



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Beatriz Sogas Moreira Militão

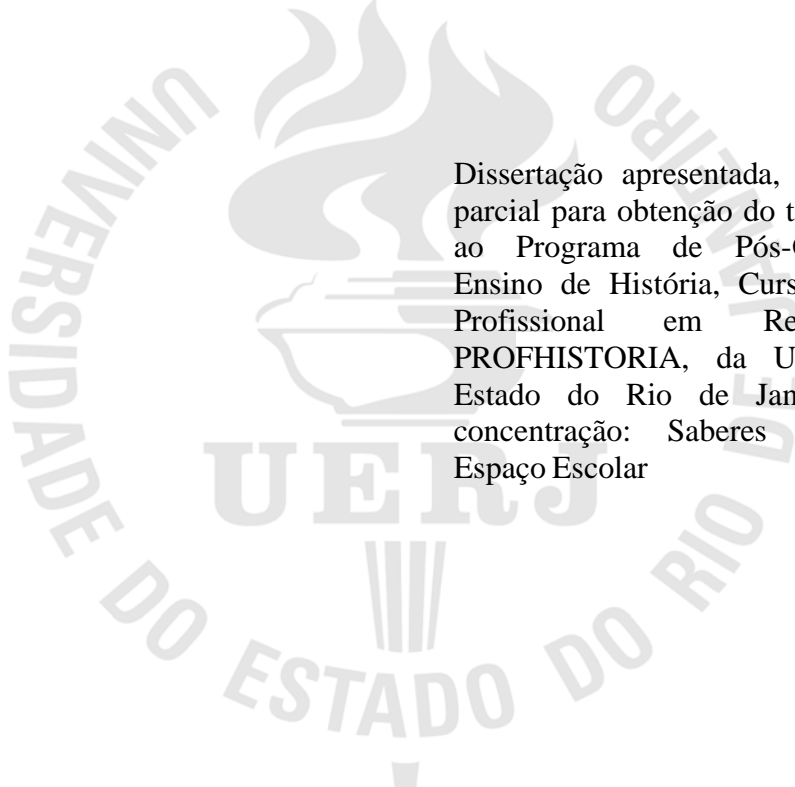
O ensino de História numa perspectiva antirracista

São Gonçalo

2021

Beatriz Sogas Moreira Militão

O ensino de História numa perspectiva antirracista



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes Históricos No Espaço Escolar

Orientadora: Prof^ª Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M644 Militão, Beatriz Sogas Moreira.
O ensino de História numa perspectiva antirracista / Beatriz Sogas Moreira
Militão. – 2021.
83f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Relações étnico-raciais na
educação – Teses. 3. Antirracismo – Teses. I. Gaio, Géssica Góes Guimarães.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

Beatriz Sogas Moreira Militão

O ensino de História numa perspectiva antirracista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes Históricos No Espaço Escolar.

Aprovada em 20 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Marina Vieira de Carvalho
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Francisco Gouveia de Sousa
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

DEDICATÓRIA

Foi uma grande batalha para escrever este trabalho no contexto da pandemia da Covid-19, quando pensava em desistir lembrava de todas as mulheres negras que lutaram para eu chegar até aqui e reunia forças para prosseguir. Por isso dedico este trabalho a todas que lutaram e lutam por uma sociedade antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Eterno, por ter me dado força e sabedoria para concluir este curso. Aos meus pais, Enéas Moreira e Ercília Sogas Moreira, ao meu irmão Robson Sogas

Moreira, ao meu esposo Carlos Alberto G. Militão, por acreditarem em mim, por todo amor e palavras de encorajamento.

As amigas de todo o tempo Rosângela Benício de Oliveira e Lúcia Helena Fernandes Nascimento, por caminharem junto nesta jornada, Lucia Helena trocou seus dias de trabalho comigo para eu ter às terças e quintas disponíveis para o mestrado.

Aos queridos amigos Luís Alberto Bruno, Amanda Beatriz Lannes, pelo carinho e apoio sempre renovando meu ânimo.

Aos colegas de turma pela troca de experiências, pelo conhecimento compartilhado durante as aulas presenciais e através do grupo do whatsapp, principal veículo comunicação durante o isolamento social devido a pandemia da Covid 19. Em especial a Fernanda Guinemer de Oliveira e a Fabiana Franca Cassiano com quem tive o privilégio de criar laços de amizade.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em História (Profhistória), que me guiaram durante este percurso de aprendizagens, ao prof. Daniel Pinha que gentilmente me apresentou a minha orientadora prof^a. Géssica Góes.

A prof^a. Géssica Góes pela acolhida, pela disponibilidade no acompanhamento, por toda orientação necessária e todo apoio para concluir este trabalho num momento atípico de pandemia da Covid 19, por todo aprendizado através do grupo da Comunidade de Estudos de Teoria da História da UERJ (COMUM).

Aos servidores da Secretaria de Pós-Graduação Silvano e Pollyana sempre gentis no atendimento aos alunos.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo acolhimento oferecido em 2020 através do apoio psicológico aos estudantes no contexto da pandemia da Covid 19 por meio do Projeto Psicologia Presente.

Muito obrigada!

A utopia que perseguimos hoje consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro, sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Realizar a igualdade de direitos e tornar-se um ser humano pleno e preñado de possibilidades e oportunidades para além da condição de raça e gênero é o sentido final dessa luta.

Sueli Carneiro

RESUMO

MILITÃO, Beatriz Sogas Moreira. *O ensino de História numa perspectiva antirracista*. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O presente trabalho tem como principal objetivo fomentar reflexões sobre o ensino de história numa perspectiva antirracista e decolonial como uma alternativa para a superação de uma história eurocêntrica, considerando que existem diferentes formas de pensar, saber, ser e viver no mundo, e elaborar propostas de um ensino de história numa perspectiva antirracista, onde os estudantes se sintam encorajados a agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo, oferecendo as ferramentas necessárias no combate ao racismo. O desenvolvimento está estruturado em um texto dissertativo com uma introdução, justificando a escolha do tema e as razões para sua realização a partir de minhas percepções/reflexões; seguida de três capítulos com uma parte crítico-analítica e com uma proposta didática para as aulas de história com charges contemporâneas sobre a questão racial que possibilitem a reflexão sobre nossa realidade e sua relação com o passado.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação Antirracista. Educação Decolonial.

ABSTRACT

MILITÃO, Beatriz Sogas Moreira. *Teaching History in an anti-racist perspective*. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The main objective of this work is to encourage reflections on the teaching of history from an anti-racist and decolonial perspective as an alternative to overcoming a Eurocentric history, considering that there are different ways of thinking, knowing, being and living in the world, and to develop proposals for a history teaching from an anti-racist perspective, where students feel encouraged to act and reflect on the world in order to change it, offering the necessary tools to fight racism. The development is structured in a dissertation text with an introduction, justifying the choice of the theme and the reasons for its realization based on my perceptions/reflections; followed by three chapters with a critical-analytical part and a didactic proposal for history classes with contemporary cartoons on the racial issue that enable reflection on our reality and its relationship with the past.

Keywords: History teaching. Anti-racist education. Decolonial education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade 01	70
Figura 2 – Atividade 01	71
Figura 3 – Atividade 02	72
Figura 4 – Atividade 02	73
Figura 5 – Atividade 03	74
Figura 6 – Atividade 03	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Curricular do Comum
Ceert	Centro de Estudos da Relações do Trabalho e da Desigualdade
CMR	III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	COMPREENDENDO RAÇA E RACISMO	16
1.1	Raça e Racismo: uma construção histórica	16
1.2	A emergência e a manutenção do capitalismo	25
1.3	Breve história do movimento negro no Brasil	31
2	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS	40
2.1	Raça e Racismo na produção de conhecimento	41
2.2	O que é uma educação antirracista?	48
2.3	Desafios de uma educação antirracista	58
3	PROPOSTA PEDAGÓGICA	64
3.1	A Charge e o ensino de História	64
3.2	Por que charges? Por que Junião?	66
3.3	Proposta de Oficina Pedagógica	68
	CONSIDERAÇÕES	77
	REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade (GOMES, 2001, p.92).

A professora e historiadora Luana Tolentino ganhou destaque nas redes sociais, após relatar um episódio de racismo que vivenciou na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, em 2017. Enquanto caminhava pela rua ela foi abordada por uma senhora branca que lhe perguntou: “Você faz faxina?”, sua resposta foi: “Não. Faço mestrado. Sou professora.” Luana diz que não ficou ofendida com a pergunta, mas “indignada por perceber o quanto as pessoas estão entorpecidas pela ideologia racista”, e concluiu que foi abordada com esta pergunta por ser umamulher de “pele escura”¹.

O racismo se manifesta em diversos ambientes na sociedade brasileira, seja de forma velada ou explícita, dialogando com o jurista, filósofo e professor Sílvio Almeida, falo do racismo como uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Que promove inúmeras situações de violência e exclusão, restringindo a igualdade de oportunidades e alimentando o processo de manutenção da população negra nas piores posições na nossa sociedade.

Não podemos nos esquecer que somos resultado de um longo período de colonização portuguesa, onde o trabalho escravo foi a principal mão-de-obra utilizada por mais de três séculos. E resultado também de uma educação eurocêntrica onde várias gerações de brasileiros foram submetidas a uma pedagogia de naturalização do racismo, reproduzindo uma hierarquia racial que reforça os diferentes lugares na sociedade a partir da lógica escravista onde os negros estavam em condição de subalternidade. A pedagoga e pesquisadora das relações étnicorraciais na educação Nilma Lino Gomes analisa esta questão argumentando que:

¹ BAZILIO, Ana Luiza. 2017. **Você faz faxina? Não, faço mestrado. Sou professora.** Disponível em:< <https://www.cartacapital.com.br/educacao/voce-faz-faxina-nao-faco-mestrado-sou-professora/>> Acesso em: 03 jan. 2020

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino (...) Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social (...) Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino. (GOMES, 2001, p.87)

O fato de ser uma mulher de “pele escura” fez com que a professora Luana Tolentino tivesse uma posição previamente demarcada na sociedade brasileira relacionada ao serviço doméstico historicamente exercido por mulheres negras em sua maioria. Como analisou a socióloga, professora e militante na luta contra o racismo Lélia Gonzalez, pioneira nos estudos sobre a relação entre gênero e raça: “a mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (GONZALEZ, 2019, p. 240).

Esse racismo vivenciado no cotidiano não deve ser entendido como natural e não é como uma simples camada de tinta que pode ser removida, ele precisa ser entendido e combatido como parte de uma estrutura social na qual segundo os estudos da psicanalista e filósofa portuguesa Grada Kilomba “o passado vem coincidir com o presente e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante” (KILOMBA, 2019, p. 30).

Apesar de existirem pessoas que negam a existência do racismo no Brasil e que não reconhecem as desigualdades sociais entre os grupos raciais, como resultantes de processos atualizados de exclusão do grupo negro, pesquisas como: o Mapa da Desigualdade Racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentam estatísticas que descrevem situação de brasileiros e brasileiras sob a perspectiva das desigualdades de gênero e raça em nosso país, bem como um histórico que permite analisar os principais avanços e continuidades dessas desigualdades tendo como base o racismo.

Como mulher negra, educadora da rede pública de ensino, na Baixada Fluminense, região Metropolitana do Rio de Janeiro, ex-aluna e por algum tempo voluntária no Pré-Vestibular Comunitário Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes – EDUCAFRO, me sinto desafiada a pensar estratégias que contribuam para a desnaturalização e superação do racismo em nossa sociedade, tendo como ponto de partida o ensino de História no espaço escolar.

Se vivemos numa sociedade estruturada pelo racismo, não basta não ser racista, devemos ser antirracistas, como já disse a filósofa estadunidense, professora e militante na

luta contra o racismo Angela Davis². Ser antirracista significa adotar novas perspectivas de existência que conduzam a uma reconfiguração nosso modo de pensar, agir e reagir quando uma prática racista for evocada. Isso nos remete ao debate decolonial com sua crítica da modernidade europeia entrelaçada com o colonialismo e o racismo, e a proposta de tornar visíveis os aspectos invisibilizados pela colonialidade em diálogo com a produção de conhecimento, questões que são fundamentais para uma sociedade racista como a brasileira tornar-se antirracista.

Este trabalho tem como objetivo geral fomentar reflexões sobre o ensino de história numa perspectiva antirracista e decolonial como uma alternativa para a superação de uma história eurocêntrica, por considerar que existem diferentes formas de pensar, saber, ser e viver no mundo, que contribua para desnaturalizar episódios como o da professora e historiadora Luana Tolentino, que pela lógica racista só pode ser faxineira. E de maneira específica: elaborar propostas de um ensino de história numa perspectiva antirracista, onde os estudantes se sintam encorajados a agir e refletir sobre o mundo a fim de modifica-lo; e oferecer aos educadores e estudantes as ferramentas necessárias no combate ao racismo.

Para tanto, os estudantes não devem apenas estudar sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e principalmente do próprio presente, mas compreender como o passado e/ou heranças do passado se manifestam no presente. Conforme análise do historiador e professor Daniel Pinha Silva “está no cerne da modalidade pedagógica da história o seu propósito formador de condições comuns a todos os cidadãos, qual seja, a de pensar e interferir no tempo presente por meio do conhecimento produzido sobre a história” (SILVA, 2017, p. 119) colocando na pauta das discussões em sala de aula o racismo estrutural e seus privilégios.

Um ensino de história numa perspectiva antirracista demanda novas abordagens que não sejam exclusivamente eurocêntricas, e venha romper com uma longa história de silêncio imposto àqueles que forma subjugados e escravizados. O que para a professora estadunidense e escritora e militante na luta contra o racismo

O racismo presente em nossa sociedade se reinventa e se atualiza, sua desnaturalização deve permitir que estudantes compreendam que desde o período colonial até os dias de hoje há uma nítida separação entre os espaços ocupados por brancos e negros: casa grande e senzala, bairros nobres e periferias/favelas, que a presença policial tende a proteger brancos e

² DAVIS. Apud: CISCATI, Rafael. 2019.

punir/reprimir negros. Deixando claro que nossas estruturas sociais podem ser determinantes quanto ao destino social, econômico, político e cultural.

Cabe ressaltar que ao longo de nossa formação histórica o imaginário social construído sobre os negros foi de inferioridade, desprezo, desrespeito. O ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos, capaz, de violento e de tribal. Este imaginário enraizado em nossa sociedade se manifesta através do racismo.

O desenvolvimento deste trabalho está estruturado em um texto dissertativo com uma introdução, justificando a escolha do tema e as razões para sua realização a partir de minhas percepções/reflexões; seguida de três capítulos com uma parte crítico-analítica e com uma proposta didática para as aulas de história com charges contemporâneas sobre a questão racial que possibilitem a reflexão sobre nossa realidade e sua relação com o passado. A escolha desse recurso foi pensada com o intuito de facilitar a compreensão de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de um tema complexo que é o racismo. E por se a charge um gênero textual que faz críticas aos temas de interesse público, e tem por finalidade ilustrar os acontecimentos atuais que despertam o interesse público, onde o autor expressa sua visão dos fatos por meio de caricaturas, ou seja, desenhos. Compreendendo que uso da charge permitem a reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, além de ser uma linguagem alternativa.

O primeiro capítulo consiste em uma abordagem acerca dos conceitos de raça e racismo, a fim de compreender como estes foram criados e sustentados, como resultados de uma construção histórica para legitimar a dominação europeia sobre a América no contexto da Modernidade-Colonialidade de Aníbal Quijano. Onde as práticas sociais de exploração tiveram como consequência deliberada a hierarquização da humanidade, dividindo-a em grupos que mantém entre si relações de superioridade e inferioridade, tendo como critério a cor da pele e o gênero. Aqui será conferida ênfase sobre sua relevância no contexto brasileiro, reconhecendo o racismo como um aspecto estruturante da nossa sociedade, bem como o reconhecimento da luta do movimento negro no combate ao racismo ao longo de nossa história será destacado e valorizado.

No segundo capítulo, apresento uma reflexão sobre uma educação antirracista como aquela que compreende a existência de diferentes formas de pensar, saber, ser e viver no mundo, além do modelo eurocêntrico. Com o objetivo de sublinhar como estas diferentes formas podem orientar o ensino de História reconstruindo um conjunto de saberes que foi relegado ao esquecimento durante a colonização através a negação aos negros, e outros grupos, da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento dos seus saberes, práticas culturais e religiosas e das contribuições das diversas

civilizações e povos do Continente Africano para a formação da cultura e sociedade brasileira. Este fenômeno denominado epistemicídio³ foi objeto de análise da filósofa, professora e militante na luta contra o racismo Sueli Carneiro e em sua tese de doutorado “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”.

No terceiro capítulo apresento uma proposta pedagógica de desnaturalização do racismo tendo nas aulas de história uma potência para o reconhecer o racismo como resultado de um processo histórico, e compreender que as práticas racistas se reinventam ou se realimentam em nossa sociedade. Viabilizando junto aos estudantes estratégias para a desnaturalização, superação e combate ao racismo, através de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea. Como produto final a proponho a elaboração de oficinas utilizando charges do cartunista Junião⁴ que instrumentalizem os estudantes a reconhecerem o racismo, e combatê-lo toda vez que uma prática racista for evocada.

³ Este conceito será elucidado no capítulo 2.

⁴ Ilustrador, cartunista e artista gráfico, engajado na luta contra as desigualdades. Ganhou o Salão Internacional de Desenho para Imprensa de Porto Alegre, em 2011; o prêmio Vladimir Herzog de 2005 e menção honrosa em 2006 (categoria artes); e o prêmio de cartuns sobre Aids do Ministério da Saúde, em 2004.

1 COMPREENDENDO RAÇA E RACISMO

A relevância de um Ensino de História numa perspectiva antirracista se dá devido ao processo de formação do Brasil que nos deixou o racismo como herança e instrumento de manutenção das desigualdades. Para enfrentar e desconstruir esse racismo é preciso conhecê-lo e refletir de modo crítico sobre como ele surgiu, se reinventou e se manifesta nas condições de vida dos negros e seus descendentes na contemporaneidade.

1.1 Raça e Racismo: uma construção histórica

Quando se fala em racismo no Brasil a imagem humana em geral que vem a nossa mente é a de negros e negras que foram escravizados e seus descendentes. A população de cor ou raça preta ou parda aqui no Brasil possui inúmeras desvantagens em relação à branca, quanto ao mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política. A situação a que mulheres pretas ou pardas, vítimas do racismo e do sexismo é ainda pior em relação aos homens pretos ou pardos. Em 2019 as mulheres pretas ou pardas recebiam, em média, menos da metade dos salários dos homens brancos (44,4%), que ocupam o topo da escala de remuneração no país. Atrás deles, estão as mulheres brancas, que possuem rendimentos superiores não apenas aos das mulheres pretas ou pardas, como também aos dos homens pretos ou pardos. Esses dados são parte da pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁵ Estas desvantagens operam de forma a preservar os privilégios mantendo uma hierarquia racial.

Aqui no Brasil se estabeleceu o racismo disfarçado o qual a socióloga, professora e militante na luta contra o racismo Lélia Gonzalez em seu artigo *A categoria político-cultural de Amefricanidade*, classificou como o racismo por denegação, que “o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo

⁵ Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 10/04/2020.

tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira)” (GONZALEZ, 1988, p. 69). Esse racismo à brasileira tem sido eficaz para manter negros e indígenas na condição de subordinados e explorados, reproduzindo e perpetuando os valores eurocêntricos como os únicos verdadeiros e universais, através da ideologia do branqueamento, ou seja, o desejo de embranquecer negando sua origem e sua cultura.

Este racismo se mantém em nossa sociedade por meio de estruturas públicas e privadas feitas para privilegiar a população branca. Porque o racismo aqui é também estrutural, ou seja, transcende o âmbito da ação individual e institucionalizada criando mecanismos para a construção de imagens que depreciam e inferiorizam o negro, alija os negros dos espaços de poder. De acordo com o jurista, filósofo e professor, Silvo Almeida:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019, p. 50)

Neste trabalho raça é entendida como uma construção social que não encontra fundamentos biológicos, porém, uma análise de sua evolução histórica nos permite compreender como ela foi percebida e vivenciada na sociedade brasileira. A raça se constituiu um dos elementos essenciais do racismo que se estabeleceu como base estruturante da nossa sociedade e se expressa como desigualdade política, econômica e jurídica. Aqui cor da pele garante benefícios para uns e condena outros a exclusão como já expressou o dramaturgo brasileiro, professor, político e militante na luta contra o racismo Abdias Nascimento:

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação do emprego. Se falta emprego é por causa da carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. (...) O fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. Frantz Fanon observa com propriedade: “O racista numa cultura com racismo é por esta razão normal. Ele atingiu a perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia”. (NASCIMENTO, 2016, p. 101)

Um exemplo contundente foi o caso da juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal de Curitiba, no Paraná, que proferiu uma sentença em dezenove de junho de dois mil e vinte baseada na raça ao afirmar na sentença que “seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça, agia de forma extremamente discreta”. A juíza mencionou a raça de um réu em uma sentença que condenou sete pessoas por organização criminosa. Isso levou Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a determinar, que a Corregedoria Geral da Justiça

do Paraná investigue o caso da juíza. Segundo o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJ - PR), a Corregedoria instaurou um procedimento administrativo. O desfecho deste caso foi o arquivamento do processo disciplinar, os desembargadores do Órgão Especial da Corregedoria Geral do Tribunal de Justiça do Paraná em sessão realizada em 28/09/2020 por unanimidade consideraram que não houve a intenção discriminatória ou racista por parte da juíza Inês Marchalek Zarpelon⁶. Este caso evidencia a parcialidade na decisão judicial resultante de uma estrutura social que reproduz o racismo, onde brancos estão na condição de beneficiários das estruturas históricas.

Foi no contexto da expansão marítima e comercial europeia a partir no século XV, que o termo raça foi utilizado para diferenciar e classificar indivíduos, desconstruído na esfera científica no século XX por não existirem diferenças biológicas que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, nossa sociedade sustenta e mantém uma hierarquia social baseada na raça. De acordo com a análise da socióloga e professora Juliana Marques de Sousa:

Se antes a ideologia racista era utilizada para legitimar o lucrativo trabalho escravo, que ocorria por meio da opressão e apropriação, na atualidade ela legitima uma subordinação ainda mais opressora que reproduz privilégios ocupacionais e políticos para brancos, sustentados por uma imagem marginalizada do negro, posicionando-os como segunda categoria na hierarquia social. (SOUSA, 2015, p. 110)

Frantz Fanon psiquiatra, filósofo e militante na luta contra o colonialismo/racismo natural da Martinica, na obra *Pele Negra e Máscaras Brancas* publicado pela primeira vez em 1952 tratou dos efeitos psíquicos do racismo colonial, partindo da ideia que o racismo não era algo natural e sim um fenômeno social, e que toda ideia de raça e de superioridade, assim como de inferioridade, advém de uma construção artificial, cultural e social, estabelecendo a desigualdade a partir das relações de poder, numa sociedade centrada no branco e na obsessão pela branquura. Fanon nos convida a uma descolonização do pensamento e propõe o que chamou de desalienação do negro: “a verdadeira desalienação do negro implica numa súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28) para que o negro se liberte do arsenal de complexos que nasceram no seio da situação colonial, dentre

⁶ Corregedoria do TJ-PR arquiva processo contra juíza que citou raça ao condenar réu negro. Por G1 PR. Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/09/28/corregedoria-do-tj-pr-arquiva-processo-contrajuiza-que-citou-raca-ao-condenar-reu-negro.ghtml> Acesso 28/09/2020.

eles a inferioridade. Ele ainda ressalta que o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente engendrados de se ver o mundo e de se viver nele, pois

quando a civilização europeia entrou em contacto com o mundo negro, com esses selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal. (...) No inconsciente coletivo do homo occidentalis, o preto, ou melhor; a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome.” (FANON, 2008, p. 161).

Em suma, o racismo nega o reconhecimento da dignidade e da humanidade do sujeito negro colonizado. Como resultado, o negro experimenta uma “zona do não-ser” – uma negação de sua própria humanidade imposta pelo colonialismo. Como psiquiatra Fanon tinha a intenção de liberar o homem negro do seu complexo de inferioridade e trazê-lo de volta à humanidade: “o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p. 44). Sua proposta permanece atual, pois o racismo se reinventa.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, foi sendo concebida ao longo de séculos e não tem história conhecida antes da conquista da América pelos europeus. E mesmo já tendo sido superada no sentido biológico, se reinventou por meio da colonialidade do poder, do capitalismo e do eurocentrismo dominante⁷, e pela teologia cristã, que se sustentou no mito bíblico de Noé, relatado em Gênesis, que na concepção do antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabenguele Munanga, é uma das narrativas de origem por meio da qual o negro foi condenado como raça inferior,

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes dá risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. (MUNANGA, 2003, p. 8)

Essa maldição lançada sobre a descendência de Cam e seu filho Canaã previa que eles fossem escravizados por Sem e Jafé, o equívoco foi entender que a maldição proferida pelo

⁷ Estes conceitos são elucidados no 1.2. A emergência e a manutenção do capitalismo.

patriarca bíblico contra Canaã, seu neto e filho de Cam, atinge os seres humanos de pele negra que habitaram, originariamente, o continente africano. E por conveniência o relato bíblico passou a ser utilizado para legitimar a escravidão. Munanga explica em seu artigo *Uma abordagem conceitual das noções de raça: racismo, identidade e etnia* como o conceito de raça foi se transformando ao longo dos séculos. Ele parte dos séculos XV e XVI quando os europeus se perguntaram “quem são esses recém descobertos”. No século XVII, ele destaca que a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. Foi no chamando o século das luzes, século XVIII que os filósofos iluministas contestaram o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja colocando em debate a questão de saber que eram esses “outros” recém-descobertos, lançando mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros, e a cor da pele foi considerada como um critério fundamental para definir raça, e a espécie humana ficou dividida em três raças que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: branca, negra e amarela. E no século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação. O crânio alongado, dito dolicocefalo, por exemplo, era tido como característica dos brancos “nórdicos”, enquanto o crânio arredondado, braquicefalo, era considerado como característica física dos negros e amarelos. Ele conclui que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças hierarquizou e pavimentou o caminho justificar a dominação colonial.

Mesmo depois da descoberta no século XX de que a raça não é uma realidade biológica, mas apenas um conceito, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças, ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. Porém este conceito continua operando como forma de hierarquizar a humanidade com a finalidade de dominação e subalternização. Compreender os conceitos de raça e racismo nesta perspectiva de classificação e hierarquização se aproxima do que Frantz Fanon chamou de uma linha de orientação neurótica: o negro como escravo de sua inferioridade. Sua análise se apresenta como um espelho onde progressivamente o negro a caminho da desalienação percebe que “O problema do negro não se limita ao dos negros que vivem entre os brancos, mas sim aos dos negros explorados, escravizados, humilhados por uma sociedade capitalista, colonialista, apenas acidentalmente branca” (FANON, 2008, p. 169 e 170).

Os estudos de Frantz Fanon abriram caminho para pensar o racismo a partir do “por quê uma sociedade é racista?”, e se tornou referência para intelectuais de todo mundo principalmente aqueles envolvidos na luta antirracista. Aqui no Brasil o pensamento de Fanon

influenciou intelectuais como Abdias Nascimento em seu livro *Genocídio do negro brasileiro - Processo de um Racismo Mascarado* escrito em 1977, Lélia Gonzalez em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, publicado pela primeira vez em 1984, e o pedagogo Paulo Freire que também fez a leitura de Fanon, com destaque em seu livro *Pedagogia do oprimido* escrito em 1968. E no cenário internacional o pensamento de Fanon está presente em estudos como de Achille Mbembe filósofo e professor camaronês autor de *Crítica da Razão Negra* e Grada Kilomba, da psicanalista e filósofa e portuguesa, autora de *Memórias da Plantação*, autores que orientam este trabalho.

A comprovação científica de que no plano biológico não há subdivisão da espécie humana em raças, não fez com que práticas racistas desaparecessem e o conceito de raça continua sendo utilizado como uma categoria de análise, sendo a raça um elemento sobretudo político e social, que se articula com o gênero e a classe para manter a sociedade hierarquizada. Como explica antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga - é uma citação longa, porém, elucidativa para este debate:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, 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 racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2010, p.5)

No Brasil temos pouco mais de um século desde a abolição do trabalho escravo que ocorreu em 1888 e um longo caminho a percorrer quanto a desnaturalização e superação do racismo. Aqui o racismo se reconfigurou no pós-abolição com bases nas teorias do século XIX. O Estado brasileiro, recém-transformado em República (1889) em seu processo de construção da identidade nacional esteve impregnado pela ideia de raça onde os negros eram vistos como a raça inferior, capazes de prejudicar o progresso da nação, daí a ênfase às políticas de branqueamento no país, que já vinham sendo estimuladas desde o Império, com a vinda imigrantes europeus, legitimada pelo pensamento eugenista que surgiu na Europa no século XIX numa tentativa científica de aperfeiçoar a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários, combinando diferentes teorias sobre raça,

hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente. se difundiu em diversos países inclusive no Brasil. O pensamento eugenista combinado às ideias de raça defendidas pelas elites brasileiras nas primeiras décadas da República buscavam construir uma nação moderna e embranquecida. Como destaca o historiador e professor porto-riquenho Jerry Dávila “uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários - noção popular em toda Europa e Américas no período entre guerras.” (DÁVILA, 2006, p. 31). O Estado brasileiro enquanto um sistema que define as práticas sociais em favor do grupo dominante, reproduziu o racismo na medida em que estabeleceu um padrão branco de identidade e a necessidade de ser ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Este padrão branco de identidade se apresenta por meio da chamada branquitude, que segundo a socióloga e professora Ana Amélia de P. Laborne, se constitui um produto da dominação colonial europeia que pode ser entendida como “um modo de comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade tida como neutra, não nomeada, mas sustentada por privilégios sociais continuamente experimentados” (LABORNE, 2017, p. 92). A branquitude também pode ser entendida como um aspecto ideológico que transforma uma característica fenotípica em relação de hierarquia e poder, e que acontece de uma maneira transnacional, principalmente por meio dos choques culturais entre continentes como Europa, América e África. Na medida em que os brancos também constroem uma identidade racial e dela têm se beneficiado, a branquitude criou o que podemos chamar de privilégio por ser “branco” neste país, garantindo e perpetuando privilégios estruturais e simbólicos. Assim como o racismo, a branquitude é considerada um produto da dominação colonial europeia, uma posição de vantagem social, historicamente construída e adotada como natural. Através da branquitude os privilégios da população branca formam reproduzidos em nossa sociedade colonial e se perpetuam em nossa sociedade até os dias de hoje.

Kabenguele Munanga argumenta que o racismo brasileiro diferente do nazismo na Alemanha, do apartheid na África do Sul ou da segregação racial nos Estados Unidos da América onde o racismo foi explícito e institucionalizado, não é pior nem melhor, mas tem particularidades e entre elas o silêncio, o não dito. Este mesmo argumento também está presente nos estudos de Abdias Nascimento:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para a designação do racismo no estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas

institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade.(...) Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora”. (NASCIMENTO, 2016, p. 111)

Esse racismo à brasileira foi por algum tempo encoberto pelo mito da democracia racial, isto é, a ideia de que não haveria racismo no Brasil. Escamoteando a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia e romantizando as violências sofridas pela população negra e seus descendentes ao apresentar a mestiçagem como algo positivo para a construção da identidade nacional. Essa democracia racial teria sua expressão máxima no rito carnavalesco com toda sua força simbólica ocultando as tensões e conflitos para além daquilo que mostra. O sociólogo e professor Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala* publicada em 1933 revolucionou ao mostrar como a miscigenação tornou-se um traço único do Brasil. Freyre foi o principal representante da ideia que a diversidade racial no Brasil era uma força e não uma fraqueza, porém sua tese da democracia racial foi amplamente questionada por intelectuais brasileiros e principalmente pelo Movimento Negro. Contudo a relevância de sua obra está no rompimento com as teorias raciais do século XIX, inclusive o pensamento eugenista, cujas as características biológicas seriam determinantes para explicar as diferenças morais, intelectuais entre as diferentes raças.

Ao indagar sobre a origem dos lugares sociais da população negra, a socióloga professora e militante Lélia Gonzalez, conclui os negros estão na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação. Seu pensamento se aproxima do psiquiatra, filósofo martinicano e militante na luta contra o colonialismo/racismo Frantz Fanon quando ele afirma que o dominado se identifica com o dominador. Lélia Gonzalez questiona sobre o porquê dessa identificação, concluindo que o racismo se constitui como um sintoma que caracteriza a neurose cultural brasileira. Ela foi pioneira na articulação das categorias de raça, classe e gênero, para ela o racismo e sexismo se apresentam como eixos estruturantes de opressão e exploração, onde o efeito de ambos incide de forma mais violenta sobre a mulher negra e o redimensionamento do sexismo pela raça faz submergir as desigualdades de gênero que colocam as mulheres negras em uma dimensão das relações sociais diferentes das mulheres brancas. Como no episódio que relato na introdução deste trabalho onde a professora e historiadora Luana Tolentino é abordada por uma senhora branca que lhe pergunta se ela faz faxina.

Em sua análise Gonzalez constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito, cuja nomeação vai depender da situação em que somos vistas. E é somente

no Carnaval que a mulata ganha destaque e deixa de ser a doméstica “o momento privilegiado em que sua presença se torna manifesta e justamente o da exaltação mítica da mulata nesse parêntese que é o carnaval” (GONZALEZ, 1984, p. 230).

A socióloga e professora argentina María Lugones também considera que a opressão, o processo de exclusão e a violência impostos pelo racismo são diferentes para homens e mulheres, produzindo experiências particulares às mulheres dos grupos racialmente submetidos. Para Lugones a subordinação de gênero foi o preço negociado pelos homens colonizados com seus colonizadores em troca da manutenção do poder em seu espaço social. Ela nos convida a pensar sobre o que ela chamou de colonialidade de gênero, ou seja, o que permaneceu da intersecção entre gênero, classe e raça como fundamentos do sistema de poder capitalista, apontando a necessidade de rompimento com esses paradigmas:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. (LUGONES, 2014, p. 940)

Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que a diferença de rendimentos entre homens e mulheres persiste, principalmente para as mulheres negras, que em 2020, receberam, em média, R\$ 10,95 e o homem negro R\$ 11,95 por hora. Entre os não negros, o rendimento era R\$ 18,15 para as mulheres e R\$ 20,79, para os homens por hora⁸.

Esta realidade retrata o que a psicanalista e filósofa portuguesa Grada Kilomba definiu como racismo cotidiano, que coloca negros e negras em um cenário semelhante à exploração colonial, por meio da construção da diferença, de valores hierárquicos e pelo poder histórico, político, social e econômico. Através de um tratamento desigual seja no acesso à educação, habitação, saúde, emprego, representação política, justiça criminal, etc, negando a negros e negras o direito de existir como igual.

⁸ Disponível em <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosMulheresBrasilRegioes2021.html> acesso em 10/08/2021.

Para o jurista, filósofo e professor Sílvio Almeida esse racismo cotidiano se reinventa, pois está inserido na estrutura social; “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional.” (ALMEIDA, 2019. p. 50). Em decorrência desse racismo estrutural a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade que se manifesta na baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder, uma vez que as estruturas de poder conferem privilégios a um determinado grupo racial.

Desenvolver uma educação antirracista é fundamental para que estudantes tomem conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção do racismo em nosso país, e seu funcionamento para justificar e/ou legitimar a exclusão de indígenas e negros de direitos. E também compreendam que o racismo está relacionado com o vocabulário, discursos, imagens, ações e até olhares, se constituindo um padrão contínuo de abuso, de violação, de violências sistemáticas, de experiências traumáticas que insistem em vir à tona na trajetória de vida de pessoas negras impedindo-as de se tornarem sujeitos.

1.2 A emergência e a manutenção do capitalismo

É fundamental compreender o quanto raça e racismo são partes de um processo maior de dominação: a violenta e desigual de expansão das relações capitalista. No qual o racismo se apresenta como ideologia principal para o desenvolvimento do capitalismo em escala mundial, resultado do escravismo colonial e do imperialismo no processo de acumulação do capital.

Nesta direção, é a partir da ideia moderna de raça que o trabalho escravo se tornou sinônimo de trabalho executado por negros, numa nova estrutura de controle do trabalho, em que o racismo foi um mecanismo que se desenvolveu lado a lado da expansão do capitalismo no mundo. Onde essa relação entre raça e a divisão do trabalho fortaleceu-se mutuamente, como observou o sociólogo peruano e professor Anibal Quijano: “Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial” (QUIJANO, 2005, p.108).

A criação da categoria negro, à qual logo se vincularia a noção de raça, teria por finalidade estabelecer uma diferença radical, entendida como insuperável, entre a humanidade

européia e esse outro, o negro, segundo filósofo e professor camaronês Achile Mbembe. Na medida em que o conceito de negro se confunde com os conceitos de escravo e de raça e o racismo é um modelo legitimador da opressão e da exploração a serviço do capitalismo, atravessando a estrutura social e econômica, como uma das engrenagens essenciais ao processo de acumulação. Para amenizar as crises de acumulação, o capital não pode de modo algum abrir mão dos subsídios raciais, onde

“a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispensada sem reservas. Pouco importa que ela não exista enquanto tal, e não só devido à extraordinária homogeneidade genética dos seres humanos.” (MBEMBE, 2018, p. 73).

Ele explica que a noção de negro inventada durante a modernidade, foi sendo adaptada e ressignificada de acordo com interesses ideológicos em jogo “o negro representa, pois, uma das figuras perturbadoras da nossa modernidade” (MBEMBE, 2018, p. 76) onde a hierarquia racial nega da ideia do comum, contradizendo a ideia de uma mesma humanidade. E onde o capitalismo só foi possível graças à política colonialista na América, na África e na Ásia, e a escravização de povos tradicionais ou negros que foram submetidos por meio da força e da coerção.

Dessa forma, o surgimento da classificação da espécie humana em sujeitos racializados, está ligado à história do capitalismo, dividida por Mbembe em três momentos: o primeiro em decorrência do tráfico atlântico do XV ao XIX, quando homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. O segundo quando por meio de seus próprios traços, os negros, esses seres capturados por outros, conseguem articular uma linguagem própria, reivindicando o estatuto de sujeitos plenos, esse momento tem início em fins do século XVIII com inúmeras revoltas de escravos, a independência do Haiti em 1804, os combates pela abolição do tráfico, as descolonizações africanas, as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, e o desmantelamento do apartheid no século XX. E o terceiro condiz com globalização dos mercados, a partir do século XXI, a privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo - uma fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais - e a crescente complexificação da economia financeira, o complexo militar pós-imperial e as tecnologias eletrônicas e digitais, mas que ainda mantém o negro próximo à condição de escravo - mercadoria e trabalho - e a empresa colonial justificada como obra “civilizatória” e inclusive

“humanitária” continua informando o neoliberalismo do século XXI e os processos de globalização.

Na América a escravidão foi estabelecida e organizada como o objetivo de produzir mercadorias para o mercado mundial servindo aos propósitos e necessidades do capitalismo que se consolidou num sistema de relações de produção, de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital. É a partir da América que o capitalismo se estabeleceu no mercado mundial global e por isso nosso mundo continua a ser mesmo que não queira reconhecer um mundo das raças, na medida em que raça é uma ficção útil que visa segregar, excluir, estigmatizar e até eliminar determinado grupo humano, uma maneira de estabelecer e de afirmar o poder. Raça e racismo não pertencem somente ao passado, a temática da diferença racial passou por uma normalização no seio da cultura de massas e o mundo contemporâneo continua a ser modelado pela hierarquização para fins de exclusão.

Compreender que raça e racismo não são fenômenos naturais, e sim construções históricas cuja origem está no colonialismo - a partir do século XV – na medida em que os europeus saíram a dividir o mundo entre ocidente e oriente dominando e expropriando outros povos, inicialmente sob a retórica salvacionista, depois civilizatória e por último desenvolvimentista. Distribuindo identidades sociais por eles inventadas: aos “negros” e “negras” a escravidão, aos “índios” e “índias”, a servidão; e aos “brancos” e “brancas”, o trabalho assalariado, a fim de legitimar um sistema de dominação dos povos conquistados pelos europeus e que tem se reinventado na contemporaneidade por meio da colonialidade são premissas da perspectiva decolonial.

Os sociólogos e professores Walter D. Mignolo e Julio Roberto de Souza Pinto compreendem os conceitos de raça e de racismo como modo de ver o mundo e viver nele a partir da Modernidade-colonialidade, que se complementam promovendo desigualdades e opressão. Por isso

“estamos a testemunhar as consequências da dupla face da modernidade: de um lado, a retórica da salvação e bem-aventurança por meio do progresso e desenvolvimento e, de outro, a lógica da colonialidade, ou seja, a violência, a exploração e a expropriação necessárias à realização da promessa de salvação e bem-aventurança”. (MIGNOLO e PINTO, 2017. p. 398).

A superação deste modo universalista europeu de ver e viver no mundo, implica em desnaturalizar a Modernidade como única forma de passado, e também desnaturalizar o racismo como produto dessa Modernidade. Mignolo e Pinto sugerem a desocidentalização, ou seja, a desconstrução do discurso de modernidade com a finalidade de expurgar o

eurocentrismo, num esforço de reexistência para desabilitar o discurso de modernidade e o projeto de dominação que ele promove. Mbembe segue numa perspectiva semelhante ao considerar que a crítica a modernidade permanecerá inacabada enquanto não compreendermos que seu início coincide com o surgimento do princípio da raça e com a lenta transformação desse princípio em matriz privilegiada para as técnicas de dominação do passado e do presente; ele sugere um mundo livre do peso da raça: o projeto de um mundo comum baseado nos princípios da igualdade das partes e da unidade fundamental do gênero humano é um projeto universal. (...) Assim, enquanto o racismo não tiver sido eliminado da vida e da imaginação do nosso tempo, será preciso continuar a lutar pelo advento de um mundo para além das raças.” (MBEMBE, 2018, p. 305)

Do movimento de desconstrução da Modernidade emerge a abordagem decolonial que nos remete a uma interpretação da formação social brasileira levando em consideração a colonialidade cujo fundamento está na imposição de uma classificação racial/étnica da população e cujas relações de poder operam nos diversos planos, âmbitos e dimensões, tanto materiais quanto subjetivas da existência social. Nesse processo, as relações sujeitam-se aos capitais no âmbito econômico; à família burguesa, ao patriarcalismo no que concerne as relações de gênero e sexualidade; ao euro-norte-centrismo, tomado como regime de produção da subjetividade e das formas de conhecimento; ao Estado-nação e suas articulações internacionais tornadas referências no que tange aos regimes de autoridade. Como informa o dramaturgo brasileiro, professor, político e militante na luta contra o racismo Abdias Nascimento: “Tudo era de origem europeia, como agora quase tudo vem dos Estados Unidos. O país obteve em 1822 uma independência apenas formal, permanecendo sua economia, sua mentalidade e cultura, dependentes e colonizadas”. (NASCIMENTO, 2016, p.82).

As práticas de dominação sociais, culturais, políticas e econômicas impostas pelo colonialismo não se encerraram com a independência das ex-colônias europeias. Essas práticas se reconfiguraram numa nova forma de operar a ideia de raça, que o sociólogo peruano Anibal Quijano, chamou de colonialidade do poder as práticas de dominação na economia e na política que não findaram com as independências, mas que se atualizaram e se tornaram um fator limitante dos processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico. Essa prática opera como uma atualização do colonialismo, em que a raça vai redefinir as formas de desigualdade, através de uma política de precarização e dependência de países como o Brasil por meio da exploração, da dominação e da dependência. Enquanto o colonialismo está ligado ao surgimento do capitalismo, a colonialidade está ligada à sua manutenção, por isso a necessidade de manter uma sociedade

racializada. Quijano entende a colonialidade e a modernidade como pilares que estruturam o poder capitalista eurocêntrico:

A ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

O eurocentrismo aqui deve ser entendido como uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, a partir da expansão marítima e comercial europeia, e se tornou mundialmente hegemônica na medida em que a Europa burguesa expandia seus domínios. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América, definido por Quijano como colonialidade do saber.

O racismo se constitui um dos graves problemas não apenas da sociedade brasileira, mas de toda sociedade contemporânea, que na perspectiva de Grada Kilomba se apresenta com três características simultâneas: a primeira é a construção da diferença, a segunda essas diferenças construídas estão inseparáveis de valores hierárquicos – juntos formam o preconceito, e em terceiro é que ambos os processos são acompanhados pelo poder histórico, político, social e econômico. Da combinação do preconceito e do poder surge o racismo, representado pela supremacia branca e revelado através das diferenças globais na partilha e no acesso aos recursos valorizados como a representação política, ações políticas, mídia, emprego, habitação, saúde, educação e outros.

Assim, o capital existiu muito tempo antes que a América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante consistiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América. A partir desse momento, o capital sempre

existiu e continua existindo hoje em dia só como o eixo central do capitalismo, não de maneira separada, muito menos isolada. (QUIJANO, 2005, p. 126)

No Brasil o racismo nasce associado a escravidão, se consolida no pós-abolição e se difunde na base da nossa sociedade. Quando pensamos em racismo a imagem difundida no senso comum é a do negro que foi escravizado e convertido em símbolo de sujeição e inferioridade. De acordo com o estudo da a historiadora e professora Wlamyra R. de Albuquerque, após a abolição da escravidão, oficializada em 13 de maio de 1888, a questão racial passou a ser determinante no destino social, econômico, político e cultural de negros e seus descendentes. Ofereceu-se a liberdade sem a igualdade, criaram-se mecanismos de exclusão que empurraram esta população em direção à margem da sociedade. Assim ela descreve:

A abolição não veio acompanhada de ações para permitir o acesso dos negros à educação, ao trabalho e à terra, ou o direito de cultivar livremente as suas crenças. Quando a República foi proclamada, menos de um ano depois da abolição, a cidadania dos negros não foi considerada nos projetos sociais da nova ordem política. Pelo contrário, o governo republicano teve como meta cercar a autonomia dos negros, garantir que o poder de mando dos antigos senhores fosse preservado. Com o argumento de que os negros eram capazes de viver sem rei, mas não sem feitor e senhor, a polícia passou a vigiá-los e controlá-los cada vez mais. (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 312)

A dominação colonial de índios, negros e mestiços, tem como consequência os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração - as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas⁹. Os negros que o IBGE conceitua é a soma de pretos e pardos que corresponde a 56,2% a maioria da população.

Porém os maiores índices de vulnerabilidade econômica e social estão entre pretos e pardos, como por exemplo: no mundo do trabalho a desocupação, a subutilização da força de trabalho e a proporção de trabalhadores sem vínculos formais atinge em sua maioria a população preta ou parda. Esses resultados são influenciados pela forma de inserção das pessoas de cor ou raça preta ou parda no mercado de trabalho, qual seja: ocupam postos de

⁹ Conheça o Brasil - População - COR OU RAÇA <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca> Acesso em 10/08/2021.

menor remuneração e são menos representadas nos cargos gerenciais, sobretudo os de mais altos níveis. A população de cor ou raça preta ou parda situa-se também, em maior proporção, abaixo das linhas de pobreza, e reside em domicílios com piores condições de moradia e com menos acesso a bens e serviços que a população de cor ou raça branca¹⁰.

É importante destacar que raça e racismo foram atualizados para funcionar como modo de manutenção do capitalismo. Não é por acaso que no Brasil pretos e pardos recebam os piores salários e trabalhem mais horas mesmo que isso contrarie disposições legais.

1.3 Breve história do movimento negro no brasil

Nossa história é atravessada por movimentos sociais envolvendo grupos negros na luta conta a escravidão e o racismo, vou me deter aqui no período do pós-abolição e republicano onde negros e seus descendentes atuaram e atuam como sujeitos históricos, com ações na direção da implementação de políticas públicas por parte do Estado e de suas várias agências, visando beneficiar à sociedade de modo geral e ao grupo racial negro em particular. O reconhecimento da história do Movimento Negro politicamente organizado no Brasil é essencial para a compreensão dos recentes debates da luta antirracista no Brasil contemporâneo.

Quando me refiro ao Movimento Negro no singular não desconsidero a diversidade e as várias correntes ideológicas desse movimento ao longo de nossa história. Reitero a definição de movimento negro do historiador e professor Amilcar Araujo Pereira:

Considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação com relação a questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características deste movimento social. (PEREIRA, 2013, p. 81)

Diversas organizações surgiram em diferentes contextos na luta contra o racismo, dentre essas organizações um importante veículo de comunicação especializado na temática

¹⁰ Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil: Rio de Janeiro. IBGE. 2019. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em 10/08/2021.

racial e comprometido com a construção de narrativas negras foi a Imprensa Negra inicialmente falava do cotidiano do seu público, noticiava data e eventos festivos, publicava poemas e fazia referência à necessidade do levantamento da raça, ganhando um tom mais combativo após 1925. Dentre esses periódicos podemos citar: O Homem de Cor (1833) no Rio de Janeiro; O Homem (1876) no Recife; A Pátria (1889) em São Paulo; O Exemplo (1892) em Porto Alegre; O Menelick (1915) em São Paulo; União (1918), em Curitiba; O Clarim d'Alvorada (1924) em São Paulo; A Voz da Raça (1933) em São Paulo; Raça (1935) em Uberlândia e o Alvorada (1907) em Pelotas publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965, foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país¹¹.

Outra organização de recorte racial foram os Clubes Sociais Negros que eram espaços de convivência fundados entre o pós-abolição e os anos de 1950, destinados ao convívio social e cultural das populações negras, com objetivo de agregar a população negra, incentivar a inserção social e cultural desta população, era também espaço de discussão sobre a situação do negro na sociedade da época: Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos(1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas¹².

Um marco para o Movimento Negro foi a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, em São Paulo, o historiador, professor e militante na luta contra o racismo Amauri Mendes Pereira cita o primeiro capítulo do Estatuto desta organização para demonstrar o impulso que esta organização representou na luta antirracista:

Fica fundada em São Paulo, para se irradiar por todo Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude de sua atividade material e moral no passado e para reivindicação dos seus direitos sociais e políticos atuais, na comunhão brasileira (PEREIRA, 2008, p. 33).

¹¹ DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos**. Revista Tempo, 2007, vol. 12, n. 23, p. 100-122.

¹² DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos**. Revista Tempo, 2007, vol. 12, n. 23, p. 100-122.

A FNB como um local de reafirmação de identidades, de valorização da cultura negra e de atuação contra o racismo teve um crescimento expressivo formando núcleos no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. No ano de 1936 a FNB se constituiu em partido político, mas foi extinto em 1937, com a decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas, que instituiu uma ditadura, e declarou ilegal e dissolveu todos os partidos políticos inclusive a FNB.

Com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte surge em 1944 o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, uma organização que se propunha resgatar os valores da cultura afro-brasileira degradados e negados por uma sociedade dominante. O TEN englobava também o trabalho pela cidadania do ator, por meio da conscientização e também da alfabetização do elenco. É importante destacar esse papel educativo dos movimentos sociais negros que além de combater o racismo, se esforçaram em educar o negro, a comunidade negra como destacou o intelectual e militante Abdias Nascimento:

O TEN atuou sem descanso como um fermento provocativo, uma aventura da experimentação criativa propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira. Para atingir esses objetivos, o TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia a opressão cultural da branca; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava. (NASCIMENTO, 2016, p. 163)

Nos anos de 1950 os movimentos sociais negros voltam a se rearticular, sofrendo nova interrupção nos anos de 1960 quando a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) inviabilizou todas as manifestações de cunho racial. entre 1968 e 1978, a democracia racial passou a ser uma espécie de ideologia do Estado brasileiro. Nas décadas de 1970 e 1980, as atividades de protestos e críticas à situação dos negros na sociedade brasileira eram censuradas, pois, “havia a consciência de que um dos capítulos das leis de exceção do regime militar (a Lei de Segurança Nacional) apontava exatamente para a luta contra o racismo, estigmatizando-a como subversiva” (PEREIRA, 2008, p. 50)

Um exemplo desta censura é a letra da música Mestre Sala dos Mares composta por Aldir Blanc e João Bosco nos anos 1970, em homenagem ao marinheiro João Cândido que liderou a Revolta da Chibata em 1910, no Rio de Janeiro. Na letra original, João Cândido era o Almirante Negro, o Dragão do Mar, que guiava poderosos navios de guerra com a dignidade de um mestre-sala. Mas o Brasil vivia sob a ditadura militar, e a música foi parar na mesa dos

censores. Na época, era praticamente inadmissível que uma canção homenageasse um marinheiro negro que havia se revoltado contra o governo, quebrado a hierarquia e participado de uma revolta em que morreram oficiais da Marinha. Num dos últimos encontros com os censores para tentar aprovar a letra, sem saber qual era o problema, Adir Blanc questionou o motivo da música continuar sendo censurada, mesmo já tendo trocado palavras como almirante, marinheiro etc., também tinham trocado o título de Almirante Negro para Navegante Negro, para não ofender a oficialidade da Marinha. Como resposta Blanc ouviu que o problema era a palavra negro, dita várias vezes, inclusive no título original, Almirante Negro, que já tinha sido substituído por Navegante Negro, com essa dica do censor, os compositores e chegaram ao título O Mestre-Sala dos Mares para conseguir que a música fosse liberada¹³.

Os movimentos sociais negros, enquanto proposta política, ressurgem em 1978, quando um ato público é organizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho, em protesto contra a prisão, tortura e morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases e contra a expulsão de quatro atletas negros do Clube de Regatas Tietê. Um conjunto de organizações negras de diferentes partes do país decidiu aderir ao movimento que visava o combater a discriminação em oposição ao chamado “mito democracia racial” dando origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Esse ato público reuniu duas mil pessoas, segundo o jornal “Folha de São Paulo”, em plena Ditadura Militar, e contou com a participação de lideranças negras de todo Brasil como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, representantes de atletas e artistas negros além de ser um ato de protesto, tinha o objetivo de criar as bases para a construção de uma organização que unificasse toda a luta contra o racismo no Brasil¹⁴. O sociólogo, professor e militante na luta contra o racismo Amauri Mendes Pereira, participou do ato público em 1978, assim descreveu o ato público:

Foi uma noite memorável, a de 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal, frente à praça Ramos, no centro de São Paulo! Aquela manifestação, fazendo história, desencadearia não apenas na criação do MNU, mas uma guinada de extrema importância no desenvolvimento do Movimento Negro, na forma como ele passou a ser visto pelos meios de comunicação e pelas forças políticas na sociedade brasileira. (PEREIRA, 2008, p. 61)

¹³ João Cândido: Dignidade de um mestre sala. Fundação Banco do Brasil. 2008. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/saibamais3.html> Acesso em 04/09/2020.

¹⁴ MILTÃO. Movimento Negro Unificado: 27 anos de luta. 2010. Disponível em <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/> Acesso em 26/10/2021.

Ainda em julho de 1978, o Movimento teve a palavra ‘negro’ introduzida, transformando-se no Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). De acordo com o historiador e professor Amílcar Araújo Pereira, a denúncia do mito da democracia racial, isto é, da ideia de que não haveria racismo no Brasil, pode ser observada em todos os documentos do movimento criado em 1978, desde a “Carta Aberta à População” divulgada no ato público de 7 de julho podemos “encontrar em todos os documentos a frase “por uma verdadeira democracia racial” ou “por uma autêntica democracia racial”. (PEREIRA, 2013, p. 98)

Em 1979 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), passou a ser denominada somente como Movimento Negro Unificado (MNU). O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, e dar um novo significado para as datas comemorativas como a rejeição do 13 de maio Abolição da Escravatura, como a celebração de uma falsa abolição foi transformado em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, e sua substituição gradativa pelo do 20 de novembro dia da morte de Zumbi dos Palmares escolhido como símbolo da resistência à opressão racial, como Dia Nacional de Consciência Negra com romarias anuais em direção à Serra da Barriga, bem como o aparecimento de passeatas e eventos públicos em homenagem a Zumbi dos Palmares nas ruas de diversas capitais brasileiras.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país, o movimento negro começa a ganhar mais visibilidade na condução da luta contra o racismo em 1988 ano do Centenário da Abolição da Escravatura. Considerado um momento ideal para provocar a discussão sobre a situação do negro na sociedade brasileira, entra para a história dos movimentos sociais negros como marco nacional da luta antirracista contemporânea. A Marcha “Nada mudou - Vamos mudar” Contra a Farsa da Abolição, realizada no Rio de Janeiro, em 11 de maio de 1988, na Candelária, Rio de Janeiro ganhou repercussão nacional e internacional em função do grande aparato militar disponibilizado pelo Exército brasileiro para impedir a passagem dos militantes pelo busto de Duque de Caxias, que fica em frente ao Comando Militar do Leste e ao lado da Central do Brasil. Marchas semelhantes à do Rio de Janeiro ocorreram em várias capitais do país contestando a farsa da abolição.

Na análise da historiadora e professora Iraneide da Silva Soares a condição de desigualdade aliada à experiência de gênero, vividas no interior do próprio movimento negro, impulsionou as mulheres negras a se organizarem e a fundarem, nos anos de 1980, o

Movimento das Mulheres Negras. Em 1992 durante a realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas foi definido o dia 25 de julho como Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha. Aqui no Brasil esta data foi homologada através da Lei nº 12.987/2014¹⁵, como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra - Tereza de Benguela foi uma líder quilombola, viveu durante o século XVIII.

Dez anos depois do protesto nas escadarias, do Teatro Municipal de São Paulo em 1978, não só o movimento tinha se modificado, um processo de expansão e diversificação revelado, sobretudo, na formação de novas organizações e na constituição dos coletivos de mulheres negras, que ampliaram o repertório discursivo do movimento, com a inclusão das questões de gênero e sexualidade.

Na década de 1990 surgem novas frentes de atuação dos movimentos negros, como a criação de Organizações Não Governamentais (ONG) negras, como a ONG Criola no Rio de Janeiro e o Centro de Estudos da Relações do Trabalho e da Desigualdade (Ceert) em São Paulo. Outra frente de atuação foi o trabalho para levar jovens negros às universidades através dos pré-vestibulares para negros e carentes com destaque para a atuação do Frei Davi Raimundo dos Santos em São João de Meriti, no Rio de Janeiro, através da Educação e Cidadania de Afrodescendente e Carentes (EDUCAFRO), onde fui aluna e depois voluntária. Outra referência importante na luta antirracista foi A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, por ocasião do Tricentenário de Zumbi dos Palmares como explica o historiador e professor Amilcar Araújo Pereira:

Um importante marco na década de 1990, diretamente ligado ao início da luta pelas ações afirmativas para negros no Brasil e ocorrido em meio as transformações pelas quais o movimento negro passava naquele período, foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995 em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Essa marcha levou a Brasília ativistas do movimento negro, do movimento de mulheres negras, de sindicatos e de comunidades negras rurais, que entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento com uma série de proposições incluindo (...) ‘Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta’. (PEREIRA, 2013, p. 236)

¹⁵ Lei nº 12.987/2014. Disponível em

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12987&ano=2014&ato=a2bgXUE9ENVpWTac3>
Acesso em 04/09/2020.

Nesta longa caminhada de luta antirracista do Movimento Negro alguns avanços foram conquistados como a Lei 1.390/1951, conhecida como “Lei Afonso Arinos”, proibiu a discriminação racial no Brasil, e tornou contravenção penal discriminação por raça ou cor. Ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal, Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990). Foi o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. A motivação para elaborar a lei veio depois de um caso de discriminação envolvendo a bailarina afro-americana Katherine Dunham que foi impedida, em razão da sua cor, de se hospedar em um hotel em São Paulo¹⁶.

A Constituição Federal de 1988, atualmente sem vigor criminalizou o racismo “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” artigo 5º, Inciso XLII. A Lei 7.716/1989 “Lei Caó”, tipificou o crime de racismo no Brasil. de autoria do ex-deputado Federal Carlos Alberto Caó de Oliveira (1941-2018), foi militante do movimento negro e jornalista, tendo participado, inclusive, da Assembleia Constituinte que redigiu a Constituição de 1988. Até 1989, atos de discriminação racial eram tratados no Brasil como contravenções penais passíveis de prisão simples (três meses a um ano) e multa. Essa realidade foi transformada pela Lei Caó¹⁷.

Os anos 2000 foram marcados por eventos que conduziram a mudanças significativas, sobretudo no âmbito da legislação antirracista brasileira e da postura do Estado brasileiro promovendo políticas públicas de ação afirmativa. Dentre esses eventos está, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, quando o Estado brasileiro reconheceu a centralidade do racismo na estruturação das desigualdades e assumiu o compromisso de promover políticas públicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. Uma das conquistas mais visíveis pós-Durban é adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras e o registro de forma mais sistemática de dados de cor/raça informação essencial para diagnosticar a desigualdade racial na educação, saúde, segurança pública e outras áreas. Neste contexto foi criada da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003, e a aprovado do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, a partir do documento de Durban. Em 2012, a Lei Federal 12.711/2012 garantiu a reserva de 50% das

¹⁶ Lei Afonso Arinos: A primeira norma contra o racismo no Brasil. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=52750> Acesso em 04/09/2020.

¹⁷ Lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, 25 anos no Combate ao Racismo. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-cao-25-anos-combate-ao-racismo/>> Acesso em: 04/09/2020.

vagas para este segmento da sociedade em todas as instituições federais de ensino superior. Em 2014 a Lei Federal 12.990/2014 determinou a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos para os candidatos negros. Ainda no campo da educação, outra Lei Federal 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas.¹⁸

O ano de 1978 foi um divisor de água para o movimento negro e para sociedade brasileira na medida que a luta contra o racismo entrou para o cenário nacional. Esta noite emblemática de 07 de julho, foi destaque no documentário *Emicida: Amarelo - É Tudo Para Ontem* (2020)¹⁹. Emicida é rapper e militante na luta contra o racismo, este documentário é um desdobramento do seu álbum *AmarElo*, lançado em 2019. O documentário aborda a luta histórica contra o racismo no Brasil por muito tempo invisibilizada, apresenta cenas históricas da luta contra o racismo e depoimentos de militantes e personalidades que se misturam com seu repertório musical, fazendo uma conexão entre o passado e o presente. Os participantes ato público é organizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho, símbolos da resistência e luta contra o racismo, agora dentro do teatro, num lugar que historicamente não é frequentado pelos negros são homenageados. Simbolizando uma virada histórica no contexto racial brasileiro, uma forma de resistência: um show de hip-hop, gênero de denúncia e contestação, movimento popular que tem sua base na periferia ocupando o espaço do Teatro Municipal de São Paulo.

O historiador e professor Petrônio Domingues observou em sua análise sobre o Movimento Negro que nos anos 2000 entra em cena movimento hip-hop, representando uma nova fase do movimento negro na medida que vem adquirindo uma crescente dimensão nacional. Ele chama atenção para o fato de que aqui no Brasil o hip-hop não tem um recorte estritamente racial, ou seja, não visa defender apenas os interesses dos negros, mas representa uma potência na medida que é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia,

Além disso, o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim! Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro, com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento

¹⁸ O legado da Conferência de Durban para o Brasil. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/o-legado-da-conferencia-de-durban-para-o-brasil/> Acesso em 30/09/2021.

¹⁹ Este documentário é resultado do álbum *AmarElo* do rapper Emicida, lançado em 2019, vencedor do Grammy latino de melhor disco de rock ou música alternativa em língua portuguesa.

negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto. (DOMINGUES, 2007, p. 119 E 120)

Após o golpe civil-parlamentar, em 2016, que afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade, colocou no governo um presidente sem aprovação popular, e depois da eleição em 2018 que colocou no poder um presidente de extrema direita. Hoje não existe como política de Estado nenhum projeto de políticas públicas para a superação das desigualdades raciais, pelo contrário, todas as iniciativas que apontavam mesmo que minimamente para essa perspectiva foram abandonadas.

Nesta jornada de luta surge em 2019 a Coalizão Negra por Direitos²⁰, autora do manifesto “Enquanto Houver Racismo Não haverá Democracia” que exige a erradicação do racismo como prática genocida contra a população negra. Movimento que reúne cerca de 150 entidades representando diferentes vozes do movimento negro organizado, todos em coalizão num pacto contra as consequências práticas do racismo estrutural no Brasil.

²⁰ LIMA, Tatiana. Um Pacto Entre as Organizações do Movimento Negro Brasileiro: A Coalizão Negra Por Direitos. Disponível em <https://rioonwatch.org.br/?p=51737> Acesso em 28/10/2021.

2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

A educação como um direito humano fundamental é essencial na formação dos sujeitos e na construção da sociedade. A Constituição Federal de 1988, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, tendo por finalidades o desenvolvimento pleno do sujeito, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Isso remete a uma leitura crítica de mundo, e uma tomada de consciência de que historicamente o racismo se apresenta na sociedade brasileira desde o período colonial.

Após décadas de luta nos anos 1990 e 2000 o Estado brasileiro implementou políticas públicas com objetivo de eliminar as práticas de racismo e as diversas formas de discriminação, no que diz respeito a educação básica destaco a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecendo a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica.

É importante mencionar que a Lei 10.639/2003 é resultado da luta dos Movimentos Negros, ou seja, as diversas organizações ou pessoas que lutam contra o racismo e que tem como objetivo superá-lo dentro da sociedade, que durante décadas que reivindicaram e trabalharam pelo fim das desigualdades raciais e por uma educação antirracista. Pôr em prática essa legislação exigiu de nós educadores a construção de novas estratégias pedagógicas para o ensino de história que não reproduzam uma história de africanos e indígenas reforçando estereótipos racializados.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de enfrentamento ao racismo, como por exemplo a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal em 2012, sobre a constitucionalidade das cotas raciais estabelecidas por universidades públicas, e instituição das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabeleceram a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica, os dados ainda mostram uma desigualdade estrutural e sistêmica que persiste em nossa sociedade. Ao examinar o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2018, fica evidente a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca no que diz respeito ao analfabetismo: a taxa de

analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, que é de 3,9%²¹.

Em meio a esta complexidade que envolve as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, e também no contexto educacional, a professora e militante na luta contra o racismo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004, documento regulamentou a Lei 10.639/2003 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, considera que as políticas públicas estabelecidas pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008 criaram condições para que discriminações e racismos possam ser superados nas escolas. Mas há um obstáculo que se expressa no “projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnicorraciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias. (SILVA, 2018, p. 135)

Propor uma educação antirracista significa reconhecer que existe uma educação racista em nosso país. Embora pareça óbvio cabe ressaltar que vivemos atualmente num contexto onde o debate público se vê cada vez mais ocupado em minimizar os horrores da escravidão colonial, suas consequências e desqualificar a necessidade de políticas públicas de corte racial. É neste cenário que proponho uma reflexão sobre: os efeitos do racismo na produção do conhecimento, no sentido de apagar, silenciar e reproduzir dispositivos de dominação e hierarquia racial; como podemos definir uma educação antirracista e os desafios que temos no tempo presente.

2.1 Raça e Racismo na produção de conhecimento

Para pensar a importância das relações raciais na produção de conhecimento retorno aos conceitos de raça e racismo como construções sociais e históricas oriundas da modernidade europeia, para legitimar às relações de dominação impostas pela conquista da América. As tensas relações entre brancos, indígenas e negros baseadas na diferença entre colonizados e colonizadores, situando os colonizados como inferiores. Na medida que o

²¹ Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil: Rio de Janeiro. IBGE. 2019.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em 16/08/2021.

colonialismo europeu se expandiu para o resto do mundo o padrão racista de classificação social se estendeu a toda população mundial, resultando também na consolidação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Isso foi possível porque os europeus expropriaram e reprimiram as formas de produção e de conhecimento dos povos colonizados, forçando esses povos colonizados a aprender a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, onde a modernidade e a racionalidade foram forjadas como experiências e produtos exclusivamente europeus.

Como instrumento de dominação raça e racismo têm demonstrado eficácia e durabilidade, que nos dias de hoje se manifesta por meio da colonialidade do poder, conceito forjado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano. Ele chamou de colonialidade do poder as relações de colonialidade na economia e na política que não findaram com as independências, mas que se atualizaram e se tornaram um fator limitante dos processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, ou seja, uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, e se tornou mundialmente hegemônica na medida em que a Europa burguesa expandia seus domínios.

Quijano nos oferece uma perspectiva que integra elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que estruturam as relações de poder na atualidade. Dessa forma a colonialidade do poder dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder: a classificação social da população do planeta em torno da ideia de raça, expressão da dominação colonial iniciada na América e imposta sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu e do avanço do capitalismo. E que ela não teria sido possível historicamente sem o específico colonialismo imposto ao mundo a partir do final do século XV.

Juntamente com outros intelectuais críticos da colonialidade, como Walter Mignolo e Chatherine Walsh, Anibal Quijano fundou o grupo Modernidade/Colonialidade em 1988, com a finalidade promover a crítica da modernidade europeia, tornar visíveis os aspectos invisibilizados pela colonialidade em diálogo com a produção de conhecimento. Este grupo compreende a colonialidade (do poder, do saber, do ser) como estruturantes das relações políticas globais. E como parte do projeto europeu de encobrimento do mundo (outro). Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo enfatizam que a colonialidade não se deu apenas no nível político e econômico, mas também no campo epistêmico. Nesta perspectiva a colonialidade do saber é representada na geopolítica do conhecimento, a partir do ideal iluminista europeu, e

a colonialidade do ser retrata a destituição da existência, da condição de humanidade dos outros não europeus.

É a partir da ideia de raça, utilizada como uma forma de dominação colonial eurocêntrica, que não tem história conhecida antes da América, deu origem a novas identidades sociais como, índios, negros e mestiços, essas identidades foram utilizadas com a finalidade de formação de hierarquias no passado, se e expandiu mundialmente e se expressa no eurocentrismo, definido por ele como:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Uma consequência desse processo de colonização é a consolidação de uma cultura que marginaliza os negros, índios e mestiços e os exclui das benesses do desenvolvimento da sociedade. Nascer negro está relacionado a maior probabilidade de ser pobre e a menor escolaridade. Essa situação não pode ser tratada como simples herança da escravidão. O racismo é recriado e alimentado a cada dia, reforçando um ciclo cumulativo de desvantagens.

O filósofo argentino Walter Dignolo compreende que a colonialidade é constitutiva da modernidade como duas faces da mesma moeda, e se manifestam em nossa sociedade e instituições fazendo parecer universal o que de fato era particular através de uma história que longe ser universal é a história de uma cultura eurocêntrica.

Uma hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada no sistema universitário global (...) Uma concepção particular do “sujeito moderno”, uma ideia do homem, introduzida no Renascimento europeu, se tornou o modelo para o humano e para a humanidade, e o ponto de referência para a classificação racial e o racismo global. (MIGNOLO, 2017 p. 11 e 12)

As experiências, histórias, recursos e produtos culturais no contexto da colonialidade também foram articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia que concentrou o controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento. O pensamento decolonial critica a modernidade hegemônica,

propondo uma outra forma de produção do saber, de pensar e agir que promova a superação da hegemonia europeia, e seja capaz de desestruturar as bases do racismo.

Uma abordagem feminista diante do racismo e da subalternidade do “outro” são objetos de estudo das autoras Gayatri Chakravorty Spivak, crítica e teórica indiana e Grada Kilomba psicanalista e filósofa portuguesa. Apesar de escreverem em períodos e contextos diferentes, em suas reflexões ambas apresentam pontos de aproximação numa abordagem específica sobre o silenciamento dos subalternizados e racializados marcados pela colonialidade do poder. Em seu estudo sobre a vida das mulheres indianas, principalmente as viúvas, Spivak questiona:

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da “mulher” parece ser mais problemática nesse contexto. Evidentemente se você é negra, pobre e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao do Terceiro mundo), a condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo. (SPIVAK, 2014, p. 110)

O subalterno para Spivak corresponde aos sujeitos das camadas mais baixas da sociedade constituída por aqueles que estão excluídos do mercado, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do extrato social dominante. Ela destaca a dificuldade que o subalterno tem de falar e ser ouvido numa sociedade marcada pela colonialidade, com as relações de poder desigual, e questiona o fato da fala do subalterno e do colonizado em geral ser intermediada por outro. Apontando como uma tarefa para os intelectuais a criação de espaços que permitam aos subalternos não somente falar, mas também serem ouvido, ou seja, que os intelectuais abandonem a pretensão de ser porta-voz do outro, mas que estejam engajados efetivamente na subversão das estruturas de subalternização que tendem a silenciar populações inteiras.

Kilomba analisando episódios de racismo cotidiano, resgata a imagem da máscara que a escravizada Anastácia era obrigada a usar, como símbolo da brutalidade da escravidão, e ao mesmo tempo símbolo da resistência à opressão e um dos os motivos pelos quais a boca do escravizado tinha que ser mantida fechada, censurada. Pois o falar expressa uma condição de existir de modo não subordinado, por isso a boca e a fala tornam-se alvos da opressão racista. A autora nos leva a pensar sobre:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: porque deve a boca do sujeito estar amarrada? Porque ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o sujeito negro dizer de ela ou ele tivesse a boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir?

(...) Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019. p. 41)

Kilomba reforça a ideia de Spivak sobre a dificuldade do subalterno falar e ser ouvido, mesmo porque está diante de uma estrutura opressiva que se nega a dar ouvidos a esses sujeitos, ocultando saberes em diferentes espaços sociais. Ao investigar a rejeição dos saberes das mulheres negras no campo epistêmico e sua relação com o pensamento acadêmico eurocêntrico, concluiu que “[...] a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência” (KILOMBA, 2019, p. 51). Ambas autoras argumentam que a violência desse silenciamento em que foram submetidos os povos historicamente racializados, é resultado de uma sociedade construída dentro da perspectiva da colonialidade que: é branca e patriarcal, acarretando uma relação desigual de saber-poder. Manifesta por meio da colonialidade do saber excluindo outros saberes e outras formas de interpretar o mundo, é representada na geopolítica do conhecimento, a partir da razão e do ideal iluminista europeu.

A desumanização de habitantes não europeus do globo foi necessária para justificar o controle de tais “seres humanos inferiores”. Racismo como o conhecemos hoje foi estabelecido àquela época. Racismo não é biológico, mas sim epistêmico; é a classificação e a hierarquização de umas pessoas por outras que controlam a produção do conhecimento, que estão em posição de atribuir credibilidade a tal classificação e hierarquização e que estabelecem a si mesmas como o padrão: “os humanos” (MIGNOLO e PINTO, 2017, p. 383)

O pensamento decolonial nos remete a produção de uma história não-colonizada, à construção de um conhecimento não-subalternizado, a uma releitura de eventos históricos e seus discursos legitimadores através de novas abordagens epistemológicas. No caso brasileiro foi negado aos indígenas e negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização e ocultamento de seus saberes e suas contribuições. Isso é o que chamamos epistemicídio, ou seja, toda tentativa de silenciar e invisibilizar os saberes não hegemônicos que foi relegado ao esquecimento durante colonização. Esta negação do passado reflete também na negação do presente, numa sociedade que se mantém hierarquizada, como retratou a filósofa e militante brasileira Sueli Carneiro:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no

processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Para Sueli Carneiro o racismo epistêmico tem sido um instrumento operacional que tem contribuído fortemente para a consolidação das hierarquias raciais e se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. Logo, é no campo da educação que o racismo epistêmico associado à cosmovisão moderna (sinônimo de conhecimento único, verdadeiro, universal) encontra espaço para a reprodução dos dispositivos de dominação e hierarquia racial.

A cosmovisão moderna provocou mudanças na forma de se conceber a escrita e a experiência da história. Estas mudanças foram objeto de investigação do historiador alemão Reinhart Koselleck, numa reflexão teórica acerca do surgimento do conceito moderno de história, afirma que a concepção de História herdada da Antiguidade *Historia Magistra Vitae*, marcou a historiografia e permaneceu quase ilesa até o século XVIII. Ele estaca que o topos da história mestra da vida sobreviveu cerca de dois mil anos, e que isto só foi possível enquanto o mundo andava em passos lentos, com as transformações sociais ocorrendo durante um longo período de tempo. Mas é a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, com novas experiências, que a fórmula história mestra da vida começa a se diluir e o topos a se desfazer em meio a diferentes sentidos “diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo” (KOSELLECK, 2006, p. 47). Esse processo se consolidou a com o triunfo da burguesia e o surgimento do capitalismo, e a afirmação de uma história dita universal. A história deixou de ser uma coleção de exemplos, e estudar o passado sob a perspectiva da concepção moderna é o “único caminho para o verdadeiro conhecimento de nossa situação” (KOSELLECK, 2006, p. 60).

Na contramão deste conceito moderno de história que se tornou hegemônico na tradição ocidental no século XIX e de sua concepção uma história universal está o pensamento decolonial. Não como um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, mas de um novo modo de pensar que se desvincula da modernidade europeia e capitalista, a partir da crítica fundamental de que a própria ideia de modernidade é uma construção política

e epistemológica que deu origem ao eurocentrismo e foi utilizada como legitimação das práticas colonizadoras, por meio da afirmação da superioridade do homem branco europeu e do progresso histórico daquele continente como padrão para toda a humanidade.

Revisitando o ensino de História no Brasil, ressalto que a História como disciplina escolar surge no século XIX, junto com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. A historiadora e professora Circe Bittencourt analisa os conteúdos e métodos de ensino de História a partir do momento: nas escolas de primeiras letras do Período Imperial, prevaleceu o ensino da história de heróis e de santos católicos eleitos como fundamentais para o recente Estado-Nação, dando origem a uma história biográfica e a uma História Sagrada. Com a instituição da República, surgiram no Brasil outras propostas de ensino de história, embasadas na Constituição de 1891, que previa a separação do Estado com a Igreja, que favoreceu o surgimento de escolas laicas. A partir da criação do Ministério da Educação em 1930 o Estado cuida de centralizar o currículo e de tornar padrão aquilo que se devia ser ensinado. A história contada nas salas de aula no Brasil império e em boa parte do período republicano foi uma história cuja origem está na Europa, uma história eurocêntrica, onde indígenas e negros não tiveram reconhecimento como sujeitos históricos. E mesmo as reformas educacionais em 1931, 1942 e 1971, história eurocêntrica continuou a ser ensinada, como se não houvessem outras narrativas. Como ressalta Circe Bittencourt:

Prevalecia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa - o 'berço da Nação' - e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. 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 e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-Nação. (BITTENCOURT, 2009, p. 81).

Corroborando com a análise de Circe Bittencourt, historiadora e professora Thaís Nívea Fonseca também destaca que a História aparece como disciplina escolar, na década de 1820, subdividida em História Universal, História da Pátria e História Sagrada. E mesmo com as reformas educacionais republicanas do século XX esse ideal foi mantido. Ela considera que: “não se pode afirmar, a rigor que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento” (FONSECA, 2004, p. 50). A História enquanto disciplina escolar foi até abolida durante a ditadura civil-militar (1964-1985) sendo substituída por Estudos Sociais e só retornou no final da década de 1980. Foi a partir da década de 1980 que novos programas foram criados partindo da noção de que os homens fazem história e são produtores de seu próprio

conhecimento histórico. Nos anos finais do século XX e início do século XXI, o ensino de história consolidou-se como componente curricular obrigatório em todo o território nacional com parâmetros curriculares próprios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/1996 representou uma conquista importante pois, reafirmou a educação enquanto um direito, tal como previa a Constituição de 1988. Com destaque para as Leis 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a 11.645/2008 que ampliou a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana Indígena, ambas contribuem para o abandono das visões preconceituosas de africanos e de indígena, isto é, revelam estes grupos como sujeitos históricos valorizados, que fazem escolhas, resistem, negociam, tomam decisões etc. Consideradas marcos na luta pela superação da desigualdade racial, respondem a um conjunto de reivindicações históricas de pessoas e grupos que lutaram por políticas públicas capazes de transformar nossa realidade, ainda excludente e racista.

Porém raça e racismo não pertencem somente ao passado, nosso mundo continua a ser, mesmo que não queira reconhecer, um mundo das raças, na medida em que raça é uma criação que visa segregar, excluir, estigmatizar e até eliminar determinado grupo humano, e estabelecer relações de poder. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva "outra" proposta pelo grupo "Modernidade/Colonialidade" requer operar uma mudança de paradigma como pré-condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica "outra" para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, críticos e uma pedagogia decolonial.

2.2 O que é uma educação antirracista?

A educação é uma das condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Ela não se reduz à escolarização, mas neste trabalho quando falo em educação me refiro aquela que ocorre no espaço escolar, representando uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam e é resultado da cultura de uma sociedade. Assim, as

práticas racistas da sociedade brasileira se reproduzem não apenas, mas também por meio da educação. Uma educação antirracista é uma potência que permite conhecer e compreender que os saberes historicamente construídos não são hegemônicos. São consequência do processo de colonização, que hierarquizou e subjugou os povos colonizados.

Com o amparo legal da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu como um dos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos sem “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” artigo 3º, Inciso IV. E criminalizou o racismo: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” artigo 5º, Inciso XLII. E dos marcos legais da educação brasileira também apontam caminhos para uma educação antirracista como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, resultado de uma luta histórica pelo reconhecimento do protagonismo de indígenas e negros na história. Temos aqui um primeiro passo para uma educação antirracista.

Uma educação antirracista aliada a perspectiva decolonial permite questionar o modelo hegemônico eurocêntrico da produção de conhecimento e os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos introjetados pela cultura racista na qual fomos socializados. Através da ressignificação do fazer pedagógico que não reforce os sistemas de dominação com narrativas que contam histórias coloniais. Isso perpassa a descolonização dos currículos porque segundo pedagoga, pesquisadora das relações étnicorraciais na educação Nilma Lino Gomes “essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras” (GOMES, 2019, p. 228)

Uma educação antirracista requer um currículo que questione a construção social em torno da raça, revelando a versão das pessoas que foram subordinadas ao longo da história e não apenas das que sempre foram as dominantes privilegiando um tipo de conhecimento em detrimento de outros e pressupõe a descolonização do mesmo na medida em que a colonialidade que orienta a sociedade se expressa também nos currículos através da seleção dos conteúdos. Como ressaltou o professor Tomás Tadeu da Silva, referência nos estudos sobre teoria do currículo: “o currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2001, p. 35). O currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, a inclusão da temática africana, afro-brasileira e indígena para além de adição curricular, pode se constituir uma frente de enfrentamento das desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade.

Também não é simplesmente mudar o conteúdo do currículo, é necessário mudar a forma de ensinar e colocar na pauta das discussões o racismo estrutural e seus privilégios.

Analisando as teorias do currículo o professor Tomás Tadeu da Silva, concluiu que nenhuma teoria é desinteressada, o currículo assim como raça e racismo estão ligados a uma questão de poder. Ele levanta questões como: De que forma a divisão da sociedade afeta o currículo? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Em que medida as definições de nacionalidade e raça forjadas no contexto da conquista e expansão colonial continuam predominando nos mecanismos de formação da identidade cultural e subjetiva do currículo oficial? Ele identificou nos currículos heranças coloniais que mantiveram/mantêm a Colonialidade dos saberes e fazeres outros. Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas e das matérias tradicionais, eles estão direcionados para a formação dos sujeitos, de modo a atender sua função social. Ainda hoje as marcas das heranças coloniais estão presente nas escolas, através de um currículo determina como saber válido conteúdos de aprendizagem específicos. As questões apresentadas por são relevantes para articular uma ruptura epistemológica que permita uma releitura da história dos indígenas e dos negros no Brasil direcionada para uma educação antirracista.

O que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. (...) O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações de poder (SILVA, 2011, p. 128)

Michael W. Apple sociólogo norte-americano, desenvolveu um trabalho significativo, sobre os critérios de organização, seleção e hierarquização dos conhecimentos escolares utilizados pelos sistemas educacionais e educadores, chegando à conclusão que educação está intimamente ligada a política e a cultura, e com isso “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” (APPLE, 1994, p. 59)

Nesta perspectiva nosso currículo se apresenta repleto de colonialidade, discriminando e excluindo os povos racializados na medida que não relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo sistema patriarcal. A partir do momento que democratizamos o acesso à educação pública, a escola tem se tornado um lugar onde diferentes sujeitos que por força da Lei devem ser tratados como iguais, como estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º “todos são iguais perante a Lei”, mas que historicamente forma subalternizados e ainda o são. Entender essa questão é reconhecer o quão colonial ainda são nossos currículos e porque a necessidade de uma educação que elimine essa lógica colonial.

Apple ainda adverte a nós educadores sobre o perigo de um currículo nacional, na medida que grupos políticos e econômicos influenciam nas políticas educacionais para que os objetivos da educação sejam os mesmos que orientam a economia, “um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais indispensáveis para “elevar o nível” e fazer com que escolas sejam responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (APPLE, 1994, p. 66). O currículo também se constitui um território que ocorrem disputas culturais, e lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade.

Aqui no Brasil a proposta de um currículo nacional se consolidou através da Base Nacional Curricular do Comum (BNCC) documento nacional, homologado em 2017, que normatiza e define a construção das aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros precisam desenvolver. Sua elaboração teve início em 2015, quando houve uma mobilização nacional em torno de sua elaboração, através de consulta popular e análise dos documentos curriculares brasileiros realizada por especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Entre 2015 e 2016, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para possibilitar a participação mais direta da população na construção da BNCC. Em sua trajetória de elaboração foram construídas três versões até sua homologação: a primeira versão foi disponibilizada em 16/09/2015 e a segunda versão foi disponibilizada em 03/05/2016, ano em que a sociedade brasileira vivenciou o golpe civil-parlamentar, que afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade, derrubou o governo constitucional e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade. Ocasionalmente uma nova configuração de poder no âmbito do Ministério da Educação (MEC). O documento final se adequou perspectivas educativas de organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e Organização das Nações Unidas (ONU), que preconizam a centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização de professores e gestores. Cabe ressaltar que o currículo não é neutro, e nesta última versão predominaram os interesses mercadológicos. Se a elaboração da BNCC teve como ponto de partida o esforço de realizar um diálogo com os agentes da educação básica, a terceira versão culminou num texto que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido, nem as muitas contribuições recebidas, ficou a cargo de um Comitê Executivo e assim, privilegiou

especialistas e subalternizou o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões²².

A BNCC foi alvo de críticas e questionamentos nos meios educacionais durante sua elaboração e após sua homologação. No Conselho Nacional de Educação (CNE), às críticas formam tecidas por três conselheiras, que pediram vistas à Minuta de Parecer e Projeto de Resolução que deu origem ao texto final da BNCC, as conselheiras criticaram: a exclusão do Ensino Médio; o processo, que teria privilegiado contribuições individualizadas em detrimento de “um processo coletivo”; a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo aquelas apresentadas pelo CNE; a metodologia de construção “linear, vertical e centralizadora” e o fato de que a terceira versão não seguiu o caminho percorrido pelas versões anteriores, pois foi construída pelo Comitê Gestor do MEC. Conforme relato da própria Márcia Angela da Silva Aguiar:

A reunião do Conselho Pleno foi iniciada tardiamente com a participação do público. No início da Sessão, as Conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) protocolaram, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE. Uma questão que permeou todo o debate da 3ª versão da BNCC, no CNE, foi a exclusão do Ensino Médio, como assinalado anteriormente, à medida em que esta versão se delimitou à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não atendendo, desse modo, as exigências legais. (AGUIAR, 2018, p. 13)

Durante o processo de elaboração da BNCC a Associação Nacional de História (ANPUH) esteve atuante, em 10 de março de 2016, publicou o documento *Manifestação Pública da Associação Nacional de História (ANPUH)*, referente a primeira versão da BNCC, assinado pela Diretoria Nacional da ANPUH onde questionou o método de elaboração da BNCC, os objetivos atribuídos ao Ensino de História e às temáticas: Cidadania, Conceitos, Eurocentrismo, Temporalidade, História Antiga, Média, Indígena, da África, do Brasil e da América. Também a relação do ensino de História com a formação política da cidadania, salientou que a formação para o exercício da cidadania não se confunde com a formação cívica, baseada no conhecimento e no respeito aos símbolos nacionais ou mesmo aos poderes

²² AGUIAR. Márcia Angela da Silva, Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 22/07/2021.

instituídos. Nesta versão da BNCC a formação da cidadania a partir do ensino de História, relegou questões fundamentais, como respeito às minorias étnicas, diversidade de gênero, diferenças culturais, políticas, ideológicas, sociais, regionais²³. O documento da ANPUH finaliza com um conjunto de considerações pertinentes para a revisão da BNCC de História. O documento foi encaminhado ao Ministério da Educação (MEC).

Durante o Seminário Estadual Base Nacional Curricular Comum - BNCC no Rio de Janeiro, nos dias 27 e 28 de julho de 2016, foi produzida a *Carta das professoras, professores e estudantes que compõem o grupo de trabalho do componente História sobre a organização e formato do Seminário Estadual da BNCC* referente a segunda versão na qual foi questionado o caráter conservador da proposta curricular do componente, os equívocos conceituais que tornam a proposta curricular problemática e inadequada para o ensino de História. Como por exemplo, na abordagem do conceito de tempo como instrumento para acessar diferentes momentos da História sem nenhuma reflexão acerca de sua participação na composição das identidades individuais e coletivas, ao iniciar o 6º ano com a Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) coloca nos 4º e 5º anos, temas de muita complexidade, como os conceitos de hierarquização social e as características de organização sócio-política da Antiguidade Oriental e no que diz respeito aos conteúdos relativos a história dos povos africanos e americanos deveriam ser abordados a partir de uma perspectiva própria dos sujeitos americanos e africanos, e não a partir dos contatos desses povos com o processo de expansão europeu na Idade Moderna tal como está no documento, não contemplando as leis 10.639/03 e 11.645/08²⁴. Esta carta foi assinada pelas professoras, professores e estudantes participantes do seminário e encaminhada ao Ministério da Educação (MEC).

A redação da terceira e última versão da BNCC para o Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, ficou a cargo de um Comitê Executivo, que, muito pouco ou quase nada, levou em consideração do processo iniciado em 2015. Os apontamentos, observações e críticas feitas sobretudo pela ANPUH foram descartados, as ausências destacadas, também não foram revistas. Especificamente sobre o Ensino de História, a versão

²³ ANPUH. Manifestação Pública da ANPUH sobre A Base Nacional Comum Curricular. São Paulo, 10 de março de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em 22/07/2021,

²⁴ ANPHU. Carta das professoras, professores e estudantes que compõem o grupo de trabalho do componente História sobre a organização e formato do Seminário Estadual da BNCC sediado no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3672-carta-sobre-o-seminario-estadual-da-bncc-sediado-no-rio-de-janeiro#.YZazZQ8p6-o.whatsapp> Acesso em:

homologada submeteu seu ensino à lógica das competências, substituindo o conhecimento pelo saber fazer. E sob o pretexto de ser inovadora a BNCC na prática reproduz concepções históricas já superadas como a ideia de uma história cronológica, ou seja, guarda a iluminista ideia de evolução linear dos fatos numa cronologia sequencial. Tendo em vista que a crítica ao entendimento da história como sucessão cronológica de eventos começou a ser construída ainda no século XIX e embasou diversos movimentos historiográficos e filosóficos de caráter crítico, uma proposta que se funda no entendimento da história como sucessão de eventos representa um retrocesso.

Esta temporalidade colonizada que tende a hierarquizar os povos em função da ideia de progresso e de evolução nos remete a Aníbal Quijano e a colonialidade do poder, onde a modernidade e a racionalidade foram construídas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Neste contexto surge a concepção de uma colonialidade do tempo, como uma estrutura sólida e quase inquebrável, aparentando ser um dado da natureza, definindo o modo como nos relacionamos com o tempo. É urgente uma ruptura do ensino de história com essa colonialidade do tempo, de não ser submisso ao modo europeu de pensar as relações entre passado e presente, num encontro com o pensamento decolonial. Como analisa o historiador e professor Nilton Mullet Pereira:

Pensar uma colonialidade do tempo significa supor que o tempo é um privilégio, o qual foi conquistado pelos e para os brancos, a partir de um intenso processo de colonialidade do saber, do poder e da vida. Trata-se de um privilégio que se confunde com o próprio tempo e dele se apropria, tornando-o, de uma só vez, tanto próximo e particular quanto distante e exteriorizado, ao ponto de fazer com que se acredite que o modo como conta, mede e experiencia é universal e natural. Se o ensino de História é povoado pelos fantasmas da colonialidade do tempo, a aula de História pode ser um espaço aberto para experiências estranhas, fugidias, pouco afeitas à nacionalidade ou aos modos de pensar a política, a sociedade e a vida que o eurocentrismo criou. (PEREIRA, 2018. p. 27 e 28)

O currículo compreendido como uma relação de poder, torna-se elemento fundamental de análise para se compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

A pedagoga, pesquisadora das relações étnicorraciais na educação Nilma Lino Gomes ressalta a necessidade de descolonização do currículo como um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista,

Descolonizar os currículos é reconhecer que apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantém incrustados nos

currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação” (GOMES, 2019, p. 231)

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retrocesso, nos remete ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, ou seja, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos.

Os negros em nosso território foram vistos como mera mercadoria, pertencente a um grupo inferior, às vezes exclusivamente com justificativas baseadas na quantidade e intensidade de melanina que cada um carregava na própria pele. Nosso país naturaliza um cotidiano em que ser negro está intrinsecamente ligado ao ser pobre e precarizado. O racismo está em como naturalizamos todos esses elementos, os tornando parte da paisagem e os justificando como se fossem falta de sorte ou de caráter de uma população que historicamente foi empurrada para esse lugar. Nossa sociedade foi construída sob a ótica cultural europeia, desde a colonização, os brasileiros foram treinados e incentivados a valorizarem tudo o que fosse feito na Europa, ao mesmo tempo tiveram que negar as produções e mesmo a coexistência com outras culturas como a indígena e africana.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie reiterou que “é impossível falar sobre a história única sem falar de poder” (ADICHIE, 2009, p. 11). Para a escritora, poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O perigo está no poder da história única destruir a dignidade um povo, mas também reparar essa dignidade perdida. E também de promove estereótipos: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”. Ela ressalta o poder dessa história única ter sido usada para expropriar e tornar maligno. A repetição dessa história única provoca o silenciamento e o apagamento de outras histórias dificultando o reconhecimento de uma humanidade em comum ao enfatizar as diferenças. Esta construção foi usada para espoliar e caluniar, no caso brasileiro a história única silenciou indígenas e negros.

Um dos caminhos para a reconstrução de uma outra história é valorizar o enfrentamento e resistência dos escravizados no Brasil, importante para a formação de uma identidade étnicorracial. Ressaltando a luta pelo reconhecimento de sua cidadania como um fator histórico, demonstrando com isso que a atual situação socioeconômica de parte dos afrodescendentes não é decorrência de uma opção individual como não gostar de trabalhar, não correr atrás, não se esforçar o bastante. É sim fruto de um sistema de dominação e exclusão de centenas de anos.

Catherine Walsh, intelectual norte-americana naturalizada equatoriana, uma das principais referências da pedagogia decolonial, destacou a afinidade entre a pedagogia decolonial e a pedagogia crítica de Paulo Freire na medida em que o pensamento de Freire articula uma ética humana conectada com uma prática educativa que luta contra as discriminações de classe. Uma outra referência para a pedagogia decolonial destacada por Walsh foi o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon por seus trabalhos darem um sentido prático e concreto as lutas de descolonização, libertação e humanização, concebidas tanto em termos individuais como coletivos. Nesse sentido, ao apresentar a descolonização não simplesmente como problema político, mas como uma prática pedagógica de intervenção que implica a criação de homens novos, a partir da reconstrução de outros modos de viver, de poder e de saber. Nesta perspectiva Paulo Freire e Frantz Fanon foram importantes para o desenvolvimento das pedagogias decoloniais que segundo Walsh, podem ser entendidas como um conjunto de:

Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (WALCH, 2013, p. 28)

As pedagogias decoloniais se orientam em direção à descolonização e a transformação, “uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (WALCH, 2019, p. 9) através de uma ruptura epistêmica que tem por base o passado e o presente vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização. Essas práticas educacionais propõem uma educação outra; que possibilite a transformação das estruturas sócio-históricas para que consigamos perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenhamos a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema.

Não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas, na cultura, na gestão da educação, da saúde e da justiça, ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da construção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2009, p. 225, 226)

Compreender e reconhecer os mecanismos que operam a reprodução do racismo em nossa sociedade constitui é fundamental para uma educação antirracista. Uma educação antirracista que entende que nosso país adotou sistematicamente o projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema.

Ou seja, a educação antirracista vai muito além de aplicar a lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. A lei é muito importante, mas é preciso reconhecer que o racismo estrutural existe, inclusive, no ambiente escolar. Afinal, a escravidão durou cerca de 300 anos, só que os brasileiros convivem oficialmente sem ela a apenas 133 anos. Se queremos construir uma sociedade antirracista, é necessário compreender qual o papel que cada estrutura socioeconômica desempenha na reprodução do racismo, a fim de desenhar estratégias eficazes para o seu enfrentamento.

Uma educação antirracista envolve uma resignificação do fazer pedagógico onde os currículos não reforcem os sistemas de dominação e nem a manutenção das hierarquias, uma ruptura epistemológica que permita uma releitura da história dos indígenas e negros no Brasil, questionando a centralidade do pensamento hegemônico na produção de conhecimento, a colonialidade do tempo e valorizando outras maneiras de entender e intercambiar histórias e culturas até então negadas e estigmatizadas. É dar voz aos sujeitos invisibilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial àqueles que o pedagogo a Paulo Freire descreveu como oprimidos: são todos aqueles impedidos de ser mais, proibidos de ser no mundo e com o mundo, aqueles renegados e renegadas, interditadas e interditados, proibidos de ser, proibidos de humanizar-se, oferecendo a estes uma educação como prática da liberdade.

2.3 Desafios de uma educação antirracista

O racismo é um fenômeno que estrutura nossa sociedade, inclusive nas formas de violência e a negação de direitos, ou seja, o pertencimento racial define e organiza o acesso aos bens e serviços fundamentais para a dignidade humana. Apesar da maior visibilidade que a questão racial tem encontrado nos últimos anos com sua incorporação nos debates sobre democracia, representatividade e igualdade de oportunidades e do aumento de denúncias de sua ocorrência, ainda se constituem como desafios ações efetivas para a o enfrentamento deste fenômeno, como a mudança de padrões de comportamentos e concepções. Contudo outro desafio se manifesta, não é algo novo, mas ganhou força contexto das eleições de 2018²⁵. São argumentações que distorcem o conhecimento do passado, cujo um dos objetivos é deslegitimar algumas lutas e conquistas de grupos que historicamente foram explorados e/ou marginalizados em nossa sociedade, como negros, quilombolas, indígenas e mulheres - falo do negacionismo histórico.

O negacionismo surgiu como um fenômeno político-intelectual ligado a movimentos de extrema-direita na Europa e nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial. Inicialmente, o foco das teses negacionistas era negar que o Holocausto havia acontecido desqualificando testemunho de vítimas, acusando de falsidade os documentos históricos reconhecidos pelos historiadores, ou supervalorizando qualquer documento que comprovasse a tese negacionista sem a devida crítica documental. Os discursos negacionistas na História querem se passar por científicos, mas na verdade são falseadores da crítica e da reflexão; e/ou contrariam fatos e resultados de pesquisas de historiadores e de cientistas sociais. São rejeições a fatos históricos bem estabelecidos ou a afirmações científicas consensuais. Pode-se ainda falar de negacionismo na atitude de ignorar deliberadamente algo que não suportamos reconhecer. Como definem os filósofos Mariano Gazineu David e Mônica Ferreira Corrêa,

O negacionismo – a negação sistemática de fatos históricos e de consensos alcançados pelas ciências – constitui uma das formas contemporâneas de emprego da dúvida contra as afirmações científicas e, principalmente, contra políticas públicas baseadas nestes conhecimentos. (DAVI e CORREA, 2020, p. 162)

²⁵ NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: *Novos Combates pela história: desafio-ensino*. Pinsky, Jaime. Pinsky, Carla Bassanesi. (org.). São Paulo: Contexto. 2021.

Na cena pública brasileira, nos deparamos com ataques a uma grande variedade de temas históricos, ecológicos e científicos. Na história, observamos questões relacionadas à escravidão, ao extermínio indígena, ou mesmo a personagens históricos que têm sido retirados de documentos oficiais e de instituições cujas funções principais são o trabalho de salvaguarda do passado sendo objetos constantes da negação. O pluralismo não significa a aceitação acrítica de qualquer história, é preciso diferenciar as interpretações legítimas do passado de meras opiniões, ou mentiras. Como relata o historiador e professor Marcos Napolitano:

“a negação a priori de um processo, eventos ou fatos históricos estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorridos no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação das validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecidos em bases científicas e metodológicas reconhecida”. (NAPOLITANO. 2021, p. 98)

Interrogar sobre usos do passado, e como estas relações afetam a sociedade se tornou cada vez mais urgente no contexto do negacionismo, como por exemplo: os efeitos nefastos da escravidão e a existência do racismo estrutural em nossa sociedade. Levando em conta que a História não se detém somente ao estudo do passado, hoje nos deparamos com a necessidade e ressignificar o ensino da história, distinguindo em que ponto o presente colore o passado, e estabelecendo as relações de continuidade e ruptura entre o passado e o presente. O historiador e professor Daniel Pinha argumenta que,

neste sentido, o professor, autor da aula, encontra diante de si um estudante afetado pelas múltiplas formas de circulação do passado, anteriores e posteriores ao momento da aula (...) materiais diversos e que conferem múltiplas significações ao passado, algumas distorcidas, falsificadas ou sem autoria, elevando a responsabilidade e a condição autoral/intelectual do professor a partir das condições específicas de enunciação da sua aula. (PINHA, 2017, p. 122).

Este movimento negacionista obteve maior visibilidade aqui no Brasil no contexto da pandemia da Covid 19, quando vimos os debates e embates promovido por pessoas que ocupam lugares de poder em nosso país na condução da pandemia, e a dificuldade em adotar ações baseadas na ciência para evitar a propagação da doença. Houve um esforço ao máximo para negar tanto o impacto destruidor do novo coronavírus quanto as medidas profiláticas contra ele. A estratégia consiste em negar que os dados obtidos pelas pesquisas sejam conclusivos e lançar dúvidas sobre as conclusões relatadas pela comunidade científica e sobre

a real existência de consenso entre os especialistas no assunto. O resultado foi o número de mortos que ultrapassou 600 mil²⁶. As estratégias negacionistas visam impedir a tomada de decisões político-administrativas baseadas nos consensos científicos que contrariam interesses financeiros ou ideológicos.

Acontecimentos históricos ocorridos no Brasil e em outros países foram objetos de manifestações que distorciam, falseavam e/ou contrariavam fatos e resultados de pesquisas de historiadores e de cientistas sociais, como o Holocausto, a Escravidão, e a Ditadura Civil-militar. Arthur Lima de Avila historiador e professor, afirmou que “o negacionismo está na moda - tão na moda que agora temos até chefes de Estado a seu serviço. Não nos foram oferecidos poucos espetáculos degradantes por Jair Bolsonaro, Donald Trump e Boris Johnson, para citarmos só três, ao longo da pandemia da COVID-19” (AVILA, 2021, p. 162) no remete uma tendência mundial e não tem como alvo somente as Ciências da Saúde ou os pesquisadores que frequentemente nos alertam acerca da crise ambiental que nos ameaça, mas também as Ciências Humanas.

As disputas sobre o passado são antigas, mas nos últimos anos temos visto a proliferação de narrativas negacionistas distorcendo o conhecimento do passado, ou utilizando argumentos que contém meias verdades. Um exemplo foi a publicação do ex-presidente da Fundação Cultural Palmares (primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira criada em 1988 Centenário da Abolição) Sérgio Camargo na ocasião da Comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro de 2020 em seu twitter: “Não existe racismo estrutural no Brasil; o nosso racismo é circunstancial - ou seja, há alguns imbecis que cometem o crime. A "estrutura onipresente" que dia e noite oprime e marginaliza todos os negros, como defende a esquerda, não faz sentido nem tem fundamento”²⁷. Esta negação do passado equivale a uma negação do presente, ou seja, que nenhum processo histórico causou os problemas contemporâneos.

O contexto de polarização político-ideológica aqui no Brasil tem potencializado a propagação de ideias negacionistas atingindo uma grande variedade de temas históricos,

²⁶ Brasil ultrapassa a marca dos 600 mil mortos. Jornal Nacional. 08/10/202. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/08/brasil-ultrapassa-a-marca-dos-600-mil-mortos.ghtml> Acesso em

²⁷ Sérgio Camargo nega existência do racismo estrutural: 'não tem fundamento'. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/11/20/sergio-camargo-diz-que-racismo-estrutural-nao-tem-sentido-nem-fundamento.htm> Acesso em 20/08/2021.

ecológicos e científicos. O desprezo pelas evidências, pelos testemunhos das vítimas, pelas ações judiciais, e as tentativas recorrentes de deslegitimação da historiografia profissional, fazem parte de um repertório amplo da negação que tem sido, há alguns anos, mobilizado em nosso cotidiano.

É necessário destacar a interferência das redes sociodigitais no posicionamento da verdade. O surgimento de um cenário midiático-digital global facilitou a ampla disseminação da negação do Holocausto e de outras formas de negacionismo histórico. O universo virtual não apenas forneceu espaço para a proliferação das mais odiosas e ultrajantes informações, sob um véu relativo de anonimato e impunidade, como também permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir com esses negacionismos de uma maneira fácil. As manifestações atuais de negação histórica e a luta contra ela se transformaram em fenômenos globais em razão das influências combinadas da globalização, da migração em massa e da ascensão da mídia internacional.

Sônia Meneses historiadora e professora descreve em seu artigo *Os vendedores de verdades* que a virada decisiva para práticas negacionistas ocorre em 2016, quando o acesso às notícias deixou de se concentrar nos grandes portais dos jornais e passou a ocorrer, majoritariamente, por redes de compartilhamento pessoais como o Facebook, o WhatsApp, o Twitter e o Instagram. Provocando a crescente perda de espaço das mídias tradicionais com a expansão de conteúdos na internet. Já segunda década do século XXI, houve a consolidação e o crescimento das redes sociodigitais na produção e na distribuição desses conteúdos. Da mesma forma ocorre em relação à história, que vê seus consensos historiográficos confrontados por conteúdos das redes, mesmo que estes não tenham qualquer base sustentada em pesquisas ou protocolos de investigação. Essa negação de acontecimentos históricos e informações não é um problema apenas para o Brasil; tem se apresentado como um fenômeno que se espraia em diversas sociedades.

Nesse movimento contraditório, a escola consiste num espaço de mediação das relações sociais, preenchido, para além dos seus conflitos, por ensinamentos e lições, experimentações e pela pavimentação de caminhos que levam os educadores e educandos para mais perto de práticas libertadoras, que questione a política de dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e também o negacionismo. Como afirma a professora, escritora e militante na luta contra o racismo bell hooks, “uma educação libertadora para a consciência crítica, para não se perpetuar condições que reforcem a exploração e a repressão coletiva. (HOOKS, 2017, p. 95)

Na história, observamos questões relacionadas à escravidão, ao extermínio indígena, a ditadura militar ou mesmo a personagens históricos, que têm sido retirados de documentos oficiais. Não se trata de não aceitar questionamentos em torno da escrita da história, mas de reafirmar o caráter fundamental da História como Ciência e Arte: uma operação de investigação cujos resultados devem estar constantemente submetidos ao crivo do debate, do contraditório, dos diversos mecanismos de averiguação e controle da disciplina; afinal, trata-se de um conhecimento produzido a partir de fontes e do diálogo historiográfico. As evidências apresentadas pelos negacionistas em geral são frágeis, descontextualizadas e distorcidas. Os textos negacionistas não são uma tese ou uma dissertação apresentada ou mesmo aprovada em qualquer instituição de pesquisa de qualquer país. Uma estratégia negacionista consiste na alteração intencional de sentido por meio da subtração de trechos do documento original, para o historiador e professor Luís Edmundo de Souza Moraes:

Estes e outros artifícios são utilizados em um conjunto de publicações que, desrespeitando todos os critérios de validação de proposições do campo das ciências sociais, nos permite deslocar o texto negacionista do lugar que ele diz ocupar - o lugar de "historiografia" - e colocá-lo em um outro lugar - o de falsificação politicamente motivada. (MORAES, 2021, p. 15)

É necessário um olhar atento para não cair em armadilhas negacionistas como por exemplo o direito à liberdade de expressão, que não deve ser confundido com o direito de negar a verdade histórica sobretudo para encobrir crimes contra a humanidade, e legitimar as desigualdades sociais e a subalternização dos povos indígenas e negros na contemporaneidade. Negacionismo não é sinônimo de revisionismo, pois o revisionismo histórico é calcado em argumentação lógica, novas fontes e métodos e faz parte do debate historiográfico. As leituras dos acontecimentos históricos estão no centro das disputas simbólicas e políticas contemporâneas com uma variedade de narradores que tentam desqualificar historiadores e professores sobre o trabalho de investigação histórica.

Questionar manchetes, desenvolver formas de ler nas entrelinhas, identificar as forças que se opõem e o alinhamento das corporações midiáticas são ações que compõem o cenário de atuação docente articulado com a realidade e a dinâmica do tempo presente. Um desafio permanente é um ensino de história que problematize a realidade, a percebendo-a como uma construção histórica, não como algo natural. Apontando os desdobramentos dos processos históricos, analisando as perspectivas e visões de mundo dos personagens históricos, examinando estruturas e instituições sociais e as relações de poder de uma época.

No Brasil, atualmente, as narrativas negacionistas objetivam deslegitimar algumas lutas e conquistas de grupos que historicamente foram explorados e/ou marginalizados em nossa sociedade, como negros, quilombolas, indígenas e mulheres. Neste processo “compreender como os vários modelos de dizer-a-verdade se organizam no espaço público nos ajudará a entender o que se nega, e porque se nega. (MENESES, 2021, p. 83). Uma educação antirracista deve atuar no combate ao negacionismo que tende minimizar a escravidão e seus efeitos na contemporaneidade.

Pensar uma educação antirracista é compreender que nosso país adotou sistematicamente um projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É instruir estudantes sobre relações raciais, para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Como já foi dito anteriormente está no cerne da modalidade pedagógica da história o seu propósito de pensar e interferir no tempo presente por meio do conhecimento produzido sobre a história. A partir desse fio condutor apresento como produto deste trabalho, um roteiro de oficinas pedagógicas, com o objetivo de promover um ensino de história numa perspectiva antirracista, oferecendo aos educadores e estudantes as ferramentas necessárias no combate ao racismo encorajando-os a agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo.

No ensino de história os estudantes não devem apenas estudar sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e principalmente do próprio presente, mas compreender como o passado e/ou heranças do passado se manifestam no presente. Para que isso ocorra é necessário disponibilizar aos estudantes diferentes leituras e interpretações sobre a realidade. Como afirmou o pedagogo Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2011, p.19-20), reconhecendo que o processo de leitura e escrita não se restringe ao ato de decodificar os signos dispostos nos livros e outros gêneros textuais com a construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade. Numa proposta desafiadora de aprender com a experiência vivida. Levando aos estudantes conhecimentos que tenham significado para os mesmos, e construindo novos conhecimentos a partir da reflexão.

3.1 A Charge e o ensino de História

As imagens pertencem ao universo dos vestígios mais antigos da vida humana que chegaram até nossos dias, partindo desse pressuposto, o historiador e professor Paulo Knauss afirmou que “a história como disciplina tem um encontro marcado com as fontes visuais” (KNAUSS, 2005, p. 115). Porém durante muito tempo a historiografia definiu o uso das fontes escritas como padrão geral de avaliação das práticas de investigação histórica. A crítica contemporânea à concepção cientificista de história conduziu também à crítica da concepção de documento histórico, e a revalorização das imagens como fontes de representações sociais e culturais, promovendo um reencontro com o estudo das imagens. A partir do final do século

XIX início do século XX surge a imagem enquanto documento histórico. Como revela o historiador e professor Paulo Knauss,

(...) desprezar as imagens como fontes da História pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo do que a escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida. (KNAUSS, 2006, p. 99-100)

É somente na década de 1990 que campo de estudo de história da arte se rende ao chamado estudos visuais, ou seja, o estudo das construções culturais da experiência visual na vida cotidiana. Que pode ser também entendido como o estudo da construção visual do social, que permite tomar o universo visual como terreno para examinar as desigualdades sociais.

O uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História tem contribuído não só para ampliar o campo de estudo da disciplina, como também estabelecer um novo conceito de ensino-aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, significativo e prazeroso. O uso de imagens tem contribuído para dar significado ao conteúdo histórico. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de História reconhece a vinculação entre o saber escolar e a vida social. A professora Elisabeth Weber Medeiros argumenta em seu artigo *Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada* que,

O uso de charges e caricaturas permite realizar leituras que produzem significados e possibilitam diferentes reflexões. Essas imagens podem ser utilizadas no cotidiano da sala de aula para ilustração e interpretação de momentos históricos, tanto de imagens antigas quanto atuais. É um recurso que permite trabalhar, principalmente, a História Política, utilizando as charges e piadas políticas ao longo da História. (MEDEIROS, 2005, p. 66)

As charges podem integrar as aulas de História de forma dinâmica e interativa em suas mais variadas temáticas, superando o ensino tradicional da história na educação básica, evitando memorizações e se opondo aos verbalismos vazios em sala, aprofundando, problematizando e explicando, da forma mais viável, os conceitos do campo da história. Mas, não se pode simplesmente deixar a charge falar por si, uma vez que uma charge fora de contexto pode não ser capaz de produzir sentido ao indivíduo que a observa.

É importante para compreensão e uso da charge enquanto fonte histórica, conhecer o autor e seus traços artísticos, que possuem especificidades. Além de considerar que a charge não pode ser analisada deslocada do seu contexto de produção e alheia daquele que a produziu. Compreender a amplitude da charge, seu contexto de produção, suas apropriações,

os olhares de quem vê e para quem ela se dirige, além de analisar o contexto histórico de produção, são pontos que devem ser considerados para a prática de ensino de História. O dito e o não-dito são problemáticas que devem ser abordadas. Além disso, a tomada da charge como fonte que deve ser criticada abre espaço para a discussão acerca das verdades na História: no ato de problematizar a fonte, demonstrando seu caráter parcial, seu recorte e suas limitações, faz-se possível a construção de maior criticidade à frente de outras fontes, que não apenas a charge.

3.2 Por que charges? Por que Junão?

Nós educadores temos nos deparado nos últimos anos com estudantes do 6º ano do ensino fundamental que não completaram sua alfabetização apresentando grandes dificuldades na leitura e escrita. Estes estudantes até chegam alfabetizado, ou seja, decodificam palavras, no entanto eles não estão letrados, isso implica em problemas sérios, pois não interpreta o que lê, portanto não dá conta de assimilar os novos conteúdos que serão aplicados. Em relação à escrita, eles até escrevem palavras, pequenas frases, mas não consegue estabelecer um diálogo com a própria escrita²⁸.

A desigualdade educacional no Brasil se agravou com a pandemia do novo coronavírus, atingindo principalmente estudantes pretos, pobres e de regiões mais afastadas, em que o abandono escolar, influenciado pela implementação do ensino remoto e das diferenças de materiais ofertados para o ensino público e privado, foi uma das consequências dessa disparidade que mais uma vez se faz presente na questão da educação brasileira. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD COVID-19), realizada em 2020, revelaram que, no mês de setembro, 6,4 milhões de estudantes, o que corresponde a 13,9% do total, não tiveram acesso às atividades escolares no Brasil. Mostraram ainda que estudantes negros e indígenas sem atividade escolar são o triplo de estudantes brancos: 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de

²⁸ Nolasco, Gilcimar Cordeiro da Silva. Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão da Avaliação Pública. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6849> Acesso em:

adolescentes brancos, respectivamente. Para enfrentar esse cenário de desigualdades as escolas necessitam ter um real compromisso com a educação antirracista²⁹.

Acreditando no diálogo como método de apreensão do conhecimento, assim como Paulo Freire, onde os estudantes devem ouvir e expressem suas ideias, o gênero charge se apresenta como uma oportunidade para este diálogo para as aulas de História. Por ser a charge um gênero textual que faz críticas aos temas de interesse público, por meio da sátira, com imagens que permitem a reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, além de linguagem alternativa. É o gênero no qual o autor expressa sua visão dos fatos por meio de caricaturas, podendo conter ou não legendas e balão de fala, onde o leitor encontra caminhos para entender os acontecimentos atuais de interesse público. A charge oportuniza aos estudantes uma leitura de mundo a partir de suas experiências.

Escolhi utilizar as charges do cartunista Junião Junior. com uma carreira de mais de 20 anos, pelo seu engajamento social, ele produz ilustrações, charges e infográficos com foco em justiça, segurança pública e direitos humanos para a Ponte Jornalismo. Uma organização sem fins lucrativos criada para defender os direitos humanos por meio do jornalismo, com o objetivo de ampliar as vozes marginalizadas pelas opressões de classe, raça e gênero e promover a aproximação entre diferentes atores das áreas de segurança pública e justiça, colaborando na sobrevivência da democracia brasileira³⁰. Este portal é um dos principais representantes da mídia independente no país e um dos grandes porta-vozes do genocídio cometido contra jovens pobres e negros.

Junião tem também um blog³¹ onde divulga seus trabalhos com temas diversos e publica suas charges. Sua trajetória é também inspiradora para os estudantes que terão contato com sua obra: Antônio Carlos de Paula Junior ou Junião como é conhecido, nasceu em Campinas, São Paulo, cursou a faculdade de Educação Artística na Unesp-Bauru e faz jornalismo ilustrado desde 1994. Foi chargista dos jornais Diário do Povo e Correio Popular (de Campinas) por 11 anos e já colaborou com ilustrações, charges esportivas e políticas, para os principais veículos da imprensa brasileira como: Folha de S.Paulo, O Estado de S.Paulo, Veja, o esportivo Lance! e internacionais, como a revista Courier International (França).

²⁹ Geledés Instituto da Mulher Negra lança estudo sobre desigualdades educacionais na pandemia. Disponível em: <https://formare.org.br/geledes-instituto-da-mulher-negra-lanca-estudo-sobre-desigualdades-educacionais-na-pandemia/> Acesso em 30/10/2021.

³⁰ Ponte Jornalismo Disponível em: https://www.casaum.org/category/ponte-jornalismo/?gclid=Cj0KCQiA-eeMBhCpARIsAAZfxZBEuh5zUDnqYuzXzEn9ajZPwDDmb2qUNhnUXR1vihgPlgH0LHhS6wQaAlbMEALw_wcB Acesso em 22/10/2021.

³¹ <http://www.juniao.com.br/bio/>

Como ilustrador, atua também em sites, aplicativos e no mercado editorial, principalmente em livros infantis e infantojuvenis. Na imprensa, atualmente seus trabalhos são publicados nos veículos Ponte Jornalismo e El País Brasil. Ministra oficinas, workshops e palestras sobre sua experiência profissional de ilustrador, cartunista e artista gráfico em universidades, colégios, salões de humor e unidades do SESC e SESI. Como jornalista entrevistou personalidades históricas da luta contra o racismo como Emory Douglas, ilustrador dos Panteras Negras, e participa de debates e palestras onde se discute os novos rumos do jornalismo independente em coberturas relacionadas a direitos humanos. Ganhou o Salão Internacional de Desenho para Imprensa de Porto Alegre em 2011, o prêmio Vladimir Herzog de 2005 e em 2006 menção honrosa na categoria artes, além do prêmio de cartuns sobre Aids do Ministério da Saúde, em 2004. Mora em São Paulo, onde também atua como músico e meio-campista do Pindorama F.C. – Futebol e Literatura, time de escritores e autores³². É o criador de personagens como Dona Isaura e autor do livro *Meu Pai Vai Me Buscar na Escola*, seu primeiro livro infantil como escritor e ilustrador pela qual recebeu como prêmio o Selo Cátedra UNESCO de Qualidade de Leitura em 2016.

3.3 Proposta de Oficina Pedagógica

Tomando como ponto de partida o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52), uma educação orientada por esta intenção se relaciona com a proposta ensino-aprendizagem por meio de oficinas, que potencializa a construção e reconstrução do conhecimento, num processo de diálogo entre o educador e estudantes. A oficina se constitui um espaço para a construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, estimulando o pensamento crítico e autônomo. Oferecendo aos estudantes as ferramentas e viabilizando estratégias para a desnaturalização, superação e combate ao racismo, através de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea. Que aliada as charges de Junião permite problematizar questões relacionadas ao racismo e suas consequências. Além das interpretações de charges já

³² <http://bra.ifsp.edu.br/diversidade/2019/oficina-de-desenho-e-atividade-formacao.html> Acesso em 22/10/2021.

prontas, os estudantes enquanto sujeitos que vivem experiências, poderão criar suas próprias produções chargistas.

A oficina muda o foco tradicional da aprendizagem que considera apenas o aspecto cognitivo, e passa a incorporar a ação e a reflexão, sendo também um espaço que permite ao estudante vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir. Para a pedagoga e professora Vera Candau “a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico” (CANDAU, 1999, p.11) articulando a prática educativa com a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção, coletiva e conclusão/compromisso. O término de uma oficina deve levar o participante a refletir sobre o antes e o depois desse momento de aprendizagem. Então comparar seus conceitos anteriores e atuais, sua prática prévia e a que pretende adotar.

Este trabalho se desenvolveu no contexto da pandemia da Covid-19 (2020-2021), período em que as aulas presenciais foram suspensas, motivo pelo qual não foi possível implementar esta oficina na prática. Planejada para atender estudantes do 6º ano do ensino fundamental, proposta ousada, mas necessária. Podendo ser adaptada para outros níveis de escolaridade. Dividida em três etapas: 1. O que é raça e racismo?, 2. Raça e Racismo: mudanças e permanências, 3. O racismo na estrutura da sociedade. O primeiro passo é sensibilizar os estudantes, identificar sua realidade e seus conhecimentos prévios, para depois refletir e aprofundar a discussão, para em seguida realizar a construção coletiva e a conclusão dos trabalhos. “O que você vê nesta charge?” é uma pergunta recorrente, pois se trata de uma leitura a partir das experiências individuais, que após o debate se torna uma construção coletiva.

Atividade 1 – O que é raça e racismo?

Introdução:

A população negra no Brasil, representa a soma entre pretos ou pardos, corresponde a 56,2%³³ mas possui inúmeras desvantagens em relação à branca, quanto condições de

³³ Conheça o Brasil - População - COR OU RAÇA <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-corou-raca> Acesso em 10/08/20

moradia, distribuição de rendimento, educação, violência, ao mercado de trabalho, etc. Você sabe dizer porque isso acontece?

Objetivo:

Compreender como surgiu a ideia de raça e racismo, refletir que ambos são resultados de uma construção histórica. Que o racismo não é algo natural, mas forjado inicialmente para legitimar o lucrativo trabalho escravo.

Justificativa:

O termo raça foi utilizado para diferenciar e classificar indivíduos, mesmo depois da descoberta no século XX de que biológica e cientificamente, não é possível hierarquizar os seres humanos este conceito continua operando como forma de hierarquizar a humanidade com a finalidade de dominação.

Duração prevista: dois tempos de aula de 50 minutos.

Desenvolvimento - Análise das Charges:

Figura 1 – Atividade 01



Fonte: <http://www.juniao.com.br> Acesso em 13/08/2021.

O que você vê nesta charge?

É possível acusar alguém sem ter certeza? Existem provas?

Os jovens brancos parecem tranquilo. Como você explica isso?

Figura 2 – Atividade 01



Fonte: <http://www.juniao.com.br> Acesso em 13/08/2021.

O que você vê nesta charge?

Como estão vestidos os personagens desta cena?

Faz sentido o que a mulher diz para o homem? Por que?

Sobre qual tema estas charges nos levam a refletir?

Apresentar um breve histórico sobre o cartunista Junião e seu trabalho. Promover uma roda de conversa, um espaço de diálogo numa linguagem acessível para estudantes o 6º ano, que permita aos estudantes se expressarem e aprenderem em conjunto, para análise crítica das charges, onde os estudantes serão estimulados a interpretar as situações retratadas nas charges e falarem a respeito para que cheguem ao entendimento que as situações representadas são consequências do racismo na nossa sociedade, e compreendam o conceito de raça e racismo.

Avaliação:

É necessário que o grupo discuta e reflita sobre o tema tratado, para ao final desta etapa, em conjunto educador e estudantes elaborarem uma síntese sobre o que é raça e racismo.

Atividade 2 - Raça e Racismo: mudanças e permanências.

Introdução:

O racismo se manifesta em diversos ambientes na sociedade brasileira, seja de forma velada ou explícita. Ao longo de nossa formação histórica o imaginário social construído sobre os negros foi de inferioridade, desprezo, desrespeito. Este imaginário enraizado em nossa sociedade se manifesta através do racismo.

Objetivo:

Conhecer o processo de construção do racismo em nosso país, as mudanças e permanências deste processo, comparar com uma árvore de raízes profundas que mesmo sendo cortada brota novamente e como uma herança que mantém as desigualdades.

Justificativa:

O fato é que no plano biológico não há subdivisão da espécie humana em raças, mas as práticas racistas não desapareceram, continuam a operar de forma a preservar os privilégios, pois aqui no Brasil cor da pele garante benefícios para uns e condena outros a exclusão.

Duração prevista: dois tempos de aula de 50 minutos.

Desenvolvimento - Análise das Charges:

Figura 3 – Atividade 02



Fonte: <http://www.juniao.com.br> Acesso em 13/08/2021.

O que você vê nesta charge?

Existe um provérbio popular que diz “tem que cortar o mal pela raiz”. Este provérbio se aplica a esta charge?

Como explicar o racismo a partir desta charge?

Figura 4 – Atividade 02



Fonte: <http://www.juniao.com.br> Acesso em 13/08/2021.

O que você vê nesta charge?

Já ouviu a expressão “empurrar a sujeira para debaixo do tapete”? Sabe dizer o que ela significa?

Analisar criticamente as charges com os estudantes, estimulando-os a interpretar as situações retratadas e falarem a respeito, explicar significado do provérbio popular “tem que cortar o mal pela raiz”. E o significado de empurrar a sujeira para debaixo do tapete.

Discutir os conceitos de: herança maldita, encarceramento em massa, violência de gênero, desigualdade social e racismo, contextualizando o sentido, numa linguagem acessível para estudantes o 6º ano, com ênfase na violência de gênero e a condição de desigualdade entre a mulher negra e mulher branca em nossa sociedade. Organizar coletivamente um mapa conceitual, estabelecendo relação entre os conceitos. A construção coletiva é uma opção para situações de estudantes com dificuldades de leitura e escrita.

Avaliação:

A construção coletiva deve resultar na produção de novos conhecimentos. A avaliação desta atividade pode ser feita pelo acompanhamento da construção do mapa conceitual.

Atividade 3 - O racismo na estrutura da sociedade.

Introdução:

No Brasil desde o período colonial até os dias de hoje há uma nítida separação entre os espaços ocupados por brancos e negros: casa grande e senzala, bairros nobres e periferias/favelas. Isso demonstra que nossas estruturas sociais podem ser determinantes quanto ao destino social, econômico, político e cultura. Através de um tratamento desigual

seja no acesso à educação, habitação, saúde, emprego, representação política, justiça criminal, etc.

Justificativa:

Em decorrência desse racismo estrutural a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade que se manifesta na baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder, uma vez que as estruturas de poder conferem privilégios a um determinado grupo racial.

Objetivo:

Identificar o racismo como um resultado da própria estrutura social, ou seja, a forma a sociedade se organiza, como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, por isso, é chamando racismo é estrutural, e relacionar com situações apresentadas nas charges e com situações do cotidiano.

Desenvolvimento - Análise das Charges:

Figura 5 – Atividade 03



Fonte: <http://www.juniao.com.br>

O que você vê nesta charge?

É comum situações como esta? Você já presenciou?

Como resolver esta situação?

Figura 6 – Atividade 03



Fonte: <http://www.juniao.com.br>

O que você vê nesta charge?

O que a mulher branca fala para o filho?

O que a mulher negra fala para o filho?

Você sabe dizer por que as mulheres tem falas diferentes?

Promover uma tempestade de ideias, perguntando aos estudantes sobre a problemática apresentada nas charges. Estes devem expressar em palavras ou frases curtas as ideias que vem à cabeça. Registrar e organizar a relação de ideias espontâneas para um debate. Construir em conjunto argumentos que permitam aos estudantes compreender o que é racismo estrutural e que estabeleçam conexões entre a experiência vivencial dos estudantes com o tema estudado. Se possível preparar uma exposição com charges produzidas pelos estudantes.

Avaliação:

Essa atividade pode ser avaliada pela observação das habilidades dos estudantes na apresentação de ideias e pela mobilização e criatividade na produção das charges.

Esta proposta de oficinas em três momentos pode ser ampliada dependendo da turma onde estiver sendo realizada. Trata-se de uma construção do conhecimento acerca do racismo, e como ele se manifesta em nossa sociedade, utilizando estratégias alternativas de ensinar e aprender, de maneira que os estudantes reconheçam o racismo, e sejam capazes combatê-lo toda vez que uma prática racista for evocada.

Uma educação antirracista se efetiva quando a prática pedagógica está comprometida no combate ou luta contra o racismo, de modo a propiciar uma reflexão crítica da realidade, em todos percebam o direito a sua história e a sua cultura para além das marcas do racismo.

Esta proposta permite aos estudantes partilhar conhecimentos e construir novos, produzindo uma educação como prática da liberdade, na qual bell hooks seguindo os passos de Paulo Freire defende “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento” (HOOKS, 2017, p. 24). Pois toda realidade tem saberes, e todos devem ser valorizados se queremos viver um mundo mais democrático e culturalmente diverso.

Como já foi citado este trabalho foi desenvolvido no contexto da pandemia da Covid-19 (2020-2021), período em que as aulas presenciais foram suspensas, motivo pelo qual não foi possível implementar esta oficina na prática.

CONSIDERAÇÕES

Nosso mundo continua a ser um mundo das raças, na medida em que racismo foi um mecanismo que se desenvolveu lado a lado à expansão do capitalismo no mundo. Raça e racismo se apresentam como ideologia principal para o desenvolvimento do capitalismo em escala mundial, resultado do escravismo colonial e do imperialismo no processo de acumulação do capital, garantindo privilégios para alguns e exclusão e marginalização para a maioria. Enquanto o racismo não tiver sido eliminado da vida e da imaginação do nosso tempo, será preciso continuar a lutar pela criação de um mundo para além das raças. Daí a urgência de uma educação antirracista e decolonial junto às novas gerações para a construção de novas consciências históricas e políticas.

Neste texto, destaquei algumas tramas históricas de que fazem parte nosso fazer pedagógico, na medida que somos oriundos de uma formação eurocêntrica como já foi abordado anteriormente, e que no ambiente escolar esses valores eurocêntricos ainda prevalecem reproduzindo preconceitos e práticas racistas. Uma educação antirracista nos remete ao enfrentamento dos mecanismos de desigualdades construídos pelos colonizadores europeus e por seus seguidores desde o século XVI até o atual século XXI.

É oportuno salientar que minha vivência como mulher negra, educadora da rede pública de ensino da Baixada Fluminense, na região Metropolitana do Rio de Janeiro onde a maioria da população 62,25% em média se identifica como preta ou parda, o que faz da região, a mais negra do estado do Rio de Janeiro do total³⁴, me impulsionou nesta temática desafiadora de promover um ensino de história numa perspectiva antirracista e decolonial compreendendo a educação como um direito fundamental na formação de sujeitos e na construção da sociedade, ou seja, um ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva "outra", trazendo novas abordagens, forjando histórias outras, desconstruindo esse modo universalista europeu de ver e viver no mundo, contemplando as narrativas dos povos subalternizados, e torná-los protagonistas de suas histórias.

É nesta perspectiva de uma nova maneira de conceber o mundo, uma nova configuração, uma ruptura com a colonialidade do poder relacionada a economia e a política, colonialidade do saber representada na geopolítica do conhecimento, a partir do ideal

³⁴ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-07/mortes-por-acoes-policiais-e-maior-na-baixada-fluminense-diz-boletim> Acesso em 27/02/2022.

iluminista europeu, colonialidade do ser que destituiu a condição de humanidade dos outros não europeus, e a colonialidade do tempo modo europeu de pensar as relações entre passado e presente. Que penso a educação antirracista como uma potência para uma mudança de paradigma na interpretação da história brasileira e mundial: uma história não-colonizada, à construção de um conhecimento não-subalternizado, a uma releitura de eventos históricos e seus discursos legitimadores através de novas abordagens epistemológicas. Que seja capaz de desestruturar as bases do racismo, porque “Enquanto Houver Racismo Não haverá Democracia”³⁵.

³⁵ LIMA, Tatiana. Um Pacto Entre as Organizações do Movimento Negro Brasileiro: A Coalizão Negra Por Direitos. Disponível em <https://rioonwatch.org.br/?p=51737> Acesso em 28/10/2021.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de, e FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo, Pólen, 2019.

AGUIAR. Márcia Angela da Silva, **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 22/07/2021.

AVILA, Arthur lima de. **Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico**. Revista Brasileira de História Ago/2021, Volume 42, Nº 87, Páginas 161 – 184
Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/cYtjsrRVpgcwbZh4c7C48FS/?lang=pt>
Acesso em 10/09/2021.

BAZILIO, Ana Luiza. **“Você faz faxina? Não, faço mestrado. Sou professora”**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/voce-faz-faxina-nao-faco-mestrado-sou-professora>>. Acesso 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB/MEC, Brasília, (Atualizada)
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 05 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC/MEC, Brasília, 2017.
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso 05 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL, **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. (3a ed.). São Paulo: Cortez. 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 10/11/2021.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Racismo na História do Brasil**: mito e realidade. São Paulo: Ática, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005 >. Acesso: 13 jun. 2020.

CAVALCANTI, M. C. **Multimodalidade e Argumentação na Charge**. Dissertação de Mestrado em Linguística - Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2008/dissertacoes/diss-Maria-Clara.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Repensando nossa escola**: racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CISCATI, Rafael. **Como ser antirracista, segundo quatro ativistas**. Disponível em: <<https://www.brasilledireitos.org.br/noticias/514-como-ser-antirracista-segundo-quatro-ativistas>>. Acesso 12 jan. 2020.

CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appis, 2017.

DAVID, Mariano Gazineu. CORRÊA, Mônica Ferreira. **As diversas faces da dúvida**: ceticismo, negacionismo e confiança nas ciências. Em construção: arquivos de epistemologia histórica e confiança nas ciências. n. 8, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/54268> Acesso 31/10/2021.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos. **Revista Tempo**, 2007, vol. 12, n. 23, p. 100-122.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. **O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado**. In: ANPUH, São Paulo, 2011. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011, pp. 1-16.

MENESES, Sônia. **Negacionismos à brasileira**. In: COELHO, Fabiano. LEITE, Eudes. PERLI, Fernando (org). História o que é, quanto vale, para que serve? São Paulo: Letra e Voz, 2021.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020).

Revista Brasileira de História Ago/2021, Volume 42, Nº 87, Páginas 61 – 87.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/cYtjSrRVpgcwbZh4c7C48FS/?lang=pt>
Acesso em 10/09/2021.

NUNES. Teresa, **10 estratégias didáticas para usar nas suas aulas**. Disponível em: <https://pontobiologia.com.br/10-estrategias-didaticas> Acesso em: 10/11/2021.

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

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Repensando nossa escola: racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>
Acesso 12 jan. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 237-256.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: nº 92/93 (jan./jun.) 1988, p. 69-82.

GOODY, Jack. **O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do oriente**. São Paulo: Contexto, 2008.

HOOKS, Bell, **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE, Agência. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso 08 jan. 2020.

JESUS, C. G. N. DE; GANDRA, E. A. O negacionismo renovado e o ofício do Historiador. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 46, n. 3, p. e38411, 16 dez. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo no cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, **Colonialismo e Poder**: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso;

LUGONES, María. "Colonialidad y género". *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. In: Café História. Publicado em 10 abril de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. ISSN: 2674-59. Acesso em 16/08/2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N1 Edições. 2018.

MILTÃO. **Movimento Negro Unificado: 27 anos de luta**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/> Acesso em 26/10/2021.

MIGNOLO, Walter D. e PINTO, Júlio Roberto de Souza. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, v. 15, nº 3, jul. set. 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94 junho, 2017.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

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

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília. Mec/Secad, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processos de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas: 2016.

NASCIMENTO, Bruno Alves do. **CHARGE E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE TRAÇOS E CONTEXTOS**. Disponível em: http://www.encontro2018.ms.anpuh.org/resources/anais/9/1542584844_ARQUIVO_TextoA_NPUH-BrunoAlvesdoNascimento.pdf. Acesso em 05 jun. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI**. In: Novos Combates pela história: desafio-ensino. Pinsky, Jaime. Pinsky, Carla Bassanesi. (org.). São Paulo: Contexto. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512> Acesso em: 05/11/2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. LANDER, Edgardo (Organizador). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, jan./abr. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097> Acesso em 28/01/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu, **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES. Iraneide da Silva, Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016. Disponível em <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/3686/3087> Acesso em 30/10/2021.

SOUSA, Juliana Marques de. A Questão Racial e a Desigualdade: a discussão do racismo enquanto escolha pedagógica. In: PEREIRA, Amilcar Araújo. COSTA, Warley da. (org.) **Educação e Diversidade em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro. Pallas, 2015.