade

A) musical.
B) paisagística.
C) política.
D) religiosa.
E) tecnológica.

[110] Grifo nosso.

Figura 1 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2014.

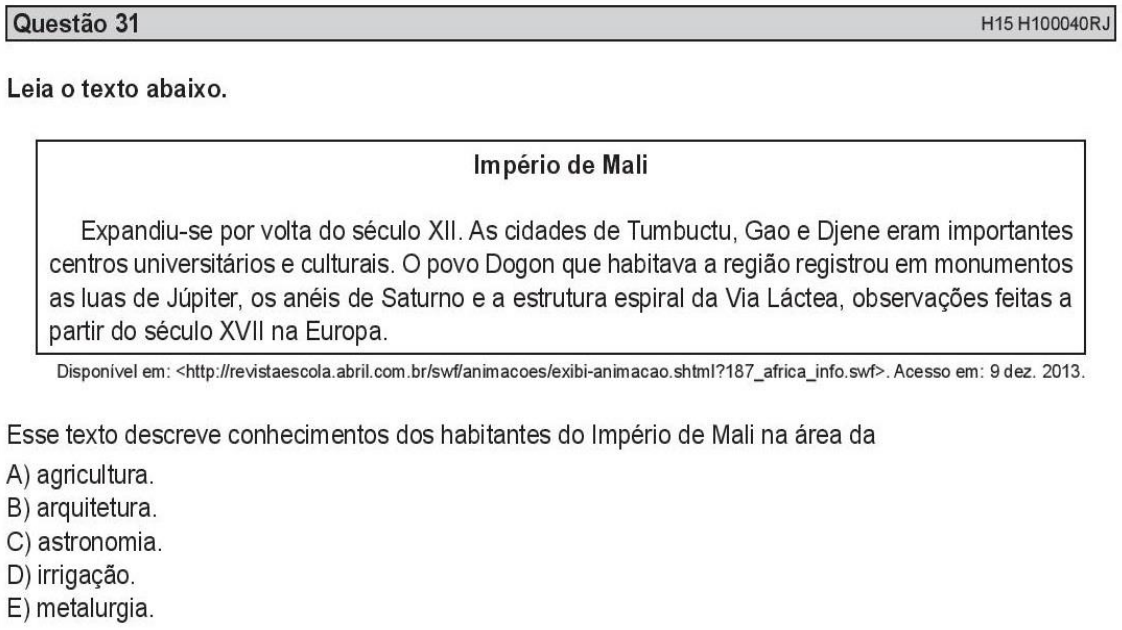
Entre possibilidades e desafios, é de vital relevância a discussão da complexidade do continente africano, isto é, diversidade de povos, línguas, culturas, religiões, saberes, enfim, como descreve Lima (2006):

> A África é o segundo continente do mundo em população, com mais de 800 milhões de habitantes [...] o terceiro continente do mundo em extensão, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, que correspondem a 20,3% da área total da terra. São 54 países, sendo 48 continentais e seis insulares e ainda 10 territórios dominados por países estrangeiros – sendo que a maioria destes são ilhas [...].
>
> Na África se falam aproximadamente duas mil línguas, as quais por sua vez têm suas variantes: os dialetos [...] (LIMA, 2006 p 79).

Corrobora nesse sentido Ki-Zerbo (2011) que sinaliza como um dos princípios que devem orientar a pesquisa historiográfica, diz respeito a história dos povos africanos em seu conjunto, de maneira como coloca Lima (2006), não de forma simplista e homogeneizadora. A questão proposta aponta para possibilidades interessantes na contra mão das práticas discursivas eurocêntricas, ou seja, a desconstrução de terminologias simbólicas depreciativas em relação ao negro como "primitivo", "atraso", "selvageria", "barbárie", alguns exemplos sinalizados por (DOMINGUES, 2004). Pois, o comando da questão aponta para a *diversidade e a resposta correta é a tecnológica*. Fato que, rompe hegemonicamente com a discursividade construída pela Europa em suas percepções distorcidas como projeto de poder e dominação. Podemos alargar o debate como nos indica o historiador, especialista em história Antiga, a respeito do *domínio tecnológico*:

> Durante muito tempo o vale do Nilo conheceu apenas o ferro meteórico. É apenas no fim do século VIII antes da Era Cristã que o ferro começa a se difundir pelo vale inferior; um século depois é tão utilizado quanto o bronze e o cobre. Nessa época, é fundido e trabalhado no Egito nos centros de influência grega. [...] Portanto, foi sobretudo como iniciadora da civilização de Meroé que a cultura nilótica de Napata (do século VII ao século IV antes da Era Cristã) desempenhou um papel importante na difusão do ferro na África (VERCOUTTER, 2011 p 832).

A questão traz o aspecto desafiador e potencial para a ruptura de posicionamentos naturalizados no currículo influenciado pelo viés eurocêntrico. Portanto, abre-se o campo que se oportuniza para a desconstrução de estereótipos negativos e desqualificação. Percebemos o papel importantíssimo do professor de História em sala de aula para a construção de diálogos antirracistas e anti-hegemônicos.



Questão 31 H15 H100040RJ

Leia o texto abaixo.

Império de Mali

Expandiu-se por volta do século XII. As cidades de Tumbuctu, Gao e Djene eram importantes centros universitários e culturais. O povo Dogon que habitava a região registrou em monumentos as luas de Júpiter, os anéis de Saturno e a estrutura espiral da Via Láctea, observações feitas a partir do século XVII na Europa.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/exibi-animacao.shtml?187_africa_info.swf>. Acesso em: 9 dez. 2013.

Esse texto descreve conhecimentos dos habitantes do Império de Mali na área da

A) agricultura.
B) arquitetura.
C) astronomia.
D) irrigação.
E) metalurgia.

Figura 2 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2014.

Semelhante a questão anterior, a questão nos possibilita e oportuniza a ruptura da construção curricular eurocêntrica, sobretudo, das reduções construídas pelo Ocidente em detrimento do Oriente no que tange o conhecimento científico legitimado como o *centro* a Europa (SANTOS, 2010). O comando da questão assinala a palavra *conhecimento*, ou seja, o conhecimento e o desenvolvimento da *astronomia* no continente africano são anteriores ao continente europeu. A questão descreve o *desenvolvimento* das cidades como *centros universitários e culturais*. As relações entre conhecimento, cultura e ciência são de extrema relevância para o debate da pluralidade dos saberes (SANTOS, 2010), na questão apresentada. Sendo assim, de acordo com os autores abraçados e apropriados na discussão teórica desta pesquisa contribuem para uma concepção emancipadora e contra-hegemônica (GIROUX; MAcLAREN, 2011; APLLE, 2011; GRAMSCI, 1999).

IV.1.2.3 Neocolonialismo e descolonização

Questão 29 H110009RJ

Leia o texto abaixo.

Imperialismo

[...] No fim do século XIX e início do século XX, com a expansão do capitalismo industrial, começa o neocolonialismo no continente africano. Entre outras características, é marcado pelo aparecimento de novas potências concorrentes, como a Alemanha, a Bélgica e a Itália. A partir de 1880, a competição entre as metrópoles pelo domínio dos territórios africanos intensifica-se. [...]

Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2012. Fragmento.

De acordo com esse texto, o Imperialismo defendia a

A) abolição da escravidão.
B) descolonização da África.
C) independência do Haiti.
D) partilha do continente africano.
E) proibição do tráfico negreiro.

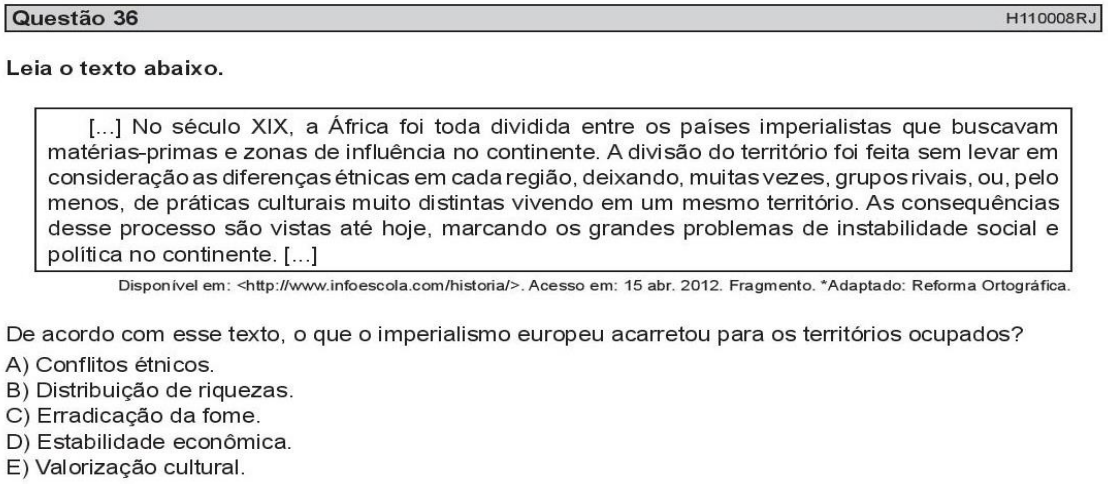
Figura 3 – Saerjinho, 2º ano, 2º bimestre de 2013.

Constatamos que a lógica das construções das questões que remetem o colonialismo está imbricada com a perspectiva dominante acadêmica eurocêntrica como nos alertam (SANTOS, 2010), (ARAUJO, 2014), (DUSSEL, 2005), (MIGNOLO, 2005). O comando da questão e a resposta apontam para a partilha do continente africano. O contexto histórico está associado ao capitalismo industrial, ou denominado de "novo imperialismo". Essa expansão do novo imperialismo está intrinsecamente relacionado a dimensão econômica. "Também é preciso ter em conta que as novas indústrias elétricas de motores precisavam de cobre, sendo os seus maiores produtores países aos quais se convencionou chamar no final de 1950 'terceiro mundo', como Congo belga [...]" (HERNANDEZ, 2008). Estrategicamente, podemos relacionar as questões aqui tratadas no sentido da construção anti-hegemônica e antirracista para o debate das disputas no campo da ideologia. "Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 p 31). A dominação pelos aspectos sociais, culturais e econômicos perpassam pelas relações discursivas. Os imaginários construídos na colonização foram ressignificados nessa fase do capitalismo industrial.

Serrano e Waldman (2007) assinalam as reinvenções imagéticas do europeu sobre a África nesse contexto sob três "Ts":

> T de tambor representando as religiões tradicionais, vistas como cultos degradantes quando não pura e simplesmente demoníaca; T de tribo, dado o fracionamento cultural, lingüístico e social responsabilizado pelo atraso do continente; e T de Tarzan, este último, um detestável ícone colonialista que assinala, metaforicamente, a suposta incapacidade dos povos africanos de se governarem e de serem senhores do próprio destino. Afinal, Tarzan simboliza o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 207).

Podemos afirmar que as expedições foram verdadeiras coletas de dados, dito de outra forma, uma voraz espionagem no sentido de novas ressignificações, reforços de mitos, criação de novos imaginários, associado as relações de poder e domínio, impulsionado pelo capitalismo industrial e seu construto ideológico.



Questão 36 H110008RJ

Leia o texto abaixo.

[...] No século XIX, a África foi toda dividida entre os países imperialistas que buscavam matérias-primas e zonas de influência no continente. A divisão do território foi feita sem levar em consideração as diferenças étnicas em cada região, deixando, muitas vezes, grupos rivais, ou, pelo menos, de práticas culturais muito distintas vivendo em um mesmo território. As consequências desse processo são vistas até hoje, marcando os grandes problemas de instabilidade social e política no continente. [...]

Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/>. Acesso em: 15 abr. 2012. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

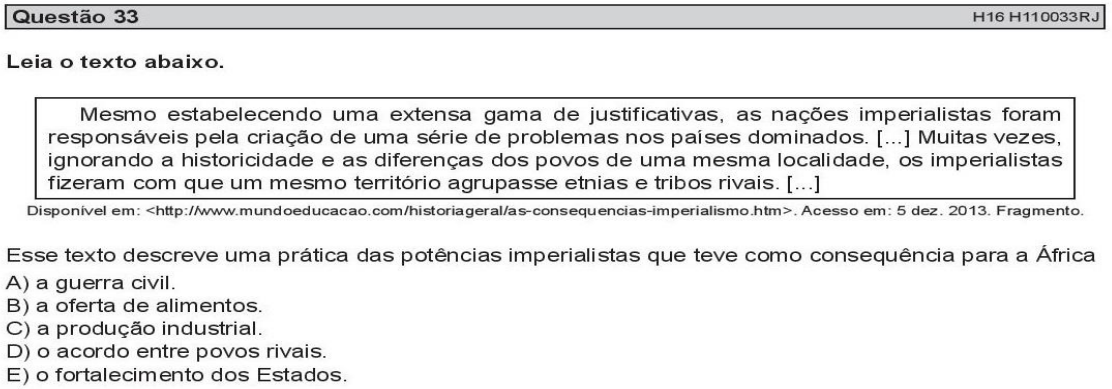
De acordo com esse texto, o que o imperialismo europeu acarretou para os territórios ocupados?

A) Conflitos étnicos.
B) Distribuição de riquezas.
C) Erradicação da fome.
D) Estabilidade econômica.
E) Valorização cultural.

Figura 4 – Saerjinho, 2º ano, 2º bimestre de 2013.

O texto descreve uma das estratégias ideológicas praticadas pelos imperialistas, ou seja, potencializar as rivalidades entre etnias já existentes, sobretudo por reconfigurações geográficas. Tanto o texto, o comando da questão e a resposta da questão são um consenso entre os historiadores. A questão potencializa o debate sobre os conflitos atuais em determinados países no continente africano. O uso do recurso (filme) como apoio didático consiste numa boa ferramenta elucidativa. Como por exemplo do título Hotel em Ruanda de 2004 (EUA, Itália, África do Sul – 121 min.). A guerra civil em Ruanda onde hutus matam tutsis, chegando perto de um milhão de

pessoas. Fruto da colonização belga que criara pseudo diferenças entre as duas etnias acirrando um discurso de ódio.



Questão 33 H16 H110033RJ

Leia o texto abaixo.

> Mesmo estabelecendo uma extensa gama de justificativas, as nações imperialistas foram responsáveis pela criação de uma série de problemas nos países dominados. [...] Muitas vezes, ignorando a historicidade e as diferenças dos povos de uma mesma localidade, os imperialistas fizeram com que um mesmo território agrupasse etnias e tribos rivais. [...]

Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/historiageral/as-consequencias-imperialismo.htm>. Acesso em: 5 dez. 2013. Fragmento.

Esse texto descreve uma prática das potências imperialistas que teve como consequência para a África

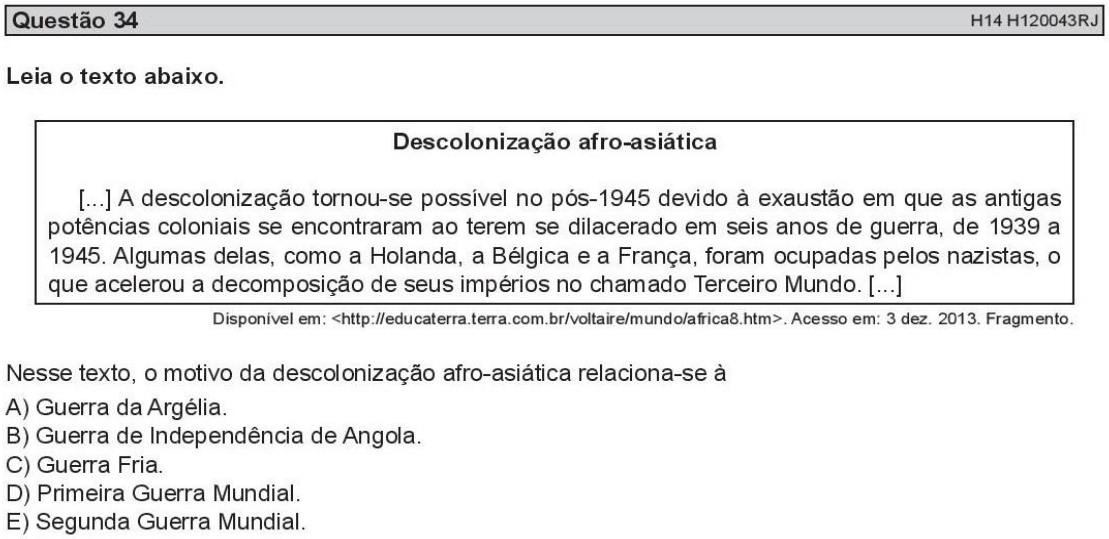
A) a guerra civil.
B) a oferta de alimentos.
C) a produção industrial.
D) o acordo entre povos rivais.
E) o fortalecimento dos Estados.

Figura 5 – Saerjinho, 2º ano, 2º bimestre de 2014.

Essa questão aborda praticamente o mesmo tema da anterior. Uma das características do Saerjinho que difere do ENEM é a ausência de textos de apoio Carneiro (2015). Justificamos esse exemplo sobre o texto de apoio, devido a expressão: "*uma extensa gama de justificativas*". Um texto de apoio que pudesse exemplificar que muitas justificativas são essas que tornam-se arcabouço para a dominação. Permitindo o leitor (aluno) por meio de uma análise comparativa construir a sua criticidade. Sobretudo, nas construções ideológicas racistas, que estão no bojo dessas justificativas do qual o texto não problematiza. Entretanto, chamamos a atenção para o ofício do professor da disciplina História, como fora dito no segundo capítulo e relembramos mais uma vez, "[...] quem tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas" (GUIMARÃES, 2012 p 70).

A questão apresenta somente uma realidade, ou seja, o africano como vítima da exploração, nega e ausenta outras possíveis narrativas, ou como a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie denomina em sua palestra: "O perigo de uma única história".[111]

[111] Vídeo disponível no YouTube e referenciado na Bibliografia.



Questão 34 H14 H120043RJ

Leia o texto abaixo.

Descolonização afro-asiática

[...] A descolonização tornou-se possível no pós-1945 devido à exaustão em que as antigas potências coloniais se encontraram ao terem se dilacerado em seis anos de guerra, de 1939 a 1945. Algumas delas, como a Holanda, a Bélgica e a França, foram ocupadas pelos nazistas, o que acelerou a decomposição de seus impérios no chamado Terceiro Mundo. [...]

Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/africa8.htm>. Acesso em: 3 dez. 2013. Fragmento.

Nesse texto, o motivo da descolonização afro-asiática relaciona-se à

A) Guerra da Argélia.
B) Guerra de Independência de Angola.
C) Guerra Fria.
D) Primeira Guerra Mundial.
E) Segunda Guerra Mundial.

Figura 6 – Saerjinho, 3º ano, 3º bimestre de 2014.

O foco discursivamente está centrado na Europa. Uma monocultura do tempo linear (SANTOS, 2010). Diante dessa monocultura Munanga (2014) tece observações já comentadas neste trabalho:

> Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que além, de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos e religiões, classes sociais, "raças" e etnias. Essas diversidades contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2014 p 21).

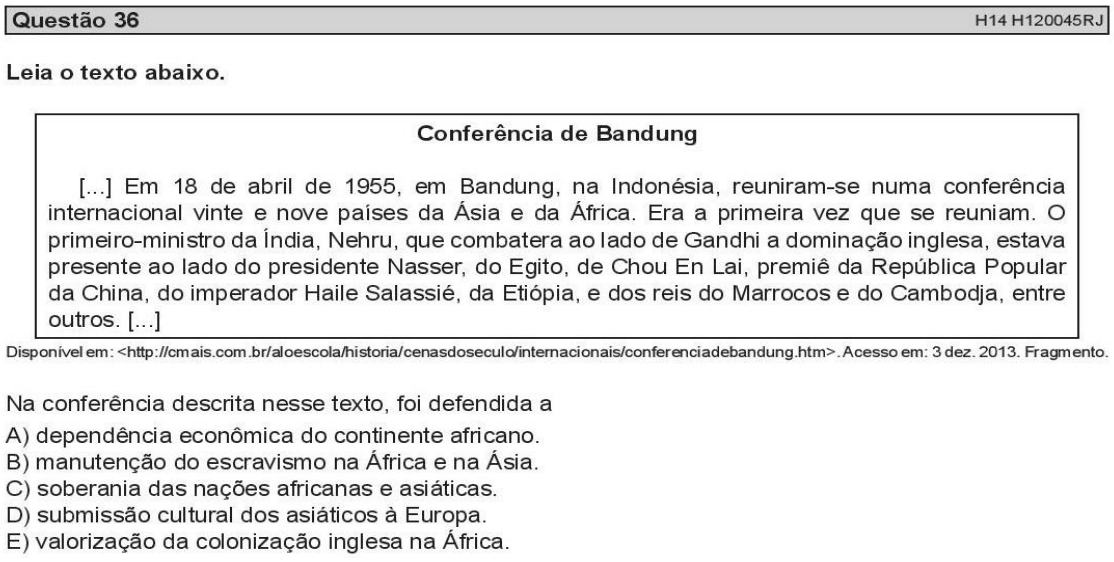
Os próprios países europeus com fluxos migratórios do chamado "terceiro mundo", precisam repensar novas políticas sobre diversidade culturais e étnico-raciais (MUNANGA, 2014). E a resistência? E a contra-hegemonia? Se constituem ótimas oportunidades e aberturas para a problematização em sala de aula no ensino de História.

Constata-se na questão acima tanto no texto, quanto no comando que não tratam sobre as resistências africanas. Ainda que, a questão não trate especificamente sobre as resistências eis uma possibilidade para trazermos as vozes silenciadas no processo histórico. A ideologia racista como fora refletida no primeiro capítulo, apresenta-se de maneira sutil, pois abre caminho para reforçar cognitivamente, representações mentais e estereótipos que permearam o imaginário social, ou seja, da passividade africana, da incapacidade, da desqualificação. De maneira que pode-se trabalhar a questão em sala

de aula trazendo a reflexão e o debate sobre a descolonização como fruto da resistência, da luta, da organização política, social e intelectual no continente africano, ainda que economicamente e politicamente a Segunda Guerra tenha exercido forte influência. Sobre essa questão Lima (2006) nos assiste com a seguinte descrição:

> E ocorreram sob as mais diversas modalidades. Samuel Kimbango, no Congo Belga, fez do discurso religioso sua base e sua arma de luta. Em Angola, o culto a uma deusa de nome Maria que iria libertar os negros deu base a revolta em 1960 em Cassanje. Na área ioruba, sudoeste da Nigéria, na década de 1920, o boicote de mulheres comerciantes aos impostos cobrados fez parar os mercados nas cidades da região. O movimento conhecido como Mau Mau no Quênia fizeram uma revolta armada em forma de guerrilhas na década de 1950, assim, entre outros lugares, no Congo Belga, na Argélia e nos Camarões (LIMA, 2006 p 102).

De maneira breve Lima (2006) faz as considerações necessárias para situarmos o debate questão sobre o processo de descolonização. Inúmeras organizações políticas abertas e clandestinas coordenaram levantes em oposição ao domínio europeu. Sem contar que, lideranças articularam revoltas de maneira externa, ou seja, na Europa e nos EUA.[112]



Questão 36 H14 H120045RJ

Leia o texto abaixo.

Conferência de Bandung

[...] Em 18 de abril de 1955, em Bandung, na Indonésia, reuniram-se numa conferência internacional vinte e nove países da Ásia e da África. Era a primeira vez que se reuniam. O primeiro-ministro da Índia, Nehru, que combatera ao lado de Gandhi a dominação inglesa, estava presente ao lado do presidente Nasser, do Egito, de Chou En Lai, premiê da República Popular da China, do imperador Haile Salassié, da Etiópia, e dos reis do Marrocos e do Cambodja, entre outros. [...]

Disponível em: <http://cmais.com.br/aloescola/historia/cenasdoseculo/internacionais/conferenciadebandung.htm>. Acesso em: 3 dez. 2013. Fragmento.

Na conferência descrita nesse texto, foi defendida a

A) dependência econômica do continente africano.
B) manutenção do escravismo na África e na Ásia.
C) soberania das nações africanas e asiáticas.
D) submissão cultural dos asiáticos à Europa.
E) valorização da colonização inglesa na África.

Figura 7 – Saerjinho, 3º ano, 3º bimestre de 2014.

[112] Uma listagem de exemplos em amplitude encontra-se na obra de Serrano e Waldman "Memória D´África: A temática africana em sala de aula" que pode ser consultado na Bibliografia.

A questão implica na soberania das nações africanas e asiáticas. O texto afirma de maneira inequívoca historicamente, isto é, que a Conferência de Bandung, oportunizava a inédita reunião de muitos países africanos e nesta dimensão podemos ampliar o debate em sala de aula sobre o processo das organizações anteriores. Vislumbramos a relevância da discussão de todo o processo histórico e ideológico dos movimentos de resistência.

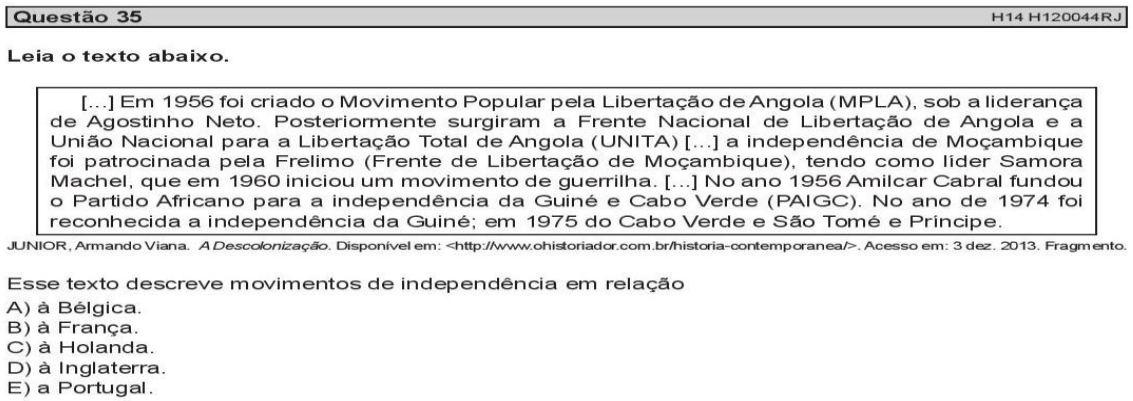
"Na minha opinião, a unidade africana é um dos antídotos para a guerra africana" (KI-ZERBO, 2009, P 59). Diante da declaração do historiador Joseph Ki-Zerbo, que aposta na *unidade africana*, torna-se necessário compreendermos as origens de sua construção. O alicerce lançado para o caminho da unidade africana que redunda nas organizações instituídas estão no movimento pan-africanista. A definição de Hernandez (2008) nos auxilia na compreensão de sua dimensão:

> É um movimento político-ideológico centrado na noção de raça, noção que se torna primordial para unir aqueles que, a despeito de suas especificidades históricas, são assemelhados por sua origem humana e negra. O movimento pan-africano surgiu como um mal-estar generalizado que ensaiava o tema da resistência à opressão, pensando a libertação do homem negro (HERNANDEZ: 2008, p 138).

Movimento que em sua centralidade toma firmeza fora da África, com os negros da diáspora, e principalmente, com os afro-americanos no século XIX. No entanto, na África continental, precisamente na África Ocidental sob o domínio colonial inglês. De maneira que, os estudantes africanos sofreram forte influência por pensadores africanistas afro-americanos. Diversos mecanismos foram utilizados para a divulgação das ideias pan-africanistas, sendo os congressos, as conferências, as associações, a imprensa, os livros, as mais utilizadas. Outra possibilidade de diálogo nesse momento abarca a biografia de importantes pensadores que protagonizam discursos e práticas antirracistas, emancipadoras e libertárias. Um bom exemplo é Du Bois fora o "primeiro negro a receber o grau de doutor (Ph.D. em História) na Universidade Harvard, em 1895, e uma das principais lideranças negras norte-americanas no início do século XX (PEREIRA, 2013 p 151)". Assim, de maneira sintética temos a visão pan-africanista por Appiah (1997):

> Posto que o que unia esses pan-africanistas afro-americanos e afro-caribenhos era a ancestralidade parcialmente africana que eles compartilhavam, e uma vez que essa ancestralidade tinha importância no Novo Mundo, através de suas várias teorias populares da raça, talvez a compreensão racial de sua solidariedade tenha sido um desdobramento inevitável; isso foi reforçado pelo fato de que algumas figuras cruciais – entre elas, Nkrumah– haviam rumado na direção oposta à de Crummell, procurando educar-se nas faculdades negras dos Estados Unidas. A tradição em que se pautavam os intelectuais francófonos da era do pós-guerra, fosse ela articulada por Aimé Césaire, do Novo Mundo, ou Léopold Senghor, do Velho, partilhava da visão europeia e norte-americana da raça. Tal como o pan-africanismo, a négritude começa pela suposição da solidariedade racial dos negros (APPIAH, 1997 p 23).

Portanto, mediante os autores torna-se clarividente o comprometimento teórico por parte dos intelectuais pan-africanistas em relação ao projeto político que visava a união da raça negra. Propomos aqui uma ampliação da questão para a reflexão do processo histórico de resistência, o protagonismo histórico de lideranças negras para a valorização da população de negros e negras, na contra mão da insistência discursiva e imagética do negro sempre como vítima da exploração.



Questão 35 H14 H120044RJ

Leia o texto abaixo.

[...] Em 1956 foi criado o Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA), sob a liderança de Agostinho Neto. Posteriormente surgiram a Frente Nacional de Libertação de Angola e a União Nacional para a Libertação Total de Angola (UNITA) [...] a independência de Moçambique foi patrocinada pela Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique), tendo como líder Samora Machel, que em 1960 iniciou um movimento de guerrilha. [...] No ano 1956 Amilcar Cabral fundou o Partido Africano para a independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). No ano de 1974 foi reconhecida a independência da Guiné; em 1975 do Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

JUNIOR, Armando Viana. *A Descolonização*. Disponível em: <http://www.ohistoriador.com.br/historia-contemporanea/>. Acesso em: 3 dez. 2013. Fragmento.

Esse texto descreve movimentos de independência em relação

A) à Bélgica.
B) à França.
C) à Holanda.
D) à Inglaterra.
E) a Portugal.

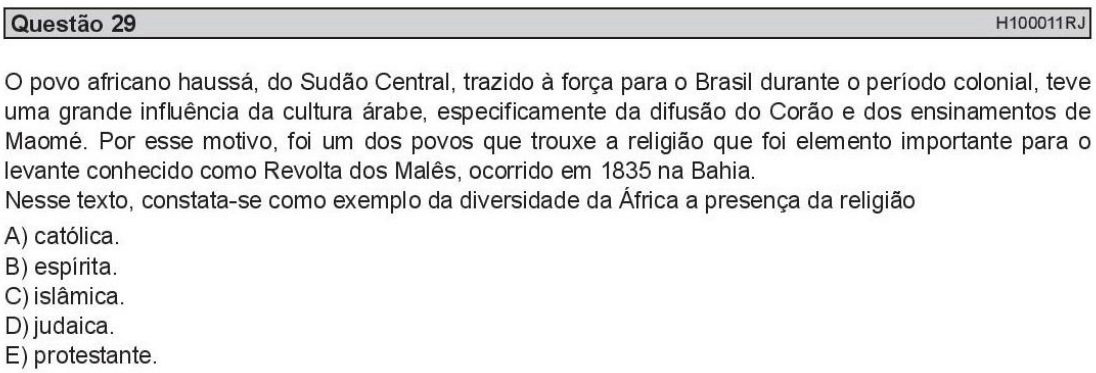
Figura 8 – Saerjinho, 3º ano, 3º bimestre de 2014.

A questão acima, retirado de um blog denominado "O Historiador", inicia seu breve relato sobre a descolonização com o seguinte título: "Causas da descolonização". O autor aponta para duas causas. A primeira a crise dos países europeus devido a segunda grande guerra, e a segunda como a consciência nacionalista por parte das lideranças africanas. Historicamente, não está equivocado as relações traçadas com a influência da segunda grande guerra, aliás, a questão anterior também deixa explicitada. Entretanto, o que poderia torna-se potencializada para contribuição da valorização da

luta e da resistência das lideranças negras contra as ideologias dominantes, capitalistas, excludentes e racistas, é esvaziado pelo comando da questão. De volta para a questão, o sentido do comando da questão é eurocêntrico. Lima (2006) nos concede um exemplo de como essa valorização poder-se-ia operacionalizar no comando da questão caso levasse em consideração os "[...] protagonistas na sua própria terra, líderes africanos [...] se destacaram no cenário internacional. Intelectuais e acadêmicos africanos encaminharam a reescritura da história de seus países e regiões" (LIMA, 2006 p 103). Constatamos a potencialidade em que a descrição do texto carrega para que possa ser trabalhada de uma maneira emancipadora, enfatizando a presença política, rompendo com equívocos de narrativas que "[...] identificam os movimentos de resistência como de pequena envergadura, desorganizados [...] consideradas insignificantes, não apresentando consequências importantes para seu tempo" (HERNANDEZ, 2008 p 110). Amplificar a voz do subalternizado, do marginalizado, assim, como o preconceito não é inato, ele é aprendido e esse processo já inicia no espaço escolar, por outro lado, sua desconstrução também (VAN DIJK, 2012; FAIRCLOUGH, 2008; MÜLLER; COELHO, 2014). Oportuniza a desconstrução no sentido curricular, educacional e de práticas sociais contra-hegemônicas (APPLE, 2011; GRAMSCI, 1999; GIROUX; MAcLAREN, 2011; ARROYO, 2011; SILVA, 2011; GOMES, 2010).

Antes de enveredarmos nas questões referente a História do Brasil, optamos por agrupá-las e a seguir realizar as análises, devido a recorrência das categorias a serem utilizadas, sobretudo, pela análise do discurso crítica. Assim, justifica-se a estrutura organizacional diferente das questões que foram analisadas anteriormente.

IV.1.2.3.4 História do Brasil



Questão 29 H100011RJ

O povo africano haussá, do Sudão Central, trazido à força para o Brasil durante o período colonial, teve uma grande influência da cultura árabe, especificamente da difusão do Corão e dos ensinamentos de Maomé. Por esse motivo, foi um dos povos que trouxe a religião que foi elemento importante para o levante conhecido como Revolta dos Malês, ocorrido em 1835 na Bahia.

Nesse texto, constata-se como exemplo da diversidade da África a presença da religião

A) católica.
B) espírita.
C) islâmica.
D) judaica.
E) protestante.

Figura 9 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013.

Questão 30 H100012RJ

Leia o texto abaixo.

Escravidão no Brasil Colonial

[...] Geralmente, um senhor que passava por dificuldades financeiras ou não tinha meios para explorar todos os seus escravos acabava cedendo parte de suas "peças" para um terceiro, que em troca lhe recompensava com uma quantidade de dinheiro. No Distrito Diamantino, por exemplo, vemos que a própria administração colonial utilizou desse recurso para empreender a extração de pedras preciosas no século XVIII. [...]

Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/os-diferentes-tipos-escravo-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013. Fragmento.

Na forma de trabalho descrita nesse texto, identifica-se o

A) escravo de aluguel.
B) escravo de engenho.
C) escravo de ganho.
D) escravo doméstico.
E) escravo rural.

Figura 10 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013

Questão 31 H100013RJ

Leia o texto abaixo.

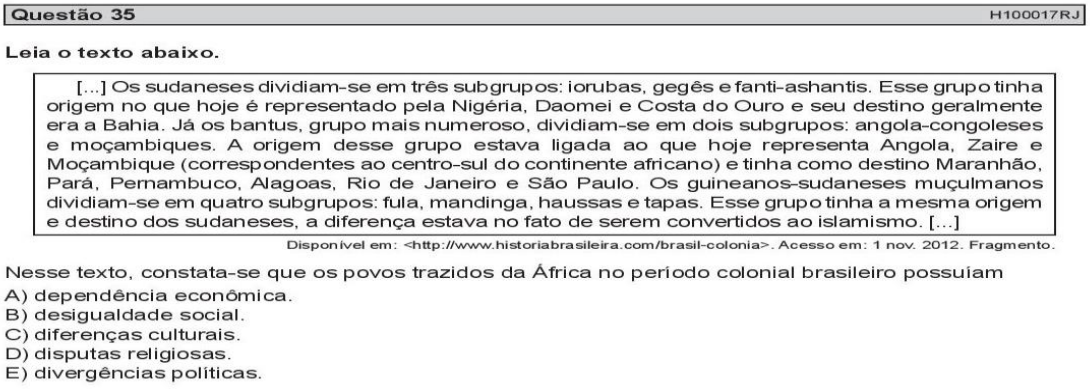
[...] Os negros vinham da África trazendo seus objetos, hábitos, textos orais e escritos, rituais, jogos, folguedos, histórias: um patrimônio cultural material e imaterial. Trouxeram lembranças e saberes com suas religiões, tecnologias e trabalho. [...]

Disponível em: <http://www.educacaoliteratura.com.br/index%20157.htm>. Acesso em: 28 jun. 2013. Fragmento.

Segundo esse texto, os africanos contribuíram para a formação do povo brasileiro através da

A) administração.
B) comércio.
C) cultura.
D) economia.
E) política.

Figura 11 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013.



Questão 35 H100017RJ

Leia o texto abaixo.

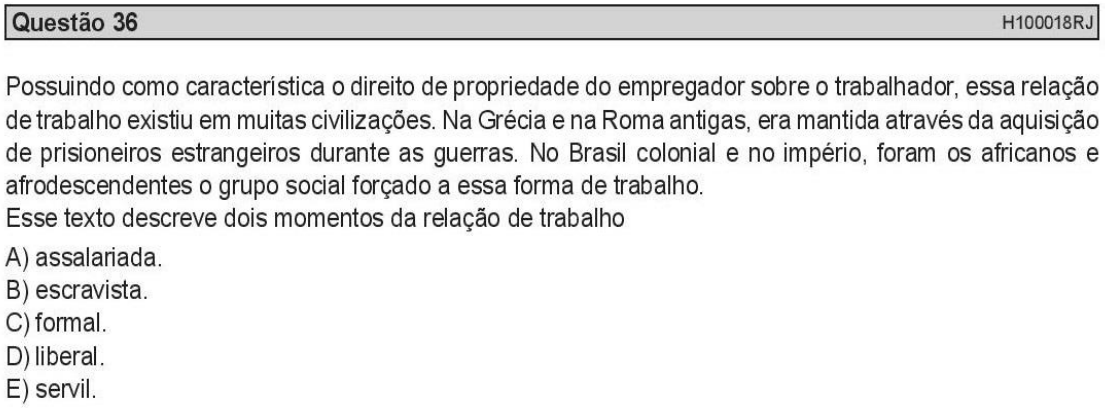
> [...] Os sudaneses dividiam-se em três subgrupos: iorubas, gegês e fanti-ashantis. Esse grupo tinha origem no que hoje é representado pela Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia. Já os bantus, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques. A origem desse grupo estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo. Os guineanos-sudaneses muçulmanos dividiam-se em quatro subgrupos: fula, mandinga, haussas e tapas. Esse grupo tinha a mesma origem e destino dos sudaneses, a diferença estava no fato de serem convertidos ao islamismo. [...]

Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia>. Acesso em: 1 nov. 2012. Fragmento.

Nesse texto, constata-se que os povos trazidos da África no período colonial brasileiro possuíam

A) dependência econômica.
B) desigualdade social.
C) diferenças culturais.
D) disputas religiosas.
E) divergências políticas.

Figura 12 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013.



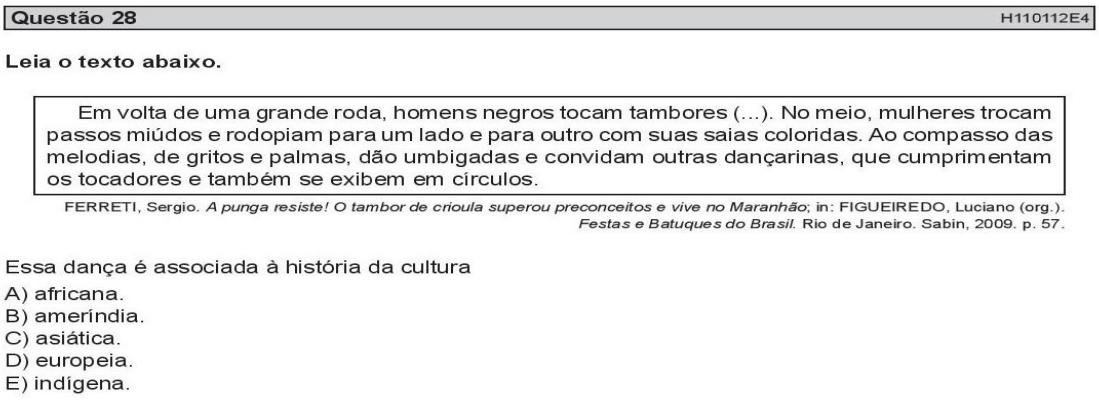
Questão 36 H100018RJ

Possuindo como característica o direito de propriedade do empregador sobre o trabalhador, essa relação de trabalho existiu em muitas civilizações. Na Grécia e na Roma antigas, era mantida através da aquisição de prisioneiros estrangeiros durante as guerras. No Brasil colonial e no império, foram os africanos e afrodescendentes o grupo social forçado a essa forma de trabalho.

Esse texto descreve dois momentos da relação de trabalho

A) assalariada.
B) escravista.
C) formal.
D) liberal.
E) servil.

Figura 13 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013.



Questão 28 H110112E4

Leia o texto abaixo.

> Em volta de uma grande roda, homens negros tocam tambores (...). No meio, mulheres trocam passos miúdos e rodopiam para um lado e para outro com suas saias coloridas. Ao compasso das melodias, de gritos e palmas, dão umbigadas e convidam outras dançarinas, que cumprimentam os tocadores e também se exibem em círculos.

FERRETI, Sergio. *A punga resiste! O tambor de crioula superou preconceitos e vive no Maranhão*; in: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *Festas e Batuques do Brasil*. Rio de Janeiro. Sabin, 2009. p. 57.

Essa dança é associada à história da cultura

A) africana.
B) ameríndia.
C) asiática.
D) europeia.
E) indígena.

Figura 14 – Saerjinho, 2º ano, 1º bimestre de 2013.

Questão 30 H110114E4

Leia o texto abaixo.

> [...] Vemos ainda o partido republicano pulando de um alçapão, como um diabo de mágica, tomar a lei de 13 de maio e colocá-la como uma isca numa ratoeira de adesões, falando ao ódio, ao despeito, às vinganças e apontando aos adversários – a guilhotina. Vemo-lo engrossar as suas fileiras e os seus rendimentos, com o enxurro das senzalas, sem escrúpulos de se nivelar com os capitães do mato de ontem, não escolhendo meios para chegar aos seus fins, numa palavra, um partido que se nutre do ódio à liberdade. [...]
>
> (Revista Illustrada, 26/01/1889)

Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/lopes%20aristeu.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2012. Fragmento.

A informação histórica presente nesse texto refere-se à

A) Lei Áurea.
B) Lei de Terras.
C) Lei do Ventre Livre.
D) Lei dos Sexagenários.
E) Lei Eusébio de Queirós.

Figura 15 – Saerjinho, 2º ano, 1º bimestre de 2013.

Questão 31 H120103E4

Leia o texto abaixo.

> O ponto forte é mesmo a umbigada – ou punga – , momento em que as coreiras (nome dado às dançarinas) se encontram, fazem saudações aos brincantes e chamam uma substituta para entrar na roda. Três tambores formam o conjunto conhecido como parelha, confeccionados com madeira de mangue, sororó, pau-d'arco, angelim ou faveira.

FERRETI, Sergio. A punga resiste! O tambor de crioula superou preconceitos e vive no Maranhão; in: FIGUEIREDO, Luciano (org.). Festas e Batuques do Brasil. Rio de Janeiro. Sabin, 2009. p. 57.

Esse texto faz referência a qual elemento da história da cultura afro-brasileira?

A) Bailes de salão.
B) Carnaval de rua.
C) Dança de roda.
D) Festa popular.
E) Roda de samba.

Figura 16 – Saerjinho, 3º ano, 1º bimestre de 2013.

Questão 34 H17 H100043RJ

Leia o texto abaixo.

> [...] A formação da imagem de africanos com roupas típicas das diversas etnias africanas trazidas para o Brasil, nos mais de 300 anos de imigrações forçadas, pode ser construída se tomarmos os quadros históricos de pintores como Rugendas (1835) e Debret (1834-1839), que espelham o africano no Rio de Janeiro nos períodos da década de 1830. [...] Os africanos introduziram no Brasil forma de tecelagem para fabrico de panos para roupas como para outras utilidades, entre elas redes de dormir, velas de embarcações e sacaria para embalagem de produtos agrícolas e alimentícios diversos. Boa parte do vestuário utilizado pelos africanos e seus descendentes, no Brasil Colônia e Império, é de fabricação artesanal própria. [...]

CUNHA JUNIOR, Henrique. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/268>. Acesso em: 25 nov. 2013. Fragmento.

Nesse texto, identifica-se a contribuição do africano para a cultura brasileira através

A) da composição de músicas.
B) da confecção de tecidos.
C) da construção de moradias.
D) do preparo de alimentos.
E) do preparo de remédios.

Figura 17 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2014.

Questão 35 H17 H100044RJ

Leia o texto abaixo.

> [...] As culturas da cana de açúcar e do café são culturas de complexidade na sua base técnica, envolvendo diversas etapas e diversos conhecimentos, quanto à escolha do solo, ao plantio, tratamento da planta, colheita e processamento do produto. Estes conhecimentos foram importados da África, através da mão de obra africana. [...]

CUNHA JUNIOR, Henrique. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/268>. Acesso em: 25 nov. 2013. Fragmento.

Nesse texto, constata-se a contribuição do africano para

A) a disseminação de danças folclóricas.
B) a diversidade de práticas religiosas.
C) o aprimoramento da produção agrícola.
D) o conhecimento de plantas medicinais.
E) o desenvolvimento da mineração no Brasil.

Figura 18 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2014.

Discorremos sobre as relações de poder, as disputas no campo do currículo e o legado eurocêntrico no currículo de história do Brasil apresentado por diversos autores

(NADAI, 1993; BITTENCOURT, 2009; GUIMARÃES, 2012). Fora também apontado um esvaziamento dos conteúdos de ensino de história do Brasil na dicotomia nacional versus mundial no processo histórico das políticas curriculares (BITTECNOURT, 2009). Avanços são inegáveis, na contemporaneidade a respeito das abordagens nos livros didáticos, no entanto, "[...] isso é apenas uma tendência e ainda está longe de ser a regra. Muitos livros didáticos contemporâneos em vários países ocidentais continuam a ser, basicamente, eurocêntricos [...]" (VAN DIJK, 2012 p 149). Especificamente, no que tange o ensino de história no Brasil no contexto da Lei 10.639/03, Ferreira e Torres (2014) nos advertem:

> Compreendemos, no entanto, que, tal obrigatoriedade obviamente não foi suficiente para garantir uma imediata inclusão desse 'novo' corpo de conhecimentos nos currículos da disciplina escolar História. Ainda assim existem inúmeros registros acadêmicos e profissionais de como, nos variados currículos das instituições escolares, a questão tem sido respondida com ações que fazem circular sentidos diversos sobre o assunto, desde abordagens 'folclorizadas' e/ou que vitimizam os negros até perspectivas mais progressistas (FERREIRA; TORRES: 2014, p 91-92).

Perante o alerta sinalizado pelos autores acima, iniciamos a partir deste momento as análises referente à História do Brasil.

Tanto Mattos (2009) quanto Alberti (2013) afirmam a relevância da interpelação no que se refere às resistências a escravização, justamente para romper com a visão colocada para a população negra de autovitimização. Alberti (2013) reconhece que a escravidão seja um tema necessário, mas o problema reside em fixar-se somente na escravidão. É o que detectamos nos itens de história sobre a escravidão. Permanece a estrutura discursiva semântica "Eles/Nós" (VAN DIJK, 2012). Eles (o africano, o escravo, o subalterno, o outro, o estranho, o estrangeiro), ou seja, sobre a ótica do dominador, o que Van Dijk (2012) nomeia como dispositivos retóricos para estabelecimento de discriminação e preconceito na informação positiva/negativa sobre "Nós/Eles", esse aspecto se constitui um desafio para o professor de história em sala de aula. O eixo da pluralidade cultural como disserta Mattos (2009) e Candau (2014), é de suma importância como potencial para uma pedagogia antirracista. Entretanto, as questões que retratam os aspectos culturais são redutoras, pois produzem sentidos que

deslocam, sobretudo, a dança e o ritmo como marcadores dessa contribuição (*Figuras 14 e 16*).

Através da perspectiva de Santos (2010) observamos as possibilidades diante das questões que abarcam os aspectos culturais, outros olhares que vão além das contribuições sinalizadas. Afinal, como indica Tatit (2004), "os sons produzidos nos terreiros ressoavam os velhos batuques que haviam inaugurado a sonoridade do país" (TATIT, 2004 p 31). Sonoridade que durante o processo histórico na sociedade brasileira fora palco de disputa de sentidos, ou seja, o embate criado sobre popular versus erudito. O escritor Machado de Assis, em seu conto "O machete", Machado, tece críticas sobre as relações estigmatizantes na tensão entre o instrumento "aceitável", o violoncelo e o "rejeitado", o cavaquinho. [113] Tal é o caso do piano, só para exemplificar o campo de disputa e que Valladares (2015)[114] aponta em seu artigo sobre a "pianização", isto é, o status europeizado. No cenário oitocentista brasileiro, adquirir um piano era um símbolo aristocrático (WISNIK, 2008). Mesmo diante de uma matriz curricular europeia, fator que para Araujo (2014), Costa (2014) entre outros autores se constitui uma "crise disciplinar" da história ensinada, devido as demandas sociais, de modo que, proporciona para o professor de história respaldado pela legislação, a inclusão de outras narrativas, sobretudo a narrativa dos "marginalizados" e "subalternizados" (GIROUX; MAcLAREN, 2011; SANTOS, 2010).

Ainda sobre as abordagens a respeito da diversidade cultural e referente as reduções e atenuantes discursivas no comando da questão (*Figura 9*) "*Nesse texto, constata-se como exemplo da diversidade da África a presença da religião*", aponta somente para a expressão religião. De modo que, vislumbramos a potencialidade de abordagens quanto à produção de conhecimento, o processo cognitivo, intelectualidade, literatura, a capacidade organizacional política, que ampliam a questão da pluralidade cultural, o que as diretrizes curriculares denomina de saberes sóciocientíficos.

A questão (*Figura 9*) pensando como sugere Alberti (2013), ou seja, ainda que, abordando o negro como escravizado, porém como sujeito histórico, nos auxilia para a reflexão a seguir. A revolta dos Malés (1835) é tecida na questão como um fenômeno religioso de acordo com o gabarito e o comando da questão que ressaltamos

[113] GLEDSON, John. 50 contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
[114] Disponível em: http://www.idelberavelar.com/abralic/txt_6.pdf acesso em: 20 de dezembro de 2015.

anteriormente. Da mesma forma como nos é apresentada hegemonicamente e discutida por Reis (2003), é reproduzida nesta questão. Fruto de uma historiografia redutora que não permite como já explicitamos a amplificação das vozes dos marginalizados (BANKS, 2006). Assim, a revolta é esvaziada de sentido, pois pode ser entendida apenas como um *ato fanático*, deslocando a importância da organização política e social dos escravizados contra um sistema opressor, constituindo-se um silenciamento dos sujeitos históricos (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2012). A revolta tem seu porte religioso, mas sobretudo, "uma revolta de africanos, e eles, como africanos, a ela se lançaram com a esperança de melhorar de vida" (REIS, 2003 p 270). Percebemos que diante de uma visão monocultural, característica do eurocentrismo (MUNANGA, 2014; SANTOS, 2010), os subalternizados são silenciados e deslocado da posição de sujeitos históricos (VAN DIJK, 2012; FAIRCLOUGH, 2008).

Tornou-se senso comum através da visão ocidentalizada sobre a *Jihad* [115] o sentido como movimento de guerrilha e fanatismo, ou seja, "*guerra santa*", terminologia geralmente utilizado na mídia discursivamente numa estrutura de (nós – cristãos / ocidentais, pacíficos), (eles – muçulmanos – violentos). É relevante lembrar que, segundo o historiador "mesmo (se tivesse sido) jihãd, é importante lembrar que, historicamente, uma das motivações clássicas da jihãd tem sido precisamente a resistência contra a opressão socioeconômica" (REIS, 2003 p 386). No texto da questão a religião islâmica está intimamente ligada aos escravos revoltosos, ou seja, a produção de sentidos como o lugar do "*bárbaro*", do "*desorganizador social*", do "*violento*", representações homogeneizantes (VAN DIJK, 2012; SANTOS, 2010). Um verdadeiro campo de batalha e desafiador conforme a crítica de Ferreira e Torres (2014):

> Nesse sentido, podemos dizer que a inserção de "novas" questões envolvendo a História da África e cultura afro-brasileira e africana no país se ancora em tradições estabilizadas que, em grande parte, foram produzidas na lógica que desejamos combater. As mudanças seriam, portanto, o resultado da organização de outras práticas institucionalizadas que convergem no sentido de acarretar "novos padrões de tradição e inércia", ou dito de outro modo, podem ser produto de um processo no qual circulam "antigos" e "novos" sentidos (FERREIRA; TORRES, 2014 p 92).

[115] Disponível em: http://www.islam.org.br/o_jihad.htm. Linguisticamente, a palavra árabe "jihad" significa "esforço" ou "empenho" e se aplica a todo esforço ou empenho despendido na execução de qualquer ação. Acesso em: 29 de maio de 2016.

Sublinhado isto, verifica-se o aspecto redutor e deslocador como reprodução de uma tradição disciplinar que por dois lados a potencialidade das características ditas anteriormente, viabilizam outras narrativas possíveis (ARAUJO, 2014).

Nos itens sobre os escravizados (*Figuras, 9, 10, 11, 17 e 18*) no sentido de subalternização, de não cidadãos, ou seja, diante das ausências, devido à narrativa homogeneizante do dominador (SANTOS, 2010; ALBERTI, 2014; ARAUJO, 2014; VAN DIJK, 2012), somos desafiados a buscar imagens, narrativas, biografias, que possibilitem outras histórias. Para citarmos como exemplo, no caso do escravo de ganho, (*Figura 10*) possibilitar abordagens que tragam significados que ressignifique no sentido que geralmente é dado para a relação exploratória do escravismo, mas avistar sentidos de valores empreendedores, emancipadores, e de resistência (FREIRE, 2014; GIROUX; MAcLAREN, 2011; APPLE, 2011) para romper com narrativas que invisibilizam as "minorias", no sentido que Santos (2010) denomina de razão metonímica, ou seja, de uma narrativa dominante ideologicamente que desqualifica outras possíveis narrativas, o que podemos também considerar de narrativas contra-hegemônicas segundo Gramsci (1999). Esse foco sociocultural nas questões de história sem dúvida nenhuma emerge contextualmente, diante do que já fora discutido no segundo capítulo, como fora frisado por Costa (2014) "[...] frente às demandas sociais do nosso presente" (p 237) e se constitui como desafio e como potencial para o professor em sala de aula.

De maneira que é de suma relevância para o ensino de história e nesse momento a história do Brasil aqui discutida no sentido de contrapor a repressão dos modos de produção de conhecimento, os saberes, as imagens colonizadoras, enfim, por outras epistemologias, sobretudo no dizer de Santos (2010) por epistemologias do Sul, para uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2010), por outras epistemologias (SANTOS, 2010), por outras histórias (ARAUJO, 2014).

Considerações finais

> Disse-lhe Eliseu: Toma um arco e flechas. E ele tomou arco e flechas. Então disse Eliseu ao rei de Israel: Põe a mão sobre o arco. Pegando ele o arco, Eliseu pôs as suas mãos sobre as mãos do rei, e disse: Abra a janela para o oriente e ele a abriu. Disse mais Eliseu: Atira! E ele atirou. (Bíblia, II Livro dos Reis, 13: 15-17).

Os aspectos teóricos dialogados nesta dissertação não nos permitem afirmar que todas as flechas foram atiradas, tão pouco anunciar que todos os alvos foram atingidos. Temos a consciência de que muitos alvos encontram-se encobertos para serem desvelados por novas flechas.

Procurei com esta pesquisa contribuir para o debate do ensino de História, sobretudo, a história da África e Afro-Brasileiras. É importante reafirmar que não temos nenhuma pretensão de conclusões fechadas. Nosso corpus tratou do caderno do Saerjinho, que inicialmente se estenderia para os anos de 2015 e 2016, entretanto, pela falta de acessibilidade ao material e aos entraves políticos e burocráticos do sistema, não nos fora possível. Assim, realizamos o recorte como apresentado na introdução os anos de 2013 e 2014. Objetivamos identificar como o ensino de história da África e Afro-Brasileiras são articuladas. Propomos um debate sobre os aspectos ideológicos do racismo no âmbito da sociedade brasileira, da relevância do conceito de raça e racismo na dimensão sociológica e política. No que abarca o ensino de História, situamos uma trajetória de maneira breve, principalmente, a história do Brasil.

Traçamos uma discussão sobre o currículo como um território de disputa (ARROYO, 2011), currículo como um espaço sem neutralidade (APPLE, 2011), uma breve discussão sobre as principais teorias do currículo através de Silva (2010), articulado com posturas que defendem uma construção por uma pedagogia emancipatória (FREIRE, 2014; GOMES, 2010), por uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2010; MUNANGA, 2010), e por uma pedagogia da possibilidade (GIROUX; MAcLAREN, 2011). O reconhecimento das influências no processo histórico do eurocentrismo no currículo de História (NADAI, 1993; BITTENCOURT, 2009; GUIMARÃES, 2012; FERREIRA; TORRES, 2014). A importância das adjetivações do

multiculturalismo (KELLNER, 2011; HALL, 2013, MAcLAREN, 2000; CANDAU, 2014), a educação intercultural (CANDAU, 2014).

As análises de discurso crítica de (VAN DIJK, 2012; FAIRCLOUGH, 2008), que nos deram suporte em relação ao texto, prática e ação social, estruturas discursivas no enunciado (texto) no comando da questão imbricado com as alternativas de múltipla escolha, sobretudo, a respeito das categorias apresentadas no primeiro e no quarto capítulo.

Busquei tratar do ensino de história diante da Lei 10.639/03 e suas implicações na formação dos professores, na valorização da população de negros e negras no âmbito das ações afirmativas como políticas públicas. Sublinhado isto, passamos neste momento para algumas conclusões, ou dito de outra maneira, algumas flechas atiradas em diferentes alvos.

A História da África Antiga embora negada e com poucos itens, verificamos as possibilidades de serem discutidas como bem descreveu Lima (2006), ou seja, como uma fonte de história para a humanidade, para outras narrativas sobre o conceito tradicional de Pré-História através do eixo eurocêntrico, enfim, mesmo perante a confirmação consensual dos autores discutidos nesta pesquisa sobre uma história marcada pelo eurocentrismo, destacamos os sinais para novas abordagens (ARAUJO, 2014; SANTOS, 2010).

Constatamos uma série de deslocamentos discursivos, atenuantes, negações, silenciamentos nas estruturas discursivas na temática do colonialismo/descolonização e história do Brasil. Verificou-se a persistência por meio da estrutura discursiva semântica (Eles/Nós). Eles (o africano, o escravo, o subalterno, o outro, o estranho, o estrangeiro), ou seja, sobre a ótica do dominador, o que Van Dijk (2012) nomeia como dispositivos retóricos para estabelecimento de discriminação e preconceito na informação positiva/ negativa sobre Nós/Eles. Por outro lado, percebemos as potencialidades através do eixo da pluralidade cultural, no âmbito da discussão da diferença e ainda que, diante de tais diagnósticos é de suma importância apontar os avanços das questões da Cultura Afro-Brasileiras para o debate em sala de aula.

Diante do currículo como um campo/território de disputa, sem neutralidade, sobretudo, o currículo de História, as relações de poder e suas disputas hegemônicas e

as possibilidades anti-hegemônicas podemos influir e apreender que a Lei 10.639/03 marca um leque de possibilidades para o ofício do professor, principalmente da disciplina de História, com isso não estamos excluindo as demais disciplinas, apenas concentrando no objeto aqui pesquisado.

Percebemos os embates no processo histórico referente a disciplina História e a construção curricular. As disputas e as construções hegemônicas que verticalizam imposições através de políticas públicas adotadas por pressões de agências e órgãos internacionais financistas que norteiam ideologias mercantis. Viés explicitamente adotado pelas ações políticas e econômicas do neoliberalismo, assim, deflagrando ideologicamente políticas educacionais voltadas na busca de resultados, na "obsessão avaliativa", na meritocracia, em programas de premiações, interesses que buscam alinhamento com o mercado neoliberal que enxergam o aluno como cliente e faz da educação uma mercadoria a ser negociada. Ressaltamos, a guerra ideológica na escola, como fora muito bem apresentado por diversos autores nesta pesquisa, sobretudo, Apple (2011) que apontou o jogo de poder do qual as instituições escolares são expostas mediante as necessidades criadas pelas empresas. Por outro lado, constatamos as possibilidades de resistências, as possibilidades contra-hegemônicas, mediante propostas pedagógicas dos autores que foram trazidos como arcos retesados.

Mesmo diante de inúmeros limites e entraves apontados e assinalados pelos diversos autores aqui discutidos e evocados, percebemos os desafios e as possibilidades das rupturas dos discursos racistas e hegemônicos, sobretudo no papel desempenhado pelo professor, que aqui se abre também, para alunos, gestores, autores, pesquisadores. Portanto, recordando Minayo (2001): "As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de *forma incompleta, imperfeita e insatisfatória*" (MINAYO, 2001 p. 15).[116]

As flechas foram lançadas!

[116] Grifo nosso.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Viana. MORAES, Renata. MATTOS, Hebe. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luís. ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (orgs). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P. 299-318.

ABROMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da uma única história**. Palestra disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa**. Contrapontos – Volume 7, n. 1. P. 11-22, Itajaí, jan/abr, 2007.

AGGIO, Alberto. HENRIQUES, Luis Sérgio. VACCA, Giuseppe (orgs). **Gramsci no seu tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (org). **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: MONTEIRO, Ana Maria. PEREIRA, Amilcar Araujo (orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALEXANDER, Jeffrey C. **Ação coletiva, cultura e sociedade civil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 13, n. 37, 1998.

ALMEIDA, Júlia; RIBEIRO, Adelia Miglievich; GOMES, Heloísa Toller (org). **Crítica Pós-Colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição Didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/In/n80/04.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2016.

ANDERSON. Perry. **As antinomias de Gramsci**. São Paulo: Editora Joruês, 1986.

_____. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Paz e Terra, 2012. P. 9-23.

ANDERSON. Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: Apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, Marcelo (org). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. P.13-48.

APPLE, Michael W. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio, TADEU, Tomaz (Orgs). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. 2012. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Lino Nilma (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e ralações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 111-130.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), **Nota sobre a MPV 746/2016**. Disponível em: http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016. Acesso em 08 de dezembro de 2016.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para os diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs). **Caderno Penesb Vol 7**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006 p.16-42.

BARRETT, Michèle. Ideologia, Política e Hegemonia: De Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ZIZEK, Slavoj (Org). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

BIACHI, Álvaro. **Dossiê Gramsci e a política**. Revista de sociologia e política, Curitiba, n. 29, p. 7-13, Nov 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOBBIO. Norberto. **Norberto Bobbio: o filósofo e a política**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

_____. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (org**). Mídia e Racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

BORÓN, Atílio; SADER, Emir (Orgs). **Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Silva-e-Souza, Maria Cecília (orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. http://www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf. Acessado em 05/12/2014.

_____. **História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio)**. Brasília: MEC/Inep, 2002.

BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. Uma imagem vale mais que mil palavras! In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros (orgs). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

_____. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera. Currículo, Didática, e Formação de Professores: Uma Teia de Ideias-Força e Perspectivas de Futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S; PACHECO, José Augusto (Orgs). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, Vera. MOREIRA, Antonio Flavio (org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e Identidade Escolar: Desafios e Perspectivas para Repensar a Cultura Escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org). **Caderno Penesb Vol 6**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006. P. 35-47.

CARNEIRO, João Paulo. **Construção Identitária: Possibilidades, desafios e negações das Relações Étnico-Raciais nos Cadernos do Saerjinho**. Rio de Janeiro, 2016. 63 f. Monografia apresentada ao Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em História, Universidade federal do rio de Janeiro, RJ, 2016.

_____. **Os ensinos de: História da África e Afro-Brasileira: Desafios, possibilidades e negações identitárias nas avaliações do ENEM após a Lei 10.639/03**. Petrópolis, RJ, 2015. 52 f. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2015.

CARVALHO, Fábio Garcez de; FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania (org). **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva. Volume 23, n.1, jan/jun de 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". . In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 169-186.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (org). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

CLARK, Katerina. Holquist, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

CORONIL. Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 105-132.

COSTA, Warley. PEREIRA, Amilcar Araujo (orgs). **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Ao leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Gramsci: um estudo sobre o pensamento político**. Civilização Brasileira, 2003.

_____. TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **De Rousseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismo e antiracismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

_____. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e Poder.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. (org). **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma História não contada: negro, racismo, e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2004.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? . In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 133-168.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

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

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

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

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol.2. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Otair. **O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEABS**. Revista Synthesis, Rio de Janeiro, Vol 7 nº2, 2014. P. 191-204.

FERREIRA, Marcia Serra. TORRES, Marcele Xavier. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/2003. In: MONTEIRO (et al), (orgs). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014. P. 83-100.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso**. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/28636/17316. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil Afro-Brasileiro**. In: SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil, p. 11-40. FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P.119-151.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). **Brasil Afro-Brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. P. 109-151.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GABRIEL, Carmem Teresa. O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, Ana Maria. PEREIRA, Amilcar Araujo (orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P. 287-312.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (org). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GILSON, Rosane de Barros Alves. **Saerjinho – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade no Estado do Rio de Janeiro**. Juiz de Fora, MG, 2012. F. 111. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

GIROUX, Henry A. MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública; a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio, SLIVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GLEDSON, John. **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOLÇALVES, Maria da Graças. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. OLIVEIRA, Iolanda de (orgs). **Cadernos Penesb Vol.12**. In: ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe (orgs). O negro na História do Brasil. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2010. P.69-79.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: A Cultura Afro-Brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Helena Viana (org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. P.91-106.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e ralações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e ralações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 97-110.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. P. 83-96.

GOLDENBERG, Mirian. **Homem não chora, mulher não ri: 80 ideias para entender melhor sexo, amor e felicidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol.1 In: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. P.108-114; 236-240.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol.2 In: Os intelectuais, o principio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. P.15-27; 205-207.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol.3 In: Maquiavel, notas sobre o Estado e apolítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. P.13-43.

_____. **Concepção da dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. LUMLEY, Bob. MCLENNAN, Gregor. Política e ideologia: Gramsci. In: CENTER FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES DA UNIVERSIDADE DE BIRMINGHAN. **Da ideologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. p.60-99.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HASENBALG. Carlos. Silva, Nelson do Valle. Lima, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2011.

KI-ZEBO, Joseph. **Para quando a África? Entrevista com René Holesntein**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

_____. Introdução geral. In: KI-ZERBO, Joseph (org). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. P. XXXI-LVII.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LARA, Glaucia Proença. Limberti, Rita Pacheco (orgs). **Discurso e desigualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIMA, Mônica. História da África: Temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs). **Caderno Penesb Vol 7**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006 P. 73-105.

McLAREN, Peter. **Pela abolição da brancura**. Entrevistado por Dóris Fialcoff. Jornal Extra Classe, Porto Alegre, ano 4, n. 36, 1999. Disponível em: <http:www.simpro-rs.org.br/extra/out99/entrevista.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (org). **A História na Escola: autores, livros e leituras**. RJ: Ed. FGV, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Silva-e-Souza, Maria Cecília Perez de. Possenti, Sírio. (org). **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

_____. **Análises de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARIANI, Bethania. Medeiros, Vanise (orgs). **Discurso e...ideologia, inconsciente, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo) sexualidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2012.

MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. Rio de Janeiro, 2015. 192 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MELUCCI, Alberto, **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2009. Apresentação; Introdução; capítulo I – pág. 7-42.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado: Precedido do Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Retrato do Descolonizado: Árabe-Muçulmano e de alguns outros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, D. Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. . In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 71-104.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria (et al). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio. Candau, Vera Maria (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio. Tadeu, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio. Garcia, Regina Leite (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2012.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. . In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 187-202.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, Wilma Nazaré Baía. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. P. 21-33.

_____. Educação e diversidade cultural. In: OLIVEIRA, Iolanda. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs). **Cadernos PENESB: O negro na contemporaneidade e suas demandas. Vol. 10**. Niterói: EDUFF, 2008/2010. P. 37-54.

NADAI, Elza. O **ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, set. 1992/ago. 1993.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. O movimento social Afro-Brasileiro no século XX: Um esboço sucinto. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Cultura em movimento: Matrizes africanas a ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. P. 93-178.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T.A Queiroz Editora, 1985.

NUNES, João Arriscado. SANTOS. Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P. 25-59.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. RJ: Imperial Novo Milênio, 2012.

_____. A construção dos fundamentos teóricos de uma nova política pública de promoção da igualdade racial na educação brasileira. In: NASCIMENTO (et al). **História, Culturas e Territórios negros na Educação: Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008. P. 7-46.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Contexto, 2012.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. Lima, Maria Cecília de (orgs). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise crítica do Discurso.** São Paulo: Cortez, 2014.

PENNA, Fernando de Araujo. **A escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 35-48.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição d movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de História**: e a criação do fato. Jaime Pinsky (autor e organizador) Elza Nadai, Paulo Miceli, Circe Bittencourt, Nicholas Davies. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. . In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 227-278.

RAMAL, Andrea (org). **Currículos – Teorias e Práticas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAID. Edward. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

_____. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

_____. **Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova política.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra, Portugal: Oficina do CES, Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais, 1999.

_____. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Contexto Internacional. Rio de Janeiro, Vol. 23, nº 1, janeiro/junho de 2001, PP.7-34.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Chaui, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO; SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA, SECRETARIA DE ESTADO E DA CULTURA. **O Preconceito**. São Paulo: UMESP, 1997. P. 133-144.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças**: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2007.

SEEDUC/RJ. **Manual SAERJINHO**. Documento da Secretaria de Educação do Estado do rio de Janeiro, 2011.

SEGRERA, Francisco López. Abrir, "imprensar" e redimensionar as ciências sociais na América latina e Caribe. É possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região? . In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 203-226.

SERRANO, Carlos. Waldman, Maurício. **Memória DÁfrica: A temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elizângela Nascimento de lima. **A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados no Saerjinho: Análise de dois casos de gestão em escolas**. Juiz de Fora, MG, 2013. F.129. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.

SILVA, Gizelda Costa da. A importância das culturas africanas no ensino de História. In: SILVA, Marcos (org). **História: Que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013. P. 53-64.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino (orgs). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 37-54.

SILVA, Selma M. da (org). **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: E-papers: FAPERJ, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIGNORINI, Inês. (org). **[Re]discutir: texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro – (1870-1930).** São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Mário Luiz de. **As Letras e o Consenso: Burguesia, educação, imprensa e hegemonia**. Niterói, RJ, 2010. 361 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

_____. **Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira**. Revista da ABPN Vol6, nº12, Nov/2013-fev/2014. P.06-19.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, P. 175-190, jul, 2003.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Edição Virtual, 2013.

SPINK, Mary Jane. (org). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura Popular: Temas e Questões.** São Paulo: Editora 34, 2006.

VALLADARES, Henriqueta Do Couto Prado. **As (In)definições de Pestana em "Um Homem Célebre"**. Disponível em: http://www.idelberavelar.com/abralic/txt_6.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

VERCOUTTER, J. Descoberta e difusão dos metais e desenvolvimento dos sistemas sociais até o século V da Era Cristã. In: KI-ZERBO, J. (Org). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. P. 803-832.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo Histórico e Civilização Capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

_____. **O Universalismo Europeu: A Retórica do Poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WARE, Vron. (org). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WISNIK, José Miguel. **Machado Maxixe: O Caso Pestana**. São Paulo: Publifolha, 2008.