



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

JEFERSON FERNANDES RODRIGUES

Rio de Janeiro

SETEMBRO/2022

RIO DE JANEIRO

2022

JEFERSON FERNANDES RODRIGUES

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

Dissertação apresentada ao PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de MESTRE.
Orientador: DIEGO VELASCO

Rio de Janeiro

SETEMBRO/2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Diego Velasco – UFRJ



Prof. Dr. Renato Rodriguez Cabral Ramos - UFRJ

Prof. Dr.^a Warley da Costa – UFRJ

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

JEFERSON FERNANDES RODRIGUES

Fernandes Rodrigues, Jeferson.

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História/Jeferson Fernandes Rodrigues – Rio de Janeiro, 2019.

Orientador: Diego Velasco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2022.

1 – Negacionismo 2 – Antirracista. 3 – História-Psicanalítica.

Velasco, orientador. II. Título. Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

Que “mi-mi-mi” é esse que se ouve daí? O uso dos sambas enredos no ensino dos temas sensíveis em História.

Jeferson Fernandes Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Diego Velasco

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

RESUMO

RODRIGUES, Jeferson Fernandes.

Que “mimimi” é esse que se ouve daí? É o escravizado falando alto: “eu existo, eu sou gente, eu tô aqui”: uso dos sambas-enredos no ensino dos temas sensíveis em História. 2019. 186. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)

– Faculdade de História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Neste trabalho são apresentadas possibilidades de usos do samba no ensino de História no embate ao negacionismo estabelecido pelos grupos ditos conservadores e de extrema direita contra um dos principais temas sensíveis da História do Brasil que é a escravidão e os movimentos de resistências dos escravizados. Para dar conta do tema, a proposta de utilização dos sambas-enredo enquanto ferramenta de ensino em sala de aula. Para tanto foram mobilizadas discussões tanto acerca do ensino de História, sobretudo da vertente que estuda o uso de diferentes linguagens nas aulas de História, quanto discussões recentes da historiografia, relacionada ao ensino de História e da História Psicanalítica. A música é tratada como um recurso didático potente, utilizado pelos professores para possibilitar a discussão e a problematização de temáticas sensíveis no ensino de História, como a permanência do racismo no Brasil, a permanência das ideias do mito da democracia racial e a ampliação do conhecimento do aluno sobre a História do continente africano, tantas vezes negligenciada nos currículos brasileiros. A produção de um guia didático a partir da utilização dos sambas-enredos se volta para ser mais uma possibilidade aos docentes em suas tarefas diárias frente ao crescimento do negacionismo. As propostas de atividades foram desenvolvidas a partir de sambas que, apesar de certa fragilidade em suas letras quanto a abordagem por ser costumeiramente utilizados numa grande festa popular brasileira, incluem temáticas compatíveis com o presente trabalho e que podem ser de grande ajuda para professores e alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Negacionismo, Antirracista, História-Psicanalítica.

ABSTRACT

In this work, are showed the possibilities for the use of samba in the teaching of History are presented in the clash against the negationism established by the so-called conservative and extreme right groups against one of the main sensitive themes of the History of Brazil, which is slavery and the resistance movements of the enslaved. To deal with the theme, the proposal to use sambas de plot as a teaching tool in the classroom. For that, discussions were mobilized both about the teaching of History, especially the aspect that studies the use of different languages in History classes, as well as recent discussions of historiography related to the teaching of History and Psychoanalytic History. Music is treated as a powerful didactic resource, used by teachers to enable the discussion and problematization of sensitive themes in the teaching of History, such as the permanence of racism in Brazil, the permanence of the ideas of the racial democracy, myths and the expansion of knowledge. of the student on the History of the African continent, so often neglected in Brazilian curricula. The production of a guide based on the use of sambas plots turns to be another possibility for teachers in their daily tasks in the face of the growth of denialism. The proposed activities were developed from sambas plots that, despite a certain fragility in their lyrics regarding the approach because they are customarily used in a great Brazilian popular party, address sensitive themes with the present work and that can be of great help to teachers and teachers and Basic Education students.

Keywords: Denialism, Anti-racist, Psychoanalytic History.

AGRADECIMENTOS

Minha família é parte fundamental dessa conquista! Sem as pessoas que à compõe, minha esposa Andréa Olímpia, também professora de História, sem meus filhos, João Pedro e Júlio, meu filho canino, *Boggie*, minha cunhada Edna Olímpia, professora de Português, e minha sogra, Amara Olímpia (tal qual vara de marmelo, enverga, mas não quebra), essa luta teria sido muito mais árdua. Então, é para minha família! Mas, também é para minha mãe e meu pai – *in memoriam* –, cujos ensinamentos me foram fundamentais para chegar aonde nesse momento. Também não posso deixar de lado os diversos amigos que fiz e continuo a fazer (eu, acho) no convívio do trabalho, inclusive sendo muitos deles, alunos e alunas, que aprendemos a entender o mundo que nos cerca e a não aceitar as violências do cotidiano. Da mesma forma, agradecer ao meu orientador, Diego Velasco, que é parte fundamental dessa realização, que durante o auge da pandemia, apesar de todas as dificuldades, soube ser paciente e compreensivo sobre o momento ímpar que vivíamos pela primeira vez em nossas vidas e fazer seu trabalho de forma competente e única.

SUMÁRIO

Introdução.....	16
1 – História, Memória, Negacionismo e seus reflexos na Escola Pública: o Tribunal/hospício da internet.....	30
1.1 – “ <i>Nem todos os que aqui estão são loucos. Nem todos que são loucos, aqui estão. Neste reino da insanidade</i> ” - História e Psicanálise: uma abordagem factível para refletir sobre o Brasil de hoje.....	48
1.2 – “ <i>Cidades feitas de memórias, É o tema da historia...</i> ”: A memória como instrumento da pandemia negacionista e a História enquanto vacina.....	58
1.3 – <i>O livro é o seu escudo nessa luta. Pela desinformação virtual. O conhecimento não é informação. É na sala de aula que se muda uma nação</i> : A importância do professor de História no enfrentamento aos discursos negacionistas.....	67
2 – “ <i>A Verdade Vos Fará Livres</i> ” – A importância de se estudar sobre a escravidão no âmbito do conhecimento histórico escolar nos dias de hoje.....	76
2.1 – Os discursos religiosos que justificaram a escravidão e sua pertinência para pensarmos o ensino de História Antirracista.....	78
2.2 – “ <i>O livro é o seu escudo nessa luta. Pela desinformação virtual. O conhecimento não é informação. É na sala de aula que se muda uma nação</i> ”: O ensino de História antirracista e os desafios do professor.....	92
2.3 – “ <i>A Verdade Vos Fará Livres</i> ” – A mobilização da perspectiva dos passados sensíveis para o enfrentamento dos discursos negacionistas.....	108
2.4 - “ <i>Brasil, meu nego Deixa eu te contar, A história que a história não conta</i> ”: discutindo a escravidão e o uso de sambas na Educação Básica.....	119
3 – “ <i>Divina luz inspirou, Cantamos numa só voz, E Paulo Freire está presente em nós</i> ”. O produto fruto da pesquisa!	132
4 - Considerações Finais.....	135
5 – Referências Bibliográficas.....	140

INTRODUÇÃO

Paulo mestre ensinou,
Que é possível vamos lá,
Educando vamos transformar,
Ler o universo é muito mais,
Do que as letras que um livro traz¹.

O presente trabalho é resultado da pesquisa executada durante o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo tema priorizado é o negacionismo da escravidão e da condição dos sujeitos escravizados no Brasil e seu enfrentamento através do uso dos sambas-enredo no ensino de História.

Pesquisar sobre educação, escola e métodos do processo de ensinagem² é pensar sobre o atual momento do Brasil e como as relações entre o poder político e sociedade estão afetando diretamente as vidas de professores e estudantes. Há um choque entre as escolhas políticas feitas pela sociedade brasileira a partir de 2018 e a área da Educação, que pode ser traduzido nas ameaças direcionadas às universidades e às escolas públicas bem como na produção de inverdades sobre estes espaços. Partindo da reflexão sobre qual nosso grau de responsabilidade enquanto educadores e cidadãos, busco pensar e produzir ferramentas pedagógicas que nos auxiliem no combate às perseguições e tentativas de destruição das conquistas sociais.

Da mesma forma, falar sobre negacionismo³ é dar vazão a uma série de sentimentos de frustração que tomaram conta do país, que o transformou em um lugar marcado pelo

¹ Verso do samba da Mocidade Alegre de São Leopoldo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em < <https://canaldoensino.com.br/blog/samba-enredo-sobre-educacao>>, acesso em 09/03/2020.

² Processo interativo, dialógico e participativo, como campo propício às metodologias ativas (...), ancorados na Teoria da Educação de Paulo Freire. A ensinagem enquanto processo de ensino-aprendizagem abandona a ideia de “dar aulas” para dar lugar ao “fazer aulas” num sentido de trabalho real, *in loco* (...). A partir da relação professor-estudante se estabelece um contrato ético-didático, em que são criadas estratégias para a aproximação de conteúdos contextualizados na realidade social. Esse conjunto permite a produção de conhecimento engajado e híbrido, entre o acadêmico e o cotidiano. O “fazer aulas” visa superar os tradicionais modelos e métodos de ensino sustentados no *Ratio Studiorum* – Modelo de ensino praticado pelos jesuítas nos primeiros anos após o descobrimento do Brasil, que consistia em expor conteúdos e avaliar a capacidade de memorização destes (...) Com a era tecnológica, as pessoas estão cada vez mais informadas e portando tecnologias de acesso à informação. Com isso cabe uma necessária problematização, pois transmitir informações, como já afirmava Freire (2011), não sustenta o real papel do ensino e do professor. Estes, devem produzir algum tipo de processo crítico à realidade e desvelar as suas camadas de sentidos, gerando novos e significativos conhecimentos. Pimenta e Anastasiou (2005), propõem que o professor seja um estrategista, no sentido literal do termo, aquele que irá de forma potente e criativa explorar os meios e as condições favoráveis da realidade, visando à apreensão de conteúdos sustentados pelos valores e especificidades dos conteúdos em que estes estão inseridos. CORREA, COSTA, AKERMAN (2017). Ricardo Lopes, Samira Lima da, Marco, pp. 25 e 26. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n3/1518-7012-inter-18-03-0023.pdf>>, acesso em 10/06/2020.

³Negar a realidade para fugir daquilo que causa desconforto. Para a Ciência, o negacionismo é a rejeição de conceitos básicos que sempre foram incontestáveis porque são apoiados pelo consenso científico, através da

obscurantismo e pela proliferação de teorias da conspiração, alcançando um grande número de pessoas. Na condição de historiador/professor, me vejo na obrigação de enfrentar estes discursos negacionistas. Nesse momento, não posso me deixar levar pela quantidade de sentimentos que me tem tomado por conta do comportamento de parentes, amigos, conhecidos e desconhecidos, que repentinamente, tornaram-se pessoas cheias de ódio, rancores, amantes da tortura, da Ditadura Civil-Militar e de um pretense passado glorioso onde tudo era melhor e seu retorno se daria por conta do apoio ao atual grupo político que governa o país.

Envolvidos numa pandemia⁴ há mais de dois anos, estamos à beira de um colapso na área da saúde e vemos o Brasil ser um campo de experiência para a morte frente ao descaso e à negação da ciência. Para um professor que trabalha há mais de 20 anos na Educação Básica, não poderia ter pior momento para existir, pois são tantos os conflitos existentes, tamanha é a falta de perspectiva acerca de um futuro⁵, que dar voz pelas palavras no presente trabalho, talvez, seja a única saída possível para o momento.

A você que lerá o presente trabalho, peço que entenda minha posição enquanto ser humano que sofre com um país à beira do caos e que tem negado a pandemia, a ciência e a cura pela vacina, pelo uso de máscara e pelo distanciamento social. O negacionismo está tentando subverter tudo o que entendemos como lógico, real e plausível em troca de promessas vazias acerca da “moralidade, salvação, religião e família”, mas, ao mesmo tempo,

imposição de ideias radicais ou controversas. É a “Ação de negar ou não reconhecer como verdade um fato ou um conceito que pode ser verificado empiricamente (ex.: negacionismo científico, negacionismo histórico)”. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/negacionismo>>, acesso em 06/03/2021.

⁴No mundo, de acordo com a Universidade Johns Hopkins, são mais de 3 milhões de mortes e mais de 130 milhões de casos de contaminados pelo novo Coronavírus, SARS-CoV-2, que causa infecções respiratórias e está associado à pandemia de COVID-19. Os países com mais casos são Estados Unidos, Brasil, Índia, Rússia e França. Os sintomas da doença variam desde manifestações leves, como perda de olfato e paladar, até quadros mais graves, que provocam falta de ar e podem levar à morte. O primeiro caso no Brasil ocorreu em 25 de fevereiro de 2020, em São Paulo, e a partir de 14 de março de 2020, o país mergulhou numa grande crise por conta da pandemia, que perdura até os dias atuais, sem perspectivas de mudanças por uma série de motivos que vão da incompetência dos governantes na compra de vacinas, medicamentos e oxigênio aos escândalos de corrupção envolvendo a construção de hospitais de campanha e na compra de vacinas. A pandemia impactou principalmente as camadas mais pobres da população, que impossibilitadas de suas atividades laborais por conta do risco de contaminação coletiva e do isolamento social, ficaram à mercê de políticas públicas inexistentes ou ineficazes, que serviram como objeto de barganha política e não conseguiram atender a grande massa. O cronograma completo da pandemia está disponível em <<https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>>, acesso em 28/07/2021.

⁵ A Lei nº 13.415/17 estabeleceu a Reforma do Ensino Médio no Brasil, impondo transformações significativas dentro da Educação Básica, como a exclusão da obrigatoriedade da disciplina de História, tornando-se eletiva e ofertada na área de conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas. Os objetivos de aprendizagem da disciplina de História serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Nessa perspectiva, caberá à escola ofertar o itinerário (área de conhecimento I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas) para o estudante cursar.

permite que hoje, dia 11 de julho de 2022, cheguemos ao gigantesco número oficial de aproximadamente 674.000 mortes por COVID-19. Explicar como esses discursos negacionistas se fortaleceram em nosso país significaria muita pretensão da minha parte. No entanto, pensar propostas didáticas para enfrentar seus problemas enquanto sujeito histórico, professor, aluno e membro da sociedade brasileira é uma de minhas obrigações. Assim sendo, proponho apresentar, ao longo desse trabalho, o samba como instrumento educacional potente para desconstruir e esvaziar os discursos negacionistas, que buscam transformar a escravidão e a condição dos sujeitos escravizados em vitimismo, ou como bem dizem em seus vocabulários específicos, em “mi-mi-mi⁶”.

O momento político atual gerou, dentro de alguns segmentos sociais, sentimentos de desconfiança em relação à escola pública e ao professor, que passaram à condição de “vilões” e responsáveis diretos pelos problemas econômicos, políticos e sociais do Brasil. Em uma operação discursiva problemática, nós (docentes) estamos sendo transformados em inimigos da sociedade e caracterizados como “doutrinadores” de determinadas ideias. As perspectivas sombrias fundamentadas em *fake news*⁷ direcionadas ao desmonte da Educação Pública ganham força e parecem transformar o Brasil num “poço sem fundo da ignorância” (grifo meu). Este radicalismo político chegou ao cúmulo de querer proibir a menção do nome de Paulo Freire nas universidades e escolas, desconsiderando deliberadamente que o método freireano não abriu mão do direito de todos terem o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e que os jovens, adultos, trabalhadores são proprietários coletivos da universidade, da escola, da sala de aula e das conquistas advindas delas.

Para cada problema surgido, como cortes nas verbas, arrocho salarial, currículo mínimo, aumento do número de alunos nas salas de aula, redução na carga horária das disciplinas, entre outros, visualizo como docente, a precarização de nossas resistências enquanto categoria coletiva de trabalhadores. Por isso mesmo, trata-se de lutar em prol do espaço escolar como *lócus* que educa para a vida, cidadania, transformação e criação de uma sociedade mais democrática e justa, mas que também se preocupa com o mundo e sua cultura histórica, que “se pode definir como a articulação prática e operante da consciência histórica

⁶ Expressão usada na comunicação informal usada para descrever ou imitar uma pessoa que reclama. O mi-mi-mi tem uma conotação pejorativa, sendo muitas vezes utilizado para satirizar alguém que passa a vida reclamando. (...) Esta expressão funciona como uma onomatopéia, uma reprodução de sons que imitam um choro, ladainha ou lamúria. Disponível em < <https://www.significados.com.br/mimimi/>>, acesso em 09/04/2020.

⁷ Indica histórias falsas que, ao manterem a aparência de notícias jornalísticas, são disseminadas pela Internet (ou por outras mídias), sendo normalmente criadas para influenciar posições políticas (...). Disponível em < <https://www.conjur.com.br/dl/tratamento-juridico-noticias-falsas.pdf>>, acesso em 30/06/2020.

na vida de uma sociedade. Ela tem a ver, fundamentalmente com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática” (SILVA, 2017, p.16).

Desenvolvo esta espécie de desabafo na presente Introdução para afirmar que defender a educação pública de qualidade é atualmente lutar/combater estes grupos negacionistas⁸, que fazem uso de mentiras para justificar suas ideias. Em defesa de quem está na “linha de frente ao negacionismo”, o (a) professor (a) é aqui pensado enquanto sujeito do conhecimento que partilha e, ao mesmo tempo, recebe de seus alunos. Neste sentido, ensinar História no atual contexto do século XXI possui como um de seus significados, a possibilidade de permitir aos discentes o entendimento sobre o passado como conjunto de suas representações feitas e propiciar sua capacidade de entendimento acerca de qual grupo pertencem e da história de suas famílias, deles mesmos, do local onde vivem, das diversas lutas que possibilitaram as conquistas sociais e os problemas a serem enfrentados e resolvidos.

Simultaneamente, devemos ter a preocupação constante de que a prática de ensinar passa pela introdução de elementos que sejam capazes de proporcionar aos(as) nossos alunos e alunas, o entendimento do lugar que ocupam no mundo e como entender as articulações entre passado e o presente, como bem afirma Cerri (2018):

A aprendizagem da história é um fenômeno complexo e multifacetado. Nossa aproximação caracteriza-se por uma ampla base empírica, mas, em contrapartida disso é que pudemos nos dedicar a um número relativamente limitado de aspectos da aprendizagem. Nestes termos, foi possível tratar um objetivo básico do ensino de História, que é reconhecer e ordenar fenômenos no tempo, o que, apesar das limitações que se possa apontar, é um índice significativo de uma aprendizagem exitosa (...) seu ponto de partida passa pelo reconhecimento de uma lógica geral da experiência histórica (CERRI, 2018, p. 279).

Em diálogo com o autor citado acima, entendo que o ensino de História precisa ser o elemento que possa trazer contribuições para gerar transformações, ou seja, que possa fazer com que os estudantes despertem para a condição de sujeitos produtores de conhecimento e que a escola atue como espaço de acolhimento dessa relação ensino/aprendizagem. Dito de outro modo, defender um ensino de História combativo aos discursos negacionistas significa defender o caráter incontornável do conhecimento histórico escolar (GABRIEL; CASTRO, 2013), conhecimento este que se torna muito mais potente quando nascido da interação entre professor (a) e suas turmas, que juntos irão (re)transformar essa relação em movimento ou ato político, criar campos de discussões políticas e contribuir para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos. Como bem lembra Paulo Freire (1996): “não há

⁸ O princípio do negacionismo (...) é o de invalidar a realidade pela sua simples negação. Disponível em <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/06/o-negacionismo-como-estrategia-politica-por-silvana-conti/>>, acesso em 12/09/2020.

pesquisa sem ensino (...). Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contratar, contratando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 29)

Muitas das generalizações (ouvidas no senso comum) produzidas referentes ao passado escravista dialogam diretamente com as posturas negacionistas que, em inúmeras ocasiões, pretendem questionar tanto a História acadêmica quanto a História escolar. Tal posicionamento abraça e altera interpretações que vão do reforço excessivo ao discurso de “mãos e pés do senhor” à nova releitura de “uma escravidão benigna”, espécie de empreendedorismo praticado pelos comerciantes europeus, onde as partes envolvidas no processo se beneficiavam numa espécie de “simbiose social”, pregando igualdade consensual, beirando um processo de “inocência” dos comerciantes europeus ligados ao tráfico e de “harmonia” entre escravizados e escravocratas.

Para além da ideia de mundo ideal entre opressor e oprimido, ratificam mentiras sobre os quilombos, apresentados como verdadeiros centros comerciais entre seus ocupantes e os senhores de escravos brancos, e que negros africanos eram os principais responsáveis pela escravidão negra na África, como bem mostra Leandro Narloch, em sua “obra”, O Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil (2009):

Por volta de 1830, o escravo José Francisco dos Santos conquistou a liberdade. Depois de anos de trabalho forçado na Bahia, viu-se livre da escravidão, provavelmente comprando sua própria carta de alforria ou ganhando-a de algum amigo rico. Estava enfim livre do sistema que o tirou da África quando jovem, jogou-o num navio imundo e o trouxe amarrado para uma terra estranha. José tinha uma profissão - havia trabalhado cortando e costurando tecidos, o que lhe rendeu o apelido de “Zé Alfaiate”. No entanto, o ex-escravo decidiu dar outro rumo a sua vida: foi operar o mesmo comércio do qual tinha sido vítima. Voltou à África e se tornou traficante de escravos. Casou-se com uma das filhas de Francisco Félix de Souza, o maior vendedor de gente da África atlântica, e passou a mandar ouro, negros e azeite de dendê para vários portos da América e da Europa. Foi o fotógrafo e etnólogo Pierre Verger que encontrou, com um neto de Zé Alfaiate, uma coleção de 112 cartas escritas pelo ex-escravo. As mensagens foram enviadas entre 1844 e 1871 e tratam de negócios com Salvador, Rio de Janeiro, Havana (Cuba), Bristol (Inglaterra) e Marselha (França). Em 22 de outubro de 1846, numa carta para um comerciante da Bahia, o traficante conta que teve problemas ao realizar um dos atos mais terríveis da escravidão - marcar os negros com ferro incandescente. (NARLOCH, 2009, p. 40)

Usando das brechas da narrativa histórica, o “pseudo-historiador” se vale de documentos e depoimentos para buscar veracidade ao que está produzindo, travestindo-se de cientista. Porém, após leitura mais atenta do livro (*quão árduo foi ter que ler – grifo meu*) nos

permite entender o atual momento do país e, apesar de ele ter sido produzido em 2009, suas ideias são tão atuais que nos remetem ao presente negacionista. O autor parte do princípio puramente interpretativo, quando diz, por exemplo, que José Francisco dos Santos “decidiu dar outro rumo a sua vida: foi operar o mesmo comércio do qual tinha sido vítima”, dando ares de dramaticidade para garantir fidedignidade ao que está citando. Corrobora com a dramaticidade do texto romancista a expressão de dor causada ao “senhor de escravos negro” que se viu diante de um dilema terrível ao ter que “marcar os negros com ferro incandescente”. O dramalhão da estória⁹ contada se vale também de datas para dar ares de evolução social ao ex-escravizado, tentando mostrar uma escravidão “positiva”, pelo menos para um único caso – o de “Zé Alfaiate”, que saiu da chibata para ser marcador e proprietário de escravos, enaltecendo o aspecto empreendedor e econômico positivo do negócio.

Continua Narloch “estoriando” sobre a escravidão e o ápice ocorre, em minha opinião, quando relata o fato mais emblemático e usado pelos negacionistas como prova de que Zumbi dos Palmares era proprietário de escravizados:

Zumbi, o maior herói negro do Brasil, o homem em cuja data de morte se comemora em muitas cidades do país o Dia da Consciência Negra, mandava capturar escravos de fazendas vizinhas para que eles trabalhassem forçados no Quilombo dos Palmares. Também sequestrava mulheres, raras nas primeiras décadas do Brasil, e executava aqueles que quisessem fugir do quilombo. (Ibidem, p. 45).

Enquanto historiador, desconheço a existência de fontes que reforcem totalmente o discurso de “senhor de escravos Zumbi dos Palmares”, mas o jornalista pressupõe sua pesquisa a partir de dados históricos sobre a escravidão na Antiguidade e faz elações com um possível “verdadeiro nome”, Zumbi, que “com certeza viveu no século XVII”, já que de acordo com suas deduções, “quem vivia próximo do poder no século 17 tinha escravos, sobretudo quem liderava algum povo de influência africana” (Ibidem, p.45), e se justifica através de fragmentos de ideias iluministas e fragmentado conhecimento de Geografia. Em sua opinião, Zumbi era proprietário de escravos porque todas as pessoas que estavam ao lado do poder tinham essa característica, logo, por dedução, com ele não seria diferente. A afirmação sem qualquer base científica é ratificada por alusões e inferências feitas a partir de

⁹ Segundo o site dicio.com.br, estória é a “Palavra geralmente usada para designar uma narrativa de ficção: a estória da vovó”. Entretanto, é preciso entendê-la como crítica ferrenha ao negacionismo e, por isso mesmo, seu uso de forma pejorativa. Ao mesmo tempo, “estória”, “segundo Lúcia Filgueiras (...) é definida como suporte colaborativo de múltiplas mídias para entregar uma única estória ou tema, na qual a narrativa direciona o receptor de um meio próximo, conforme força de cada meio para o diálogo”. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?id=8StrDwAAQBAJ&pg=PT130&dq=Est%C3%B3ria+significado&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjL04W4kZzuAhULFrkGHd5nA2EQ6wEwAnoECAQQAQ#v=onepage&q=Est%C3%B3ria%20significado&f=false>>, acesso em 14/01/2021.

casos semelhantes ou que são apresentadas como tais. Partindo da análise puramente subjetiva e dedutiva, Leandro Narloch foi capaz de atribuir ao historiador Edison de Carvalho, em sua obra, *O Quilombo de Palmares* (1947)¹⁰, a inspiração sobre o *modus operandi* dos moradores do local, contextualizando o comportamento de seus líderes com o que fazem os mafiosos atualmente.

“Os escravos que, por sua própria indústria e valor, conseguiam chegar aos Palmares, eram considerados livres, mas os escravos raptados ou trazidos à força das vilas vizinhas continuavam escravos, afirma Edison Carneiro no livro *O Quilombo dos Palmares*, de 1947. No quilombo, os moradores deveriam ter mais liberdade que fora dele. Mas a escolha em viver ali deveria ser um caminho sem volta, o que lembra a máfia hoje em dia.” (NARLOCH, 2009, p. 46)

Não é possível saber se a inspiração sobre o comportamento da máfia é baseada em experiência de vida, estudo sobre o assunto ou fundamentado em algum filme de Hollywood das décadas de 1950 ou 1960. A informação é passada sem que haja comprovação do fato, tal qual a dedução acerca da interpretação de um acontecimento qualquer. O uso do verbo “dever” na 3ª pessoa do plural do futuro do pretérito do indicativo corrobora para o caráter dedutivo da afirmação, pois quem “deveria ter” se encontra numa possível condição e dedução e não possui o mesmo sentido de afirmar algo como, por exemplo, na expressão “tinham mais liberdade”.

Outro aspecto a se abordar sobre o tema é que Narloch, propositadamente, não menciona o fato de que uma das principais dificuldades da obra *O Quilombo dos Palmares*, produzida em 1946, é a falta de fontes históricas que excluíssem aquelas oficiais, pois a documentação usada para a produção da obra foi à escrita por membros das entradas e bandeiras durante o período colonial no Brasil, que refletem apenas um lado da história, ou seja, o lado dos “vencedores” e não faz qualquer alusão ao mundo do quilombo. Seguindo sua linha deducional, o jornalista altera o fato histórico a partir de seus interesses e com ares de um conto de piadas. Ao atentar para sua escrita, é possível observar a que o tal guia politicamente incorreto foi produzido para fazer graça e não História. Sua comicidade, entretanto, não menciona o fato de que, como bem afirma Carvalho (Id. *Ibidem*, p. 24) o:

“Quilombo foi, (...) um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como afirmação de valores das culturas africanas, sob todos esses aspectos o quilombo revela-se um fato novo, único, peculiar – uma síntese dialética. Movimento contra o estilo de vida que os brancos queriam lhe impor, o quilombo mantinha à sua independência a custa das lavouras que os ex-escravos haviam aprendido com seus senhores e a defendia,

quando necessário, com as armas de fogo dos brancos e os arcos e flechas dos índios”.

Ao analisar as abordagens “estóricas” de Narloch, em comparação à obra de Carvalho, é possível entender como se tentou transformar/deturpar a narrativa histórica para atingir determinado objetivo. De um fragmento cria uma ideia de “verdade total”, cuja veracidade é buscada a partir da inclusão de nomes de historiadores que irão lhe garantir auto-afirmação enquanto autor. Além disso, Narloch usa documentos escritos por holandeses, portugueses e fazendeiros, que por motivos óbvios, não eram adeptos à estrutura dos quilombos e que, por isso mesmo, precisam ser problematizados a partir dos interesses que defendiam.

Por conseguinte, é válido apontar que este autor se abstrai da realidade e, por fugir às características da função do historiador – mesmo porque, parece não ter interesse em fazer História, busca impor suas verdades a partir de opiniões pessoais e políticas. A utilidade da História para vida em Narloch está sublimada pelo desejo de comprovação do negacionismo, fugindo, portanto, à legitimidade intelectual e da noção de ciência. Em suas reflexões negacionistas, o autor apresenta outros pontos como o que segue abaixo:

“Não há motivo para ativistas de o movimento negro fechar os olhos aos escravos que viraram senhores. Ninguém hoje deve ser responsabilizado pelo que os antepassados distantes fizeram séculos atrás. Negras forras e ricas podem até ser consideradas heroínas do movimento negro, personagens que ativistas deveriam divulgar com esforço. Para um brasileiro descendente de africanos, é muito mais gratificante (além de correto) imaginar que seus ancestrais talvez não tenham sido vítimas que sofreram caladas. Tratar os negros apenas como vítimas indefesas, como afirmou o historiador Manolo Florentino, dificulta o processo de identificação social das nossas crianças com aquela figura que está sendo maltratada o tempo todo, sempre faminta, maltrapilha. É uma pena que historiadores comprometidos com a causa negra ou patrocinados por estatais escondam esses personagens.” (Narloch, 2009, p. 55 e 56).

Clamando pelo apagamento da memória, “Ninguém hoje deve ser responsabilizado pelo que os antepassados distantes fizeram séculos atrás”, Narloch enfatiza o caráter de força daqueles negros que não se calaram diante do jugo da escravidão, mas souberam criar, em suas palavras, “oportunidades” e se tornaram “empreendedores” diante de tamanha dificuldade: “Para um brasileiro descendente de africanos, é muito mais gratificante (além de correto) imaginar que seus ancestrais talvez não tenham sido vítimas que sofreram caladas”. Interessante é o “além de correto” introduzido na oração buscando dar juízo de valor ao negacionismo e a não aceitação da escravidão enquanto dívida histórica. Além dos graves erros conceituais e historiográficos acerca da escravidão, com ênfases no negacionismo, na ideia de vitimização e no preconceito, a obra é um desserviço à História, à Historiografia, aos professores de História e à Educação, que fazem da ciência histórica seu objeto de pesquisa e

dedicação. A apresentação de algumas ideias de Narloch está associada ao nosso interesse de mostrar um exemplo concreto de como o conhecimento histórico (articulado ao passado escravista) vem sofrendo distorções e falsificações em algumas obras consumidas pela sociedade e como estes discursos negacionistas aparecem como mais um obstáculo para os docentes de História em nossa contemporaneidade.

Sobre a dinâmica do presente trabalho, os capítulos serão apresentados contendo referências à técnica de pesquisa envolvendo comportamentos humanos, Historiografia, História, Ensino e Educação, além de abarcar explicações mais teóricas sobre os diversos temas abordados. Espero, dessa forma, poder apresentar pelo menos o fundamental, obedecendo a uma ordem própria disposta dos diversos assuntos e suas associações com a proposta.

O capítulo 1, intitulado “História, Memória, Negacionismo e seus reflexos na Escola Pública: o Tribunal/hospício da internet” analisa os problemas do negacionismo dentro da Educação, destacando os problemas causados pela narrativa negacionista ao cotidiano escolar e as disputas pelo controle da memória coletiva. A escravidão apresentada enquanto empreendedorismo e “mi-mi-mi” por parte dos escravizados é fortalecida pelo descontrole do mundo virtual, onde qualquer pessoa que se ache capaz de abordar o assunto apresenta argumentos para justificar suas falsas teorias, sob a justificativa de que “é minha opinião” e, portanto, deve ser respeitada, quando na verdade se pretende mascarar os graves problemas sociais resultantes do longo processo de escravização ocorrido no Brasil.

Abordarei também o uso das *fake news* como base do negacionismo, que busca transformar a mentira em verdade, se valendo das redes sociais para obter sucesso. Mostrarei que o negacionismo da escravidão é uma tentativa que muitas pessoas fazem de tentar ocultar a possível fraqueza de quem sofreu com os castigos e, portanto, os mereceram. De grande importância é a abordagem da história-psicanalítica para dar conta dos sentimentos que conduzem mentes a negar seu passado. Posteriormente, falarei sobre as lutas do professor de História no enfrentamento ao negacionismo e como estes têm se valido da narrativa para dar conta do problema.

Já no Capítulo 2, nomeado “*A Verdade Vos Fará Livres – A importância de se estudar sobre a escravidão no âmbito do conhecimento histórico escolar nos dias de hoje*”, apresento o processo de escravidão introduzido no Brasil, suas causas e consequências. Falarei sobre os desafios do professor num projeto de educação antirracista, principalmente por conta do grande número de obras negacionistas acerca da escravidão vindas das esferas oficiais.

Ressaltarei o papel da escola enquanto lugar de resistência, resiliência e enfrentamento ao modelo negacionista e a importância de um processo de ensinagem voltado para os temas sensíveis. Ratifico no presente capítulo a importância de se investigar a memória coletiva e como ela foi usada para dar corpo ao negacionismo.

O capítulo é finalizado apresentando a proposta de se rediscutir a escravidão através da utilização dos sambas-enredos, enquanto textos de apoio às aulas de História, numa proposta de reelaborar/ressignificar conceitos e entendimentos acerca do processo de resistência dos escravizados e da escravidão, usando o samba, não como simples atividade didática, mas enquanto expressão de luta, afirmação e empoderamento. Para tanto, o elemento lúdico será abordado como parte fundamental do processo, que reconhece as fragilidades das letras do samba.

No Capítulo 3, cujo título é “Divina luz inspirou, Cantamos numa só voz, E Paulo Freire está presente em nós¹¹”. O produto fruto da pesquisa!”, apresentarei meu projeto ou produto final, antirracista, antinegacionista, usando o samba como base e guia para propor questões que possam auxiliar o professor nas suas tarefas diárias contra o negacionismo.

Ao professor/historiador e à Escola Pública será dada a função de fazer o enfrentamento ao que a sociedade brasileira vem sofrendo, principalmente no ciberespaço, que fortalece comportamentos agressivos negacionistas na medida em que oportuniza aos grupos saírem do papel de meros espectadores e tornarem-se membros participativos tanto do espetáculo quanto de suas regras, permitindo-lhes o que realmente gostariam de ser e viver ou que gostariam de ter vivido.

Daí, a importância de fazer com que os alunos e alunas sejam capazes de refletir sobre a escravidão na sua totalidade, não fixando a âncora nos castigos e na aceitação, mas na ideia de continuidade de História dos africanos que para cá vieram à força, que tiveram seus laços parentais arrebatados, mas que também formaram vínculos, que se revoltaram contra todas as formas de violência, enfim, que longe da passividade pregada, formaram grupos de resistência e afirmação dentro dos quilombos e comunidades que pertenciam.

Reflexões sobre os passados e suas imbricações com o Ensino de História irão reafirmar a potência da escola enquanto espaço que se liga, igualmente, à relação do sentimento, da empatia e campo de resistência à negação ao passado, podendo ser vislumbrada também como lugar potente de reflexão sobre as cicatrizes existentes nas

¹¹ Samba-Enredo 1999 - Educação, um *Salto Para a Liberdade* Por Paulo Freire. G.R.C.E.S. Leandro de Itaquera (SP). Disponível em <<https://www.letras.mus.br/leandro-de-itaquera-sp/samba-enredo-1999-educacao-um-salto-para-a-liberdade-por-paulo-freire/>>, acesso em 09/03/2020.

relações entre determinado grupo com sua história e com as memórias que interagem. Privilegiar o diálogo do ensino de História a partir da terminologia dos “temas sensíveis”¹², instiga a trabalhar não só a condição dos escravizados como sujeitos explorados e violentados, mas principalmente seus movimentos e lutas de resistências, buscando o enfrentamento ao negacionismo e seus discursos calcados em fatos que não possuem qualquer comprovação científica.

Considero válido ressaltar que na espontaneidade dos discursos como os de Leandro Narloch e seu “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” é que surgem construções, desconstruções e negacionismos. Com o aparato tecnológico atual e o acesso irrestrito às informações, os discursos dizem e desdizem a História. O que era entendido como comprovado antes, se transforma em questionável e falso hoje e a abordagem sobre a manipulação da memória via discursos inflamados de negações, irá falar sobre os problemas e questionamentos a nós, professores de História e como sair desse buraco sem fundo. Por tudo isso, volto-me à perspectiva de (re)transformar o ambiente escolar, de propor um método que auxilie o professor de História na abordagem dos temas sensíveis ou controversos, com destaque para a abordagem sobre a escravidão e a condição do escravizado no Brasil me valendo dos sambas-enredo nas aulas de História do Brasil em suas diversas possibilidades e leituras, principalmente enquanto ferramenta de enfrentamento à ideologia que nega a ciência e se fundamenta apenas em achismos e falsas conspirações.

Para tanto, defenderei a utilização dos sambas-enredo como importantes ferramentas didáticas para o enfrentamento dos discursos negacionismo nos espaços das escolas, num mundo onde a sensibilidade acerca do castigo e da injustiça, tratados com a onomatopeia do “*mi-mi-mi*”, precisa ser passada de forma muito empática para que nossos alunos e alunas entendam que “sensível” não é sátira ou desprezo a alguém que vive a reclamar de tudo e se julga vítima, mas resultado de um passado injusto, autoritário, racista, discriminatório e responsável por grande parte das mazelas atuais. Não seria mais uma “fórmula ideal”, mas a utilização da História, da ludicidade e da Psicanálise de forma única e complementar, indispensável para a formação e entendimento de uma sociedade capaz de respeitar e entender um ambiente que favoreça o diálogo, o direito de se expressar e, por fim, a construção de uma

¹² “O ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto?”. (Alberti, 2014, p. 3).

estrutura social com atores com visões multifocais e multifuncionais, principalmente por conta da complexidade da sociedade atual.

Diversos são os temas a serem pesquisados de forma empírica ou teórica, mas se tratando do samba enredo, é preciso entender sua linguagem e abordagem dentro da visão do carnavalesco e da comunidade da qual pertence a escola de samba. Ao mesmo tempo, é preciso dar conta da abordagem histórico-científica para relatar de forma objetiva a solução para o negacionismo e a facilitação no processo de ensinagem. Muito se tem produzido sobre música no processo de ensinagem, mas como instrumento de luta e resistência contra o negacionismo à escravidão não há qualquer menção. Mesmo a abordagem sobre temas sensíveis tem sido uma constante na produção historiográfica, mas sua associação à luta contra o negacionismo da escravidão e à condição do escravizado é o que me motiva a entender o ineditismo e a importância do presente trabalho.

A metodologia se volta para questionamentos a partir de análises e interpretações das letras dos sambas, associando-as às fontes e documentos sobre o assunto. Longe de propor a formação de historiadores, a ideia é mostrar como o trabalho com fontes precisa ser feito para obter a característica de ciência e o certificado de veracidade. O samba possui linguagem dinâmica, lírica e agradável, além de ter excelente aceitação por grande parte de nossos alunos e alunas. Reitero minha posição de não ser mais uma proposta prescritiva de ensinagem, mas uma arma para fazer frente ao negacionismo. “Quem canta seus males espanta”, já dizia o dito popular. Então, é preciso fazer com que nosso canto seja mais alto e mais forte. Que ele ganha corpo e alma e nada melhor do que usar essa estratégia numa sala de aula para trabalhar o ensino de História.

Assim, a ideia é construir reflexões junto às turmas envolvidas no projeto de modo que questionem/problematizem narrativas históricas tradicionais sobre o passado escravista ou narrativas históricas negacionistas sobre este período. Por conseguinte, meu interesse é que tais estudantes entendam, em diálogo com as letras de samba-enredo selecionadas, que os escravizados não tiveram Zumbi como um traficante de escravos e que os escravizados não podem ser classificados como simples ferramentas vivas, cujos direitos seriam os “três pés: o pau, o pano e o pão¹³”, ou que “os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho

¹³ “No Brasil costumam dizer que para um escravo são necessários três pés, a saber: pão, pau e pano”. ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Salvador, Progresso, 1950. Disponível em <<https://passeiohistoria.wordpress.com/2013/08/29/tres-pes/>>, acesso em 29/06/2020.

corrente¹⁴” (expressões costumeiramente encontradas nos livros didáticos). Simultaneamente, interessa-me problematizar visões que insistem colocar e os africanos escravizados como sujeitos que simplesmente aceitaram todo tipo de violência/atrocidades que lhes foram impostas e nada mais poderiam ter feito como se fossem sujeitos passivos e sem interesses dentro deste tipo de relação social. Essa ancorada na perspectiva dos passados sensíveis apresentará a fundo a escravidão em diálogo com sua dimensão exploratória, violenta e dominadora, ao mesmo tempo, interagindo com as perspectivas historiográficas mais atuais que entendem as atuações dos sujeitos escravizados nos atos de resistência, negociações e alianças.

Trata-se de pensar o conteúdo histórico escolar do passado escravista entendendo que mesmo tendo um campo de atuação limitado por sua condição jurídica, isso não impediu de pensarmos as atuações dos sujeitos escravizados em articulação com o conceito de protagonismo. Nesse caso, meu interesse principal reside em trabalhar o tema da escravidão e a condição do escravizado em diálogo com os parâmetros científicos que todo tema histórico merece ser abordado em sala de aula, mas com uma pitada do lúdico através da introdução do samba enredo. Em meu entendimento, esta aposta pode trazer resultados positivos no que se refere ao enfrentamento dos discursos negacionistas que procuram diminuir toda violência e toda herança legada pelo passado escravista.

Nossos alunos e alunas precisam se identificar com a ideia de ensino/aprendizagem em História como momento ímpar para desenvolver atitudes e capacidades críticas em relação ao mundo em que vivem e quais suas perspectivas e possibilidades diante do quadro que se apresenta. É de fundamental importância que se vejam como sujeitos históricos que estão construindo e participando da História vivida e não como meros coadjuvantes num jogo de xadrez onde são meros peões. A união entre dueto história e ludicidade também irá pensar o ensino de História como facilitador do processo de ensinagem, dirimir conflitos e tornar o ambiente escolar mais aprazível.

Numa atividade marcada pela subjetividade, o uso do ritmo musical em sala de aula tem o potencial de tornar o clima mais descontraído e mais favorável ao entendimento dos questionamentos e inquietações, além favorecer uma relação mais cativante entre docentes e estudantes. Assim sendo, a união do dueto Samba-Enredo/História aumenta o campo de possibilidades na sala de aula e, ao mesmo tempo, introduz uma nova didática, mais lúdica e

¹⁴ ANTONIL, 'Cultura e opulência do Brasil'. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982, p. 89.

questionadora. E aí, parafraseando Marc Bloch, que o professor seja entendido entre “os doutos e os escolares”, que seja capaz de fazer-se entender e transformar vidas. É no caminho construído a partir destas apostas que apresentarei nos próximos capítulos as reflexões que me levaram ao produto final didático construído ao longo da realização desta dissertação de mestrado.

Porém, não é só a música a responsável pelas mudanças, ela é o caminho. As possibilidades são inesgotáveis quando se pensa em utilizar a música enquanto instrumento de transformação e ensinagem em sala de aula. Precisamos de mudanças políticas, sociais, comportamentais, econômicas, psicológicas e estruturais para criar uma sociedade melhor, o que pode parecer utopia se levarmos em conta o atual mundo em que vivemos.

Para além do “quem canta seus males espanta”, a música pode ser instrumento para espantar o mal do voto de cabresto, da manipulação, da ilusão, enfim, usada para fortalecer uma sociedade carente de liberdade, de conquistas, de lutas e de respeito. O que se pretende é dar conta dos movimentos negacionistas que transformaram a escravidão e o escravizado em fatos e figuras, respectivamente, sublimados pelos discursos do empreendedorismo europeu e da aceitação pacífica do africano em relação ao processo que criou a maior diáspora africana da história em direção à América. É dentro deste cenário que justifico a realização desta dissertação de mestrado.

1 – História, Memória, Negacionismo e seus reflexos na Escola Pública: o Tribunal/hospício da internet.

“Os loucos de pedra fazendo a História; Camisa de força tolhendo memórias e a nova banana, tremenda baderna; Mais doido é o povo ou quem te governa?”¹⁵”.

Não é de hoje que as forças do inconsciente têm sido negligenciadas dentro da historiografia. Esse mesmo inconsciente pode levar indivíduos a várias atitudes, podendo ir da indiferença à resistência a determinada ordem social estabelecida. O reconhecimento de tais comportamentos não anula as atitudes conscientes, criando um conflito entre o que se deseja fazer e o que se deve fazer, seja em termos individuais ou no que se refere aos movimentos de massa. Por isso, rever as motivações inconscientes, os afetos e anseios que motivam os sujeitos históricos, possibilita enxergar uma abertura na historiografia que aborda as atuações dos movimentos negacionistas no Brasil atualmente.

Nesse sentido, o verso que abre o presente capítulo traz “Os loucos de pedra¹⁶ que fazem a História” somos nós, professores, que resistimos e enfrentamos toda a gama de tragédias vindas dessas forças obscuras do negacionismo que tomou conta do país, transformando-o num verdadeiro hospício muito bem orquestrado. A ideia de culpar o povo pelas loucuras exercidas pelos governantes não é algo novo, entretanto, o que vemos no Brasil de hoje é a exacerbação da culpa da loucura nos menos esclarecidos e a presunção da inocência e da pureza dos sentimentos “cristãos” entre os governantes.

Início o presente capítulo apontando que apresentarei alguns trechos/citações de falas que circulam pelo universo da Internet. Em um trabalho acadêmico, é de praxe mobilizarmos citações para dialogar com autores que são referências dos assuntos que estudamos. A utilização de tais trechos aqui não será feita com a intenção de colocar tais sujeitos no mesmo patamar de autores que tradicionalmente aparecem em nossas citações acadêmicas, mas sim de apresentar como discursos negacionistas aparecem em nossa sociedade, como eles são mobilizados e como tais ideias chegam às nossas salas de aula da Educação Básica. Assim sendo, deixo aqui explicitado o motivo de recorrer a alguns exemplos de citações extraídas de páginas como o *Facebook* e o *Twitter*.

“Racismo é uma fantasia, uma ideia criada pela Esquerda, para confundir tanto os Conservadores quanto os Esquerdistas, de forma a promover a discórdia e a segregação.” (*Facebook* – 23/12/2020)

¹⁵ Os loucos da praia chamada saudade, Samba da Acadêmicos do Cubango, 2010. Disponível em < http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id_edicao=284&codigo=1>, acesso em 08/12/2020

¹⁶ Na Idade Média, acreditava-se que os loucos possuíam pedras na cabeça. Disponível em < <https://portuguese.stackexchange.com/questions/3454/doido-de-pedra-por-que-pedra-qual-o-sentido>>, acesso em 02/09/2021.

O que parecia longe, diante do aparato tecnológico atual, ganha corpo dentro da nossa sociedade sob a forma dos discursos negacionistas e coloca em xeque, com argumentos efêmeros e sem fundamentação técnica, preceitos básicos já sedimentados pela ciência. Neste processo, observamos conceitos como a veracidade histórica sendo permanentemente atacada pelos “mercadores da dúvida” (blogueiros, jornalistas, curiosos e autoridades governamentais), através de uma falsa simetria que estabelecem entre a argumentação científica e as teorias conspiratórias que tanto idolatram.

A desestruturação do conhecimento, pretendida por parte de segmentos que abraçaram o negacionismo, gerou descrédito em relação a vários assuntos, e, no caso específico da disciplina escolar História, presenciamos a eclosão de discursos que negam assuntos clássicos do nosso currículo escolar como o golpe civil-militar de 1964 e seu desdobramento no governo ditatorial, bem como a escravidão e às condições de vida dos sujeitos escravizados, ajudando, por conseguinte, a disseminar contestações à Ciência Histórica.

O problema se tornou tão grave que o campo do debate, das descobertas, da análise das fontes e das narrativas se tornou discussão “ideológica”, influenciando a opinião pública e legitimando governos com posições anticientíficas. Temos posicionamentos negacionistas em todas as áreas, indo dos movimentos antivacinas, passando pelo terraplanismo, pelos questionamentos sobre a inexistência do Holocausto e chegando àqueles discursos que defendem a transformação da escravidão em termos como “empreendimento”, “vitimismo” e “mi-mi-mi”. Portanto, é necessário compreender melhor os discursos negacionistas, que têm como característica seu apoio em argumentos rasos que visam provocar descrença na ciência, e seus possíveis desdobramentos em nossa sociedade.

A criação de um novo território de entendimento da História, a partir das neuroses e do inconsciente coletivo que tomou conta de parte da população brasileira (adepta de discursos históricos negacionistas), nos ajuda explicar o processo de disputas de memórias que estamos presenciando em nossa sociedade. As disputas em torno de quais memórias devem ser legitimadas e quais devem ser contestadas não é apenas um fenômeno nacional, posto que tem sido alvo de grandes discussões em todo o mundo. Por exemplo, em Portugal, o Primeiro Ministro Português, António Costa, se disse muito preocupado com as guerras culturais em torno de temas como o racismo e a memória histórica, a ponto de tecer críticas a quem tenta “diabolizar o passado português”:

“Um país que, ao longo dos séculos, por falta de população, foi capaz de se miscigenar pelo mundo e que desenvolveu uma capacidade grande de diálogo intercultural inter-religioso, que não vale a pena endeusar como tendo sido imune às barbaridades que todo colonialismo comporta, mas também não vale a pena

diabolizar como tenho visto, até por camaradas meus que acham que o monumento aos Descobrimentos devia ser destruído. Creio que se está abrindo de uma forma perigosa para a nossa identidade nacional, para a nossa relação com o mundo.”¹⁷ (António Costa, declaração ao jornal Público, 15/03/2021)

O negacionismo “oficial” vem acompanhado da argumentação que Portugal só fez o que fez porque lhe faltava população para trabalhar, mas que soube se “misturar” com o estrangeiro, tratando a miscigenação como cerimônia matrimonial voluntária de ambas as partes. Em sua argumentação, é possível visualizar a narrativa que fixa a dimensão temporal do passado como algo que merece ficar para trás, pois já passou e os “Descobrimentos Marítimos” precisam ter sua dimensão positiva mantida e valorizada, pelo menos para os portugueses.

O esvaziamento da dimensão dolorosa e violenta da escravidão não é apenas um monopólio discursivo do governante português, visto que em nosso país também não é raro ouvirmos discursos de autoridades políticas que tendem a negar e/ou minimizar os impactos da escravatura em nossa sociedade.

Várias iniciativas empresariais e intelectuais, como o “Brasil Paralelo”¹⁸, vêm dando outra visão à escravidão, ao tráfico atlântico de seres humanos e às condições de vida dos sujeitos que foram escravizados, esvaziando seus horrores e violências, afirmando que a escravidão teria “deixado alguns legados”, sem citar quais, ratificando que sua herança seria superada “com a passagem do tempo” e cabendo ao desenrolar da história a capacidade de redimir a própria história.

Ou seja, na abordagem destes canais, a História que fala de escravidão enquanto mazela e opressão do povo africano seria substituída por uma que fala de empreendedorismo e escravidão já praticada na África pelos africanos, onde os europeus apenas vislumbraram a oportunidade que lhes foi dada. O “Brasil Paralelo” faz jus ao nome, recriando uma visão “alternativa” e fundamentada em bases *olavistas*¹⁸, falsificando o debate acadêmico e apelando para uma história que se baseia apenas em achismos, indagações e conspirações com ar de pretensa moral religiosa contra o sistema educacional brasileiro.

¹⁷ Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/03/remocao-de-simbolos-do-periodo-colonial-divide-portugueses.shtml>>, acesso em 15/03/2021.

¹⁸ Com obras de conteúdo negacionista com inspiração em conspirações mundiais para destruir a família tradicional e o modelo judaico-cristão religioso, o *site* tem como ideólogo o astrólogo Olavo de Carvalho, intitulado “professor” por seus seguidores. Seus líderes são Filipe Valerim, Lucas Ferrugem e Henrique Viana, que pregam a ideologia do ultraneoliberalismo e do empreendedorismo como solução dos problemas sociais; o fim do Estado em favor da iniciativa privada e criticam a Educação Brasileira, atribuindo ao modelo freireano a culpa pela miséria do país. Seus discursos apelam para a comoção, buscando dessa forma atingir seu público com uma narrativa clichê de novela mexicana.

Dessa forma, inundam as redes sociais com suas mentiras buscando recriar uma narrativa (que se pretende histórica), onde temas como a escravidão e o escravizado, por exemplo, foram “contados” por historiadores marxistas/comunistas, preocupados apenas em vitimizar ambos, sem levar em consideração seu “empreendedorismo e capacidade de transformar o Brasil no gigante que é atualmente”. Outro exemplo disso foi a recente decisão da Fundação Palmares quando fez um relatório do seu acervo bibliográfico:

“A tentativa de retirar obras de uma biblioteca e lançá-las ao lixo de Sérgio Camargo, presidente da Fundação Palmares, reacendeu um velho tema e uma igualmente velha prática que atravessou os séculos: a queima de livros para proteger a população da “doutrinação”, da “má influência” ou do “pecado”. Segundo Camargo, mais de 300 obras do acervo da Fundação Palmares tinham traços “marxistas, bandidolatrás, de perversão sexual e de bizzarias.”¹⁹. (Sérgio Camargo, 13/08/2021)

Alguns adeptos do negacionismo histórico defendem também, principalmente no mundo virtual, que o passado deve ser enterrado, pois ele é responsável por trazer divisão e lembranças aos mais novos de tragédias que merecem ser esquecidas como podemos visualizar do trecho abaixo, extraído de uma página do *Facebook*:

Mas gente bota uma coisa na cabeça
já foi graças a Deus os culpados já
morreram vamos viver o hoje
esqueça do passado para q as
nossas crianças nem saibam disso
pra não criar na cabeça delas ódio ou
ironia , simplesmente vivam juntos
todas raças sem imaginar qm era
melhor ou pior

Facebook – 23/12/2020 – www.facebook.com/BusaoCampoLargo

Essa capacidade de articular o esquecimento ao sentimento de culpa, da tentativa de não ser comparado ao “mais fraco, àquele que foi subjugado” e de uma pretensa justiça divina praticada pelo Criador, que “levou os culpados e já os julgou”, é o que me leva a estudar o caso brasileiro, que passou a produzir algumas leituras como aquela que entende os sujeitos escravizados não como vítimas de um sistema que criou uma dívida histórica com relação à população negra, mas como pessoas que sentem no direito de pedir reparações por situações que não sofreram e que a escravidão foi um processo de “empreendedorismo europeu”.

¹⁹ Disponível em < <https://revistaforum.com.br/brasil/volta-da-queima-de-livros-bolsonarismo/>>, acesso em 13/08/2021. Sérgio Camargo se apresenta como bastião da extrema-direita brasileira e não faz questão de esconder sua predileção.

A ideia de “empreender” pela escravidão ganhou força quando o General Hamilton Mourão, vice-presidente do atual governo, afirmou que os bandeirantes e senhores de escravos tiveram coragem, determinação e a ideia de transformar o Brasil Colônia num suposto gigante econômico hoje. Em sua visão negacionista, Mourão transformou os responsáveis pelo genocídio de indígenas e africanos em empresários que viram na escravidão e no Brasil a oportunidade de investimento, como verdadeiros capitalistas. Tendo por base imagens de mapas da colônia, afirmou que as Capitânicas Hereditárias marcam o início do processo de empreendimento no Brasil, entendido como ponto fundamental para o futuro do país, que o faria “um dos maiores gigantes do mundo atual”.

“O país nascia pelo empreendedorismo que o faria um dos maiores do mundo. É hora de resgatar o melhor de nossas origens.”²⁰. (General Hamilton Mourão, 11/10/2019).

Por trás do negacionismo, há intenção de mascarar os verdadeiros problemas que vem atingindo a sociedade brasileira no que se refere ao avanço do desemprego e do trabalho informal. Dias antes da declaração do General, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou dados alarmantes sobre a informalidade no mercado de trabalho, que havia batido recorde: atualmente 41,4% da população se encontra na condição de empregada no país, enquanto 38,8 milhões de pessoas vivem sem carteira assinada, sem direitos trabalhistas, na condição de autônomos sem CNPJ, atuando por conta própria, ou seja, “empreendedores de si mesmos”²¹.

Logo, seu negacionismo está mais para a tentativa de esconder problemas sociais graves do que ideológico. Mourão quer mostrar que desde os tempos antigos, as pessoas eram donas de si mesmo, não dependiam do Estado e que deveriam voltar e resgatar “os tempos áureos”, onde poderiam se “autovalorizar” pelo esforço próprio, como fizeram os bandeirantes e senhores de escravos, dessa forma resultando no apagamento da memória que levaram milhões de pessoas a estar nessas condições, negando-lhes o direito a luta de classes bem como as transformando em supostos empresários.

De forma geral, esse negacionismo brasileiro atrela vários sentimentos e interesses tão distintos quanto similares, ou seja, abarca ideologias religiosas que se fundem aos interesses políticos, que se valem do discurso extremista para atingir seus objetivos. Independentemente de idade, gênero ou classe social, o Brasil abarcou um número de pessoas que se identificam

²⁰ Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/politica/mourao-diz-que-bandeirantes-e-senhores-de-engenho-eram-povo-empendedor/>>, acesso em 22/09/2021.

²¹ Disponível em < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019>>, acesso em 22/09/2021.

ideologicamente com essa forma negacionista de entender a escravidão e as vivências dos sujeitos escravizados.

A forma de obter prazer negando a História criou a atmosfera ideal para transformar o escravizado e a escravidão em personagens e fatos a serem questionados e transformados em elementos marcados pela vitimização, a ponto de produzirem discursos que alegam que tais sujeitos chegaram ao Brasil por “vontade própria”. Uma avalanche de vídeos, depoimentos de negros, pesquisas em *sites* e publicações acerca do assunto, inclusive por historiadores²², deu corpo a essa paixão desmedida pela negação. São discursos que dão voz àqueles que estavam alheios ao mundo da discussão política e que hoje se vêem inseridos em algo que lhes permite identificação e expressão. Essa ideologia da negação latente alimenta estudos de caráter bem duvidoso:

“O Brasil foi o mais impactado pela produção sistemática de desinformação por ter uma educação para a ciência bem menos consolidada que a britânica e norte-americana, além de uma população com menos anos de estudo em média. Além disso, os instrumentos de comunicação científica, que são necessários para contrabalançar a produção de ignorância e fazer a informação chegar até as pessoas, são mais frágeis no país. (...) Boa parte da comunicação científica no Brasil foi feita por pessoas de fora dos órgãos oficiais, como *youtubers*, blogueiros e comentaristas convidados pelos veículos de imprensa.”²³. (LEONEL, 2020)

Em diálogo com o trecho acima, é interessante perceber como os discursos negacionistas, em muitos momentos, se articulam com discursos saudosistas de uma ideia de passado em que tudo era melhor. Os depoimentos de apoio a épocas passadas são tão ou mais bizarros, são produzidos em inúmeros espaços da sociedade e alcançam a escola pública, que, para muitas pessoas que expõem suas posições no espaço da Internet, deixou de ser o local de aprendizado para se transformar num covil de doutrinação cujos maiores responsáveis são os professores, principalmente os de História.

Através de uma operação discursiva intencional, nos colocam como alvos de um mundo inventado psicologicamente, mas que atende às pretensões dos grupos políticos ligados ao negacionismo. Algumas postagens, facilmente encontradas em redes sociais virtuais como

²² Disponível em <<https://twitter.com/felipeneto/status/1284584107507363841>>, acesso em 19/07/2020. Professor Igor Guedes, que assim se descreve: “Quem controla o passado, controla o futuro. Quem controla o presente, controla o passado”. A conta possui 74.200 seguidores, mas o que causou espanto *youtuber* foi a seguinte declaração: “Minha família é Botafoguense há quatro gerações, confesso, que eu e meus primos, praticamente desistimos do time pela influência que esse moleque exerce sobre o clube. Ver o Botafogo entrar com *Black Lives Matter* foi de vomitar!”. No colégio onde trabalho, o número de professores da área de humanas que abraçam a causa negacionista como o Igor Guedes chega a oito, e renegam toda e qualquer prova ou verdade absoluta, além de se dizerem “fãs ardorosos do professor Olavo de Carvalho”, o astrólogo, com ensino fundamental, que se apresenta como filósofo. Evidentemente que por questões que fogem à minha vontade, não citarei os nomes dessas figuras que contribuem para a destruição da Educação, mesmo sendo professores.

²³ Disponível em <<https://agencia.fapesp.br/negacionismo-cientifico-a-producao-politica-e-cultural-de-desinformacao/34028/>>, acesso em 29/12/2020,

o *Facebook*, nos mostram a banalização de questões tão sérias e importantes para nossa sociedade:

“Geração cheia de mimimi, que sempre quer mostrar conhecimento de coisas que não viveu, que se magoa com qqr coisa, que acha que td é bullying, racismo, preconceito, que tem que viver se reafirmando, entre tantas outras coisas! Aí Geração nutella pega essa visão... Na escola, Não ganhávamos uniformes, o #UNIFORME era comprado...se fosse sem uniforme não entrava na aula (...) Na escola tinha o #GORDO, #ZOREIA, #QUATROZÓIO, #CABEÇÃO, #BAIXINHO, #OLÍVIAPALITO o #NEGÃO (tinha vários apelidos ótimos tbm) e nada disso era uma ofensa! Todo mundo era zoado, às vezes até brigávamos, mas logo estava tudo resolvido e seguia a amizade... Era brincadeira e ninguém se queixava de #BULLYING. (...) Não importava se nossos amigos eram #NEGROS #BRANCOS, #PARDOS, #RICOS, #POBRES, #MENINOS ou #MENINAS. Todo mundo brincava junto e como era bom. Bom não, era #MARAVILHOSO! (...) Fico me perguntando!!! QUANDO FOI QUE TUDO MUDOU??? E os valores se perderam e se inverteram dessa forma??? Se você também é dessa época, COPIE e COLE no seu mural. Quanta saudade, quantos valores, que pra esta geração não valem nada. Saudade de tudo que hoje não tem mais valor!!!”²⁴

Ancoradas na democratização da internet e no discurso da liberdade de expressão, onde é “proibido proibir”, como alegam aqueles que são contrários ao Projeto de Lei das *Fake News*²⁵, posicionamentos públicos sobre diversos assuntos, sem qualquer fundamentação científica, passam a ser verdades aceitas através de pessoas que se impõem pela desqualificação do fato histórico. Vivemos em uma sociedade em que a insistência na afirmação falsa, a desqualificação de quem se opõe ao que foi afirmado e a dependência da sociedade dos “influenciadores digitais”, que passaram a ter a garantia da confiabilidade no que é dito, garantem a característica desse mundo. A partir daí, a divulgação maciça da informação é o segundo ponto dessa avalanche de notícias falsas, que chegam em todos os lugares e a todas as pessoas e com características de verdadeiro, pois foi “fulano quem disse” e, sendo assim, “é verdade”.

É nesse ponto que o negacionismo brasileiro acerca da escravidão e da condição dos sujeitos escravizados caminha, ou seja, se vale da opinião de defensores de seus argumentos para garantir fidedignidade e veracidade, sem levar em conta os vestígios/documentos históricos do processo de escravidão no Brasil, negando, portanto sua existência, como fez Leandro Narloch (2009) onde as referências à prova ou ao uso dos métodos não importam, criando um mundo alternativo onde a permissividade pelo uso do *achismo* tornou a História

²⁴ Disponível em < <https://www.facebook.com/BusaoCampoLargo/posts/2918178804968104/>>, acesso em 18/07/2020.

²⁵ O projeto de lei 2.630/2020, que busca combater a disseminação de informações falsas na internet, as chamadas *fake news*, foi aprovado no Senado nesta terça-feira (30/6). O projeto recebeu 44 votos a favor e 32 contra, com duas abstenções. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53244947>>, acesso em 01/07/2020.

(principalmente aquela de caráter mais público) um campo aberto para todo o tipo de falsificações.

Dessa forma, os meios de comunicação tradicionais (jornais impressos, televisão e rádio) passaram a ser vistos como elementos de mentira e manipulação por parte desses grupos. Corroboram com esse mundo de fantasia, a forte presença/manutenção de determinados discursos como os de “democracia racial”, “cordialidade brasileira” e “de que no Brasil não tem racismo”. Por isso mesmo, é preciso ir além da simples análise dos fatos que circulam pelas redes e combatê-los com argumentos fundamentados em estudos/atividades nas escolas tal como pensamos desenvolver na presente pesquisa. Em linha idêntica de pensamento, o então candidato à presidência da República do Brasil, Jair Bolsonaro, se fez valer das palavras do Mr. Catra (1968-2018) para expor sua visão acerca da escravidão:

“O candidato à Presidência Jair Bolsonaro (PSL) divulgou uma montagem de vídeos em seu Twitter em que combina fala dele ao programa Roda Viva sobre a escravidão a uma opinião semelhante do funkeiro Mr. Catra durante entrevista ao **Pânico** da Jovem Pan. No programa da TV Cultura, Bolsonaro negou a dívida histórica do Brasil com os negros. “Mas que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida”, disse. “Se for ver a história realmente, o português nem pisava na África. Os próprios negros que entregavam os escravos. (Os portugueses) faziam o tráfico, mas não caçavam os negros na costa. Eram entregues pelos próprios negros”, afirmou o candidato à Presidência. Catra foi pela mesma linha quando falou à **Jovem Pan** em março do ano passado. “Queria deixar bem claro que, na realidade, não foi o branco que escravizou o preto. Foi o negro que escravizou o negro e vendeu pro branco na costa”, disse o músico. “Muita gente nobre veio para cá escravizada”. Assim como Bolsonaro, Catra se disse contra o sistema de cotas raciais. “Negro não precisa de cota, acho que a gente é igual”, afirmou. Para o funkeiro, a existência de um Dia da Consciência Negra é uma forma de racismo da sociedade: “tinha quer ter dia da consciência oriental, dia da consciência do índio, do branco, de todo mundo”. “Eu vim escravizado? Eu vim vendido pelo negro e salvo pelo branco, e aí? E hoje em dia eu sou rei, e aí?”, finalizou Catra.”²⁶.

Na mesma linha de pensamento, o *rapper* negro norte-americano, Kanye West, se mostra movido por sentimento de negação, no que considera fraqueza dos africanos ter aceitado à “escravidão passivamente”, pois no seu inconsciente, enquanto negro e “membro de uma elite poderosa africana” e, portanto, plenamente identificado com o opressor, ele não se identifica com esses descendentes que foram subjugados, mas como subjugador. Para ele, é inimaginável, enquanto homem negro, homossexual, “macho alfa”, ter sido subjugado, humilhado e coisificado por outro homem.

²⁶ Disponível em <<https://jovempan.com.br/eleicoes-2018/presidenciais/bolsonaro-usa-mr-catra-no-panico-para-justificar-fala-sobre-escravidao.html>>, acesso em 03/07/2020.

“A gente ouve dizer que a escravidão durou 400 anos. Quatrocentos anos? Parece uma opção. Estamos em uma prisão mental. Gosto da palavra ‘prisão’ porque ‘escravos’ está ligada demais aos negros”, declarou²⁷.

A linguagem “pregada²⁸” pelo radicalismo possui autonomia única, que se expressa dando um caráter do todo ao que é individual, objetivando eliminar qualquer vínculo com a História e a Ciência. Ela extrapola a lógica e suscita dúvidas entre aqueles que estão no “bando”, em seu comportamento gregário. Mesmo carecendo de fundamentos científicos e historiográficos, o discurso frágil ganha força, sendo divulgado como verdade e ganha empatia a partir do momento em que uma pessoa negra o faz, ou seja, enquanto afrodescendente, Kenny West e Mr. Catra garantem fidedignidade e confiabilidade ao que está sendo defendido.

O fato de não assumir sua condição de homem negro foi o que levou Mr. Catra a adotar o negacionismo buscando auto-afirmação, onde era a exceção num programa comandado por homens brancos. Diante dessa plateia, buscou igualdade e identificação com o opressor. Em seu imaginário, não se pode ter o processo de escravização como uniforme, pois “ele possuía dois lados”, ou seja, “os que faziam parte da elite e viviam em África, escravizando os mais fracos e aqueles que se permitiram escravizar”.

Ambos não se dão conta do processo de escravidão que resultou na grande diáspora africana em direção à América e do outro processo de escravidão que havia em África, restrito à escravidão por guerra, por pagamento de dívidas, dentre outros aspectos. Acabam fazendo uma operação discursiva que colocam os dois modelos de escravidão como sendo sinônimos, sem atentar para a dinâmica mercantil que envolveu a escravidão e o tráfico atlântico de sujeitos escravizados. Eles sequer diferenciam o processo comercial do caso da escravidão iniciada pelos europeus do modelo de escravidão que existia anteriormente no continente africano.

Como seria possível fazê-los entender que a história da humanidade teve a escravidão, com suas especificidades temporais e espaciais, como presença constante em diversos povos? Para eles, a ideia de África está ligada intimamente à escravidão e não seria possível falar do continente sem citá-la. Desconhecem os estudos acerca do assunto que comprovam já haver a prática da escravidão entre os africanos, bem antes da chegada do traficante europeu ao continente, mas que não correspondia ao modelo trazido pelo estrangeiro branco.

²⁷Disponível em < <https://catracalivre.com.br/cidadania/kanye-west-polemica-escravidao-negros/> >, acesso em 10/08/2020.

²⁸ O verbo pregar no sentido religioso, mesmo. Pois o que temos visto são pregações públicas idolatrando as ideias negacionistas tal qual ocorre numa pregação religiosa.

“(…) a expansão de reinos, a migração de grupos, o trânsito de caravanas de mercadores, a disputa pelo acesso aos rios, o controle sobre estradas ou rotas podiam implicar em guerra e subjugação de um povo a outro. Nesses confrontos era comum que os vitoriosos fizessem alguns escravos dentre os membros de um vilarejo vencido em luta armada. Era a chamada escravidão doméstica, que consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar. (...) Os escravos eram poucos por unidade familiar, mas a posse deles assegurava poder e prestígio para seus senhores (...) era legítimo as escravas se tornarem concubinas e terem filhos com os seus senhores. (...) Em muitas sociedades africanas, o cativo era a punição para quem fosse condenado por roubo, assassinato, feitiçaria e, às vezes, adultério. A penhora, o rapto individual, a troca e a compra eram outras maneiras de se tornar escravo. As pessoas podiam ser penhoradas como garantia para o pagamento de dívidas. (...) Tais formas de aquisição de cativos foram mais ou menos comuns em diferentes períodos e lugares da África. O rapto e o ataque a vilas se tornaram mais freqüentes quando o tráfico de escravos tomou grandes proporções.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 14)

Nota-se que a escravidão pré-colonial em África está relacionada a diversos fatores que diferenciam daquela que ocorreu na América, que possui como características principais o lado comercial e a dimensão étnico-racial. O modelo original em África se aproxima de uma escravidão doméstica ou parentesco ou de linhagem²⁹, que garantiam alguns direitos aos escravos como acesso à terra, casamento, ter direito às práticas religiosas e serem comparados aos membros da família do proprietário. Outro fator a se destacar, e que diferencia da escravidão ocorrida nas Américas, é o baixo número de pessoas que viviam nessa condição. Logo, eram sociedades que até possuíam pessoas trabalhando na condição de escravizados, mas definitivamente não podem ser classificadas como sociedades escravistas, diferente de outros lugares como a América Portuguesa.

Personalidades como Catra e West mostram em suas falas, portanto, que não querem fazer parte desse mundo, pois para eles a imagem de África que visualizam é exclusivamente aquela que aparece em discursos presentes no senso comum, como sendo sinônimo de “selva”, de lugar da disputa de todos contra todos, onde o “homem é lobo do homem”. É a negação de ser “comum” ou “igual”. Para eles, o não pertencer significa destoar do comum e ser diferente tendo por base uma suposta superioridade.

Assumem, deste modo, o negacionismo sobre a escravidão e da condição do escravizado como plataforma ideológica para apagar a memória coletiva e não se deixarem ser incluídos na “visão de fraqueza por quem aceitou passivamente o julgo do homem branco sobre os homens e mulheres negras”. Nesta linha de raciocínio, a “aceitação pacífica” é

²⁹ Sistema que existia na África negra era o *jonya*, no Sudão ocidental, Níger e Chade. O *jon* era o cativo, um escravo ligado a uma linhagem (...) não podia ser cedido nem vendido, tendo direito à maior parte do que produzia. Pertencia nesse sistema ao Estado e ao seu aparelho político. Disponível em < [39](https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/escravidao-na-africa-antes-e-depois-das-rotas-atlanticas.htm#:~:text=Um%20dos%20sistemas%20que%20existiam,e%20ao%20seu%20aparelho%20pol%C3%ADtico.>”, acesso em 15/07/2020.</p></div><div data-bbox=)

sinônimo de “fraqueza física e de caráter” e, em seus imaginários de ideal de ego³⁰, a escravidão se restringe àquela por guerra, onde seres superiores escravizavam os mais fracos. Identificam-se à casta de escravistas africanos que souberam fazer do sistema um meio de fortalecimento e poder. Não diferenciam o processo comercial do caso da escravidão atlântica iniciada pelos europeus daquele que havia anteriormente no continente.

Afirmam ainda que a ideia de África se liga intimamente à exploração de seres humanos fracos por seres humanos fortes, algo que nos remete ao darwinismo social. Ao mesmo tempo, negam a escravidão como um processo de superioridade armamentista, econômica e ideológica europeia branca sobre a África como um todo. Para ambos, ocorreu um acordo econômico entre grupos fortes africanos e comerciantes europeus, onde ambos vislumbraram a chance de partilhar algo que seria “positivo” para os dois lados.

A partir do que foi exposto acima, afirmo que a interpretação negacionista se baseia na busca desenfreada pelo prazer em negar o que lhe causa desprazer, principalmente no fato de se aproximar de algo entendido como “fraqueza”. Ela cria o escoamento necessário para que o inconsciente dê vazão ao ato falho de pertencimento a algo que não quer aceitar e, por isso mesmo, precisa ser negado até às últimas instâncias.

São ideias semelhantes que dão vazão às falas como às de Kanye West e Mr. Catra, dentre outros, que se identificam com o desprezo, o ódio, a homofobia, o racismo e outros tipos de preconceitos, em nome de uma sociedade sem “mi-mi-mi”. A diferença está no que essas personalidades negras representam para o cidadão comum e, por isso mesmo, são responsáveis por legitimar os discursos negacionistas em nossa sociedade, pois levarias a pensar: “Se até eles, que são negros estão falando isso, não é possível que não seja verdadeiro!”.

Em uma linha semelhante de pensamento, mas com um caráter quase “messiânico e divino”, buscando justificar o passado inventivo e conspiratório, o *Facebook* tem sido importante instrumento de apoio à ideologia negacionista, cujos seguidores tem se valido de suas interpretações bíblicas para justificar opiniões acerca da História. Trata-se de uma tentativa de dar veracidade – lembremos que “a Bíblia é a palavra de Deus, escrita pelos homens”, logo (para muitos de seus fiéis seguidores) não pode ser questionada ou desmentida

³⁰ Ideal do Ego caracteriza-se como as aspirações e objetivos ideais que o Ego pretende alcançar. (...) É resultante da conciliação do narcisismo e idealização do ego com as identificações dos pais, os seus substitutos e os ideias coletivos. Pode ser considerado um modelo pelo qual um indivíduo procura confrontar-se e está intimamente ligado à construção progressiva do Super-Ego. Disponível em <<https://knoow.net/ciencsocioaishuman/psicologia/ideal-do-ego/>>, acesso em 10/06/2021.

e, portanto, tudo que nela está a partir da interpretação de cada um – livre arbítrio – é verdadeiro. Assim:

J Luiz C Santos amigo acho que está enganado sobre o que está dizendo, a escravidão ela começou pelo próprio negro, negro escravizando negro. Lembra nos tempos bíblicos que José foi vendido pelos seus irmãos como escravo para comerciantes viajantes? Se você

for buscar a fundo José era negro assim como nosso senhor e salvador Jesus Cristo era negro, sou contra qualquer tipo e forma de racismo mais a escravidão ela começou dessa forma, negro escravizando negro, a história está aí pra quem quiser estudar não vá pela opinião dos outros... Abraços

Facebook – 23/12/2020 – www.facebook.com/BusaoCampoLargo

A argumentação caminha para a invenção e identificação de uma memória comum, partindo do “Lembra nos tempos bíblicos...”, buscando criar no leitor a ideia de similaridade comportamental. Enfatiza sobre a necessidade de provas, “Se você for buscar a fundo...”, e justifica a escravidão como espécie de redenção: “José era negro assim como nosso senhor e salvador Jesus Cristo era negro...”. Se Jesus era negro, escravo e veio ao mundo para que os pecados da humanidade fossem perdoados, José e todos os negros escravizados tiveram o mesmo papel, mas com a ressalva de que a culpa pelo começo da escravidão que, “(...) *começou dessa forma, negro escravizando negro...*”, e conta com História, que “está aí pra quem quiser estudar...”. Nesse momento, a ciência histórica é a ferramenta para provar o que está sendo afirmado a partir de constatações bíblicas, ou seja, vale como prova somente para sustentar o que está presente nas Escrituras Sagradas.

Segundo reportagem que passa na TV Educativa sobre Daomé, existia por lá negros que vendiam outros negros para vir para o Brasil . É sempre assim os mais fortes subjagam os mais fracos .

Os próprios negros,vendiam os negros e a culpa é dos brancos,os próprios negros traficavam os negros e a culpa é dos brancos,TD q o movimento negro faz é trazer divisão,todos somos iguais,e todos merecemos uma vida digna,e ficar jogando culpa nos outros não vai trazer uma vida digna pra ngm

Facebook - 23/12/2020 – www.facebook.com/BusaoCampoLargo

O discurso omite a violência praticada pelos brancos durante a escravidão, silencia a respeito do fato de que as vítimas eram os homens negros e mulheres negras escravizados que sofreram inúmeras formas de injustiças e traumas durante o período da escravidão e

negligencia o histórico de assassinatos, estupros, torturas e tantos outros tipos de violência que foram cometidos pelos brancos europeus. Ao mesmo tempo, esse lugar de fala oculta o medo inconsciente de assumir o passado de exploração do ser humano negro por outro ser humano branco.

As distorções e invenções em busca de um imaginário glorioso não podem aceitar a escravidão, pois se trata de um sistema nefasto e injusto, que contrariaria as “leis de Deus”³¹. Para desobrigar e inocentar o Criador desse calvário, o escravizado já teria chegado ao Brasil nessa condição, já que o sistema injusto na África era praticado por “tribos” poderosas que subjugavam as mais fracas e, portanto, a culpa seria dos próprios africanos, segundo o raciocínio destes defensores dos discursos negacionistas. A partir dessa forma de pensar, os grupos negacionistas passaram a tentar tomar as rédeas da História, se direcionando através da narração romantizada, e sem comprovações científicas, de um passado imaginado e transformado em memória coletiva para os sujeitos que os apoiam.

Os sujeitos que negam determinadas verdades científicas utilizando a Bíblia ou argumentos falsos sobre a disputa de memórias estão em todas as áreas. Exemplificando o grau do obscurantismo atual, o livro “Dinossauros” (2015), de Ruth Wheller e Harold G. Coffin, afirma que: “(...) Já existiram répteis gigantes, como os dinossauros, mas foram extintos por ocasião do Dilúvio”. Também existem publicações em *sites* que falam algo parecido, mas fundamentado nas informações provenientes da Bíblia:

“Portanto, o dilúvio veio devido a dois motivos reais: 1) a Terra estava repleta de violência (Gen 6:11); e 2) toda a carne havia corrompido o seu caminho (v.12). Nesse contexto, a corrupção da carne significa que os animais provavelmente haviam mudado (tornaram-se corrompidos) desde que Deus os criou. Parte do efeito dessa corrupção era que eles teriam se tornado violentos. Assim, caso Deus não tivesse intervindo com o dilúvio, provavelmente a Terra, os animais e os humanos teriam se autodestruído. Logo, não foram preservados na arca a maioria daqueles seres que Deus não criou, mas que foram degenerados e que representariam uma ameaça para a sobrevivência humana e dos demais seres”³². (ALVES, 2015)

A intolerância se materializa na negação do passado e na criação de vertentes fundamentadas basicamente nos desejos dos grupos dominantes sobre as minorias. Isso nos faz acreditar que, embora a escola trabalhe com o domínio do verdadeiro (VELASCO, 2018), nem todos os discursos que chegam até ela devam ser colocados nesta posição. Os negacionistas buscam acabar com toda e qualquer contestação política e intelectual, fantasiando uma narrativa marcada principalmente por conspirações e doutrinações, que

³¹ Por mais paradoxal que seja, lembremos o grande apoio que a Igreja Católica deu à escravidão e dela usufruiu em grande escala.

³² Disponível em <<http://www.criacionismo.com.br/2015/07/dinossauros-e-humanos-conviveram-apos-o.html>>, acesso em 02/09/2021.

ganharam força a partir da crise política e social que se instaurou no Brasil. Almejam o fim do conhecimento histórico e sua transformação em suposições baseadas em verdades fantasiadas e que não admite contestações. Transformam suas pretensas empreitadas intelectuais em eventos que remetem a cruzadas políticas com ares apocalípticos, marcados por supostas conspirações para destruir o modelo de sociedade do qual não aceitam fazer parte.

Um de seus posicionamentos consiste, igualmente, no ataque direto às políticas públicas e de afirmação das minorias, valendo-se do discurso calcado no ódio, na negação e na ideia de que o país não pode ser dividido, “pois somos todos iguais”. E partem do princípio da negação, pois se nega a existência não há porque reparar e se fundamentam na meritocracia, pois o que existe, em suas palavras, é “o mérito, a luta pela vitória!”.

Por exemplo, para eles, o *modus operandi* diferenciado da polícia nas comunidades, onde se atira primeiro e depois se apura, e nas áreas nobres, onde primeiro se investiga e dificilmente há ataques com armas letais não importa. Passaram a criar mecanismos de defesa que buscam dar um grau de complexidade para justificar o racismo, alegando, como bem disse Ana Paula Henkel³³: ”12% negros, 62% dos roubos, 56% dos assassinatos. Faça suas contas“. Os envolvidos no processo de cooptação são submetidos pelas relações de poder e daí decorre as diferentes maneiras de se pensá-lo, inclusive por aqueles excluídos historicamente que se identificam com as ideias dos grupos dominantes.

É possível mudar esse quadro levando informações precisas e evitando que esses tipos de declarações se fortaleçam. Mas informação sem reflexão não muda comportamentos. Se não dispusermos ao diálogo, onde se ouse pensar o problema, pouco avançaremos nesse debate. O radicalismo que tenta justificar o grande número de mortes de pessoas negras tem sido uma outra marca dos grupos que se identificam com os negacionistas no Brasil e no mundo.

Partem, por exemplo, do princípio do não reconhecimento do termo “vidas negras importam” se contrapondo com “todas as vidas importam”. Ao mesmo tempo, justificam a ação policial violenta sob a alegação de que é preciso combater a criminalidade a qualquer custo e se valem do dito incorporado por eles de que “bandido bom é bandido morto”.

Esse racismo é a manifestação mais evidente da intolerância e resultou em várias ideias de aporte aos movimentos de exclusão dos escravizados da História, principalmente no que tange às formas de abordagem sobre resistências e lutas contra o sistema escravocrata, fortalecendo/reforçando, por outro lado, a já tradicional imagem de “mãos e pés do senhor”, e que atualmente ganhou como característica a “escravidão espontânea”, ou seja, que foi

³³ Disponível em < <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/ana-paula-do-volei-faz-matematica-negros-sao-culpados-por-maioria-de-roubos-e-assassinatos/>>, acesso em 07/07/2020.

escravizado porque quis ou foi escravizado por outros africanos, pregando um processo de “inocência” dos comerciantes europeus ligados ao tráfico atlântico de escravos.

“Vários crimes de racismo têm sido praticados no âmbito do Judiciário brasileiro, o que tem contribuído para o fortalecimento dos movimentos negacionistas sobre a escravidão e o racismo, como por exemplo, o caso da juíza Inês Marchaek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba, condenou um homem negro a 14 anos e dois meses de prisão tendo, como uma das alegações, sua raça.”³⁴.

É preciso levar as questões de intolerância racial marcadas pelo sofrimento e injustiças e não apenas pelo mero reconhecimento histórico dos fatos ocorridos. Não se trata apenas de conhecer possíveis causas e consequências do sistema escravista, mas entender suas dinâmicas de funcionamento no passado e suas marcas e desdobramentos produzidos na sociedade brasileira ao longo dos séculos XX e XXI. A postura racista e criminosa ocorrida no país é a manifestação mais evidente da intolerância que temos presenciado na atualidade. E para além do entendimento das causas, é fundamental o combate ao racismo, como ele tem sido reproduzido nas salas de aula e como o professor de História pode ser instrumento de enfrentamento a essas práticas.

Deve-se entender o processo escravocrata em suas mais profundas dores aos escravizados e benefícios aos senhores da elite branca e que estudos produzidos sejam capazes de reduzir as mazelas advindas desse movimento e ter nova postura em relação ao mundo atual. Precisamos reforçar a afirmação de que a História é uma “jornada sem fim de descobertas” (FONER, 2002), na qual estamos sempre revisitando o passado de acordo com o presente e os anseios advindos dele, e não somente objetivando a veracidade do factual. A História precisa ser a ferramenta auxiliar para que homens e mulheres de todas as etnias, credos e gêneros se descubram enquanto seres humanos.

Dentro das minhas considerações, muitas das generalizações produzidas referentes ao passado escravista dialogam diretamente com essas posturas negacionistas relacionadas aos conteúdos fixados na História acadêmica e na História escolar. Das interpretações que vão do discurso de “mãos e pés do senhor” à nova releitura de “uma escravidão benigna³⁵”, que na

³⁴ Disponível em < <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/08/12/ao-condenar-reu-juiza-do-parana-citara-ca-de-homem-negro-e-pede-desculpas>>, acesso em 11 de novembro de 2020. O fortalecimento do racismo se dá muito em função do comportamento do judiciário e das polícias estaduais na apuração de fatos criminosos envolvendo negros e negras. Dados recentes da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro mostram que para cada dez pessoas reconhecidas por fotos, mesmo antigas e fora do contexto, 81% dos presos reconhecidos por fotos são de pessoas negras e todas são levadas à prisão sem direito ao contraditório, o que reforça a ideia de racismo estrutural no Brasil. O mais grave é que a maioria das pessoas acusadas, são inocentadas quando o fato é divulgado.

³⁵ (...) Disponível em < <http://revistaprincipios.com.br/artigos/53/cat/1456/a-escravidão-na-ótica-do-escravo-.html>>, acesso em 30/06/2020.

visão dos negacionistas, teria permitido aos escravizados áreas de negociação e acordos (social, cultural e mercantil), permitindo a harmonia entre opressores e oprimidos, pregando quase um processo de “inocência” dos comerciantes europeus ligados ao tráfico e de “harmonia” entre escravizados e escravocratas. Além disso, muitos discursos vão além, divulgando, por exemplo, que os quilombos foram verdadeiros centros comerciais entre seus ocupantes e os senhores de escravos. É importante atestar que os discursos racistas se reinventaram ao longo do tempo e vieram mascarados sob a égide do negacionismo e se cobriram das falas de que “todas as vidas importam, não só as negras”, resultando em ponto fundamental para o questionamento da escravidão e da condição dos escravizados no Brasil.

Tais deturpações históricas conversam com o movimento do projeto de lei Escola Sem Partido³⁶, com suas negações acerca de Paulo Freire e de um modelo de inclusão e resistência de educação, que apresentam como ponto de partida a distorção da historiografia acadêmica, promovida por seguidores de ideólogos como Olavo de Carvalho³⁷, que fundamenta o pensamento do projeto Escola Sem Partido (ESP), que afronta as disposições da Escola Pública enquanto espaço democrático e plural de sociabilidade entre diferentes e desiguais, condição fundamental para uma convivência democrática.

Em seu Artigo 3º, o projeto ESP, diz que é “vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa”, como se professores e a escola fossem capazes de não só doutrinar, mas hipnotizar os alunos em favor de suas causas para atingir objetivos e para isso deverá “tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” (Artigo 3º, Projeto Escola Sem Partido, 2019)

³⁶ As tentações acerca de uma educação “sem partido” estão sendo disseminadas pela internet e a principal foi à criação de Miguel Nagib, a Escola Sem Partido, em 2004, propondo uma “Lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, direcionando os visitantes do *site* à divisão entre “matéria enquanto objeto da disciplina”, ou seja, aquilo que está exclusivamente dentro da visão do grupo sobre o que deve ser ensinado, e “os assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”, isto é, o que é mostrado no dia a dia enquanto informações e que, necessariamente, não precisa ser mostrado ou ensinado para que se evite o engajamento político. Para os membros desse projeto, a transmissão do conteúdo deve ser o único objeto da escola e dialogar com a realidade é doutrinar, afirmando que professor não é educador, pois isso cabe à família e à igreja, enquanto à escola cabe a função de ensinar o que está nos livros e que tradicionalmente foi feito no passado.

³⁷ Olavo de Carvalho, paulista, é o guru do presidente Bolsonaro. Mal terminou o Ensino Fundamental, era astrólogo e se assumiu como filósofo, publicando vários livros que tratam dos mais diversos assuntos. Nas redes sociais, principalmente no *Twitter*, essa figura negacionista ataca as pessoas com palavrões e ameaças, tendo como garantia o direito à liberdade de expressão e a grande massa que o segue, além da distância do Brasil, posto que atualmente reside nos Estados Unidos. Seu comportamento chulo e raso, é direcionado para a tentativa eterna do comunismo em dominar o mundo, dando ares conspiratórios a todos os eventos e atacando àqueles que não aceitam suas mentiras com pretensões de verdades. Infelizmente, conheço professores de História, Sociologia e Filosofia, sem contar das demais áreas, que adotam o olavismo como filosofia de vida e tem gerado grandes problemas de relacionamento na escola onde trabalho.

Segundo Frigotto (2016, p. 12), o movimento tem como característica fundamental a defesa não de uma escola sem partido, mas sim de um “partido único”, “partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo (...); partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc.”. Sob a justificativa da garantia da justiça, o Artigo 7º determina que é “assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”.

Não à toa, o projeto de “Escola sem Partido” foi amplamente divulgado e usado como instrumento de propaganda bolsonarista durante a campanha presidencial de 2018 e continua nos dias de hoje, longe de ter sido esquecido ou abandonado. Buscando atrelar à figura do professor à doutrinação, ao comunismo e à chamada “ideologia de gênero”, tal projeto busca, simultaneamente, enfraquecer sua figura enquanto produtor de conhecimento. Uma das maiores consequências visíveis de todo este processo é a entrada de discursos negacionistas, aliado às *fake news*, tornando-se cada vez mais presente no espaço das escolas. A crise que vivemos mostrou a pós-verdade³⁸ como um de seus sintomas mais fortes, fazendo com que muitas pessoas deixassem de entender a ciência como rumo benéfico para a sociedade. A pós-verdade soube se oportunizar do fato inventado, transformando as verdades científicas em sentimentos de medo e insegurança.

Essa farsa chegou às escolas em seus diversos níveis, via narrativas legitimadas (inclusive em obras didáticas), buscando fortalecer uma visão eurocêntrica favorável ao processo escravista, negando o resgate de identidades silenciadas/marginalizadas pela memória oficial. Ela fragiliza nossa posição enquanto sujeitos docentes produtores de conhecimento e nos transformam em doutrinadores e amantes da “esquerdização eterna do país”, sendo um obstáculo para o fortalecimento de nossos valores democráticos.

Em termos educacionais, mais do que nunca, precisamos lutar pela implementação real e efetiva de leis – por exemplo, a lei que alterou a LDB³⁹ e que inseriu a obrigatoriedade

³⁸ Fenômeno através do qual a opinião pública reage mais a apelos emocionais do que a fatos objetivos. Segundo este conceito, a verdade dos fatos é colocada em segundo plano quando uma informação recorre às crenças e emoções das massas, resultando em opiniões públicas manipuláveis (...) a ideia de que um fato concreto tem menos significância ou influência do que apelos à emoção e a crenças pessoais... Disponível em < <https://www.significados.com.br/pos-verdade/>>, acesso em 29/12/2020.

³⁹ LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (...) § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

do ensino de História da África na Educação Básica⁴⁰. Esta implementação não pode significar apenas a inclusão de conteúdos ligados à História da África, mas o fomento à produção de narrativas escolares que coloquem os sujeitos africanos, afro-brasileiros e afrodescendentes como sujeitos protagonistas de suas vivências históricas.

É na pluralidade das ideias, no exercício da democracia, nos debates e na História que está o caminho para se enfrentar toda ordem discursiva negacionista e as falsas pretensões científicas daqueles que tentam transformar a verdade em deduções e achismos. Precisamos afirmar a incontornabilidade do conhecimento escolar (GABRIEL; CASTRO, 2013), aqui entendido como importante ferramenta para desatar as amarras da ignorância e para problematizar essas visões de mundo sem fundamento que vem ganhando espaço nos últimos anos.

A situação pode ser temporária como ocorreu em outras épocas onde a extrema-direita alcançou o poder. Porém, é preciso lembrar que suas ideias estão vivas e retornando hoje. Não se pode fugir à luta e à discussão por temer os ataques, como muitos de nós temos feito. Não se ganha uma guerra desse tipo fugindo ou se mantendo calado. Nosso canto precisa ser mais alto, mais forte, mais convincente e, por isso, vejo a escola e a utilização dos sambas-enredo como aliadas potentes neste combate às distorções, manipulações e falsificações das narrativas e memórias históricas.

contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (...) § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (...) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>, acesso em 24/12/2020.

⁴⁰ LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (...) Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (...) § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (...) § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras." Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>, acesso em 24/12/2020.

1.1 – “Nem todos os que aqui estão são loucos. Nem todos que são loucos, aqui estão. Neste reino da insanidade⁴¹” - História e Psicanálise: uma abordagem factível para refletir sobre o Brasil de hoje.

A análise histórico-psicanalítica é o primeiro movimento em direção ao entendimento do comportamento dos grupos que se identificam com o negacionismo no Brasil. Sua utilização, enquanto método de pesquisa é importante para dar conta dos sentimentos que abarcam e direcionam a adoração de omitir e mentir sobre determinados fatos. Neste viés, interagimos com as palavras abaixo:

“Uma das tarefas mais difíceis na investigação histórico-psicanalítica é “explicar as causas dos eventos históricos (...) debate ininterrupto onde a psicologia solicita a atenção do historiador”. Buscamos (...) discriminar e entender as relações recíprocas existentes entre o singular e o geral, o comum e o extraordinário, o simples e o complexo, os movimentos individuais e coletivos, o constante e o mutável na constituição do “eu”, dos grupos e suas dinâmicas no encontro de várias facetas do processo de identificação e de suas correlações com a cultura, através dos documentos e dos silêncios aparentemente despidos de sentido.” (LEVISKI, 2007, P. 80 - 81).

Para Gay (2018, p. 166), a “psicanálise pode prestar uma ajuda monumental, pois não apenas analisa o que as pessoas escolhem para recordar, mas revela o que elas foram compelidas a esquecer...”. O que tem impactado e encontrado grande destaque nesses conflitos de “verdades” é o conjunto de desejos, aceitação e negações recriadas a partir de necessidades dos grupos que se identificam como conservadores, cujas bases estão na “família, Deus e liberdade”, esta última é significada, em muitas ocasiões, como a capacidade de se submeter à vontade das classes dominantes, de imitar/simpatizar com a figura do opressor.

⁴¹ Verso do samba enredo da Escola Porto da Pedra, 1997. Disponível em < <https://www.vagalume.com.br/porto-da-pedra/porto-da-pedra-1997.html>>, acesso em 29/12/2020. A ideia de usar o verso do samba como título tem a ver é mostrar como Psicanálise e História podem trabalhar para dar conta do momento em que vivemos. Minha inspiração está na obra de DAVID LÉO LEVISKY, “Um Monge no Divã: Trajetória de um adolescer na Idade Média Central”, que fez a associação entre as duas ciências, dando um norte à minha pesquisa. Para além da difícil união, era preciso ver na prática como isso se daria, ou seja, como realizar um trabalho com uma abordagem da História Psicanalítica. Por isso mesmo, me embrenhei por leituras diversas das obras de Freud, Melaine Klein, Junger, Nora, Bloch e outros, tendo inclusive participado do congresso de História da Psicologia em 2020 (<http://www.cliopsyche.uerj.br/>), com apresentação de um trabalho, cujo título é “Uma Análise do Brasil de 2011 a 2020 sob a ótica do filme Gabinete do Dr. Caligari: a Bipolarização da Sociedade em Função do "Mito" Bolsonaro”, onde busquei associar o Brasil atual à Alemanha pré-nazista usando como pano de fundo o filme, *O Gabinete do Dr. Caligari*, de Robert Wiene. Dessa forma, enquanto historiador, fui beber das águas da Psicanálise para dar conta das propostas aqui apresentadas.

Não há pretensão de estabelecer disputa entre métodos ou afirmar qual é o mais adequado. A união entre a História e a Psicanálise, direcionando para eixo do comportamento e da aceitação da negação, pode proporcionar caminhos para uma análise, até então, pouco abordada na academia. Tampouco busco estabelecer uma análise profunda psicológica da sociedade brasileira, pois seria preciso penetrar no inconsciente de todos os grupos que permeiam as redes sociais para dar conta de tamanha proposta. Para além da discussão sobre o método ideal, pretendo unir as duas ciências em torno da descoberta de como esse processo de negação da História se estabeleceu, cresceu e fez da Educação um de seus alvos preferidos.

“Trazer a psicanálise para o debate historiográfico é um exercício que parte por caminhos marcados por polêmicas, críticas e duras resistências. Por outro lado, de uma perspectiva freudiana, resistências são indicativos de questões das quais não queremos trazer luz, que são reveladoras, incomodam e nos fazem pensar sobre nós mesmos e nossas práticas, neste caso, os historiadores e seu ofício. Isto nos coloca diante das questões: se diversas ciências humanas vizinhas já demonstram as possibilidades abertas pela psicanálise, por que não a história? A deusa Clio é o próprio inconsciente humano. Como defender e levar a diante este diálogo?” (BEZERRA, 2018, p. 613)

Nesse sentido, colocar a História no divã não é meu objetivo, mas sim dar lógica ao comportamental da massa, fundamentado em instrumentos históricos que garantam lograr êxito no que se refere à proposta de entender como o comportamento humano se tornou objeto de discursos negacionistas no Brasil. Entendo que a Psicanálise enquanto ciência é, sobretudo, um trabalho de investigação da mente dos seres humanos, individual ou coletivamente, no que se refere às emoções. A História é a ciência que se alimenta do passado e busca também a compreensão acerca das causas e consequências das escolhas feitas por pessoas isoladas e sociedades. Meu trabalho enquanto historiador é tentar abandonar minhas emoções e mergulhar fundo no comportamento de uma parcela da sociedade brasileira que se viu tentada pelo negacionista nascente.

Psicanálise e História possuem diversas maneiras de se unir, já que possuem como ponto fundamental a constituição do sujeito, de determinado povo ou de grupos que se fizeram unir por algum interesse em comum. Ambas se voltam às memórias, às fontes, aos mitos e aos anseios de seus objetos de estudo, sejam individuais ou coletivos. Essas relações de reciprocidade possibilitam identificar o todo envolvido nas diversas manifestações entre os grupos e os momentos vividos por eles.

As críticas em torno de se fazer uma abordagem histórica aliada à teoria psicanalítica se deparam com vários problemas, em sua grande maioria ligada ao preconceito e a não aceitação da interpretação do fato histórico pela vertente do comportamento humano e todos os conceitos subjetivos que dele decorrem. Mas, lembremos que a História é feita por homens

e mulheres que, juntos ou isolados, possuem traumas, desejos, necessidades e recalques, que irão, em algum momento, se manifestar de forma simples, extrema ou serão esquecidos. Essa possibilidade nos permite “vincular o sentido (das formações do inconsciente) ao corpo, concebido de maneira naturalista” (Barreta, 2009⁴²).

Peter Gay (1989) afirma que a intersecção entre as duas ciências está em ambas se voltarem para o passado individual e coletivo, na busca pela verdade e na utilização de instrumentos, comportamentos e ações que não damos a devida atenção. Negar essa oportunidade ou deixar de aproximar essas duas ciências seria deixar de fazer a análise comportamental a partir de pontos que estão equidistantes. Ao propor a união, busco chaves de interpretação que fujam do tradicional e caminhem na direção da novidade, principalmente no que se refere à busca pelo modelo comportamental que se instaurou no Brasil e fundamenta o pensamento negacionista no que se refere ao tema que me interessa: a escravidão. Assim sendo,

“A psicanálise é o legado do século XIX, que rompe com o conhecimento cartesiano e positivista, e leva em consideração o outro lado da razão. Freud fabricava ficções a partir de fatos históricos, contribuindo assim para reintroduzir no trabalho do historiador um modelo de inteligibilidade subjetiva que a história excluía ao tornar-se positivista. A psicanálise se aproxima da história por dois aspectos. Em primeiro lugar, por sua terapêutica, que é antes de tudo um método histórico, uma busca no passado das causas de complexos atuais, reconstituindo sua gênese. Em segundo lugar, liga-se a tradição de escrita da história que busca reencontrar a narrativa, desde estudos vinculados na escola dos Annales, na história das mentalidades e na história cultural.” (BURKE, 1992, p.617).

Por isso, a Psicanálise pode nos oferecer importantes pistas no intuito de esclarecer o movimento negacionista, pois foi a partir da luta entre o consciente e o inconsciente que se deu a formação de uma Memória Coletiva preocupada em alterar o que a História havia provado como verdade científica.

O diálogo teórico entre História e Psicanálise busca pensar a questão das presenças dos discursos negacionistas no âmbito da realidade brasileira. Neste viés de análise, entendo ser fundamental associar tal comportamento ao conceito de ato falho⁴³. Freud sobre a psicologia de grupo na análise do ego nesses casos e como os laços emocionais identificados

⁴² Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2009000100003>, acesso em 10/06/2021.

⁴³ Em “Psicopatologia da vida cotidiana”, de 1901, Freud descreveu os atos falhos como ações que saíam diferentemente daquelas que o sujeito pretendia conscientemente, o que evidenciava uma formação de compromisso entre a intenção consciente e o que está reprimido no inconsciente. Freud estendeu a abrangência da expressão ato falho a outros tipos de erros análogos, como lapsos de língua, erros de leitura, de escrita, perda de objetos, etc., e os considerou equivalentes a sintomas, levando em conta o fato comum do compromisso entre a intenção consciente e o desejo inconsciente. Para LACAN, todo ato falho é “um discurso bem sucedido”. ZIMMERMAN, David E. Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

enquanto comuns conseguem unir os integrantes de um grupo, usando como exemplo “dois grupos artificiais”, a igreja e o exército, cuja figura central é um “pai substituto” (Freud, 1923, p. 42), capaz de manter o controle sob qualquer pretexto, oferecendo em troca, a ideia de proteção daqueles que o seguem. Dessa forma, em troca da proteção dada pelo pai substituto, que é poderoso, há convivência e aceitação mútua e ataque agressivo aos que estão de fora, ou seja, a quem não pertence ao “grupo dos escolhidos” (grifo meu). Exemplificando: “Haverá então a mesma intolerância para com os profanos que ocorreu na época das Guerras de Religião” (Idem, 1921, p.47). Nesse sentido, o “apeço” aos seus e o “ódio” aos outros funcionam “exatamente da mesma maneira unificadora e evocar o mesmo tipo de laços emocionais que a ligação positiva” (Idem, 1921: p.49). O que significa dizer que, em nome de similaridades ideológicas os seres humanos praticam todo o tipo de ataque àqueles que lhes são entendidos enquanto diferentes ou não pertencentes, de forma uníssona e consciente.

Por isso, precisamos pensar esse tipo de adesão voluntária entre os “iguais”, identificados pela estrutura negacionista, como um tipo de linguagem – que serve para oportunizar aos indivíduos seus relatos, sofrimentos, prazeres, anseios – quando algum fator interno o impede de exercer sua função que resulta na identificação com outros indivíduos e grupos que os representam no que Freud (1980, p.52), classifica como “ato falho”, expressado em “tais erros não são apenas erros, não são falhas sem significado”.

Em outras palavras, Freud afirma que há algo além do que se quer permitir falhar, esquecer ou deixar de aceitar enquanto verdade, ou ainda, quando se falha na verdade está acertando ou buscando um acerto que na visão de muitos seria errado. De forma inconsciente, esse evento consegue acessar o que lhe é recusado pela consciência, ocorrendo uma difusão entre a verdade e o ideal de verdade, do que foi e do que se gostaria que fosse. Assim, o negacionismo brasileiro representa a oportunidade para que seus seguidores se reinventem na sociedade atual, de serem aceitos enquanto membros importantes do poder, mesmo que seja apenas ficcional. Esses exemplos podem demonstrar a complexidade das relações entre indivíduos e grupos no atual contexto.

Diferentemente da linguagem falada e escrita, onde o ato de falhar está associado ao erro, os atos falhos não podem ser entendidos como erros sem significado. De forma consciente, se pode afirmar que o ato falho é, simultaneamente, consciente e inconsciente e cria conflitos entre a memória e o comportamento, entre o desejo e a repressão. Mas, seriam os atos falhos comuns em nossas vidas e de fácil reconhecimento?

“Assim, o ato falho era a representação simbólica de um pensamento que, na verdade, não se destinava a ser admitido de maneira séria e consciente, pois, de fato,

um neurologista sabe muito bem que o doente só permanece apegado a ele enquanto espera ser beneficiado, e que, por sua vez, ele só se permite sentir um interesse excessivamente caloroso pelos pacientes com vistas a dar-lhes ajuda psíquica.” (FREUD, 1901, p.107)

O ato falho atinge sua plenitude quando se associa à solução de compromisso de fuga mental e comportamental da sensação de desprazer, que se apoiam consciente e inconscientemente, resultando em certo grau de satisfação. Essa dinâmica gera tensão afetiva e de sentidos, caminhando para a identificação com o negacionismo e a violência.

Os discursos negacionistas se comparam ao ato falho inconsciente no sentido de substituir aquilo que não foi aceito e precisa estar associado ao processo de aceitação e entendimento, constantemente alimentado, reestruturado e ratificado para que se torne algo com valor de verdade. Em outras palavras, a negação por um passado incômodo para quem não pode admitir a submissão ou fraqueza é a invenção de uma verdade ideal, do passado glorioso que oprimiu e não foi oprimido.

Nesse ponto é que o ato falho se relaciona diretamente à linguagem e ao discurso que se impõe enquanto verdade dos negacionistas, que ao fazerem uso da agressividade para se impor, agem conscientemente no sentido de se fazerem compreender por aqueles que estão sob sua área de atuação. Seria a capacidade de se mostrar controladores do que estão passando para garantir confiabilidade e evitar questionamentos.

A frase de Freud “Não esperamos nada além de verdade e seriedade de quem amamos” (Freud, 1910, p. 58) pode explicitar melhor essa relação. No sentido freudiano (1916), esse fenômeno passa a fazer parte da rede de significações, verdades e aceitações dos indivíduos e grupos negacionistas, apresentando um caráter de racionalidade e realidade no inconsciente, que assume caráter de verdade, transformando o onírico em palpável. O sentimento de negação se associa ao ato falho de negar a escravidão enquanto mazela e dívida histórica. São essas vozes que ganham coro nas sociedades mundo afora e que tentam se afirmar como verdades históricas. Zimerman (2008) identifica os conceitos de conhecimento e conjecturas de acordo com Bion, que apontam para a dimensão psíquica do negacionismo:

Conhecimento (...). Bion valorizou sobretudo (...) a anti-emoção, a oposição à função de querer conhecer (...) indica um estado mental do sujeito em não querer conhecer as verdades penosas, tanto as externas como as internas. Essa abordagem de BION introduziu os analistas no importantíssimo problema relativo ao uso que as pessoas fazem da verdade, ou das suas diversas formas de distorções, falsificações e graus de negação (...). **Conjectura** (...). Bion utiliza a expressão conjectura imaginativa para designar o exercício de uma imaginação especulativa sem compromisso com o rigor científico, isto é, deixar livre a imagem-em-ação (como as que ele fez acerca do psiquismo fetal), enquanto o conceito de conjectura racional exige uma fundamentação em fatos de comprovação científica. (ZIMERMAN, 2008, p.82)

Essa “anti-emoção” ou fuga da verdade dolorosa se associa à especulação imaginativa e inventora de um sistema de defesa sem base científica para comprovação do que está sendo dito. Em outras palavras, o querer ter sido leva ao negacionismo inventivo e especulativo. Evidentemente que não há inocência no ato de negar, mas a fuga é um mecanismo de defesa diante da verdade histórica, entendida como frustrante e responsável por fraquezas que precisam ser negadas.

Para Freud, esse sistema consiste em um “mecanismo defensivo do ego que consiste no fato de o sujeito recusar a percepção de uma evidência que se impõe no mundo exterior, da mesma forma que, na situação psicanalítica, nega as evidências do que está reprimido”. (Id. *Ibidem*, p. 98). Os negacionistas não conseguem dar conta da realidade que lhe é ameaçadora e perturbadora, criando barreiras psíquicas que evitarão incertezas e conflitos internos.

Os custos sociais e emocionais ocorrem a todos os membros da sociedade, mesmo aqueles contrários à ideologia negacionista, pois favorece o aumento da intolerância, do preconceito e do obscurantismo. Nesse contexto, deve-se buscar a reconstituição da verdade objetiva dos fatos, ou seja, uma (re)construção, já que as mudanças precisam ter um caráter que vá além da prova, mas da narrativa que se adapte aos novos tempos para que a verdade histórica se valha, por exemplo, dos conceitos de Klein, cujos trabalhos centralizaram os anseios e

“projeções do paciente sobre sua realidade externa, e considerava que o mundo interno, com seus objetos e relações de objetos internas, criavam-se a partir da introjeção das figuras parentais, porém distorcidas pela projeção prévia. Assim, passou a considerar-se ser praticamente impossível saber se os objetos internos que surgiam na sala de análise eram fruto da realidade factual ou se eram fruto das distorções originadas na mente do sujeito. Tornou-se difícil estabelecer no material onírico ou narrativo do paciente discriminar o quanto de objetividade e subjetividade havia.” (LEVY, 2008, p.65⁴⁴).

A transferência passou a ser entendida como externalização do mundo interno, do inconsciente e não mais o que a memória projetava, transformando, por conseguinte, “o que foi” para o “que se quer” e, no caso negacionista brasileiro, para a introjeção dos aspectos vitória/força/sucesso em contraponto aos conceitos de vitimismo/mi-mi-mi/fraqueza/fracasso, o que nos direciona a vários questionamentos: no caso do Brasil e seus negacionistas, há cura? Qual seria a cura? Eu tenho as ferramentas para a cura? Eu quero curar? A identificação com um passado glorioso e imaginário não seria fruto de projeções que transcendem a História enquanto ciência e caminham em direção ao caráter e ao mal banal⁴⁵?

⁴⁴ Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000200003>, acesso em 21/01/2021.

⁴⁵ (Arendt, 1999), aquele praticado com objetivo de tirar das pessoas sua capacidade de agir e torná-las submissas, solitárias e indefesas.

Para Bion (1957), o mundo é “criado” por autores a partir da concepção quando fogem à realidade e se mantém presa aos vínculos e compromissos de tornar real o que se pretende ser, e a realização, influência do mundo externo e de uma realidade que irá satisfazer o que está guardado. Por isso, Lacan (1986) afirma que:

“o inconsciente não é o lugar das divindades da noite, dali saem larvas. As larvas são aquilo que nos incomodam, que nos trazem uma sensação de asco, que nos movem a julgar moralmente, ou ainda que ao olharmos para elas, sentimos vergonha de as ter cultivado em nosso íntimo. O inconsciente está aí, na cara, na face, no reflexo de si mesmo no outro. Simplesmente não temos condições para aceitar. Seja por vergonha (medo de reprovação), asco (medo de ficar impuro e ser excluído da presença dos "puros") ou ainda pela moral (medo de ser julgado e condenado socialmente). (Amanda Melo, artigo, Lacan e o inconsciente⁴⁶).

A metáfora das larvas descreve aquilo que nos incomoda, nossas sensações de nojo e está oculto em nosso inconsciente, mas que alimentam esses animais. Tentamos ao máximo evitá-los, mas é a partir do reconhecimento de sua existência que conseguimos reconhecer o que nos dá prazer. Mesmo parecendo paradoxal, um depende do outro, pois se não conseguíssemos reconhecer o que os perturba, não poderíamos saber o que nos é agradável. Porém, Lacan destrói essa relação simbiótica ao afirmar que, essas larvas não estão nas profundezas e nas nossas mentes, mas em nossa face, por mais difícil que seja enxergá-las. Na verdade, elas são o que detestamos nos outros, mas que na verdade está oculto em nós mesmos, funcionando como mecanismo de defesa. Assim, quando sofremos qualquer perturbação no que entendemos como “normal”, o resultado é a repressão e a busca por lugares onde sejamos aceitos por iguais entre nós.

Assim, a realização do mundo ideal fantasiado é a capacidade de transformar a realidade mental caótica ao que se quer mostrar ser através de concepções. A partir daí, podem ocorrer alterações profundas na visão acerca do passado, que pode ser “recuperado” através de projeções e aceitações que atendam ao mecanismo mental. A fantasia criada serve para dar vazão ao que se quer esconder, ao que amedronta e não encontra eco na sociedade.

Žižek (2010), afirma que a ideologia é a “morada do inconsciente” e se realiza através da fantasia social, corroborando com o que diz Lacan, e o sujeito, por não conseguir dar conta da realidade vivida, transforma a sociedade real numa invenção para excluir o antagonismo que o incomoda. Entretanto, destaca que essa fantasia ideológica não está oposta à realidade, ela cria mecanismos para embasar estruturalmente a realidade social, buscando destruir todas as possibilidades para apagar o real, o verdadeiro, o que causa vergonha.

⁴⁶ Disponível em < <https://medium.com/@ostranenia/lacan-e-o-inconsciente-84e3a7b986b0>>, acesso em 03/09/2021.

Freud (1901, p. 560) diz que o arquétipo de negar busca eliminar ou reduzir toda e qualquer manifestação que possa colocar em perigo a integridade dos seus seguidores. Seria como se houvesse a busca por barreiras psíquicas para quem não consegue dar conta do todo que julgue ameaçador. O que na verdade é um mecanismo de defesa, um ato falho, que leva as pessoas, de forma inconsciente, a fugirem da realidade que vivem e buscarem uma alternativa, pois não querem lidar com incertezas.

Ao conversarmos com membros desse grupo, vemos claramente sua recusa em reconhecer o mundo em que vivem e partem para o discurso de que a verdade foi inventada por grupos (os *illuminatis*⁴⁷, por exemplo) que conspiram através da manipulação e das mentiras, buscando entre outras coisas, estabelecer um “sistema comunista mundial”. Para o psicanalista alemão, os comportamentos humanos seguem determinados roteiros e versões psíquicas da realidade e quanto mais são massificados, mais se deixam levar pela adoração, principalmente se elas os levam à aceitação e reconhecimento por parte de grupos que sempre os deixaram alijados.

Muitas pessoas se referem a determinados assuntos baseadas em suas experiências individuais, o que nos dá parâmetros para buscar argumentos sobre as questões acerca da memória coletiva e da memória individual. Elas recorrem ao processo simples de lembrança individual ou ainda, da imaginação sobre o que foi vivido para estabelecer o conceito de memória coletiva. A partir do uso indiscriminado dessa experiência individual, inconsciente e conscientemente, o apoio ao negacionismo se fortaleceu.

Esse fenômeno é corroborado com uma espécie de fantasia criada entre seus participantes, cujos resultados dos conflitos políticos e ideológicos se materializam na negação do passado e na criação de vertentes fundamentadas basicamente nos desejos dos grupos dominantes sobre as minorias.

Em sua obra, “Escritores criativos e devaneios” (1908), Freud nos dá o caminho para refletir melhor sobre esse processo, afirmando que se algo é entendido como repugnante ou ofensivo pode ser transformado em objeto de prazer para uma pessoa e seus leitores (ou seguidores) e essa alteração é conseguida a partir de recursos literários ou de uma sequência narrativa que se direciona para a relação de causa e efeito e quase linear. Em outras palavras, a complexidade imaginativa é fundamentada com provas inventadas ou interpretadas à base

⁴⁷ Nome de um grupo secreto que tem como objetivo dominar o mundo através da fundação de uma Nova Ordem Mundial (...). Este é um assunto que envolve muitos complôs, manipulações e teorias de conspiração e por esse motivo muitas vezes não é possível confirmar a veracidade das informações que estão disponíveis (grifo meu)

do livre arbítrio, do ato de pensar de acordo com o que lhe prouver e na massificação das ideias através das *fake news*. Neste aspecto:

“A maior parte das pessoas tem a fantasia embotada. O que não as toca diretamente, o que não atinge duramente seus sentidos com sua ponta afiada quase não as excita. Mas se acontece diante de seus olhos, bem perto da sua emoção, ainda que seja algo insignificante, logo desencadeia nelas uma paixão desmedida.” (ZWEIG, 2007, p. 11)

A fantasia pelo passado altruísta e glorioso é, ao mesmo tempo, paradoxal: ela gera prazer em negar, mas é repugnante por ter que ser negada a todo custo, mesmo que seja através de argumentos fracos e sem caráter científico. É capaz de transformar assuntos como a escravidão e as condições de vida dos escravizados em “vergonha” e, por isso, precisa ser mascarada por invenções. Não foi por acaso que esse aspecto fantasioso se materializou. Muitas das frustrações da sociedade com as instituições tradicionais (Congresso, Câmaras de Deputados, assembleias legislativas, tribunais de justiça, etc.) se relacionam diretamente às previsões econômicas que, ou falharam ou se mostraram falsas ao longo dos anos a partir do final da ditadura civil- militar no Brasil (1964-1985).

O fracasso econômico viabilizado por políticas econômicas como Plano Cruzado, Plano Cruzado II, Plano Bresser, fortalecimento do neoliberalismo no governo Collor, Plano Collor, Plano Collor 2, Plano Real, e nas políticas públicas deixou profundas cicatrizes em parte da população, que hoje se manifesta, de certa forma, na busca de um mundo de ilusões, cujas marcas são o passado colonial, o Império e o período compreendido entre 1964 e 1985, onde não se sabe como, se tornaram, no círculo de adeptos de discursos negacionistas, em períodos de “progresso, paz e prosperidade”.

A característica marcante deste pensamento negacionista é a não dependência entre o oprimido e o opressor, como bem disse Fanon (2008), mas a forma de neurose onde o oprimido, por não conseguir dar conta do mundo da opressão, acaba por repetir os gestos do opressor, a imitá-lo e a perpetuar as ideias de negação. Sua base de fundamento é o mundo fictício, criado a partir de seus desejos oprimidos e recalcados. Esse é o ponto mais complicado desse processo de negação, pois quem nega o faz propositadamente no sentido de se igualar ao opressor, “igualar” no *ipsis litteris*, criando a ilusão que foge ao conhecimento e se aproxima da realidade idealizada e criada através de fontes incapazes de provar. Essa fantasia psíquica,

“de acordo com a teoria freudiana (...) representa uma leitura subjetiva da realidade dos fatos, organizada a partir dos desejos e dos mecanismos de defesa do indivíduo. E a origem dessas fantasias, o autor encontra no que denomina pré-história do indivíduo e da espécie (ou seja, nas vivências da infância e nos primórdios da humanidade, respectivamente). (...) Tem-se início o conceito de fantasia

inconsciente: a realidade dos fatos vista e interpretada conforme os recursos psíquicos e desejos do indivíduo.”⁴⁸ (LOURENÇO, 2013, pp. 322 - 323)

Nesse sentido, o ato de negar resulta numa grave crise socioemocional aos seus participantes e à sociedade como um todo, gerando intolerância, ódio, racismo, obscurantismo, intolerância e todo o tipo de preconceito ao que não consideram como pertencentes ao seu mundo. Paradoxalmente, os negacionistas se intitulam “buscadores da verdade”, da sua verdade, daquela que satisfaz seus anseios e possibilita a fuga de seus medos e suas inseguranças. Por isso mesmo, precisam a todo custo negar o conhecimento científico para dar asas às suas fantasias e crenças.

Comportamentos humanos seguem determinados roteiros e versões psíquicas da realidade e quanto mais são massificados, mais se deixam levar pela adoração, principalmente se elas os levam à aceitação e reconhecimento por parte de grupos, que sempre os deixaram alijados. O fato de ser aceito, de fazer parte de algo até então impossível de ocorrer, leva a um paradoxo onde somos obrigados a escolher consciente e inconscientemente o que nos é imposto.

Negar e rejeitar a ciência leva os negacionistas a se autointitularem “caçadores da verdade”, ou seja, a sua verdade, aquela que favorece suas fantasias, recalques, neuroses e anseios, que mascara o preconceito, o autoritarismo e que os levam a apoiar projetos políticos que atendam suas demandas. A dominação de um grupo sobre outro, de uma classe sobre outra, tem como uma de suas manifestações mais significativas a manipulação do sentido através dos diversos instrumentos criados pela própria situação de dominação. A cultura das classes dominantes impõe-se violentamente às classes dominadas em detrimento da consciência cultural e social.

Precisamos, portanto, entender como os negacionistas se entrencharam com os grupos do poder e por que repetem de forma muito intensa as relações comportamentais dos opressores. A informação distorcida não é questionada por parte dos adeptos do negacionismo e adquire caráter de relevância e reconhecimento, que já é o suficiente para dar o embasamento necessário. Em um mundo onde tudo pode ser verificado, é contraditório perceber que mentiras e distorções históricas continuam sendo perpetuadas.

Caminho para o final desta seção ressaltando que o fortalecimento destes discursos negacionistas exige do historiador uma análise que vai além do aspecto social, pois é preciso

⁴⁸ Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n2/v18n2a15.pdf>>, acesso em 19/05/2020.

dar conta do todo que envolve o irracional, o mal banal, a agressividade (que não aceita oposição) e a perseguição à escola e à universidade pública. Gay (1989, p.25), diz que

“o historiador tem sido sempre um psicólogo, pois atribui motivos, estuda paixões, analisa irracionalidades e constrói o seu trabalho a partir da convicção tácita de que os seres humanos exibem algumas características estáveis e discerníveis de lidar com suas experiências”.

É nossa função entender a natureza humana, paixões e irracionalidade tanto quanto identificar como as mudanças e continuidades se relacionam através do tempo. Parece que estamos vivendo a Teogonia de Hesíodo⁴⁹, onde o mito se materializou no real e caminhou em um desacordo entre o desenvolvimento das forças responsáveis pela produção e a ação desse sujeito orientado por uma compreensão equivocada e ultrapassada da realidade. Esse sujeito fora do contexto não é capaz de viver a nova realidade que se apresenta, ora porque não a aceita enquanto real, ora porque não crê nela. Talvez essa seja a possibilidade para nortear o atual momento do campo do pensamento social brasileiro. Estamos renascendo as ideias de Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala, da democracia racial que se misturam às de Florestan Fernandes, acerca do escravo enquanto objeto vivo, resultando numa miscelânea de “união pacífica e incapacidade de reação”, segundo a qual seria complementada pela narrativa do empreendedorismo europeu. Problematizar/enfrentar toda esta ordem de discursos é minha proposta dentro deste trabalho.

1.2 – “Cidades feitas de memórias, É o tema da história...⁵⁰”: A memória como instrumento da pandemia negacionista e a História enquanto vacina.

Poderia começar a presente seção com a frase “Um por todos e todos por um”, dos Três Mosqueteiros de Alexandre Dumas (1840), para dar alerta de *spoiler* acerca das minhas intenções a partir de agora. Mas, teria que alterar o jargão dos soldados leais ao rei francês para “Uma de todos, de todos, uma”, fazendo com que o artigo indefinido “uma” no início da frase significasse a memória individual representada pelo artigo indefinido “uma”, e no final da frase, o outro artigo indefinido (*uma*) seria a representação da memória coletiva e capaz de reconfigurar em verdade. O real sentido da expressão adaptada de Dumas é mostrar como o

⁴⁹ A noção mítica do mundo como um conjunto único, uno e múltiplo de teofanias. O mundo, para os gregos hesiódicos, é um conjunto único de inesgotáveis aparições divinas (teofanias); no entanto, é um mundo lógico, em termos míticos e na lógica própria do pensamento mítico - um mundo real e perigoso, que se deixa conhecer através das genealogias divinas, das linhagens e famílias de Deuses ciosos de suas prerrogativas e vigilantes de que elas sejam observadas.

⁵⁰ Samba-Enredo 1975 - Cidades Feitas de Memórias. Unidos de Lucas. A escolha do verso que intitula o presente tópico se faz pelo jogo de palavras entre a doença negacionista e a História (verdade) enquanto vacina e cura. Ao mesmo tempo, procurei mostrar como a tentativa do domínio da memória coletiva por parte dos negacionistas fez da história inventiva instrumento aceito por parcela da população brasileira.

negacionismo se apropriou das diversas memórias individuais e busca transformá-las em memória coletiva, estabelecendo seus sentidos contingentes do que concebem como verdade histórica.

Desde os tempos primevos, os seres humanos contaram histórias e fizeram disso a mola propulsora para o ato de ensinar, criando, a partir daí, uma “consciência histórica⁵¹”, nas palavras da professora Warley da Costa durante minha qualificação, uma constituição mental acerca do que é se entender enquanto ser humano e qual a posição ocupa na sociedade dentro dos diferentes espaços e temporalidades. Passou-se, simultaneamente, a aprender a viver, ensinar a aprender e ensinar a viver.

Moldados em sociedades, as pessoas buscaram manter vivas suas tradições através das narrativas do passado e dos grandes feitos praticados por seus heróis e mitos. A ideia de narrar o passado enaltecendo virtudes e feitos heroicos tinha como objetivo fundamental levar às futuras gerações exemplos a serem seguidos bem como valorizar a identidade local. Era uma História marcada pela repetição das tradições, que serviu como instrumento de dominação e fortalecimento dos laços de parentescos.

Os seres humanos sempre buscaram interpretações acerca das diferentes realidades – por exemplo, de onde viemos, como surgiu a vida, etc. – e a ciência histórica precisa ter como parâmetro essa diversidade dos olhares sobre a realidade, se valer dos saberes tradicional e outras visões, sem, entretanto, fugir da busca pela verdade através da utilização dos métodos que lhes são exclusivos.

É preciso mostrar a ciência como processo em permanente desenvolvimento, que sofre por tentativa, erros e acertos, sendo constituída por homens e mulheres que sofrem influência direta do seu tempo e das condições em que vivem. Por isso, é fundamental enfatizar o caráter histórico de se fazer ciência, destacando sua característica de não ser neutra, que atende a certo modelo de desenvolvimento dominante ou hegemônico de cada época.

Com o passar do tempo e a busca por modos de socialização mais favoráveis, fomos adquirindo cada vez mais a capacidade de nos identificar com essas narrativas, que passaram

⁵¹ O termo foi sugerido pela professora Warley da Costa, PROFHISTÓRIA, quando da minha qualificação em substituição ao termo “conhecimento político”. Essa consciência histórica se revela quando nos reconhecemos enquanto sujeitos históricos, donos de nossos destinos, podendo ser consciente ou inconsciente em relação ao que se viveu ou ao que se pretende viver, em termos de planejamentos e expectativas em associação nosso conhecimento, nossas emoções, capacidades para lidar com as mais diversas perspectivas e imposições da sociedade. Dessa forma, nossa consciência histórica se refere à nossa capacidade de fazer inferências e saber distinguir entre onde se pretende chegar a partir de um determinado ponto de referência, que envolve todos os aspectos que nos compõem enquanto seres humanos, pensantes e sabedores de limitações e atributos. De forma geral, é nossa capacidade de nos reconhecermos e sermos reconhecidos enquanto seres capazes de caminhar pela vida, respeitando, nos fazendo ser respeitados e reconhecidos enquanto seres humanos.

a dar sentido ao que foi vivido ou até mesmo imaginado, enaltecido e que resultou em aprendizado. Então, o local para ensinar e aprender se constituiu na Escola e as aulas de História ganharam corpo, e transformaram-se em aprendizado através da narrativa, como bem diz Husbands (2003, p.51):

“contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideais de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico”.

O responsável pelo ato de contar as tradições foi elevado à condição de mestre, cujas bases organizacionais o fizeram capaz de reelaborar a linguagem e atrelá-la à cultura histórica de seus grupos, que traziam conceitos e visões próprias do passado e, por isso, exigem equilíbrio entre as noções de verdade, eficiência e ludicidade. Ao mesmo tempo, o fazia sair da tradição da oralidade inventiva e fantasiosa, buscando as fontes enquanto instrumento de prova e busca pela verdade.

“O ato de narrar (...) repousa na presença de um narrador ou de um meio narrativo (ator, livro, filme, etc.) e na ausência dos eventos narrados. Tais eventos estão presentes como ficções, mas ausentes como realidades.” (SCHOLES, ANO? apud. CARDOSO, 1997, p. 11).

Interessante notar que o conceito de narrar abrange a ficção e o fato histórico, mas a diferença entre abraçar a “estória” ou a “história” resulta ao leitor ou ouvinte dar entendimentos iguais a propostas tão distintas. Por isso mesmo, ao professor não lhe cabia mais apenas contar e narrar, era preciso fugir do conto, da estória, e partir em direção à Historiografia e à História. Essa evolução/revolução no modo de entender as tradições fez com que o mestre fosse elevado à categoria de professor e cientista, pois criou instrumentos próprios para efetuar sua pesquisa e elaborar conceitos que seriam ensinados em bases científicas aos seus alunos através de uma disciplina fundamentada e conhecida como História.

Apesar de todo o trabalho científico para produção de narrativas históricas, a historiografia vem se defrontando com uma relação dúbia entre História e Memória, que permite questionar a verdade por parte dos adeptos de discursos negacionistas, que partem do princípio de que a verdade histórica é inatingível e a memória individual por si só seria capaz de dar conta da memória coletiva e da produção de todo conhecimento histórico.

Existem diferentes pontos de referência que desestruturam as memórias individuais e o ser isolado envolvido por suas memórias exerce, simultaneamente, influências sobre a

memória coletiva por conta de seu pertencimento àquela comunidade ou àquele grupo (Halbwachs apud. Pollack, 1989). Da mesma forma, há atualmente uma relação extremamente complexa entre os conceitos de História e Memória. São conceitos distintos e oportunizam conhecimentos diferenciados.

“Na verdade, a Memória não é nem mesmo esse espaço ou território, mas uma atividade que simultaneamente o institui e que continua a se exercer sobre ele, reterritorializando-o diuturnamente, por assim dizer. (...) Mais especificamente com relação à Memória Social (mas também com relação à memória de maneira geral), pode-se dizer que essa se estabelece em um espaço-tempo que se relaciona ao mundo humano e no qual se afirmam poderes da Comunidade e dos indivíduos sobre si mesmos e sobre os outros. Daí a metáfora do território e da atividade que se exerce sobre esse território⁵².” (BARROS, 2020, artigo)

Esse novo território de entendimento e de negação da História, estabelecido a partir dos anseios políticos de uma classe política e do inconsciente coletivo, passou, por conseguinte, a negar e criticar as verdades históricas produzidas sobre alguns temas como o da escravidão e dos sujeitos escravizados. Le Goff (1990) fala que a memória individual sofre influência direta da afetividade, do desejo, da inibição, do interesse e da censura.

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 1990, p. 478).

A memória está ligada diretamente à capacidade de construir representações e narrativas a partir de um evento ou de um processo vivido, se estamos pensando numa memória organizada ou enquadrada⁵³. De forma geral, a memória pode se apoiar em verdades dispersas e gerar mudanças e apropriações em prol do que se busca. As narrativas se apoiam em um referencial ou realidade. O passado é uma construção do presente e, portanto, o historiador é incapaz de reconstituir ou reconstruir o todo do passado (tal como efetivamente ocorreu), o que não significa dizer que a História e a Memória devam abrir mão da procura, da pesquisa da verdade, do referente, calcado num conhecimento científico e fundamentado em métodos.

⁵² BARROS, José D’Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf>, acesso em 10/06/2020.

⁵³ Pollack faz uso do conceito de memória enquadrada, extraída do teórico Henry Rousso. O trabalho do reenquadramento da memória, conforme Pollack é guiado pela preocupação de manter as fronteiras sociais e também modificá-las (...). Existem outras maneiras de enquadramento da memória. Como é o caso da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que criou a obrigatoriedade da inclusão da matéria: história e cultura afro-brasileira em todos os currículos das escolas brasileiras. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/133/o/mem%C3%B3ria_e_identidade_cultural_quilombola.pdf>, acesso em 08/03/2021.

Entretanto, podem ocorrer apropriações, mudanças e silenciamentos ao longo do tempo conforme interesses, disputas de poder, que envolve atores que viveram o fato histórico bem como seus herdeiros políticos ou adeptos que irão surgir ao longo do tempo. Em muitos casos, eventos que não ganharam destaque por historiadores contemporâneos, que sequer estavam na memória coletiva, passaram a ganhar destaque a partir de uma descoberta ou pesquisa, o que pode nos levar à conclusão de que o real é o referencial, é o que dá direcionamento para História e para a Memória.

Como venho destacando no decorrer desta seção, é importante salientar que a construção da memória coletiva é extremamente complexa já que envolve muitos atores sociais e processos de interação entre os diversos grupos sociais ao longo do tempo. Além disso, um evento vivido só é lembrado quando se transforma numa narrativa, ou seja, quando se transforma em um conjunto de representações assimiláveis pelos que viveram e pelos grupos que virão depois. Entretanto, um evento pode ter sido vivido ou incorporado enquanto “memória” e experiência, mas não necessariamente irá gerar uma memória organizada, podendo gerar uma experiência assimilada indiretamente ou socialmente traumática marcada pela inexistência de uma narrativa organizada, daí a ideia de trauma, resultante da ausência da narrativa sobre determinado evento.

Paul Ricouer (2003) fala como construímos o processo de identidade a partir da narrativa da mesma forma como pensamos a História a partir de nossas narrações. Ele discute uma estrutura básica dos elementos que envolvem os conceitos de História, Memória e Esquecimento. Em primeiro, temos o conceito de Memória, baseado em ideias de três filósofos, Platão – rememoração, que consiste na ideia de que o conhecimento é algo que você já viu, em especial o conceito de verdade –, Aristóteles – a memória é essencialmente fruto do passado, não a memória da alma, como no caso do platonismo e que a sensação ou ideia de tempo (reconhecimento, passagem e esperança) é exclusiva dos seres humanos – e Bergson (a memória como reconhecimento ou a capacidade de cada indivíduo se auto identificar por sua memória).

No caso da História, Ricouer (2003) afirma que ela precisa de suporte, que num primeiro momento foi a escrita, mas de maneira ampla se pode pensar no documento e no testemunho como outros de seus suportes. Por isso mesmo, a História envolve um confronto de narrativas, que define o narrador, por que narra, contra e a favor de quê e de que maneira executa essas funções.

Sobre Esquecimento, Ricouer (2003) faz conexão com a ideia de rememoração de Platão como algo que precisa lembrar, mas que não consegue resgatar por completo, além do dever de não esquecer que se liga à incapacidade de tudo ser narrado devido a diversos fatores, como traumas, necessidades, pressões, etc., que resulta na prática do esquecimento. Em suas reflexões, mostra que a conexão entre História, Memória e Esquecimento é contínua e, ao mesmo tempo em que vivemos o embate desse jogo de narrativas, é preciso reconhecer o que foi deixado para trás e como isso garantiu legitimidade ao discurso imposto.

As escritas científicas e literárias passam, necessariamente, pela formatação para “dar cara aos acontecimentos”, ou seja, para colocar ordem, sentido e objetivo ao conjunto total que não pode ser desconexo, mas ser coerente, inteligível e tangível. Seus personagens são narrados tanto pelo historiador quanto pelo contador de *estória*, que narram seus feitos realizados de forma individual ou coletiva, envolvidos por necessidades, desejos e anseios políticos de poder ou conquistas. Segundo Paul Ricoeur:

“referência oblíqua do fenômeno societal aos indivíduos justifica a extensão analógica do papel de personagens às entidades de primeira ordem da história. Em virtude dessa analogia, as entidades históricas de primeira ordem podem ser designadas como os sujeitos lógicos de verbos de ação e de paixão. (...) Dizer que a França faz isto ou sofre aquilo não implica absolutamente que a entidade coletiva em questão deva se reduzir aos indivíduos que a compõem e que suas ações possam ser destinadas distributivamente a seus membros, considerados um a um. É preciso dizer da transferência de vocabulário do indivíduo às entidades de primeira ordem da historiografia, que ela é ao mesmo tempo somente analógica (e portanto não implica nenhum reducionismo) e bem fundamentada no fenômeno do pertencer participativo.” (RICOEUR, 1994, p. 283)

Para o autor, o historiador quando busca falar sobre correntes historiográficas ou tendências, as entendem enquanto personagens de uma história que deve ser moldada com uma sequência de acontecimentos, pois “é o ato de seguir a narrativa que lhes confere uma unidade orgânica” (1994, p. 217). Outro ponto que diferencia a verdade da ficção é que o historiador se apropria de normas e técnicas para construir a narrativa, escolhendo e selecionando o que lhe aprouver, o que não ocorre no negacionismo.

Para Hyden White (1994), a *urdidura do enredo*⁵⁴, permite ao historiador se valer desse instrumento para superar a crônica e seu relato cronológico e linear dos acontecimentos e caminhar em direção à História enquanto ciência.

“O modo como uma determinada situação histórica deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto dos acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido

⁵⁴ O que diferencia a História da ficção são os elementos que caracterizam cada uma das escritas, ou seja, a análise científica do texto histórico possui procedimentos próprios que o torna capaz de ser caracterizado e identificado assim, além de possuir espaço e tempo específicos. Já o texto ficcional é inventado.

particular. Trata-se essencialmente de uma operação literária, criadora de ficção. (...) a codificação dos eventos em função de tais estruturas de enredo é uma das maneiras de que a cultura dispõe para tornar inteligíveis tanto o passado pessoal quanto o passado público.” (WHITE, 1994, p. 102)

Para ele, os historiadores, de forma consciente, têm se valido do romance, da comédia, da tragédia e da sátira enquanto inspirações para dar significados aos fatos históricos analisados, que estão ligadas também às suas ideologias e posturas éticas.

Aproveitando de brechas inventadas, os discursos negacionistas tem se direcionado através da narração romantizada de um passado “imaginado” e transformado em memória coletiva do grupo que o aceita, seja de forma consciente ou inconscientemente, mas que se identifica com tal discurso. Para os negacionistas, a verdade seria fruto da dúvida, da sua incapacidade de ser provada e da impossibilidade de se estabelecer um conceito definitivo. Também têm se valido do enquadramento da memória coletiva, estabelecendo regras a partir da invenção de uma narrativa fundamentada em conspirações, alusões infundadas, distorções e fugindo das evidências históricas.

Dessa forma, o negacionismo busca enquadrar a História através da imposição da política de Estado criando algo que caminha para o: “Quando um branco diz que falar de racismo é ‘mi-mi-mi’, é vitimismo, é porque esse branco ou é ignorante, no sentido de ignorar o que se passa debaixo de seu nariz, ou porque quer manter seus privilégios⁵⁵”. Os adeptos das posições negacionistas tentam apagar, silenciar e ocultar o passado de sua responsabilidade pelo presente e partem para impor sentidos únicos e autoritários para a história e a vida, no sentido de falsas analogias, invertendo o ônus da prova e ainda no *post hoc ergo propter hoc*⁵⁶.

Contudo, os questionamentos acerca do que é verdade poderiam estar ligados por aqueles que a entendem apenas como dúvidas? Como não se pode comprovar definitivamente, pode-se, ao mesmo tempo, negá-la a partir de qualquer tipo de pressuposto, de invenções ou simples conjecturas? Seriam as tendências negacionistas promotoras de uma espécie de releitura inconsciente e equivocada do pensamento de Foucault (1979, p.8) no sentido de “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”? Nesta linha de raciocínio, será

⁵⁵ Palavras proferidas pela jornalista Jéssica Senra. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/se-diz-que-e-mimimi-ou-e-ignorante-ou-quer-manter-privilegios-jornalista-da-globo-faz-em-discurso-ao-vivo-contr-o-racismo/>, acesso em 03/09/2021.

⁵⁶ Fórmula com que se designava, na escolástica, o erro que consiste em tomar por causa o que é apenas um antecedente no tempo. "post hoc, ergo propter hoc", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/post%20hoc,%20ergo%20propter%20hoc> [consultado em 07-01-2021].

que para apologistas de *fake news* e defensores de negacionismos históricos apenas aquilo que é apresentado por essa vertente pode ser entendida e aceita como verdade?

Como potencial resposta, Foucault (Ibidem, p. 9) nos fornece indícios quando rebate essa possibilidade ao anunciar a presença dos “mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

Porém, o que se tem visto é exatamente o oposto, ou seja, a apresentação de fragmentos teóricos a partir de interpretações rasas e sem embasamento teórico-científico e que ganham caráter de verdadeiro pela imposição e insistência. Algumas vezes, essas situações se tornam tão controversas que geram uma sensibilidade extrema e, por isso mesmo, merecem e precisam ter por parte do docente um preparo maior quando de sua abordagem no espaço das salas de aula.

A internet extinguiu a distância entre o que se pode ou não se deve fazer. As memórias virtuais não permitem mais que o sentimento de culpa, vergonha ou falta de conhecimento sobre determinado assunto sejam responsáveis pelos esquecimentos que poderiam ser impostos nas sociedades. A memória individual pode ser envolta pela coletividade, ou seja, a partir da narração do fato e sua aceitação pela comunidade, ela se torna objeto de concordância coletiva, como Barros (Idem, p.41) diz:

“Memória Individual sempre envolve importantes dimensões coletivas. Se a memória envolve um comportamento narrativo, e a “narratividade” é necessariamente um processo mediado pela Linguagem – esta que em última instância é produto da Sociedade – tem-se aqui maior clareza de como a dimensão coletiva também interfere na Memória individual.”

A vontade de esquecer e de lembrar é responsável pela função da memória. O sentimento faz com invadam-na e resgatem o que lhes interessa, mesmo tendo ou não vivido determinado momento histórico, mas imaginado enquanto ideal. Assim, a memória é fundamental para a reconstrução da identidade e, no caso específico dos negacionistas em relação à escravidão, ela atua no sentido de apagar alguns de seus aspectos ou rejeitar todos. Por isso é preciso rememorar esses momentos, discuti-los no âmbito da ciência e não fugir ao debate e à imposição. Ferreira (2013, p.129) ratifica essa ideia mostrando o pensamento de Todorov:

“Em *Les abus de la mémoire*, Tzvetan Todorov oferece subsídios para aprofundar esse debate ao introduzir a discussão das ameaças trazidas pela passagem “do dever de memória aos abusos da memória”. Partindo dessa constatação, fica evidenciada, por esses autores, a preocupação com o processo da “vitimização” das diferentes

comunidades que sofreram no passado massacres ou perseguições, o que pode garantir, do ponto de vista simbólico, inúmeras vantagens. Nesse contexto de pressão das memórias sobre sua prática profissional é que os historiadores são questionados para redefinir sua responsabilidade frente a uma demanda de fidelidade memorial.” (FERREIRA, 2018, p.129).

É nessa forma de entender a História que os negacionistas se colocam e se permitem manifestar o que se evitaria falar ou assumir em outra época. Não se quer “esmolas como cotas ou reparações sociais, pois somos capazes de conseguir nossos objetivos” é o tom do discurso daqueles que negam o passado escravista. Partem do princípio de que nossas memórias não dão conta do passado e, por isso mesmo, podem ser reinventadas ou transformadas em algo que dê orgulho e prazer, mas que se opõe frontalmente à realidade. Ao mesmo tempo, em certas ocasiões se utilizam de fragmentos de fontes para conseguir apoio às ideias que estão tentando defender, criando falsificações de determinadas narrativas históricas.

O imaginário coletivo de parte da população brasileira se tornou saudosista de momentos gloriosos inexistentes aos olhos da historiografia e ganhou força e forma através da maciça divulgação de fatos discutidos à luz de pensamentos fundamentados na interpretação pura e simples, na analogia linguística⁵⁷ e na aceitação de determinados discursos que não possuem nenhuma evidência / comprovação científica.

A resignificação das memórias coletiva e individual nos remete à reflexão sobre as formas de atuação de uma sobre a outra de tal modo que no caso dos temas sensíveis, em especial à escravidão e o processo de resistência dos escravizados, criou uma memória (que se pretende) coletiva a partir de opiniões individuais. Estas opiniões acabam desconsiderando todo rigor científico e metodológico produzido pelos historiadores e professores e insistem em fazer multiplicar, principalmente no território da Internet, afirmações negacionistas.

⁵⁷ Por exemplo, o “nazismo é de esquerda” porque o nome do partido nazista traduzido para o português é Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, e se tem a palavra socialista e é Partido dos Trabalhadores é igual ao PT e por isso é de esquerda.

1.3 – “O livro é o seu escudo nessa luta. Pela desinformação virtual. O conhecimento não é informação. É na sala de aula que se muda uma nação⁵⁸”: A importância do professor de História no enfrentamento aos discursos negacionistas.

Com todo engajamento possível na luta contra os pensamentos negacionistas, reafirmo aqui que o fazer do historiador, suas interpretações acerca da História e como ela é entendida são ratificadas por verdades. Vivendo das provas cabais oferecidas pelas fontes, ele seleciona e apresenta a sua forma de analisar e interpretar seu objeto de estudo. Reconhecendo sua incapacidade de dar conta do todo ocorrido, busca conexões, semelhanças e/ou influências entre os fatos de forma coerente, cujo trabalho inicial sofre uma seleção para que haja concatenação entre a proposta do historiador, suas fontes e seus objetivos.

De acordo com os padrões e critérios universalmente aceitos pela Historiografia, a narrativa histórica precisa e deve ser cotejada com as fontes e se, em algum momento, fugir dessas regras, não pode ser considerada História.

“Lawrence Stone acredita que há uma volta da “história narrativa” porque houve um declínio na história que se dedicava a perguntar “os grandes porquês”, a “história científica” generalizante. Atribui esse declínio, por sua vez, à desilusão com os modelos essencialmente econômico-deterministas de explicação histórica, marxistas ou não, que tenderam a dominar nos anos do pós-guerra; ao declínio do envolvimento ideológico dos intelectuais do Ocidente; à experiência contemporânea que nos lembrou de que a ação e decisão políticas podem moldar a história; e ao fracasso da “história quantitativa” (outra pretendente ao estatuto “científico”) em apresentar resultados. Duas questões estão implícitas nessa discussão, e as simplifiquei de maneira brutal: o que vem ocorrendo na historiografia e como explicar tais ocorrências? Uma vez que é lugar-comum na história que os “fatos” sejam sempre selecionados, moldados e até distorcidos pelo historiador que os observa, há um elemento de *parti pris*, para não dizer de autobiografia intelectual, no tratamento que Stone dá a ambas as questões, tal como o há em meus comentários ao mesmo.” (HOBSBAWN, 1997, p. 171)

Peter Gay defende que o historiador possui dois aspectos simultâneos: leitor e escritor, que não andam lado a lado, mas são sincrônicos quanto à função e anacrônicos quanto ao interpretar o que pesquisou e como passou ao leitor.

“Por conseguinte, não estou questionando ou de alguma maneira minimizando a capacidade de um historiador competente, não analisado em apreender a ambiguidade e as complexidades das situações históricas e os motivos mistos e misteriosos dos atores históricos. O trabalho deles possui luz própria; seus escritos permanecem mais como modelos a serem imitados, do que como esforços a serem vistos com condescendência. Mas, as percepções de tais historiadores são, por assim dizer, intransitivas: dependem mais do acaso do talento individual do que do auxílio

⁵⁸ Verso do samba enredo da G.R.E.S. Gaviões da Fiel, 2019. Disponível em <https://www.letas.mus.br/grces-camisa-12/samba-enredo-2019-professores-camisa-12-orgulhosamente-desfila-essa-homenagem-a-voces-mestres-na-arte-de-ensinar/>, acesso em 04/03/2021. Nessa parte, o verso do samba enaltece a função do professor, guerreiro contra a desinformação, dos “doutores e mestres” formados pelo *WhatsApp*, *Facebook* e *Twitter*.

de uma psicologia fidedigna. E, frequentemente, mais de um historiador consagrado encolhe os ombros, com resignação, quando um mapa psicanalítico poderia ter permitida que prosseguissem.” (Gay, 1989, p. 42)

Essa forma de narrar ou de escrever é para o historiador o seu campo cultural e científico, na verdade sua capacidade de entender e de transmitir o que foi pesquisado. Não se trata apenas de narrar por narrar, é algo mais profundo, se liga à capacidade do historiador de transformar as fontes num texto não ficcional, em um documento que prova o que está sendo proposto. O objetivo dos historiadores precisa ter grandes funções sociais e políticas, que basicamente dependem de seu trabalho de pesquisa, análise, interpretação, narrativa, associações e tantos outros aspectos.

Gomes⁵⁹ (2015, p.3), ao discorrer sobre os problemas das fontes históricas e dos problemas oriundos da relação “subjetividade/objetividade” fala que um dos pontos mais inquietantes é aquele oriundo do mundo virtual, que, se por um lado trouxe um enorme ganho em termos de facilidade de acesso, por outro lado, permitiu a ascensão e a difusão de negacionismos, levando esse profissional a modificar seu *modus operandi* no que se refere à pesquisa e ao ensino de História em sala de aula.

Já a narrativa negacionista, pelo contrário, se volta para um mercado que não está preocupado em métodos puramente científicos. Não há, para eles, a necessidade de se ter evidência do que está sendo falado, pois a narrativa com aspecto histórico ou o testemunho de alguma celebridade (política ou artística) basta para que isso lhes garanta confiabilidade e veracidade. Os negacionistas souberam atuar no imaginário e no inconsciente de parte da população brasileira ao atender seus desejos atuais, mostrando-lhe que é possível rever o passado a partir da releitura da história oficial “militante e esquerdista”, criando a fantasia que transforma o oprimido em opressor e o não reconhecimento da escravidão e da condição do escravizado transformando tais temas em expressões/conceitos como “vitimismo e mi-mi-mi”.

Um dos expoentes mais veementes nesse anti-intelectualismo que se expande pelo Brasil se mostra exemplificado e materializado na figura do ex-presidente da Fundação Palmares⁶⁰, Sérgio Camargo, que nega deliberadamente as questões ligadas ao racismo e romantiza a escravidão.

⁵⁹ O Historiador e os dilemas da interpretação histórica: as fontes virtuais em debate, apud Diálogos e Relação de Poder, Ana Cristina Lobo – Sousa, Flávio Vilas-Boas Trovão e Thaís Leão Vieira (org.), São Paulo: Edições Verona, 2015.

⁶⁰ Quando em 22 de agosto de 1988, foi criada de forma oficial a primeira instituição pública com objetivo de promover e preservar os valores da cultura, história, social e economia, resultantes das contribuições

“O novo presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Nascimento de Camargo, nega a existência do racismo no Brasil. Além disso, o jornalista afirmou que a escravidão foi "benéfica para os descendentes" e que o movimento negro precisa acabar no país. O órgão em que Camargo foi nomeado é o responsável pela promoção da cultura afro-brasileira. (...) Camargo (...) defende o fim do dia da Consciência Negra por supostamente causar "incalculáveis perdas à economia do país" o novo presidente da Fundação Palmares já atacou Taís Araújo, Lázaro Ramos e a ex-vereadora Marielle Franco (PSOL) — e outras personalidades ligadas à militância negra⁶¹.”

A tentativa de apagamento dos saberes e dos intelectuais negros corrobora para enfatizar essa posição negacionista e confirma a aniquilação dos espaços dos homens negros e mulheres negras e contribui para o fortalecimento do mito da democracia racial. Essa negação do corpo negro enquanto intelectual é fato de extrema gravidade e se trata de uma postura política que nega o lugar de fala desta população. Ao proporcionar várias interpretações e negar tantas outras, o negacionismo busca transformar a historiografia do país, como bem fala Narloch, (ibidem, contra capa): “É hora de jogar tomates na historiografia politicamente correta”.

Entender que parcela da sociedade tem partilhado de tais ideias e que, por sua vez, acabou criando na história da escravidão brasileira narrativas que a transformaram num evento questionável (no que tange às políticas raciais) e que produzem negações referentes às resistências e castigos (no que diz respeito às trajetórias históricas dos sujeitos escravizados) são questões que abalam todo historiador, professor e membro da sociedade contrário a esses posicionamentos. Le Goff afirma que o

(...) escrito, arqueológico, figurativo, oral, que é interrogar os silêncios da História (...) algo que nos foi dado intencionalmente, ele é o produto de uma certa orientação da História, de que devemos fazer crítica, não só segundo as regras do método positivista, que obviamente continuam necessárias a um certo nível, mas também de uma maneira que eu qualificaria de quase ideológica. É preciso para explicar e reconhecer o documento o seu caráter sempre mais ou menos fabricado. (LE GOFF, 1924, p. 34)

A História, como bem fala Lacan (1986, p.21): “não é o passado. A história é o passado na medida em que é historiado no presente – historiado no presente porque vivido no

negras na formação da sociedade brasileira, a Fundação Cultural Palmares (FCP), seria inimaginável que a ocupação de sua presidência teria um homem, negro, negacionista de tais partilhas e pior, amplamente favorável ao pensamento racista que impera no Brasil. Sérgio Camargo tem vociferado pelas redes sociais uma série de comentários racistas, negando a escravidão e o movimento negro e suas reivindicações, bem como falando em oportunismo desse movimento, que busca inventar tragédia para justificar sua preguiça e falta de vontade de trabalhar. Autodenomina-se “defensor dos verdadeiros valores negros”, daqueles que nunca foram escravizados ou entendem a escravidão como movimento opressor de todos os negros. Sérgio Camargo é a representação negacionista colocado numa instituição que teria e tem por finalidade defender e valorizar quem ele acusa e oprime.

⁶¹ Disponível em < <https://odia.ig.com.br/brasil/2019/11/5832576-presidente-da-fundacao-palmares-nega-existencia-de-racismo-no-brasil.html>>, acesso em 24/12/2020.

passado”. Mas, se ao historiador é permitido narrar, selecionar e permear o estudo por suas impressões seria permitido à memória fazer o mesmo? Nestas relações entre História e Memória, que são os lugares que permeiam muitas destas questões referentes ao fortalecimento e impactos dos discursos negacionistas, entendo que a primeira pode ser a "procura das ações realizadas pelos homens" (Heródoto) indo a que "quer uma série de acontecimentos, quer a narração desta série de acontecimentos" (VEYNE, 1984, p. 423). Buscando um meio termo entre de onde se partiu para onde se chegou, Walter Benjamin define a História assim:

“A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras". Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de "agoras", que ele fez explodir do continuum da história. (...) Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Somente, ele se dá numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx⁶².” (BENJAMIN, 1940, p.5)

Talvez, o maior pecado da escola e academia foi ter “esquecido” que os injustiçados e oprimidos pela escravidão ainda permanecem vivos nas lutas do dia a dia, atores que compõem os dois espaços e fazem justas suas reivindicações, permitindo que o negacionismo se apossasse dessas memórias para transformá-las em “outras possibilidades” (grifo meu). Da mesma forma que negam outras verdades como à que a Terra é redonda, que o massacre de judeus não existiu ou que vacinas matam, buscam dar ares de vitimismo ao processo escravocrata brasileiro. A História não está calcificada à matéria, ao que “simplesmente ocorreu e como mostram as fontes”, mas que se utiliza e se faz constituir dos variados instantes de “agoras”, cuja função de captar, entender, analisar, olhar e narrar é do historiador, que irá investigar até esgotar todas as possibilidades para que suas hipóteses sejam confirmadas, o que pode significar ir além do que as fontes “dizem”, investigar o contexto em que elas foram produzidas e de que maneira se pretendia transformá-las em fontes.

Atualmente, vivemos a tentativa da manipulação da memória coletiva através da veemência dos discursos que negam a história da escravidão no Brasil e da condição do escravizado, que tem resultado numa fabricação e reconstituição de mitos e na busca pelo poder, tornando esse manuseio intencional da invenção da memória um dos elementos de maior relevância nas discussões sobre Educação e seus reflexos para a Escola e a Sociedade. Para Jacques Le Goff:

“Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades

⁶² Disponível em <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4330350/mod_resource/content/1/w_benjamin_teses_sobre_o_conceito_de_hist%C3%B3ria_1940.pdf>, acesso em 03/12/2020.

históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.” (LE GOFF 1990 apud. FELIX, 1998: 48).

“Esquecem”, no entanto, que toda obra de caráter histórico científico tem como singularidade a capacidade de articulação por parte do historiador entre a narrativa, o fato histórico e sua abordagem, pressupostos éticos e ideológicos, o gênero do enredo e a busca pela verdade através da prova e não por suposições ou achismos. Mesmo havendo por parte de muitos historiadores questionamentos a White em sua afirmação quanto ao haver, seja qual for o tamanho ou quantidade, de ficção em seus trabalhos, nesse momento de enfrentamento ao negacionismo, é preciso buscar suas raízes para alcançar sua destruição total e, por isso mesmo, as ideias acerca da mescla entre ficção e história não podem ficar de fora do presente debate.

Porém, Hyden White e seus discursos acerca das similaridades entre as narrativas histórica e ficcional se viu num verdadeiro beco sem saída quando ao se deparar com o negacionismo do Holocausto por parte de grupos neonazistas. A negação colocou em xeque concepções éticas, políticas e epistemológicas que perduraram durante anos e se apresentou como grande desafio para historiadores de todas as linhas, inclusive para um pós-moderno como ele. A partir daí, White (1994) se questionou sobre a validade efetiva de suas posições acerca do tema e que seria preciso buscar novas categorias ou possibilidades para a análise, interpretação e narrativa do fato histórico, uma vez que suas abordagens e técnicas tornaram-se insuficientes e inconsistentes de tal maneira que se poderia colocar em questão a historiografia.

Seus ferrenhos críticos argumentam que sua tese trabalha como uma linha de reducionismo do fato histórico, que ao remeter à confusão entre a narrativa histórica e a literatura, criou possibilidades para que todas as formas de interpretação dos acontecimentos e até mesmo de proposições fundamentadas em deduções se tornassem válidas, resultando num enfraquecimento tanto da História Ciência quanto do ofício do historiador.

De forma geral, não se pode avaliar se essa foi a real intenção do historiador norte-americano, porém, ao atribuir caracteres idênticos à História e à Estória deixou de lado a perspectiva de que o passado é fruto de uma construção a partir de uma estrutura que se forma durante a escrita e a narrativa do historiador, mas não sua área de total atuação sem regras ou campo de especulação. O que difere totalmente da *estória* negacionista e como bem ressalta Steinbach (2011, p.1), sobre a importância de uma história que estabeleça a relação entre a análise entre o querer ter e o ser:

“O que importa é escrever uma história na qual se tem espaço para a análise dos sentimentos em suas conexões com o mundo material inserido em uma historicidade específica. Bloch não negligencia os sentimentos, ao contrário, eleva-os à condição de aspecto importante da dimensão humana que define seu fazer histórico, e já o associa à Apologia da História, ou, o ofício do historiador, de que a história é a ciência que estuda os homens no tempo e, “que tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 1997, p. 79). Assim sendo, os sentimentos não poderiam estar de fora de sua análise historiográfica.

Para além dos sentimentos em suas conexões com o mundo material que faz parte do objeto do historiador, o que temos vivenciado é a tentativa de recriar o passado para evitar o mal estar de ter sido subjugado, de se ver fraco diante do domínio do outro (forte), branco, europeu. Para os negacionistas, volto a frisar, o passado “real” sobre a escravidão e a condição do escravizado inexistem, pois seria a prova e reflexo de um povo que aceitou ser dominado e, por isso mesmo, é fundamental sua recriação e reinvenção, para garantir “às futuras gerações esperanças um país de guerreiros⁶³”.

No estágio atual, temos, na condição de professores de História, um enorme desafio e caminho a percorrer, que é enfrentar o negacionismo e lutar para mudar a opinião de boa parte da sociedade que passou a enxergar a verdade histórica de forma cética e questionadora, não no sentido desafiador enquanto cidadãos críticos, mas que negam por identificação ao opressor, mesmo fazendo parte do grupo de oprimidos.

Enquanto professores, devemos fazer do nosso saber ferramenta de enfrentamento e discussão dos assuntos em sala de aula, principalmente contra a suposta “ideologia de gênero⁶⁴”, o negacionismo e o racismo. Essa visão que nos desumaniza enquanto sociedade e nos transforma em números contabilizados em assassinatos, roubos e outros crimes atribuídos à população negra, tem se fortalecido dentro do governo atual e na pauta das religiões neopentecostais, que se tornaram uma importante base ideológica dos negacionistas e racistas.

Para que nosso enfrentamento se faça vencedor, precisamos ter argumentos que possam nos garantir credibilidade, no sentido de que, “*a nossa História não é estória*” (grifo meu), fortalecendo, por conseguinte, a ideia de que há uma diferença fundamental entre a História Ciência e a estória dedutiva dos negacionistas. Nós, historiadores/professores é quem

⁶³ Proferido por Clayson, apresentador do Brasil Paralelo, num documentário sobre a escravidão no Brasil. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vwtsQlnp6TM>> acesso em 03/03/2021.

⁶⁴ Foi criada para manipular a massa em favor da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, incutindo a ideia de que na escola havia a tentativa de tornar os meninos e meninas homossexuais, principalmente com a distribuição do chamado “kit-gay”, que constaria de livros e instrumentos sexuais para uso de crianças, incentivando a pedofilia e a degeneração.

possuímos a capacidade de dar razões e bases para dar lógica ao fato histórico, encontrando lógica, lógica essa que não está sequer prevista quando dos acontecimentos.

Nós damos ordem no caos de acordo com o que melhor nos aprouver, sem, entretanto, ser mão única, mas uma estrada que permite ir a diversos caminhos através das interpretações e narrativas. Enquanto que o negacionista é apenas um dedutivo em busca de intrigas e tramas que lhe aproximam de uma novela fundamentada em pleonasmos de revistas de fofocas, sem bases científicas e capazes de serem provadas.

Diante de tamanhas incertezas, urge o enfrentamento por parte de todos nós, historiadores e historiadoras de todas as linhas de pensamento. Vivemos a iminência do empobrecimento da História enquanto Ciência, caso venha se tornar mais um estilo literário que apenas conta – no sentido de contar um conto – de forma a entreter seus leitores como parece ser a intenção de muitos discursos negacionistas que tendem a esvaziar o conhecimento com o qual trabalhamos em nosso fazer docente.

É preciso deixar claro que os fatos ou acontecimentos históricos não são portadores de significações semelhantes ou idênticas – creio que todos já ouvimos a expressão, “É a História mais uma vez se repetindo” –, são as narrativas dos diversos sujeitos que compõem a história e a forma como o historiador as interpreta bem como as narrativas que nós, docentes, mobilizamos que resultam nas diversas interpretações acerca do que foi vivido.

“Entendendo que tal conceito de verdade em História tem sido fruto de múltiplos questionamentos - inclusive no próprio seio da comunidade epistêmica de historiadores -, parto do princípio que não existe um conceito de verdade essencializado e acabado.” (VELASCO, 2018, p.23).

Não há intenção de discutir aqui as inúmeras correntes da historiografia e o conflito entre os diferentes métodos científicos ou filosóficos e como se deu a relação entre historiadores e seus olhares sobre a ciência. No momento, o objetivo é nos laços que unem a História e a Escola, tendo como pano de fundo as diversas narrativas e os conhecimentos produzidos no âmbito escolar.

São várias as formas de se enfrentar o negacionismo, principalmente por sua tendência autoritária, antidemocrática, violenta e de desprezo pela ciência. Se por um lado temos adesão por parte da sociedade brasileira à ideologia, saudosa por tempos passados imaginários e inventados, por outro, somos a resistência, a resiliência, a não aceitação e a luta contra toda e qualquer forma de poder imposta de cima para baixo. E, neste aspecto, o diálogo com os chamados “passados sensíveis” pode nos oferecer importantes subsídios teóricos para pensar estas questões no âmbito do conhecimento histórico escolar.

Por exemplo, no dia 02/07/2020, na página do *Facebook* da Associação Nacional de História (ANPUH⁶⁵), ocorria um debate sobre “História e Negacionismo: e agora ANPUH?”. Os professores, Rodrigo Patto (UFMG), Valdei Araújo (UFOP), Keila Grinberg (UFF) e Márcia Motta (UNICAMP), discutiam a questão do negacionismo no mundo atual, com ênfase no caso brasileiro. Era a oportunidade de se falar abertamente sobre o problema e, para além, buscar soluções e dar a todos os participantes do encontro, um caminho. Porém, presenciei um direcionamento para outra espécie de negacionismo: aquele que se recusa questionar. Para uma docente integrante da mesa de debate, “não se pode discutir com esse tipo de gente, os fascistas, os negacionistas. Que é perda de tempo”. Mas, se não discutirmos, se não enfrentarmos e afrontarmos, como sairemos do obscurantismo negacionista?

Cabe nesse momento de grande reflexão acerca do atual momento do país questionar se a consciência política seria capaz de fazer com que parte da sociedade brasileira entendesse o mundo que lhe cerca? Será que essa sociedade quer fazer isso? O grande desenvolvimento tecnológico acabou por transformar os seres humanos em parte de sua engrenagem, ao invés de torná-lo livre para agir e pensar de forma autônoma. Vivemos tempos em que é preciso se mostrar enquanto parte de algo para ser reconhecido, onde valemos pelo que temos e em busca do prestígio social. Habitamo-nos a viver em busca de curtidas, *likes*, seguidores e amigos virtuais e negamos a “cidadania” como se ela fosse um palavrão que qualifica somente moradores de comunidades⁶⁶.

Ao nos depararmos com casos como do “Cidadão, não! Engenheiro Civil, formado! Melhor do que você.⁶⁷”, e buscarmos apoio na ideologia libertadora freireana e como ela tem sido atacada por setores negacionistas, vemos como o fundo do poço possui um alçapão, pois nem Paulo Freire poderia imaginar que ser cidadão estaria associado ao caráter nocivo, pejorativo e ofensivo, e ter curso superior seria sinônimo de hierarquização social. Por isso, o enfrentamento dos problemas de nossa contemporaneidade precisa ter o lugar do Ensino de História na Educação Básica como:

⁶⁵ https://www.facebook.com/ANPUH/?epa=SEARCH_BOX

⁶⁶ Explico: quando da abordagem policial, principalmente entre policiais militares, ao se referir a qualquer pessoa, é comum o tratamento de “cidadão”, num sentido pejorativo: “Cidadão, vai pra onde?”. “Cidadão, tá fazendo o que?”. “Cidadão, tem algum ilícito com você?”. O termo dito de forma intimidadora busca criar em quem está sendo abordado o medo e, ao mesmo tempo, uma posição de superioridade por parte do polícia.

⁶⁷ Pronunciada por uma pessoa durante uma *blitz* em bares na Barra da Tijuca/Rio de Janeiro, no dia 02/07/2020, durante a pandemia do coronavírus. Indignada pelo companheiro ter sido chamado a atenção pelo sistema de fiscalização da Prefeitura Carioca por não utilizar máscara de proteção individual e abordado pelo fiscal como “cidadão”, a mulher ressaltou o caráter inferior do termo cidadania, que inconscientemente a remeteu aos grupos de minorias, inferiorizados hierarquicamente no mundo, e fez questão de enaltecer sobre a pretensa superioridade por ter um diploma de engenheiro civil, que o colocava acima de qualquer ato oficial. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=_SBxgOz70-w>, acesso em 08/07/2020.

“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.” (FREIRE, 1996, p. 42)

A luta contra a ideologia que classifica a escravidão e o escravizado como “mi-mi-mi” movimentada parte da sociedade que não se identifica com o sistema opressor mesmo estando na condição de oprimido. Pelo contrário, é defensora ferrenha dos grilhões e amarras que transferem os anseios políticos de grupos dominantes em sonhos de um país guerreiro, feito por homens e mulheres fortes, à luz de um filme onde os heróis são aqueles que subjugarão homens negros e mulheres negras durante a escravidão.

É por este motivo que defendo que a História Escolar precisa operar no domínio do verdadeiro, sabendo que não existe uma verdade absoluta pré-definida. Do mesmo modo, é salutar que os docentes da disciplina problematizem e refutem discursos negacionistas de modo a enfatizar que existem fronteiras entre o que deve ser aceito e o que não deve ser como “verdade histórica”. Dito de outro modo, devemos sempre ter em consideração que nossa luta é contra a banalização do conhecimento histórico escolar e de seus critérios epistemológicos e científicos de produção do conhecimento. Nós, enquanto docentes, devemos dialogar com toda ordem de discurso que chega até nossas turmas, todavia, esse dialogar não significa aceitar que todas narrativas são válidas, visto que é importante sempre questionarmos as percepções que tendem a esvaziar e/ou ignorar as injustiças e sofrimentos vividos por sujeitos históricos ou grupos sociais.

Finalizando este capítulo, é preciso explicitar que a presente abordagem tenta apresentar uma proposta, mas não prescrever, de como a Escola precisa e deve ser concebida enquanto ponto de partida para a reestruturação através da criação de estratégias didáticas que estejam à altura que o momento exige. É determinante que o professor saiba criar situações que possibilitem aos estudantes a capacidade de criticar e compreender o estudo das diversas disciplinas como elemento fundamental para sua formação enquanto cidadãos, para que haja conscientização e consciência política, evitando a inércia e perplexidade por parte da sociedade brasileira, que se calou diante de ideologias como o negacionismo e se encontra num misto de ceticismo e envolvida em inúmeras discussões de caráter político e ideológico.

2 – “A Verdade Vos Fará Livres⁶⁸” – A importância de se estudar sobre a escravidão no âmbito do conhecimento histórico escolar nos dias de hoje.

“O nosso Pacto Fundamental, nem lei alguma contempla o escravo no número dos cidadãos, ainda quando nascido no Império, para qualquer efeito em relação à vida social, política ou pública. Apenas os libertos, quando cidadãos brasileiros, gozam de certos direitos políticos e podem exercer alguns cargos públicos, como diremos (...). Desde que o homem é reduzido à condição de cousa, sujeito ao poder e domínio ou propriedade de um outro, é havido por morto, privado de todos os direitos, e não tem representação alguma, como já havia decidido o Direito Romano (...) Não pode, portanto, pretender direitos políticos, direitos da cidade, na frase do Povo Rei (...) nem exercer cargos públicos (...): o que se acha expressamente consignado em várias leis pátrias antigas, e é ainda de nosso Direito atual, como princípios incontestáveis, embora elas reconheçam ser este um dos grandes males resultantes da escravidão (...) Tal é a extensão dessa incapacidade, que, entre nós, nem são os escravos admitidos a servir com praça no exército e marinha (...) Nem tão pouco a exercer cargos Eclesiásticos, quer de natureza mista, quais os de Pároco e outros, quer de natureza puramente espiritual; no que vai de acordo a Lei Canônica com a Lei Civil (...) Aquela regra tem sido invariavelmente seguida entre todos os povos antigos e modernos, em cujo seio se introduziu a escravidão — exclusão dos escravos da comunhão política, dos cargos públicos, do exercício de qualquer direito de semelhante ordem, de qualquer participação da soberania nacional e do poder público. A evidência destas proposições dispensa maior desenvolvimento, quer na parte histórica, quer na parte jurídica.” (MALHEIROS, 1866, p. 10)

Num mundo ideal, seria impossível atribuir o *status* de “coisa alguma” a qualquer ser humano que fala, pensa, sente dores, enfim, que vive! Mas, num Brasil que atribuiu a condição de “cousa” a outro ser humano, a inexistência desse mundo ideal se apresentou cada vez mais latente, e se configurou no estatuto jurídico e cultural em relação ao escravizado. Em face à ideologia que nega a escravidão e a relega ao mundo da vitimização, o ponto de partida para o enfrentamento precisa começar do seguinte questionamento: “Qual seu legado para negros e brancos?⁶⁹”.

Não há como separar a história da humanidade da história da escravidão, pois desde os tempos mais antigos, os seres humanos compraram e venderam uns aos outros, independentemente da cor, credo, nacionalidade e outras características. Nesse sentido, um conceito de escravidão que seja plenamente aceito é tarefa das mais difíceis, principalmente

⁶⁸ Enredo da Estação Primeira de Mangueira, 2020. Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2020-a-verdade-vos-fara-livre/>>, acesso em 12/03/2020. A escolha do verso para abertura do presente capítulo se dá em função dos seus objetivos: ressalta a verdade histórica enquanto fator de enfrentamento ao negacionismo, discutindo a escravidão e suas abordagens na escola, principalmente na produção dos saberes escolares, de que forma, nós, professores/historiadores, lidamos com a narrativa na produção desses saberes. Assim, os temas sensíveis podem ser instrumentos importantes para que o processo de e a produção do conhecimento em sala de aula, nos ajudem na abordagem do processo de escravidão e da condição do escravizado contra a ideologia que os nega. Em busca de uma História/Educação Antirracista, a verdade precisa e deve ser entendida enquanto caminho importante para a criação de um mundo que permita vozes, que são e foram caladas pelo sistema opressor, como nas palavras de Spivak (1995), o subalterno falar, que saia da marginalidade do silêncio que a Colonialidade estabelece.”

⁶⁹ Adaptado de Gil e Mesquita, 2006, p. 2.

em função de ser um processo mutável e de grande complexidade, afinal existiram várias causas e muitas foram as justificativas difusas que legitimaram o ser humano explorar outro nos diferentes recortes temporais.

O tráfico de escravos do Atlântico teve importância central na história política, econômica e social na Europa, papel fundamental na história da América e profundo impacto sobre as sociedades africanas. Decorre que o estudo da escravidão deve ser entendido enquanto problema que afetou diretamente a dimensão total dos seres humanos, uma vez que foi um fenômeno que estabeleceu a degradação dos cativos enquanto pessoas, reduzindo-as a simples força de trabalho, excluídas de seus direitos culturais e políticos, tornando-se, por conseguinte, um atentado à dignidade humana.

Juridicamente falando, a escravidão foi um processo que impôs legalmente a alguém, o escravizado, desigualdade extrema e que o tornou sem direitos sobre sua vida ou condição humana, sendo, por natureza, um processo violento ao extremo. O ser privado de humanidade era propriedade de outro, seu senhor, para o qual produzia e satisfazia. PETERSON (2010, p. 431) diz que escravidão é “aquela condição na qual há uma alienação institucionalizada dos direitos sobre o trabalho e o parentesco”.

A escravidão moderna alicerçou o processo de colonização do Novo Mundo e do capitalismo mercantilista nascente, se configurando como um dos elementos constituintes básicos da acumulação primitiva do capital, do fortalecimento da monarquia portuguesa e da Igreja Católica. Por vezes, temos deixado de lado as reflexões sobre os benefícios/privilégios gerados pelo sistema escravocrata à elite branca, e sequer discutimos que grupo é esse dentro do contexto brasileiro passado e atual. Nossos alunos, em muitas ocasiões, são pouco estimulados a analisar a dimensão de exclusão social relacionada à escravidão e os discursos negacionistas souberam se aproveitar dessas lacunas para ganhar espaço.

“(…) não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu branco reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os.” (Kilomba, 2019, p. 38).

Dessa forma, afirmo como aposta deste trabalho pensar a escola como um espaço estratégico nesta discussão, visto que apresenta um papel importante para dar início ao enfrentamento aos discursos negacionistas. Para nós que vivemos o cotidiano escolar na condição de docentes, as mentiras envolvendo determinadas narrativas históricas têm mostrado um efeito devastador. Não temos dimensão de quando e nem como isso irá acabar. Frequentemente temos nos defrontado, inclusive, com alguns professores que apoiam o

negacionismo, colocando o espaço da escola em situação de conflito e que acabam usando tal instituição para reforçar narrativas distorcidas e falsificadoras da realidade.

Para enfrentar tal situação, defendo a implementação de atividades pedagógicas que proporcionem condições para responder a todos estes desafios, assumindo a pertinência de operarmos com o conhecimento histórico escolar em diálogo com as reflexões em torno do ensino dos passados sensíveis e com a perspectiva em prol de uma educação antirracista. É dentro desta discussão maior que o presente capítulo versará, enfatizando diálogos sobre a importância de discutir o passado escravista brasileiro no âmbito das aulas de História no contexto da Educação Básica.

2.1 – Os discursos religiosos que justificaram a escravidão e sua pertinência para pensarmos o ensino de História Antirracista.

“Na sala da casa da minha avó, havia uma foto da escrava Anastácia acima do sofá, do lado esquerdo da parede. Toda sexta-feira, colocávamos uma vela, uma flor branca, um copo de água limpa e uma tigela de café fresco – sem açúcar. Minha avó costumava me dizer como escrava Anastácia foi encarcerada em uma máscara – o que era muito comum para aqueles que falavam sobre sua emancipação, durante a escravidão – e eu sempre deveria me lembrar dela⁷⁰.” (KILOMBA, 2015, artigo)

Na presente seção, a proposta é trazer reflexões que julgo importantes sobre a dimensão da escravidão no Brasil no intuito de fortalecer a ideia de que é indispensável estudá-la em sua complexidade se tivermos como foco a formação antirracista de nossos estudantes. As justificativas religiosas, produzidas no âmbito do período colonial, acerca da escravidão são fundamentais para analisar os discursos que legitimaram a mobilização deste tipo de trabalho compulsório, entendendo que tais discursos transformaram o africano em objeto a ter como prêmio por ser o primeiro homicida ou ter zombado de um pai fiel ao Criador, a escravidão, que na verdade seria melhor do que a morte.

Julgo importante tecer algumas palavras sobre tais argumentações religiosas mobilizadas no decorrer de séculos XVI, XVII e XVIII, pois é uma reflexão indispensável para se pensar nas narrativas que contribuíram para a hegemonização deste tipo de relação social no âmbito da América Portuguesa, visto que muitas de suas interpretações atuais caminham na mesma direção de discursos negacionistas produzidos em relação ao passado escravista. Historicizar estas apropriações contemporâneas de tais discursos aparece como um ponto importante para enfrentar as ideias negacionistas que circulam no espaço escolar.

Dentro desta discussão selecionada, cabe ressaltar que os jesuítas, ordem religiosa que mais se envolveu com a história da escravidão no Brasil, não só traficando sujeitos

⁷⁰ Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/399559870/Descolonizando-o-Conhecimento>>, acesso em 08/10/2021.

escravizados, mas também produzindo tratados que justificaram o regime de cativo, contribuíram para o fortalecimento da ideia da “guerra justa” de Santo Agostinho, adaptada aos anseios dos escravagistas europeus em que:

“Há certos atos que se assemelham a delitos ou a maldades, e contudo não são pecados porque nem Vos ofende a Vós, Senhor nosso, nem ao convívio social. Por exemplo, quando se procura alcançar alguma coisa útil à vida e aos tempos, não se sabendo se é por desejo desregrado de possuir, ou quando uma autoridade, legalmente estabelecida, castiga pelo desejo de corrigir, duvidando-se se o pratica pelo prazer de fazer o mal. Desta forma muitas ações que aos homens parecem reprováveis são, pelo Vosso testemunho, aprovadas.” (SANTO AGOSTINHO, 1992, p. 71).

A questão religiosa/moral abordada por Santo Agostinho foi relida e aprimorada para atender à Coroa Portuguesa, partindo do princípio que a escravidão seria mais cristã do que a morte do inimigo, após terem sido derrotados num combate justo. Dessa forma, estabelecer a escravidão seria um prêmio aos vencidos, que teriam a oportunidade da redenção através do trabalho, mas que não teriam suas vidas ceifadas.

O discurso da “guerra justa” pretendia dar caráter de justiça – divina – nas ações da Santa Sé em seus interesses na ampliação do poder político, material e ideológico-espiritual num mundo marcado pelo capitalismo nascente. Apesar de ser contra a guerra, Agostinho defendia sua essencialidade para efetivar justiça e paz, onde somente o homem sábio poderia ser capaz de declará-la. Imbricada no aparato teológico, a escravidão deve ser entendida de formas distintas sobre a origem, mas não em relação ao objetivo. Historicamente, a Igreja Católica criou bases teológicas para sustentar/legitimar a escravidão:

“Desde suas primitivas origens, a Igreja católica aceitou e promulgou a escravidão como uma prática institucional que se considerava justa, necessária ou inevitável. As Escrituras não a condenavam e esse fato facilitou aos cristãos fazerem uso dela sem problemas de consciência.” (BADILLO, 1994, p. 59-60)

Abordagens tentaram dar caráter de “pagamento pelos pecados cometidos” à escravidão, remetendo à ideia do pecado original e de que a humanidade é pecadora desde o início dos tempos e, portanto, os castigos são mais do que justos, são formas de arrependimento e de aproximação com Deus, levando o sistema pensar a escravidão como uma oportunidade dos africanos, que trazidos para a América (Novo Mundo) e protegidos pela Igreja Católica e seu deus cristão, alcançar a salvação eterna. Para, Eco (2012, p. 30), “Qualquer forma de pensar sempre é vista como irracional pelo modelo histórico de outra forma de pensar, que vê a si mesmo como racional.”

Na visão de Santo Agostinho, a piedade e a compaixão estariam expressas no ato de poupar a vida do escravizado, que agradecido por esse ato, deveria aceitar a “graça” de bom grado. É a afirmação da vontade de Deus, pois a morte iria contra ao que o Criador deu a todos nós como um direito, que é a vida. Interessante é entender que, sob esse olhar, não se pode falar em “mal banal”, pois a escravidão seria uma “dádiva” frente à outra opção: a morte.

Nesse contexto, a guerra justa, na perspectiva dos discursos construídos pela Igreja Católica, não é caracterizada pela destruição, perversidade e morte, mas a busca pela paz eterna, o fim da desordem e do caos, pois seu condutor é o Pai Eterno, justo e inquestionável, que, segundo a interpretação cristã da Bíblia, jamais iria manter uma relação de injustiças ou desordens na terra onde sua criatura, à sua imagem e semelhança, habita.

Diferentemente da ideia de Santo Agostinho, a ideia de guerra justa aqui não pretende embasar o conflito, mas prevenir ou criar regras para que, caso ele ocorra, se busquem formas rápidas de dirimi-lo, pois a violência é o último passo a ser dado, devendo ser utilizada quando esgotadas todas as possibilidades de entendimento. A Teoria da Guerra Justa, portanto, se liga à “justa causa” apenas na intenção de repelir um ataque objetivando defender a soberania política ou integridade territorial do Estado.

Hugo Grotius (1543-1645), jurista dos Países Baixos e “Pai do Direito Internacional”, afirmava que é preciso se ter chance razoável de sucesso, pois mesmo havendo motivos para a guerra, ela só deve ocorrer se as chances de vitória forem grandes, pois a vida humana deve ser preservada por ser muito valiosa. Daí, a guerra deve ser justa para poder ocorrer. Afirma o princípio da proporcionalidade numa guerra, ou seja, que a agressão sofrida não implique num revide que vá além dos danos causados. Essa justiça de igualdade deve imperar nas guerras, para se evitar, por exemplo, que se aniquile um inimigo totalmente ou abater aqueles que não são combatentes. Dessa forma, há justiça na guerra, posto que ela foi empregada de maneira igual à agressão sofrida, não aniquilou completamente o agressor e não atacou pessoas que não estiveram envolvidas diretamente no combate.

Para Morgan Pollard apud Goldim (2003), a guerra justa é aquela que tem causa justa com proteção aos direitos humanos, intenção correta, proporcionalidade, posição defensiva, uso da força como último recurso, autoridade e liderança competentes, alta probabilidade de sucesso, limitação ao uso excessivo da força, proibição da utilização de não soldados e crianças, respeito às táticas internacionais de combate e cuidado extremo em áreas que envolvam inocentes.

Thomas Morus, em seu livro *Utopia*, onde descreve os benefícios da paz e os horrores da guerra, diz que: "na realidade nenhuma guerra que se conheça na história, no presente ou no futuro que se possa prever foi justa". Soma-se a isso, o problema das significações europeias acerca dos africanos durante a Idade Média que perduraram e tiveram peso inequívoco na legitimação da conquista daquele continente. Para Macedo e Armando (2001, p. 10), "Na realidade, tais clichês e estereótipos definiram o enquadramento dos negros no mundo ocidental e modelaram a atitude dos europeus com respeito àqueles povos no período subsequente, da expansão ultramarina".

Em uma das cenas mais presentes no imaginário do europeu, está a filiação dos negros a Caim⁷¹, que abriu campo muito fértil aos defensores dos discursos da inferioridade das populações negras. Assassino do irmão, Abel, Caim recebeu de Deus a marca na pele (a cor negra) sendo amaldiçoado para não morrer de forma rápida, ou seja, para que vivesse em constante sofrimento por conta de seu pecado.

Seria uma forma sádica do pai primevo em castigar o responsável por introduzir na humanidade o homicídio, indo contra um de seus mandamentos: "Não matarás". Essa justificativa serviu de aporte para associar Caim aos povos negros da África e, conseqüentemente, embasando a escravidão ao afirmar que eles seriam descendentes do primeiro assassino da História e nada mais justo do que um castigo para manter vivo em suas memórias o grande mal feito pelo seu antepassado.

"Os africanos seriam os descendentes de Caim, e, portanto, trazendo ainda na carne o sinal da maldição divina imposta ao primeiro homicida, segundo a narrativa bíblica. De fato, ao amaldiçoar Caim, Deus lhe colocou um signo na carne, para que não fosse morto e vivesse continuamente expiando seu crime. Na tradição popular os negros passaram a ser considerados como raça maldita de Caim, sendo a negritude de sua pele um sinal imposto pelo próprio Deus." (AZZI, 2004, p. 98)

A Bíblia diz que Deus respondeu a Caim após matar seu irmão: "Portanto, qualquer que matar a Caim, sete vezes será castigado. E pôs o Senhor um sinal em Caim, para que o não ferisse qualquer que o achasse" (Gênesis 4:15-16). E foi esse "sinal", de acordo com a narrativa cristã, que a Igreja Católica interpretou como a cor da pele negra, pois Deus mudou a cor da pele do assassino do irmão para que ele fosse identificado e execrado, não morto.

Por consequência, essa maldição deveria ser estendida a todos os outros com a mesma tonalidade de pele, justificativa dada pela Igreja Católica para o comércio africano estar

⁷¹ A Bíblia diz que o primeiro crime ocorrido na história da humanidade se deu quando os filhos de Adão e Eva, se envolveram num ato criminoso e Caim matou Abel, por a inveja.

embasada na “vontade divina”, mesmo não havendo qualquer menção ao fato no Livro Sagrado. Afinal, era a Igreja Católica a detentora da primazia sobre a educação e da ideologia no Brasil até o século XVIII e quando o Papa Nicolau V promulgou a Bula *Romanus Pontifex* (08/01/1445) foi estabelecida a legitimidade teológica e jurídica sobre a escravidão e à expropriação da África por Portugal, justificada pela maldição de Caim e aos seus “descendentes”.

Outra via defende o discurso de serem os negros descendentes de Cam, um dos filhos de Noé, que havia zombado da nudez do pai, enquanto seus irmãos, Sem e Jafé, o auxiliaram, o que teria deixado Deus furioso. Por conta disso, o Criador estabeleceu como castigo ao filho zombador e a seus descendentes a escravidão, para que jamais voltassem a repetir tamanha ofensa a um homem (branco) como Noé. Esse mito legitima e estabelece a escravidão dos negros africanos à maldição estendida ao pai, que desrespeitou o mais fiel servo de Deus, para os filhos: “Quando Noé acordou da sua embriaguez, soube do que Cam, seu filho mais jovem, havia feito. Então esbravejou Noé: “Maldito seja Canaã! “Escravo de escravos será para seus irmãos.” (Gênesis IX, 18-27).

Um criador furioso, inconformado e incapaz de perdoar, estabelece a escravidão eterna a todos os descendentes de Cam (pai) e Canaã (filho). Mas, o Criador vai além e estabelece que os irmãos (brancos) de Cam sejam seus algozes na escravidão, porque eles foram justos com o pai e, portanto, para que o erro nunca seja esquecido, nada mais correto do que irmãos escravizarem irmãos.

“O destino do povo africano, cumprido através dos milênios, depende de um evento único, remoto, mas irreversível: a maldição de Cam, de seu filho Canaã e de todos os seus descendentes. O povo africano será negro e será escravo: eis tudo. A narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam, Sem e Jafet. "Camitas" seriam os povos escuros da Etiópia, da Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitânia, da Somália (na verdade, os africanos do Velho Testamento) e algumas tribos que habitavam a Palestina antes que os hebreus as conquistassem. Alguns comentadores distinguem dois estratos na redação de Gênesis 9, e leem a menção a Canaã ("Maldito seja Canaã") como uma substituição tardia de Cam, operada no texto quando as tribos de Israel conseguiram dominar os cananeus no tempo do rei Davi. As terras de Canaã, "filho de Cam", viriam a ser enfim a pátria do povo judeu; e o fato é que se consumou em plena cultura moderna a explicação do escravismo como resultado de uma culpa exemplarmente punida pelo patriarca salvo do dilúvio para perpetuar a espécie humana.” (BOSI, 2013, p. 257).

A força de Noé está na forma como ele garante fidedignidade temporal à História Bíblica, afinal ele foi “o responsável por salvar o mundo durante o dilúvio” (grifo meu, tendo por base os ensinamentos religiosos cristãos dos quais um dia fui obrigado a aceitar). Por isso, uma ofensa a sua pessoa se equivale a ter o ofensor um castigo na mesma proporção, por isso os castigos aos descendentes de Cam foram poucos questionados e a Igreja Católica soube

usar desse fator para garantir sua verdade. Outros fatores importantes nesse jogo de interesses são os significados dos nomes dos filhos de Noé, que já nos induzem às justificativas do ato:

“Sem era considerado pai dos povos semitas, cuja etimologia é “nomeado” ou “fama”; Jafé, que teria dado origem aos povos indo-europeus, indo-germânicos e indo-arianos, corresponde à luz, aberto, ampliado e louro. Enquanto Cam se refere a “quente”, “queimado” ou “trevas”. Canaã, filho de Cam e o neto amaldiçoado por Noé, quer dizer “embaixo”, transmitindo, assim, uma ideia de inferioridade, e teria gerado os mongóis, chineses, japoneses, ameríndios, esquimós, polinésios. Um dos filhos de Canaã se chama Cush, sinônimo de “preto”, e deu origem aos etíopes, sudaneses, ganeses, pigmeus, aborígenes australianos, Nova Guiné.” (PEREIRA IVO/JESUS, 2019, p.50-51)

Dessa forma, a descendência de Cam originou os africanos e ameríndios, além dos povos da Oceania. É fundamental agora recuperar a expressão, “Maldito seja Canaã”! “Escravo de escravos será para seus irmãos”, pois ela foi usada como justificativa para os traficantes europeus quando as rotas das grandes navegações europeias se direcionam para a terra dos descendentes de Cam, os amaldiçoados pelo Pai (Ivo & Jesus, 2019, p. 38).

Soma-se a isso o fato de os brancos europeus ampliarem sua legitimidade ideológica a partir da autoidentificação como descendentes de Jafé, “a luz”, cujos direitos de submeter os descendentes da maldição estavam escritos na Bíblia. Portanto, era seu “destino sagrado” difundir seus valores, bem como escravizar os frutos de Cam:

“O Livro dos Juízes diz que os cananeus foram submetidos à corveia pelas tribos de Israel (Jz 1,29). Josué (17,10) reporta-se ao mesmo fato: “Os cananeus que habitavam Gazer não foram expulsos e permaneceram no meio de Efraim até o dia de hoje, sujeitos a trabalhos forçados”. Logo, a origem do triste destino dos cananeus foi a guerra. O narrador de Gênesis 9, teria criado um mito etiológico, calcado talvez na tradição do pecado original de Adão, para dar conta da instituição do cativo. O problema continua em pé e cabe aos exegetas a busca de sua solução, tanto mais que os cananeus eram... semitas.” (BOSI, 1996, p. 257).

Teólogos e religiosos, como Isidoro de Sevilla e o monge Cosmas Indicopleustes, justificavam que, pela escravidão dos negros, era concedida a dádiva e a oportunidade de serem evangelizados e de terem seus pecados perdoados, desde que se afastassem da África, considerada o lugar de habitação do Diabo, de seus erros e de suas “tribos” de origem. Nesse sentido, o conceito de liberdade deixa de ser um direito natural para se tornar uma obrigação para com os cumprimentos das leis divinas.

“O estabelecimento de um grupo racial como parâmetro cultural universal permite que as características de seus membros, sejam elas reais ou imaginadas, possam ser institucionalizadas por meio da construção da identidade desse grupo como expressão única da humanidade.” (MOREIRA, 2019, p. 55).

As reflexões desenvolvidas até aqui nos permitem sustentar que bases ideológicas criaram e nutriram a escravidão na América Portuguesa e fortaleceram o sistema de

exploração de um ser humano por outro, evitando questionamentos e propiciando a manutenção do *status quo* na colônia. A união entre desenvolvimento econômico e lei fez da Igreja Católica uma das principais articuladoras do sistema escravocrata no Brasil Colônia.

Abordar as teorias religiosas que justificaram a escravidão africana é dar corpo ao imaginário presente nos discursos negacionistas que se reapropriam de elementos destes discursos históricos e ideologias ao afirmarem que a escravidão foi um projeto de empreendedorismo, cujos escravizados o aceitaram pacificamente e, por isso mesmo, não possuem qualquer dívida histórica a ser paga.

O discurso sustentado no imaginário a partir de que “a fala mítica é formada por uma matéria já trabalhada em vista de uma comunicação apropriada: todas as matérias-primas do mito [...] pressupõem uma consciência significativa” (BARTHES, 2009, p.201), fundamentou a visão de mundo das grandes navegações e era a imago que tangia as cabeças dos colonos na América e contribuiu diretamente para que homens e mulheres vindos da África fossem transformados em objetos a serem escravizados por “merecimento e amor à vida”, ora porque a condição histórica sustentada biblicamente os fazia merecedores de tal divindade, ora porque a escravidão era apresentada como condição de redenção e melhor do que a morte.

Como demonstrado anteriormente, a Igreja Católica se valeu das mais diferentes conjecturas para dar conta do processo de exploração dos africanos em benefício do europeu branco, da mesma forma que o negacionismo atual se vale de discursos vazios e sem provas para apresentar sua teoria que mente e nega o processo. Longe de querer justificar ou dar razão à Igreja, o seu momento histórico deve ser entendido enquanto o nascer e fortalecer do Estado e de novos paradigmas econômicos, e que sua ideologia nefasta, foi criada para dar cabo às exigências da época.

Os preconceitos ligados às imagens de homens e mulheres pecadores inventados, mas fortalecidos pela ideologia católica, permeavam o imaginário dos europeus, fossem eles representantes oficiais do Estado, missionários ou comerciantes. Essas questões estão associadas às significações e do imaginário europeu acerca da África e de seus habitantes e serviram para subalternizar o continente e transformá-lo em área periférica e fornecedora de mão-de-obra escravizada para o sistema capitalista ocidental. Estigmatizando como inferior com bases em informações fragmentadas e distorcidas, o olhar europeu sobre esse “Outro” definiu a relação da África com o Ocidente na seguinte perspectiva:

“(...) pessoas brancas se sentem psicologicamente motivadas a proferirem injúrias raciais contra negros: representações culturais que sustentam seus privilégios constroem pessoas negras como o oposto das qualidades positivas associadas às pessoas brancas. (...) a branquitude está associada à violência porque ela motiva

membros do grupo racial dominante a propagarem estereótipos que reproduzem a ideia de uma inferioridade essencial de pessoas negras.” (Moreira, 2019, pp. 56 e 57).

Efetivamente, não é o que ocorre atualmente com o negacionismo brasileiro que, mesmo tendo um projeto político em que se apoiar parte do princípio da negação de que “Ninguém hoje deve ser responsabilizado pelo que os antepassados distantes fizeram séculos atrás” (Narloch, 2009) ou ainda que “Para um brasileiro descendente de africanos, é muito mais gratificante (além de correto) imaginar que seus ancestrais talvez não tenham sido vítimas que sofreram caladas” (Ibidem). Assim, a mentira sobre a escravidão e à condição do escravizado se prende à farsa da democracia racial e do apagamento das memórias sobre o tema, fortalecendo a ideologia de que “deixemos o passado para o passado” (grifo meu).

A escravidão negra africana, que forçosamente trouxe para o Novo Mundo milhões de homens, mulheres e crianças negras, tinha como característica marcante a cor da pele dos subjugados. Tal proposta fundamentada na questão racial amplia o horizonte da escravidão como diferença e se aplica na coletividade inteira. Fragoso (2000, p. 148) diz que “O estatuto de escravo, preexistente enquanto categoria jurídico-institucional no contexto do Antigo Regime e da África pré-colonial, expandir-se-ia na América portuguesa, produzindo uma sociedade escravista de novo tipo.”

A condição de escravizado não teria uma base legal, juridicamente falando, mas estaria subentendida no comportamento dos traficantes europeus, bem como em África como centro fornecedor de “matéria prima”. Para Fragoso (2012, p. 140), “(...) escravidão da América lusa não só foi produto da violência das razias africanas, do tráfico negreiro e do desenraizamento cultural e social de homens, mas também do Antigo Regime Católico e de sua disciplina social.”

Em um Brasil marcado pela desigualdade social, a persistência e os hábitos do Antigo Regime corroboraram para o fortalecimento de uma sociedade escravista fundamentada na cor da pele e no racismo. Essa desigualdade era entendida como parte do mundo real, onde a cada grupo social caberia o que lhe estava direcionado por leis naturais, quase divinas. Dessa forma, a sociedade portuguesa estabelecida na América era marcada por relações e interações entre os mais diversos atores políticos, cujas características centrais são a disciplina católica, a obediência e as relações de patronagem e clientela⁷².

⁷² A patronagem política, ou, o entendimento das relações dos espaços da política tendo como ponto de apoio as relações privadas de cunho clientelístico resultam nas “trocas de favores”, ou seja, alguém no poder, patrão, sustenta uma rede de “clientes”, os quais se veem obrigados a sustenta-lo politicamente, seja através de busca

A relação política permitia, a partir da formação da sociedade colonial, que a elite se beneficiasse de formas diferentes de ascensão social, dando-lhe grandes privilégios e condições de negociar, do ultramar, com a Coroa em igualdade de condições. A autonomia colonial era garantida através do jogo de flutuações do mercado externo, fortalecido pelo *plantation*, base da elite agrária colonial e que lhe proporcionou riqueza suficiente para fazer frente ao poder da metrópole.

Dentre os acordos, o sistema de Padroado, aliança entre o Estado Português e a Igreja Católica, que perdurou durante longo tempo no Brasil Colônia e se estendeu ao período do Império, deve ser entendido enquanto via de mão dupla, isto é, as instituições envolvidas se beneficiaram mutuamente, estabelecendo acordos onde a Igreja Católica se comprometia com a catequese e a Coroa lhe garantia as benesses dessa tarefa. Para, Azzi (2008, p.50), “O monarca tornava-se, portanto, uma espécie de delegado pontifício plenipotenciário para a colônia brasileira. Os portugueses, por sua vez, passavam a ser considerados como um povo encarregado de difundir a fé cristã (...).”

Ainda segundo Azzi (2004), os administradores portugueses no Brasil viam a fé católica como um elemento de garantia da ordem social e a aliança entre política e religião, garantia ao reino português uma legitimidade divina, fortalecido pelo Direito Divino dos Reis Absolutistas, onde o poder real advinha do próprio Deus e era, portanto, inquestionável:

“Este poder, portanto, não é exercido em virtude de nenhum direito humano, mas apenas pelo privilégio da escolha divina. O monarca é o eleito de Deus; e por força dessa eleição gratuita seu poder é humanamente incontestável. O poder real é assim considerado como um dom, como graça divina. É "pela graça de Deus" que o monarca ocupa sua posição de chefia política sobre o povo.” (AZZI, 2004, p. 16).

O profano e o religioso buscavam alcançar objetivos em comum, estendendo essa forma de ver o mundo político sob a ótica católica até mesmo no seio da sociedade portuguesa da época. Se antes, Javé escolhera os judeus como povo favorito, chegara a vez dos portugueses terem o olhar do Criador com seu favoritismo e Portugal como a expressão do céu na Terra, levando a concluir que Deus estaria, a partir de então, ao lado dos lusos, defensores da Cristandade, que, coincidia com o projeto colonizador da Coroa. E conclui o autor (Ibidem, pp. 23 e 24) que, “Ao fundar o trono, Deus escolhera o próprio povo. [...] Dessa forma, os lusos consideravam-se também como o povo eleito para conservar e expandir a fé católica.”

por apoio político, ou bajulação. Seria a “venda” do apoio total e irrestrito a quem garante vantagens em cargos públicos. Patronagem, Clientelismo e Redes Clientelares: a aparente duração alargada de um mesmo conceito na história política brasileira. Alexandre Mendes Cunha. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/his/a/K67Nm9PrNyzpXYg5HKLBHbP/?format=pdf&lang=pt>>.

Os portugueses, assim, seriam o “povo escolhido”, cujo governante tinha a representação do Criador na Terra, que através dessas alianças entre o Estado e o Catolicismo legitimou todas as ações nas esferas política, econômica e social no Brasil Colônia. Se por um lado, esta aliança favoreceu uma casta poderosa na América, por outro, fez com que o Império Português se desenvolvesse dentro das relações de negociações, aceitando os poderes locais para o entendimento de uma visão mais ampla das sociedades ultramarinas.

A Igreja Católica, por sua vez, buscava a propagação da fé cristã e contribuiu diretamente para que a estrutura criada pelo Estado Português garantisse a manutenção de um cenário onde a difusão da religião fosse plenamente favorável e não encontrasse empecilhos. Por isso, aliou-se à Coroa para garantir uma ordem social sem contestações internas e externas, favorecendo o surgimento de um cenário, que segundo Fragoso (2012), estabeleceu um “Antigo Regime Católico e de sua disciplina social”, com a Igreja e o Estado participando efetivamente na construção de uma ideologia de base escravocrata no Brasil.

Nesse jogo de interesses mútuos, o processo de colonização no Brasil abarcou de forma diferente a posse e a exploração da terra, com o massacre das populações nativas, o sistema educacional de aculturação e a imposição dos valores europeus, sinalizada na catequese forçada dos colonizados e na criação de um novo modelo de exploração do ser humano, calcado no racismo. Pensar sobre a escravidão é entender a forma mais brutal de exploração do ser humano por outro. Dessa forma, tentar afirmá-la a partir da romantização ou da atribuição de termos como ato heroico e empreendedor europeu, como ocorrem nas narrativas negacionistas atuais, é ocultar o que a História já consagrou inquestionavelmente enquanto mazela social.

“No país negro e racista, No coração da América Latina, Na cidade do Recife, Terça-feira dois de junho de dois mil e vinte, Vinte e nove graus Celsius, Céu claro. Sai pra trabalhar a empregada, Mesmo no meio da pandemia, E por isso ela leva pela mão, Miguel, cinco anos, Nome de anjo. Trinta e cinco metros de voo, Do nono andar, Cinquenta e nove segundos antes de sua mãe voltar; O destino de Ícaro, O sangue de preto, As asas de ar. O destino de Ícaro. O sangue de preto; As asas de ar. No país negro e racista. No coração da América Latina.” (Maria Bethânia, música 02 de junho).

A História e Historiografia, em função da descoberta de novas fontes e teorias, têm passado por releituras acerca de diversos assuntos e não seria diferente acerca da escravidão no Brasil, principalmente se tomarmos como referência obras como “Casa-Grande e Senzala” (1933) e os estudos surgidos posteriormente. O império colonial português foi um dos mais poderosos da era Moderna e alongou seus braços através de colônias e possessões em vários

continentes, lidando com diferentes grupos populacionais. Desenvolveram rotas marítimas e deram início a redes de comércio lugares distantes do mundo. A união desses fatores deu origem ao que Gilberto Freyre (1933) chamou de "o mundo que o português criou".

Por ser tão amplo e detentor de tantas colônias em lugares tão heterogêneos, a Coroa Portuguesa teve de lidar com diferentes formas de administrar e se relacionar, a fim de garantir sua hegemonia. Para tanto, se valeu da escravidão e de diferentes formas de trabalho compulsório para produzir riquezas, criando um gigantesco processo de desterritorialização de bens e pessoas. Desde o nascer do processo das grandes navegações portuguesas, houve uma intensa relação entre o Estado e o sistema escravista dentro desta grande diversidade no que concerne às formas de administrar existentes no interior do Império Português.

Para, Pinto (1992, p. 50): “De fato, os nativos africanos tornaram-se figura comum tanto na sociedade ocidental, quanto na oriental”. Para ele, o tráfico negreiro foi responsável direto pelo arrebatamento de milhões de homens e mulheres oriundos da África para se tornarem escravizados na América. Atividade comercial esta impulsionada pelo oceano Atlântico que se tornou um grande investimento econômico e cultural do capitalismo europeu e foi essencial para a formação da Era Moderna, bem como para a criação de um novo sistema econômico mundial. O fluxo de pessoas no além-mar foi notável do ponto de vista da quantidade de pessoas, bem como do tempo em que o processo perdurou.

Durante tempos, houve longos debates sobre o processo de escravidão no Brasil que trouxeram novos posicionamentos teóricos que, por conseguinte, se desdobraram em diversas direções. A rebeldia escrava que se opõe à Casa-Grande e Senzala⁷³, onde predomina a harmonia das relações entre senhores e escravos, fruto de empatia mútua que pode ser comprovada numa intensa miscigenação brasileira. Por conta desse contato “íntimo”, não haveria porque se falar em racismo por parte dos portugueses em relação aos cativos negros africanos, o que tornaria o processo brasileiro diferente dos demais ocorridos na América.

“o castigo ao escravo como o castigo ao filho da família fazia parte de um sistema de educação, de assimilação e de disciplina - o patriarcal - que não podia desmanchar-se em ternuras para com os necessitados de educação, assimilação e disciplina (...) Pelo que não nos devem horrorizar demasiadamente nos escravos fugidos, marcas nas nádegas de castigos ou sinais de punições, limbabos nos pés, correntes nos pés...” (Freyre, 1963, p. 33)

O sistema como um todo foi responsável pelo fortalecimento do capitalismo mercantil nascente e garantiu à Coroa Portuguesa o controle do mundo naquele período.

⁷³ Gilberto Freire. Casa-Grande e Senzala. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1933. Em sua obra, o historiador celebra a convivência simbiótica entre senhores e escravizados, num clima de harmonia e entendimento, chegando ao enaltecimento do processo escravagista brasileiro.

“Eric Williams (...) procurou a explicação do escravismo colonial como produto de formação do capitalismo (...) sua explicação se fixa nas condições de abundância de terras e escassez de mão-de-obra para a produção mercantil nas colônias.” (NOVAIS, 2005, p. 143)

A política expansionista europeia tinha como propósito a obtenção de lucros rápidos através do comércio e da exploração de terras. Assim, o sucesso da produção agrícola em grande escala e lucro exorbitante, passava, necessariamente, pelo tráfico e a escravização desregrada de homens e mulheres originários da África no empreendimento colonial português. Logo, o sentido da colonização portuguesa foi um dos componentes principais para a formação do capitalismo.

“Expansão comercial europeia é, na realidade, a face mercantil de um processo mais profundo, a formação do capitalismo moderno; a questão é saber se não seria procurar as articulações da exploração colonial com esse processo de transição feudal-capitalista. Deste modo, a análise, embora centrada numa região, seria sempre a análise do movimento em que seu conjunto, buscando permanentemente articular o geral e o particular. A colonização não apareceria apenas na sua feição comercial, mas como um canal de acumulação primitiva de capital mercantil no centro do sistema.” (Novais, 2002, pp. 34 e 35)

O estudo da escravidão negra e da condição do escravizado não se liga somente ao passado, mas significa também investigar o presente, para dar conta dos anseios atuais de um país cuja formação e o pensamento sobre ela criaram uma grande tensão entre passado e presente, que se expressam da seguinte forma:

“O pensamento em torno da formação é organizado pela contraposição de dois estados latentes na sociedade dependente: a condição de barbárie que se deseja evitar e o projeto civilizatório que se pretende alcançar (...). O sentido da formação é definido pela contraposição de elementos opostos, tais como anomia e organização; fragmentação e unificação; marginalização e integração; heteronomia e autonomia; instabilidade e estabilidade; subdesenvolvimento e desenvolvimento. Tendo como referência tais antinomias, as mudanças sociais que apontam para o segundo pólo são associadas à ideia de progresso, contribuindo para a consolidação da civilização brasileira (...).” (SAMPAIO, 1999, pp. 415 e 416)

Dessa forma, o Brasil enquanto país dependente traz em seu bojo uma série de contradições históricas que, longe de terem sido solucionadas, apresentam a escravidão como expressão da sujeição do outro em função dos interesses europeus, sistematizado no tráfico negreiro, responsável, simultaneamente, por diversas ambiguidades históricas que foram responsáveis pela formação do Estado Brasileiro, legitimando a escravatura na colônia, inicialmente, pelo Alvará de 29 de março de 1549, “que autorizou a importação de escravos

de Guiné e da Ilha de S. Tomé para trabalharem nos engenhos e a última, como não podia deixar de ser, a Lei 3.353, de 13 de maio de 1888⁷⁴”.

O ordenamento jurídico brasileiro aceitava o modelo escravista, justificava e, simultaneamente, negava a existência da cor da pele para aqueles que não se identificavam dentro do padrão europeu. O não reconhecimento, mesmo depois do fim do sistema, permaneceu não de forma oficial, mas veladamente sob a forma de um racismo cotidiano, que excluía a população negra de toda e qualquer política oficial.

Aspectos econômicos, políticos e culturais referenciaram o objeto dessa pesquisa que se deu pelo conjunto de referenciais imaginários, religiosos, teológicos, místicos, que envolvem o encontro de civilizações fundamentais para a formação do povo brasileiro. Mudanças têm sido estabelecidas ao longo dos anos na abordagem sobre a história que envolve africanos e portugueses, principalmente em função da publicação da Lei 10639/03 e, por consequência, de cobranças maiores de conhecimentos sobre a face da escravidão e sua relação com o racismo e a exclusão social nos tempos atuais. Precisamos, nas palavras de Grada Kilomba, decolonizar o conhecimento:

“Para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros. (...). Decolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder.” (Kilomba, 2016, p. 7–8)

Nessa perspectiva, não há neutralidade, tanto apregoada na academia. Foram homens e mulheres brancos que produziram o conhecimento acadêmico supostamente neutro, inconscientemente se esquecendo de seu lugar de fala, de domínio, de poder. De forma urgente, precisamos de novas configurações de poder e conhecimento para uma educação antirracista e de empoderamento desses atores a partir de um conhecimento produzido na escola, que mesmo em sua gênese, desassocie as cenas da escravidão ao espírito de aceitação e passividade por parte daqueles que foram subjugados.

Decolonizar é ter uma nova visão sobre a escravidão, não no sentido de apagar o que já foi produzido, mas numa perspectiva antirracista e que dê conta de questionamentos como: “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 1995, in KILOMBA 2019), vislumbrando a questão do “falar” no sentido de se posicionar dentro do regime escravocrata, racista e repressor que imperou no Brasil durante séculos. A autora (Id. Ibidem, 2019, p. 50) afirma que são

⁷⁴ BRASIL BANDECCHI da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca — São Paulo. LEGISLAÇÃO BÁSICA SÔBRE A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL. Trabalho apresentado como comunicação ao VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História realizado em Goiânia de 5 a 11 de setembro de 1971. Disponível em <file:///C:/Users/jerferon/Downloads/131349-Texto%20do%20artigo-250225-1-10-20170419.pdf

“Silenciosos não porque não conseguem articular suas vozes ou línguas, mas sim porque não possuem aquele conhecimento. Quem sabe o quê? Quem não sabe? E por quê?”

Essa educação antirracista deve proporcionar reconhecimento enquanto realidade, de não ser visto como gostaria de ser, mas de saber quem são, aos sujeitos que devem ser os que, segundo Hooks (2016 apud Kilomba, 2019, p. 28), que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Para estabelecer em sala de aula um projeto antirracista que reconheça a reparação histórica como uma negociação do reconhecimento da realidade, de reparar o mal causado pelo racismo histórico de forma prática se deve ter em mente que:

“O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es (...). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que ‘não pertencem’” (Kilomba, 2019, pp. 42-43)

Nesse sentido, educar é, simultaneamente, um ato político, que dá voz à realidade daqueles e daquelas que vivem a exclusão social proporcionada pela dívida histórica da escravidão e, ao mesmo tempo, romper com o projeto colonialista de escrita, cujo lugar de fala é o do europeu, branco, que tipificou o “Outro” como diferente e passível de todos os jugos, cuja identidade foi construída a partir da diferença.

“A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em que acreditar. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca.” (Ibidem, 2019, p. 54).

Por isso, o conhecimento escolar é fundamental para dar conta de um projeto que caminhe numa linha de enfrentamento, empoderamento e antirracista, que instigue a emergência das vozes e narrativas de quem realmente vive o cotidiano da exclusão.

“Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós.” (Id. Ibidem, 2019, p. 51).

Defendo, portanto, um ensino de História pautado em uma perspectiva que incorpore palavras de luta e da dor da opressão, que tenha a capacidade de multiplicar o poder de transformar, de resistir à opressão, de ver a realidade, de criar novos discursos críticos, de perguntas que questionem a autoridade, enfim de se fazer enquanto Escola/Educação com objetivo de libertar. É dentro desta pauta que o presente estudo se insere...

2.2 – “Liberdade, por favor; Salvem o nosso professor. O nosso arquiteto do futuro. Que em cada criança semeou a esperança; E um adulto sonhador⁷⁵”: O ensino de História antirracista e os desafios do professor.

“(…) Em 2017, quando arqueólogos do Museu Nacional escavavam dentro da sede do Instituto dos Pretos Novos (...), descobriram um esqueleto. (...) os africanos que morriam durante a quarentena que faziam ao chegar no Rio de Janeiro ou logo depois, eram enterrados de qualquer jeito, apenas cobertos por um palmo de terra, e como às vezes o cheiro ficava muito ruim, os corpos eram queimados e os ossos ficavam espalhados no terreno. A descoberta de um esqueleto inteiro significou que aquela pessoa foi enterrada numa vala comum, onde foram jogadas outras pessoas por cima, e que depois foi coberta de terra e nunca mais o lugar foi remexido. (...) descobriu-se que o esqueleto pertencia a uma mulher jovem, (...) entre 20 e 25 anos, (...) “batizada” (...) de “Bakhita, em homenagem a primeira santa de origem africana, Santa Josefina Bakhita. Não sabemos se a jovem Bakhita era casada, se tinha filhos, mas ela deve ter sido capturada no início do século 19 na costa ocidental da África (...). Foi entregue aos traficantes de escravos portugueses e, durante um mês ou mais, fez uma viagem terrível cruzando o oceano Atlântico, apertada em um porão lotado de gente, sem condições de higiene e com alimentação fraca. Deve ter chegado ao Rio de Janeiro bastante doente e, morreu provavelmente antes de ser vendida como escrava em um dos mercados que existiam na região da Gamboa e da Saúde. Foi enterrada sem qualquer dignidade, junto com outras pessoas, jogada em uma vala comum. Minha ajuda na escavação arqueológica foi desenhar as camadas de terra que cobriam a Bakhita. Durante mais de uma hora fiquei sentado naquele buraco quadrado de um metro por um metro, juntinho ao esqueleto da Bakhita, tomando todo o cuidado para não encostar, pois os ossos estavam muito frágeis. Eu tinha que respeitar a memória daquela pessoa e de todas as outras que lá estão, pois a Bakhita, (...) representa um “grito” e uma “denúncia” contra todos os horrores que aconteceram naquele local. A Bakhita é um grito contra a escravidão, mas também pela reparação da dívida histórica com o povo preto, que ainda existe no desrespeito de todos os dias. Lá dentro daquele buraco, pertinho da Bakhita, fiquei amigo dela, e ela me fez lembrar que todos nós falamos um português africanizado; temos uma cultura (música, artes...) africanizada; temos “um jeito de ser carioca” africanizado. Devemos a pessoas como a Bakhita muito do que somos hoje. Bakhita Presente!”⁷⁶ (Ramos, 2020)

Bakhita é a expressão da realidade dolorosa de um sistema opressor e assassino que vigorou no Brasil e se faz presente, ainda hoje, nas palavras, imagens e letras da formação da sociedade brasileira. Ela está “presente” em todos nós, queiramos ou não, sendo uma das materializações do sistema escravocrata sob o olhar das fontes geológicas e históricas ainda em estudo. Mas, Bakhita não expressa a alegria da viagem, da brincadeira inerente a todos os adolescentes, da capacidade de ver momentos de alegrias mesmo diante da morte, como sugere o livro *ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama* (Companhia das Letras, 2015):

⁷⁵ Verso do samba enredo da G.R.E.S. Gaviões da Fiel, 2019. Disponível em <https://www.letras.mus.br/grces-camisa-12/samba-enredo-2019-professores-camisa-12-orgulhosamente-desfila-essa-homenagem-a-voce-mestres-na-arte-de-ensinar/>, acesso em 04/03/2021, que apresenta o livro (prova histórica) enquanto escudo do historiador (cavalheiro) frente ao negacionismo. Vivemos da verdade, daquilo que a Ciência História assim classifica e não fazemos ficção.

⁷⁶ Renato Cabral Ramos é geólogo, professor da UFRJ, Departamento de Geologia e Paleontologia do Museu Nacional, colaborador do QUARENTENA NEWS, tricolor, antifascista e meu amigo!

“A cientista social J.S. ficou indignada quando escolheu o livro infantil "ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama" para presentear o filho de uma amiga. Na obra sobre a infância do escritor e advogado Luiz Gama (1830-1882), figura histórica da luta abolicionista no país, leu cenas em que crianças negras no porão de um navio negreiro pulavam corda com correntes e achavam graça em brincar de escravos de Jó enquanto navegavam rumo à escravidão.”⁷⁷.

As mentiras produzidas pelos negacionistas chocam aqueles que não entendem como pessoas são capazes de fantasiar a escravidão e todo o aparato de destruição que ela carrega em sua história, principalmente no Brasil. Confesso que, mesmo já tendo visto tantas distorções durante a produção do presente trabalho, dessa vez também fiquei estarecido com a capacidade inventiva de transformar o navio negreiro em palco de brincadeiras infantis. Quanto mais me aprofundei na leitura da referida obra, menos conseguia achar uma lógica que justificasse a idealização dos textos e das figuras, que buscam a levar o leitor para um mundo onde impera a romantização, a fantasia no mundo da escravidão.

“A viagem pelo mar foi tranquila. Não houve nenhuma tempestade e o navio quase não balançou. Eu, a Getulina e as outras crianças estávamos tristes no começo, mas depois fomos conversando, daí passamos a brincar de pega-pega, esconde-esconde, escravos de Jó (o que é bem engraçado, porque nós éramos escravos de verdade), e até pula-pula na corda, ou melhor corrente. Nem parecia que íamos ser compradas por pessoas brancas e trabalhar de graça para elas até a morte. Mas, podia ser nossa última chance de brincar. Então brincamos.” (Pimenta & Torero, 2015, p.27)

Tive sérias dificuldades em começar a tentar entender o texto acima, não por sua escrita rebuscada, mas pela quantidade de absurdos e tentativas de romantizar o processo de exploração do ser humano por outro. Tudo parece ser tão insano e, ao mesmo tempo, tão cruel, que uma análise comportamental é mais cabível do que a histórica. A realidade violenta do racismo tenta ser abrandada pelas brincadeiras que todas as crianças – livres – são capazes de fazer. Interessante é como os autores procuram dar vozes aos pensamentos do personagem como se tivessem vivido aquele momento, como na expressão, “o que é bem engraçado, porque nós éramos escravos de verdade”. Beira ao inacreditável a justificativa de que não se pode levar os horrores da escravidão às crianças, numa associação ao “pra quê falar sobre essas coisas, se isso já passou?”, buscando um apagamento da memória.

“É difícil uma pessoa não se emocionar com a história [de Luiz Gama] e comigo não foi diferente. O José Roberto Torero também se encantou com o personagem e fomos fazer as pesquisas. Não havia muitas fontes, nem tantas informações novas, mas era o suficiente para se preparar uma estrutura. Se as crianças não soubessem o que ia acontecer [na escravidão], talvez elas brincassem. Crianças brincam em velórios, por exemplo. É uma forma de fugir da dor. Também tínhamos que ser fiéis ao Luiz Gama, um homem que tinha muito humor, tanto que escreveu "Trovas

⁷⁷ Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/09/11/cia-das-letras-recolhe-livro-que-mostra-crianca-brincando-em-navio-negreiro.htm?fbclid=IwAR17qfPZBnWqpYUx6uPq-UrZDIppeb7xebL92Rwkro9MjhlUjHRzYBTF47A>>, acesso em 14/09/2021.

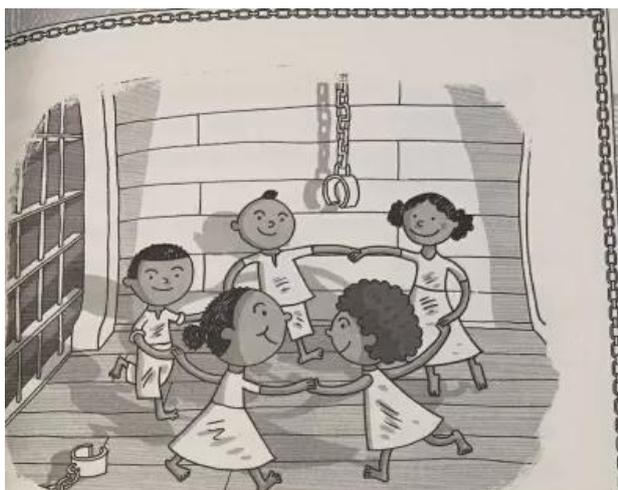
burlescas". Talvez fosse mais fácil fazer algo dramático. Mas resistimos a essa tentação. Uma criança é mais complexa do que isso.”

Já, José Roberto Torero, afirma que “É um romance, uma obra de ficção. Não há a busca de exatidão histórica. A ideia é ter liberdade para criar (...) a ironia é uma forma de trabalhar a dor.”

Na mesma reportagem, a professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Ana Célia Silva, apresenta hipótese interessante para tal comportamento:

“Os equívocos identificados podem não significar intenções deliberadas de reducionismo da desumanidade do regime escravista e recalque intencional da diversidade étnico-racial da população negra no país. Em muitas situações, ocorre a internalização e naturalização da desumanização e recalque do outro. Esse texto pode estar incluso nessa hipótese.” (Entrevista ao site uol.com.br⁷⁸)

Com moldura sob a forma de correntes, a ilustração de crianças brincando felizes em meio à tragédia, dá o tom da internalização e naturalização da desumanização e recalques do outro, que trazem os autores da referida obra:



A editora Companhia das Letras, em nota, argumentou:

“Lamentamos profundamente que esse ou qualquer conteúdo publicado pela editora tenha causado dor e/ou constrangimento aos leitores ou leitoras. Assumimos nossa falha no processo de reimpressão do livro, que foi feito automaticamente e sem uma releitura interna, e estamos em conversa com os autores para a necessária e ampla revisão.”⁷⁹

Dessa forma, o problema foi sanado? Não foi! A abordagem fictícia em nenhum momento teve a intenção de se fazer dessa forma, muito pelo contrário, se apresenta como biografia de Luiz Gama, que em sua visão seria “um homem de muito humor”, que por

⁷⁸ Op. Cit.

⁷⁹ Disponível em https://www.instagram.com/p/CTr4wA6NYzx/?utm_source=ig_embed&ig_rid=bbf7b88e-e449-46f1-8ef4-c2751e1237d2, acesso em 14/09/2021.

dedução, aceitaria piadas e mentiras fantasiosas acerca de um dos processos que mais exterminou seres humanos na história da humanidade e não entender a dor enquanto ironia, como bem afirma um dos autores.

Os autores buscaram suposto senso de humor de Luiz Gama para “brincar” com a tragédia. Da mesma forma que Narloch, o livro trabalha com fantasias e fontes retiradas de lugar nenhum, caminhando para o achismo e a invenção, tentando transformar fábula em realidade com o agravante de transformar a viagem da África para o Brasil em conformismo, “Nem parecia que íamos ser compradas por pessoas brancas e trabalhar de graça para elas até a morte. Mas, podia ser nossa última chance de brincar. Então brincamos”, sob a hipótese de que “Talvez fosse mais fácil fazer algo dramático. Mas resistimos a essa tentação. Uma criança é mais complexa do que isso”, pois para eles, “a ironia é uma forma de trabalhar a dor”.

O escravizado sempre enfrentou por conta própria o regime de exceção ao qual era submetido e o oprimia. Da mesma forma, podemos afirmar que o controle exacerbado não conseguiu aliená-lo a ponto de “fazer sua cabeça” contra a opressão e torná-lo cordial e pacífico. A contínua rebeldia escrava criava um eterno estado de conflito e tensão de ambos os lados, sendo resultante das diferentes formas de violência imposta pelo sistema.

“A escravidão, a partir dessa fase, não foi mais enxergada pelo prisma do referencial teórico macroestrutural. Ela passou a ser pensada, sobretudo, por meio da valorização do papel dos cativos (e de sua cultura), que, mesmo diante “dos horrores da escravidão” (SLENES, 1999, p. 45), não deixaram de ser atores sociais, ou seja, não eram vistos apenas como mercadoria ou como mão de obra para produtiva para a economia agroexportadora.” (PALERMO, 2017, p. 339)

Se pensarmos na viagem de África para o Brasil e das dificuldades iniciais do cativo, concluiremos que os africanos já sabiam que a sobrevivência seria ponto fundamental nesse processo. Retirados de sua terra, separados de suas famílias, sem contatos com conhecidos e parentes, percebiam que o escravismo era sua coisificação, de pertencer ao outro, de estar subjugado e sem direitos. Situação essa que perdurou durante séculos e que foi responsável direta pela produção de riquezas no Brasil, já que eram utilizados nas mais diversas atividades laborais. E ter um escravo era algo que a sociedade brasileira se habituou e, por isso mesmo, o modelo era cada vez mais fortalecido. Em todas as camadas sociais, inclusive entre ex-escravos, ter um ser humano à sua disposição era o desejo de muitos.

O sistema começou a ruir quando grande parte da sociedade escravista passou a entendê-lo como incompatível e desinteressante às novas exigências do mundo moderno que se apresentava, permitindo, a partir daí, manifestações mais abertas de rebeldias.

Evidentemente que isso não desqualifica o processo de resistência negro africano, que é peça fundamental no reconhecimento de luta e apenas traz à luz a pretensão de se discutir o fim da escravidão sob a ótica da insatisfação do próprio sistema em perdurar com a exploração do ser humano por outro ser humano.

O processo escravista colonial brasileiro esteve além de um modelo econômico, mas de estruturação da sociedade brasileira, entendida por seu comportamento, conduta, aceitação das desigualdades, sentimentos e valores, que tinham como fundamento o ato de um mandar e outro obedecer. Era uma sociedade que se permitiu criar o escravismo a partir do racismo, pois como dito anteriormente, a cor da pele foi o fator preponderante para o estabelecimento do sistema. Logo, antes de ser escravocrata, a sociedade brasileira era racista acima de tudo.

“O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo (...). No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o objeto ‘ruim’, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (KILOMBA, 2019, p. 37)

Desculpas e justificativas racistas fundamentam o negacionismo nos dias contemporâneos e, por isso, o título do presente tópico apresenta o livro como instrumento de defesa do professor/historiador face à ideologia negacionista no Brasil que busca minimizar os efeitos nocivos da escravidão à população negra e se recusa a reconhecer o assassinato / exploração de pessoas colocadas juridicamente na condição de escravizadas como a grande mazela da história do Brasil.

Nesse sentido, é de se esperar do professor/historiador o contraponto, a antítese dessa pregação, oferecendo aos estudantes a construção de um saber situado no domínio do verdadeiro e discernimento acerca dos objetivos obscuros daqueles que fazem da mentira a verdade. Exemplos como o “ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama” causa grandes devastações na Escola, principalmente na Educação Básica, ao propor uma visão “colorida e animada” ou suavizada desta tragédia humana.

Mesmo que sem “muitas fontes, nem tantas informações novas, mas era o suficiente para se preparar uma estrutura”, justifica-se como “forma de fugir da dor”, afinal de contas por que se “fosse mais fácil fazer algo dramático”, não teriam vendido a quantidade de obras que venderam ao preço que varia de R\$ 39,90 (antes da divulgação em meio digital de seus arroubos) e R\$ 139,90 (depois que parte da sociedade que abraça a causa negacionista tomou conhecimento da obra). Os fatos são tão chocantes que não me sinto à vontade em prosseguir

fazendo uma análise mais profícua da obra e como bem disse a professora Warley Costa (PPGEH-PROFHIST), durante minha qualificação: “não devemos dar espaços para eles; devemos ignorá-los em suas obras e feitos; apagá-los da memória”.

Mas, nem por isso, devemos nos desviar dos reais objetivos para estabelecer um projeto antirracista de educação, de sair da teoria e ir à prática. Considero ser potente proceder assim começando em contrapor o conceito de raça de acordo com Hall (2003, p. 69), segundo o qual, “Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo”.

A partir da definição acima, é importante salientar que este meu estudo pretende mobilizar reflexões sobre debates e mudanças políticas em torno do racismo, dos estudos coloniais e decoloniais no contexto brasileiro e identificar desafios e perspectivas futuras para enfrentamento desta questão no universo da sala de aula. Para tanto, é preciso entender como a ideia de raça foi sendo mobilizada política e inconscientemente para justificar a criação do mito da democracia racial e das ideias negacionistas produzidas sobre o tema.

“Quando intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas começaram a implantar a educação pública universal no Brasil na primeira metade do século XX, seus motivos e ações foram influenciados pela ideologia racial em três formas gerais. Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes [...] Durante séculos, essa elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude - valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça.” (DÁVILA, 2006, pp. 23-24).

O Brasil foi moldado para ser um país cujos políticos teriam a função de criar “um Brasil mais europeu e preso a um senso de modernidade vinculado à brancura (...)” (Dávila, 2006, p. 25), projeto materializado na Constituição de 1934, em seu Artigo 138, afirmava que “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: (...) estimular a educação eugênica; (...) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.”

Seria, na visão de Francis Galton, aprimorar as capacidades hereditárias dos seres humanos, que, assim como os animais, podem ser melhorados através da seleção artificial. No caso brasileiro, uma assimilação do europeu em todos os aspectos, inclusive incentivando o

casamento de pessoas “de pele mais escuras com pessoas brancas”, como bem se afirmava à época. A eugenia, segundo Galton, tinha como visão que:

“... se homens e mulheres de talento considerável fossem selecionados e acasalados por sucessivas gerações, seria produzida uma raça de pessoas altamente dotadas. Propunha Galton que se desenvolvessem testes de inteligência a ser usados na escolha dos homens e mulheres mais brilhantes para o acasalamento seletivo, recomendando que quem alcançasse os níveis mais altos nos testes devia receber incentivos financeiros para se casar e ter filhos.” (Schultz & Schultz, 1992, p.133).

Os eugenistas estavam preocupados com o aumento da população, da pobreza e miséria e estavam interessados na “purificação da raça” através da preservação daqueles considerados típicos do padrão racial que, segundo eles, estavam desaparecendo em função da mestiçagem. Controlar a reprodução e introduzir modificações internas e externas nos indivíduos, que a partir de então, reassumiriam seu caráter de herança genética original era o cerne das propostas eugenistas. Por este viés, a mentalidade eugenista de Galton rendeu frutos no Brasil e o racismo se configurou em trabalhos científicos que justificavam sua adesão:

“O Brasil estava sacudido por revoltas sociais e crises econômicas, não por questões históricas ou políticas, mas - segundo eles- por causa do clima tropical e da constituição étnica do povo. O brasileiro não tinha podido promover o desenvolvimento harmônico do país porque o calor e a mistura com raças inferiores tinham-no tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente. Infelizmente, nada podia ser feito contra o clima. Em contrapartida, o problema racial ainda podia ser resolvido.” (Costa, 2007, p. 82).

Logo, a resolução passava pelo estabelecimento da “purificação da raça” a partir de seu embranquecimento através, inicialmente da negação da africanidade como importante fator de contribuição para a construção da sociedade brasileira, transformando a eugenia como aval científico para nortear os trabalhos científicos dos que se diziam “patriotas” e que visavam o desenvolvimento do Brasil e o fortalecimento da democracia. E a escola seria o local de ensinar, mas também da higiene pessoal e da luta contra as mazelas da vida que se alastravam pelo país.

“(...) passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. 'Embranquecimento' e 'democracia racial' são, pois, conceitos de um novo discurso racialista.” (Guimarães, 1999, p.53).

Essa forma de pensar cria dificuldades para se entender as desigualdades raciais que existiam no país, pois traz em seu interior as ideias de igualdade, democracia, integração e justifica o racismo, que passa a fazer parte da esfera oficial sob argumentos de “melhorar a

qualidade” do povo brasileiro, transformando negros, pardos e mestiços em anacronismos resultantes de uma sociedade problemática que precisava, a todo custo, ser aprimorada.

O momento atual nos remete, em inúmeras situações à década de 1930, principalmente no que se concerne aos discursos oficiais que negam o passado escravista e tentam transformar o movimento negro em “choro de perdedor”. É a partir do contexto social onde o racismo se torna reconhecido, que a lógica de um projeto educacional antirracista deve começar, reconhecendo que a Escola deve assumir a liderança do processo para favorecer as falas dos subalternos e de estimular, cada vez mais, a eclosão de narrativas históricas de mulheres e homens negros por suas experiências dentro de um sistema que lhes nega o reconhecimento de dívida histórica.

Diante dos problemas elencados e em face das necessidades urgentes para o enfrentamento ao negacionismo, a comunidade escolar precisa se unir e trabalhar no sentido de criar um modelo de educação antirracista, se voltando para a reeducação das relações raciais. Assim sendo, parto do princípio de que educar em busca da igualdade implica em, não só combater o racismo, mas promover propostas no âmbito curricular de construção de espaços de empoderamento e resistência, que possam, efetivamente, serem capazes de questionar o racismo e toda a forma de preconceitos enraizados, valorizando posicionamentos que abarquem todas as formas de alteridade.

Como já mencionado, uma marca da sociedade brasileira é sua longa história de desigualdades raciais e, portanto, transformar essa realidade requer esforços e propostas que possam oferecer novas abordagens conceituais, que consigam se concretizar e que demandarão verdadeiro comprometimento político pela luta para a construção de uma educação e de uma sociedade livres de racismo. Sabemos que:

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (Moreira & Silva, 2002, p. 8).

Diante da imensidade do campo de batalhas dentro desta arena política e cultural onde o currículo está inserido, a comunidade escolar deve buscar formas de intervir no campo educacional, produzindo materiais didáticos, participando na elaboração de documentos oficiais e fazendo parte de movimentos políticos que alterem a legislação e criem políticas públicas que reavaliem o papel dos homens e mulheres na construção da sociedade brasileira.

Estou falando também de um professor, cuja função está além de transmitir conhecimento, que deve entender o lugar da docência como espaço de provocar os estudantes a inferir sobre o que está sendo discutido, propor interação e mostrar como ocorre a construção do conhecimento histórico, que precisa estar mais próximo possível da realidade social do qual fazem parte, proporcionando identificar o problema, posteriormente sua investigação e resolução.

Em suma, mostro-me em pleno acordo com autoras como Carmen Gabriel (2018) que defende a docência enquanto lugar de protagonismo, não subordinada à construção do conhecimento histórico escolar externo à realidade vivida e enfrentada no cotidiano escolar, mas produzido em seu interior. É neste ponto que também justifico a potencialidade do meu estudo sobre uso de sambas-enredos para questionamento/enfrentamento destas versões negacionistas da História do Brasil que vem circulando com bastante intensidade pela nossa sociedade ao longo dos últimos anos.

O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira representa a luta contra o racismo, que não tem sido fácil e permanece demandando muitos esforços, principalmente no sentido de implementar, de fato, as proposições da Lei 10.639/03, alterada pela 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Na relação entre a comunidade escolar e as lutas pela implementação de um projeto antirracista é importante que os estudantes também se vejam, igualmente, como sujeitos históricos construtores e partícipes da História vivida naquele momento e não meros coadjuvantes num jogo de xadrez onde são meros peões. Neste sentido, a descoberta de obras como a falsa biografia de Luiz Gama me leva a refletir se não falta algo em nossa função enquanto docentes.

Talvez, devêssemos ser uma espécie de detetives, “policiais” contra a mentira e as tentativas de amenizar os massacres que grande parte da população brasileira sofreu ao longo dos tempos e, a partir daí, buscar o entendimento de como parcela da população abraçou o negacionismo, que, a meu ver, pode estar associado à sua incapacidade de aceitação em relação ao passado histórico ou a tentativa de fuga inconsciente daquilo que lhe agride e ofende ou, até mesmo, de um suposto sentimento de ressentimento com o passado, conforme discutimos ao longo do capítulo 1.

O negacionismo soube se aproveitar das lacunas deixadas pela escola para se promover e incrementar posições. Vygotsky⁸⁰ ressalta o valor da escola no processo de aprendizagem e se ela deixa lacunas, alguém em algum momento irá se apropriar disso. Essa intervenção nefasta que ganhou forma e força com a democratização do acesso à internet, atrelada às políticas públicas de esvaziamento e enfraquecimento da escola, enfraqueceu, em alguns aspectos, a função dela enquanto produtora do conhecimento.

O educador bielorrusso citado acima fala que a mediação é fundamental para um bom desenvolvimento, desde que esse mediador seja um adulto capaz de exercer sua função em prol da independência na forma de pensar e agir, proporcionando um engrandecimento intelectual da criança, culminando na zona de desenvolvimento proximal⁸¹, que possibilite sua realização efetiva.

Parece-me, dentro do que consegui investigar até o presente momento, que esse tipo de mediação não ocorreu em determinadas instâncias no Brasil, pois os adeptos do negacionismo agem e pensam de uma forma tão superficial que acabam tirando conclusões, que se pretendem verdadeiras entre seus adeptos, com informações tão rasas e sem qualquer fundamento. Nesse caminho entre onde se pretende chegar de forma individual e a realidade do que efetivamente se consegue fazer, foi onde, em meu entendimento, a escola falhou ou se mostrou inoperante ao aceitar todos os movimentos que contrariavam a Ciência Histórica.

Se o professor é capaz de gerar avanços na aprendizagem, sua ausência por enfraquecimento psicológico da função docente e certo grau de descaso profissional e desmotivação, proporcionaram exatamente o oposto, ou seja, deram lugar para que a brecha proporcionada fosse ocupada por outras ferramentas que souberam muito bem ocupar o espaço. Neste ponto, dialogo com Rancière quando afirma que:

“o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto. Até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular. Sem dúvida, o procedimento desses homens de ciência divergia sensivelmente da ordem razoada dos pedagogos. Mas

⁸⁰ Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo e nascido em Belarus.

⁸¹ ZDP descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>>

não se extraía daí qualquer argumento contra essa ordem. Ao contrário, é preciso haver adquirido, inicialmente, uma formação sólida e metódica, para dar vazão às singularidades do gênio.” (RANCIÈRE, 2002, p. 16-17)

Ora, não é isso que temos feito à vida toda? Temos perpetuado Jacotot⁸² desde os idos da formação da Escola no Brasil, transmitindo conhecimentos, acreditando na linearidade da História, onde fatos se sucedem, deixando aos nossos alunos a capacidade autônoma de entender ou não, e pouco tem sido feito para mudar esse quadro. A isso, soma-se o fato de ao longo dos anos, o ato de ensinar tem disputado espaço com toda a sorte de aparato tecnológico e pessoas, que se tornaram “uma alternativa à história comunista que foi construída à custa de mentiras e distorções” (justificativa negacionista).

Fugindo do modelo “jacotoniano”, devemos entender o mundo sob a ótica do que se quer ensinar, para quem se quer ensinar e para que se quer ensinar. Evidentemente que isso irá refletir nos resultados na sala de aula e fora dela. Precisamos descobrir nosso “grão de areia vinha⁸³”, que ele nos faça enxergar novas perspectivas e novos caminhos, mesmo que seja de maneira fortuita, mas sincera e contínua. O maior desafio do professor e da Escola é auxiliar seu público no desenvolvimento individual e coletivo enquanto seres humanos preparados ao

⁸² Até 1818, o professor Joseph Jacotot acreditava que cabia ao mestre transmitir conhecimentos de forma ordenada, dos mais simples aos mais complexos aos seus alunos. Entendia, portanto, que a relação mestre–aluno pautava-se pelas interações entre aquele que sabe e aquele que não sabe, cabendo ao mestre explicar e ao aluno receber a explicação, como se este não tivesse condições de desenvolver sua própria interpretação. (...) Porém, exilado nos Países Baixos, defrontou-se com um enorme desafio: ensinar língua e literatura, para alunos adolescentes, numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma francês nem ele falava holandês. Disposto a aceitar o desafio, recorreu à edição bilíngue (holandês e francês) do *Telêmaco*, de Fénelon, publicado em Bruxelas. Por meio de um intérprete, propôs aos alunos que se valessem da leitura do *Telêmaco* e, amparados na tradução holandesa, procurassem aprender o francês. Depois de certo tempo pôde perceber, que é possível ensinar até o que não se sabe, que as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de esta ser mais ou menos estimulada, associado ao grau de atenção do aluno, define o seu êxito em aprender. Desenvolvida a sua vontade em verificá-la, o aluno será capaz de aprender qualquer coisa. Qualquer pessoa pode aprender por si, utilizando o que sabe, observando o que está a sua frente, dizendo o que viu, verificando o que disseram (RANCIÈRE, 2005; DOUAILLER, 2003). Para Jacotot, segundo Rancière, “o aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais segredo do mestre, é marcha do aluno.” (RANCIÈRE, 2005, p. 44) Não há a preocupação se o aluno está dominando ou não o conhecimento do mestre. Perrella. Cileda dos Santos Sant’Anna, JOSEPH JACOTOT: CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO ACERCA DO CONSELHO DE ESCOLA. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0099.pdf>>, acesso em 12/08/2021.

⁸³ Assim raciocinam todos os professores conscienciosos. Assim havia raciocinado e agido Joseph Jacotot, em trinta anos de ofício. Porém, eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem. Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (Rancière, 2002, p. 14)

entendimento do mundo em que vivem, de usufruir o que lhes é oferecido e a transformação para promoção do bem social comum.

“Ora, o que deve almejar o professor (...) senão o crescimento de seus alunos, seu desenvolvimento, seu fortalecimento? O que buscamos senão que nossos alunos assimilem o saber que lhes oferecemos, que nossos alunos experimentem aquilo de que ainda não provaram, do qual não fizeram prova? Essas palavras que remetem ao universo da alimentação continuam povoando a cultura escolar, seu vocabulário, sem que nos apercebamos por quê.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 22)

Se ao professor cabe escolher o cardápio do que fará parte do currículo, aos alunos e alunas cabem entender que o processo é realizado em função das dificuldades impostas pelo mundo em que vivem e que, por isso mesmo, para dar conta do que lhes será exigido, irão ter a oportunidade de entender a escola como ambiente favorável ao processo de ensinagem, com obrigações e deveres, além de lhes desenvolver a capacidade de entender, observar, fazer inferências, extrair informações, interpretar a realidade do cotidiano, estabelecer relações entre iguais e diferentes, diferenciar entre *informações falsas e verdadeiras e saber* descrever algo relacionado a outros assuntos da época em que vivem e não aceitar o que lhe é imposto enquanto verdade, principalmente numa época de negacionismo.

“Mais do que ensinar fatos, eventos, falar de datas e personagens, mais do que falar do passado, o professor de História deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas discontinuidades, em seus deslocamentos. A história está nos currículos escolares não mais para ensinar o amor à pátria e a seus heróis, embora o compromisso de cidadania com seu país deva ser um tema a ser tratado; não mais para formar quadros para a revolução, embora uma das tarefas mais importantes do professor de História, ainda mais nesses tempos em que vivemos, é o de preparar o aluno para conviver com o diferente, com o distante, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança. Para termos uma sociedade menos conservadora é fundamental que o professor de História seja efetivamente um educador, no sentido etimológico da palavra. Educar é uma palavra de origem latina, remete a educare, educere, que “por sua vez descendem da raiz indo-europeia deuk, que significava “conduzir ou direcionar para fora”, para o mundo, levar alguém a ultrapassar o seu estado atual, mostrar as diferenças do mundo, levar, conduzir, guiar alguém no sentido de externalizar talentos que possui potencialidades, virtualidades que traz inscritas como possibilidade em seu ser (...)”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 25)

Para tanto, precisamos estar junto da Escola, estudantes e comunidades, sentir as mesmas dores, as mesmas angústias e necessidades para pensar em possíveis soluções. Não basta apenas escrever e apresentar propostas tal qual um garçom apresenta um cardápio. Definitivamente, a Escola é o local para resistir, para transformar sonhos em realidades. Por isso mesmo, professores e estudantes figuram como agentes responsáveis pela produção do conhecimento que livra a escola da mentira negacionista acerca da escravidão e da condição dos sujeitos escravizados.

Nesse sentido, a metodologia a ser utilizada no processo de ensinagem, diante de tamanha exigência e necessidade, precisa estar de acordo com a proposta de uma educação inclusiva, antirracista, de resistência, acolhimento e enfrentamento ao negacionismo. O agir e a ação individual e coletiva devem ser repensados a partir da intervenção orientadora, sem ser doutrinadora, de ser capaz de criar, empoderar e enfrentar, cuja ação é resultado da interação motivacional entre as partes envolvidas.

Trata-se de resgatar a perspectiva da verdade produzida pelos atores que passam a se ver como capazes de produzir fontes, interiorizando sua capacidade de aceitar, rejeitar e reorganizar o que lhes é imposto, tornando-se momento ímpar para desenvolver atitudes e capacidades críticas em relação ao mundo em que vivem e quais suas perspectivas e possibilidades diante do quadro que se apresenta. Como menciona Caimi (2019, p. 9):

“Essa mesma demanda colocada aos historiadores impõe-se, em certa medida, ao professor de história, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da história, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum. A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, definitivamente, a prática da memorização e reprodução que tem dominado o ensino de história a décadas (...), ou seja, coloca em evidência as contradições entre essas novas possibilidades comunicativas e o código curricular canônico que consubstancia a história escolar, o qual fortalece a importância de uma formação pautada mais na erudição informativa – em torno do qual se situa a quadripartição histórica e o tempo cronológico e linear europeu – do que na formação atitudinal em consonância com o ofício do historiador.”

Pensar a História Escolar através da ótica do enfrentamento é vislumbrar a disciplina na Educação Básica comprometida com a formação intelectual, moral, social e psicológica. Nos tempos atuais, ousou defender sua importância como ferramenta crucial para a problematização dos negacionismos históricos e de todas as implicações dele decorrentes, principalmente no que se refere aos questionamentos acerca da escravidão e do papel do escravizado. Assim, objetiva-se operar com métodos pedagógicos de inovação que tornem possível trabalhar com o desafio de produzir narrativas estudantis questionadoras de discursos negacionistas e empáticas ao passado sensível da escravidão.

A relação ensino/aprendizagem deve ser colocada como objeto central do processo educacional, dinâmico e plural, pois “educar” é promover o bem de todos, formar pessoas que se entendam enquanto responsáveis por suas atitudes e capazes de discernir sobre os mais variados assuntos, seja diante do mundo externo ou em sua forma de consciência. Assim, a escola precisa ser local de acolhimento, espaço de resistência potente para formar cidadãos críticos, políticos e participativos.

Insisto, reiteradamente dentro desta pesquisa, que o local de enfrentamento dos negacionismos precisa partir da Escola, que deve ser capaz de criar condições para que seus alunos e alunas se tornem pessoas que se vejam enquanto protagonistas de suas vidas e escolhas, seres que produzam e se apropriem de conhecimentos.

Enfatizo a centralidade da instituição escolar e do conhecimento nela produzido (o conhecimento escolar) como elementos incontornáveis na mobilização de propostas e estratégias didáticas que estimulem os estudantes da Educação Básica a fazerem escolhas e reelaborações, a procurarem sempre o caminho do diálogo nas mais distintas situações e que se sintam estimulados à produção de significados que lhes são caros para seus processos de subjetivação (GABRIEL, 2016) enquanto cidadãos.

Por si só, a escola é diferente de outros locais, principalmente pelo fato de ser a responsável pela formação da sociedade, de lhe dar a capacidade de discernimento e criar a ideia de justiça social através do ensinamento de conhecimentos, valores e normas que compõem a sociedade. Entretanto, o mundo escolar é composto por livros didáticos, alunos e a figura do professor, que a partir de uma relação simbiótica irão, ou não, gerar o processo de ensino-aprendizagem. Um ponto importante a se destacar é qual a função a ser desempenhada por cada um desses atores, já que o livro didático o é portador oficial do que é estabelecido dentro dos conteúdos curriculares. Como bem diz Monteiro (2007):

(...) o saber histórico da escola é próprio, é construído com as análises e narrativas daqueles que compõem o seu corpo, ou seja, professores e alunos, a partir da visão e das narrativas presentes durante as aulas, diferente daquele produzido na academia, que não permite entender a dialética da escola, com suas características e saberes próprios. (MONTEIRO & PENNA, 2011, P. 14)

O processo de ensino/aprendizagem voltado para a construção do conhecimento resulta numa produção social que permite aos indivíduos criar oportunidades a participar dessa ação e para isso precisam incorporar e sistematizar novos paradigmas de forma permanente e contínua. Nesse sentido, os atores do processo educacional devem estar numa condição de produto e produtores de um conhecimento que fale sobre a realidade em que vivem. Há necessidade de se sistematizar princípios para que haja renovação nos métodos de ensinar e aprender História, levando os alunos e alunas a serem partícipes das exigências e necessidades do mundo em que vivem.

E para quem insiste na ideia de que o discurso contra o racismo gera separação, que se tenha o olhar igual para o mesmo problema, que se tenham estímulos iguais para o mesmo sentimento e que se faça em sala a ideia de que o olhar negro é o da realidade que sofre até hoje as consequências do passado escravista.

As estratégias em busca de soluções precisam sair do papel e se tornar reais possibilitando à escola se tornar na prática esse instrumento de transformação. O processo educativo escolar deve ter como ponto de partida uma relação dinâmica entre a reprodução do passado (velho) e a possibilidade do futuro (novo), partindo para o resgate do papel ativo desses sujeitos, pois como afirma Dayrell (1996, p.139), que “a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulado pela sociedade.”

Estamos falando de uma Escola capaz de abarcar todos e todas sem distinção e de uma aula de História que busque relacionar e dar sentido ao passado com o presente, mostrando sua utilidade no cotidiano, bem como instrumento capaz de propiciar aos envolvidos a capacidade de compreensão e dar sentido a todos os processos que envolvem as relações política, econômica e social.

“Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentua a exclusão social não é tarefa simples nem para poucos.” (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

Na prática, ao professor/historiador e à Escola Pública, em especial neste momento que estamos vivendo, cabe a função de fazer o enfrentamento ao que a sociedade brasileira vem sofrendo, principalmente no ciberespaço, que fortalece discursos racistas, machistas, homofóbicos, de ódio de classe e tantos outros favoráveis aos diferentes tipos de opressão social.

Como um professor pode se tornar um revolucionário numa sociedade marcada pelo obscurantismo, fanatismo, negacionismo e pela tentativa de destruir/esvaziar a Escola Pública? Para dar conta desses problemas, faço referência ao filme “Joaquim”, onde o diretor Marcelo Gomes faz o mesmo comentário acerca do personagem Tiradentes:

“Como é que um soldado da coroa portuguesa pode ter virado um revolucionário numa sociedade colonial, anti-ética, desumana, racista, que escravizava os africanos e matava os índios?”, questiona Marcelo Gomes numa conversa ao telefone a partir do Brasil. “Como é que se pode construir uma consciência política numa sociedade assim? O nosso Joaquim só poderia ter construído essa consciência política se tivesse uma relação direta, de proximidade, de amizade, talvez de amor, com as pessoas que estavam sofrendo o lado mais cruel do colonialismo. Os índios, os africanos e os mestiços. Então coloquei um índio, um africano e um mestiço do lado dele.”⁸⁴

⁸⁴ Disponível em <<https://online.sapo.pt/artigo/624954/joaquim-o-passado-colonial-mesmo-aqui->>, acesso em 21/04/2021.

Por isso, apostar na fertilidade metodológica das letras de samba-enredo é pensar num ensino de História mais plural, cujo protagonismo não permaneça naqueles nomes que tradicionalmente aparecem nos livros didáticos e sites educacionais. O enfrentamento ao negacionismo precisa começar a partir da escola, pois é nela que o sentido de educar é, simultaneamente, processo permanente de ensinamento e aprendizagem, de oportunizar aos envolvidos as relações interpessoais e todo arcabouço que daí deriva, além de responsável pela transmissão cultural e formação de caráter.

Não proponho aqui o uso do samba como simples atividade didática, mas como entendimento de expressão de resistência, luta de afirmação e empoderamento, de conquista de direito de expressão, de democracia e de demonstração da escola enquanto local de luta contra a opressão.

Portanto, penso numa luta pela adaptação e introdução daqueles que são discriminados e excluídos, que durante anos estão à margem do mercado de trabalho e ficaram relegados às margens do sistema. Nesse mundo regido pelo dinamismo tecnológico e pela extrema competitividade da excelência, exige-se cada vez mais um sujeito histórico detentor de um racionalismo exacerbado das emoções. Talvez, a ludicidade possa ajudar a formar esse público, do qual somos professores, a se sentir parte dele. E digo “talvez” porque diante de tamanha incerteza acerca do futuro – principalmente por conta da pandemia –, sequer saberemos se haverá futuro para todos.

Paulo Freire (1996) diz que um professor (educador) deve possibilitar ao aluno a capacidade de produzir conhecimento, o que hoje seria espécie de chaveiro que irá abrir as portas para que esse estudante saia do obscurantismo do negacionismo. Assim, o ato de ensinar seria a capacidade de propiciar ao outro, condições de construir o saber, desenvolver sua capacidade crítica e inventiva, numa via de mão dupla, onde aquele que ensina também aprende.

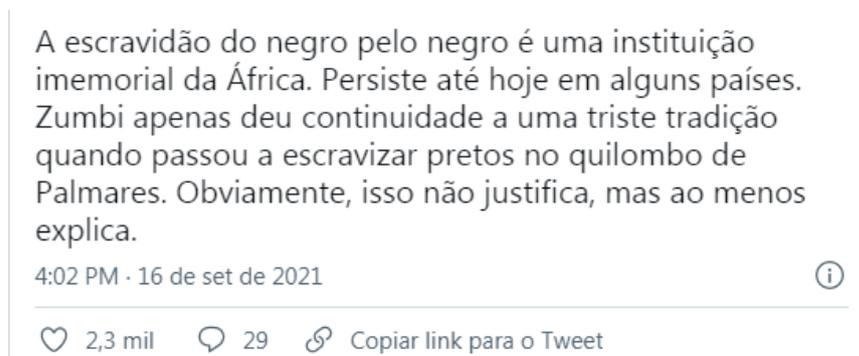
Talvez, a saída para os males que temos enfrentado esteja em nossa capacidade de mostrar a realidade em seu sentido mais amplo, ou seja, usar os temas sensíveis e sua capacidade de chocar, através da realidade que vivemos enquanto sociedade e que há tempos tem sido sublimada por livros didáticos “bem escritos e coloridos” (grifo meu), mas que deixam de lado o “tom cinzento” do mundo real, marcado pela exclusão, violência e miséria.

A partir de agora, nos voltaremos para a abordagem dos temas sensíveis e suas possibilidades de aplicação em sala de aula para o enfrentamento ao negacionismo.

2.3 – “A Verdade Vos Fará Livres⁸⁵” – A mobilização da perspectiva dos passados sensíveis para o enfrentamento dos discursos negacionistas.

Ao longo do que apresentei nas páginas anteriores, podemos constatar que estamos diante de uma grande disputa narrativa entre o que e como ensinar a História Escolar. Os adeptos dos pensamentos negacionistas sentem-se mais à vontade para falar sobre suas versões deturpadas da História e encontram um público considerável para ouvir e concordar com suas ideias esdrúxulas a partir de mecanismos idênticos aos de Leandro Narloch.

Em meio a tanto debate, poderíamos afirmar que o ato de narrar está associado ao de elucidar? Como já afirmado anteriormente, o historiador é aquele cuja função está além do ato de descrição dos fatos históricos, já que coloca ordem no caos e busca dar lucidez no que está sendo relatado. De certa forma, o questionamento acima já foi respondido quando abordamos a narrativa histórica num determinado modelo e usamos como exemplo Leandro Narloch e sua narrativa fantasiosa com áreas de fofoca. Dessa maneira, podemos associar a estrutura narrativa à lógica sobre a explicação da verdade e devemos apostar nas narrativas históricas escolares como antídotos pedagógicos no processo de enfrentamento a discursos como o que aparece abaixo:



TWITTER

Proponho interrogar de forma incessante os instrumentos, narrativas e aplicações dos temas sensíveis em sala de aula, animados por uma reflexão que não se limite à subjetividade, mas à totalidade do problema do negacionismo e seus desdobramentos para a Educação. O negacionismo é, de fato, uma ideologia abraçada por muitos e que abrange aspectos diferentes relacionados à escravidão e à condição do escravizado e toda a gama de racismo e ódio que

⁸⁵ Enredo da Estação Primeira de Mangueira, 2020. Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2020-a-verdade-vos-fara-livre/>>, acesso em 12/03/2020. O verso do samba apresenta a abordagem da verdade enquanto fator de libertação, de uma educação que inclui, resiste e transforma. Além disso, a verdade é o principal instrumento para se contrapor às mentiras negacionistas, desde que seja apresentada e vislumbrada pela sociedade como tal e não como “outra alternativa”, mas como a única.

disso resultam. O olhar aprofundado com uma história a partir das especificidades do problema tendo como base os temas sensíveis é, portanto, uma questão política e de responsabilidade ética de todos nós, professores e escolas, em relação aos diversos atores sociais que foram silenciados e violentados no decorrer de nossa trajetória enquanto sociedade.

Enquanto professor/historiador, que vive a Educação Básica na Escola Pública, procuro estabelecer foco tanto na investigação sobre a memória coletiva e suas práticas quanto no enfrentamento ao negacionismo a partir do uso dos chamados temas sensíveis. Pensar em uma formação cidadã e histórica no contexto brasileiro do século XXI significa, portanto, entrar neste jogo de combater posturas negacionistas referentes aos chamados temas sensíveis da História. Sobre estes:

“Por isso é importante atentar para outra recorrência na literatura sobre o ensino de questões sensíveis: a ênfase na diversidade de experiências, que permite fazer frente à tendência que temos de homogeneizar os grupos, como se “os judeus”, “os imigrantes”, “os negros”, “os escravos” etc., fossem unidades auto-explicativas. É preciso evitar a cristalização do “judeu como vítima”, do “escravo como vítima” e estudar formas de resistência, como o levante do gueto de Varsóvia, em 1943, e a revolta dos Malês, de 1835, por exemplo o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto?” (ALBERTI, 2014, p.3)

A abordagem dos temas sensíveis da História não é tarefa das mais fáceis, principalmente se levarmos em conta a perseguição à escola pública e aos professores, que ganharam proporções inimagináveis. A temática da escravidão, que durante muitos anos foi tida como um tema sensível por parte das esferas oficiais, hoje tem sido encarada, pelos grupos negacionistas, como “mi-mi-mi” ou ainda como processo de “empreendedorismo” por parte dos europeus e de “coragem” de grupos que lucraram/exploraram intensamente os sujeitos escravizados como os bandeirantes e senhores de escravos, fora tantos outros discursos que classificam os escravizados como “voluntários” ao trabalho forçado.

Vivemos em uma época onde a profissão docente e o ensino de História, em especial, são atacados sob o viés político e ideológico da extrema-direita brasileira e torna-se imprescindível uma rearticulação dos aspectos do processo de ensinagem que utilizamos para produzir conhecimento histórico em sala de aula, voltando-nos para a problematização do papel da narrativa no Ensino de História.

“O objetivo consiste em problematizar teoricamente os processos de narrativização do passado, levados a efeito por publicações didáticas e pelas aulas de História, desde uma perspectiva crítica ao estilo narrativo que tem sido utilizado para narrar

os passados traumáticos e sensíveis na sala de aula de História. Enunciar o passado numa aula de História constitui um procedimento de narrativização – prática da escrita da História – que implica um processo criativo com potência para dizer o que do passado pode ser legitimamente recortado e o modo (elemento estético) como pode ser apresentado como História às novas gerações.” (PEREIRA, 2017, p. 2).

O processo de narrar está ligado diretamente com os temas sensíveis ou controversos ou traumáticos e são (re)transformados em memória para as gerações mais novas na medida em que se tornam partes de uma sociedade que não aceita mais esse tipo de modelo e que a aceitação das diferenças se torna sua marca principal. Dessa forma, trabalhar com temas sensíveis diante do negacionismo é resgatar o “caráter ético e estético do ensino em geral e do ensino de História, em particular. O aspecto ético diz respeito aos efeitos esperados do ensino da História” (Idem, 2017, p. 2).

Por isso, narrar passa pela forma de abordar o fato histórico sensível que possibilite que essas gerações mais novas possam ter dimensão do ocorrido na sua proporção mais ínfima até o todo envolvido, possibilitando um olhar mais compreensivo sobre as pessoas com quem se relacionam e o mundo em que vivem.

Dialogar com a perspectiva dos “passados sensíveis” significa, portanto, trabalhar não só a condição dos escravizados, mas principalmente os movimentos e lutas de resistências, tentando dessa forma mudar a ideia de “vitimização” que é enfatizada nos livros negacionistas e em parte da sociedade. Em suma, minha escolha pelo passado sensível da escravidão marca meu entendimento de que é possível abarcar nas aulas de História as múltiplas e complexas dimensões que abarcam o nosso passado escravista: as dores, os traumas, os sofrimentos, as violências, os modos de resistência (individuais e/ou coletivos), as negociações, as reelaborações culturais, dentre outras.

Em linhas gerais, pensar o ensino de História da escravidão em meio ao diálogo com a perspectiva dos passados sensíveis me faz apostar na potencialidade das aulas de História enquanto espaços possíveis de deslocamentos narrativos. Ou seja, pensar a História da escravidão a partir das múltiplas experiências/dimensões vividas pelos sujeitos escravizados nos possibilita avançar para além das narrativas hegemônicas sobre este tema (no caso, as narrativas que focam apenas no lado do sofrimento) e nos permite, simultaneamente, combater e problematizar os discursos negacionistas que tendem a negar e/ou a esvaziar as violências produzidas no âmbito deste passado escravista.

Enquanto professores, fazemos escolhas a todo o momento, principalmente na forma de narrar e sobre o tema escolhido para determinada aula. Trabalhar questões sensíveis, intelectualmente complexas, emotivas ao extremo e importante para o presente e futuro da

sociedade, implica, necessariamente, em confrontos de todos os tipos, inclusive com a geração de constrangimentos e tentativas de negação.

Nesse sentido, o estudo dos passados sensíveis e desestruturantes deve ser construído em diálogo com contextos e situações que despertem a curiosidade, posicionamento político e ético, e mesmo de indignação frente às tamanhas injustiças e violações acometidas, buscando dessa forma, para além do conhecimento, chocar com a realidade vivida por homens e mulheres que sofreram com o processo de escravização no Brasil.

“Cortar a própria carne” seria a expressão que melhor enfatiza sobre o uso dos temas sensíveis em sala de aula quando o assunto é escravidão. Precisamos mostrar o sistema na sua forma mais cruel, de forma a inserir nas nossas turmas o drama de quem sofreu as dores do sistema de exploração de seres humanos por outros e o quão isso ainda reflete em nosso presente. Pereira (2017, p. 3), neste sentido, afirma que a

“concepção de um passado histórico frio e disciplinado que perpassa as escolhas em termos de narrativas que se evidencia em salas de aulas e livros didáticos de História. Um exemplo muito antigo desse processo é o modo como a escravidão tem sido tratada em salas de aula: um relato descritivo, nada problematizador e, sobretudo, nenhum pouco capaz de causar o sentimento de repulsa, de reprovação ou de indignação com a situação do outro.”

Por isso mesmo, é preciso chocar, ou seja, a narrativa deve ter o traço da dramaticidade da ficção, sem sê-la, para criar a sensação de vivência sobre o tema entre os alunos e alunas, de transformá-los (por meio do exercício da empatia histórica) em sujeitos que estejam vivendo o mesmo sofrimento dos homens e mulheres negras durante a escravidão, para que, a partir da experiência sensitiva da realidade, possam (re)elaborar conceitos acerca dos temas abordados, recusando aquele modelo linear, frio e disciplinado, aonde os fatos vão ocorrendo na medida em que outros vão encerrando.

Dito de outro modo, minha defesa é por um ensino de História que não se concentre em datas e acontecimentos, mas que assuma como protagonismo as vivências, experiências e (re)existências africanas e afrodescendentes dentro das narrativas mobilizadas e produzidas pelos docentes.

Pereira fala em “dramaticidade” para se atingir tais objetivos para o ensino desta disciplina, pois a violência da escravidão e da exclusão resultante dela é o “elemento expressivo que torna o passado e o presente vivos e pulsantes” (Ibidem, p. 4), levando para aula de História um conteúdo estético que trará não somente a realidade das fontes, mas à vivida pelas pessoas durante o período estudado. Seria como levá-los ao passado, através de

uma máquina do tempo, para que presenciassem como a escravidão ocorreu em suas mais profundas dores.

A forma como cada sociedade se relaciona com seu passado tem relação direta com a aplicação do uso dos temas sensíveis em sala de aula, por isso é importante compreender como as relações entre “escola e cultura, possibilitaram a melhor compreensão do papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução (ou transformação) das relações de poder” (MONTEIRO, 2003, p. 9). Caminhar para sua utilização de forma positiva e engrandecedora em sala de aula significa, nas palavras de Circe Guimarães, “libertar os alunos do tempo presente”, pois o:

“(…) domínio de uma história do tempo presente fornece conteúdos e métodos de análise do que “está acontecendo” e as ferramentas intelectuais que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de situar os acontecimentos em um tempo histórico mais amplo, em uma *duração* que contribui para a compreensão de uma situação imediata repleta de emoções. O estudo do *contemporâneo* – no dizer do historiador Michel Trebisch, uma das “virtudes pedagógicas” – sempre foi favorecido pelos planos escolares, embora tenha sido apresentado como apenas uma história factual, e na maioria das vezes, para cumprir desígnios ideológicos de determinados grupos de poder governamental.” (BITTENCOURT, 2008, p. 151-152).

O currículo escolar prima ainda, em muitas instituições escolares, pela ausência da utilização dos temas sensíveis na área de História, naturalizando e caminhando na linearidade dos fatos, colocados de forma isolada e esquematizados. A História Escolar se liga a objetivos que fazem parte das imposições de políticas públicas educacionais oficiais que não ocorrem no ensino acadêmico, mais autônomo em sua produção. O conhecimento produzido na escola precisa atender às demandas de inúmeros atores sociais, que anseiam por um saber que dialogue com determinadas memórias, que sejam mais receptivos e que não necessariamente são referendadas no âmbito da historiografia.

“A História também se constrói no cotidiano e, principalmente, na escola. Dessa forma, quando pensamos o âmbito da história escolar, nos questionamos: como o tempo histórico é apresentado aos alunos? (...) que a função da História e do ensino de História na escola deve ser o de criar uma consciência histórica que colabore para que o indivíduo possa ter a capacidade de se orientar temporalmente em sua vida.” (SILVA, 2017, p. 21)

Esse fazer História se liga à prática pedagógica através da construção do conhecimento sistematizado, justificado pela ação na sala de aula, entendida como *lócus* para que os estudantes sejam capazes de reapropriar conceitos e conhecimentos através de uma relação dialógica – com início, meio e fim – e não pela cópia de modelos que privilegiam a reprodução de saberes e o simples ato de decorar os conteúdos dos livros.

O “professor de História quando dá aula, produz conhecimentos próprios que são criados a partir de suas interpretações e das trocas que faz com suas turmas⁸⁶”. Esse óbvio pode parecer tão surpreendente quanto esperado, pois apesar do pleno conhecimento acerca do assunto, essa “verdade” precisa ser constantemente ratificada já que, inconscientemente, muitos professores se perguntam o porquê das aulas em ambiente da escola na Educação Básica não serem reconhecidas como produções acadêmicas, quiçá como fontes históricas. Monteiro (2007, p. 14) diz que

“(…) o saber histórico da escola é próprio, é construído com as análises e narrativas daqueles que compõem o seu corpo, ou seja, professores e alunos, a partir da visão e das narrativas presentes durante as aulas, diferente daquele produzido na academia, que não permite entender a dialética da escola, com suas características e saberes próprios.” (MONTEIRO, 2007, p.14)

O saber escolar é resultado do que ocorre nas salas de aulas, nas trocas entre professores e alunos, envolvidos pela atmosfera do espaço físico da escola e de forma consciente do que se pretende conquistar. A produção de saberes precisa ser o objetivo da relação ensino/aprendizagem, daí decorrendo a necessidade de oposição ferrenha ao modelo tradicional de escola fundamentado na “transmissão-assimilação” ocorrida de cima para baixo. Portanto, entendo que devemos enfatizar a dimensão da produção do conhecimento histórico escolar, entendido como um saber com suas configurações axiológicas e epistemológicas próprias e jamais a transmissão pura e simples de conteúdos como durante muito tempo era significada a categoria “docência” dentro desta disciplina.

A ressignificação do passado com a utilização dos temas controversos no processo de ensinagem de História pode determinar tanto o silenciamento e apagamento de memórias de forma deliberada, a partir do choque traumático que pode gerar um sentimento de repulsa, quanto pode agir no sentido de criar um espírito de corpo que favoreça o sentimento de identificação e luta contra a opressão. Dessa forma, devemos pensar nas reais possibilidades para se evitar a ojeriza ao passado e às dores nele produzidas. Benoit Falaize (2014, p. 226) afirma que

“a interrogação de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola e de seus conteúdos de ensino de história, a fim de ver nele ocultamentos, omissões ou amnésias sociais. (...) Não há volta às aulas ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo, a maneira de contar a história da França, seja questionada, interrogada e ordenada a dar conta dos traumas do passado nacional.”

⁸⁶ Tópico Especial Ensino História I: o professor pesquisador e o pesquisador professor, ocorrida no ano de 2019, ministrada pela professora Vivian Fonseca, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Para o autor, o ensino de História na França se tornou delicado, uma dessas “questões vivas no ensino”, e que sistematiza tal situação como tema de ensino “vivo” sob três eixos: o primeiro, de como a intensidade dos temas se dá com a sociedade, sua repercussão nas mídias, principalmente as mídias sociais e de que através dos estudos e propostas se tornam objetos de controvérsia. O segundo está associado no ensino de História e seus novos olhares, que resultam na manutenção dessas questões em temas atuais. O terceiro está ligado à narrativa do professor em sala de aula e a reação dos alunos e alunas em relação à forma como está sendo feito. Dessa forma, afirma que: “A história inteira se tornou um desses temas delicados” (Ibidem, 2014, p. 228).

Essa tríade francesa acabou ao longo dos últimos três anos (2019/2020/2021), ser também à brasileira, apesar das diferenças entre os modelos educacionais dos países. A intensidade sobre a escravidão e a condição do escravizado, a forma como temos abordado, a proliferação de narrativas sem fundamentos sobre o tema e a reação dos alunos e alunas sobre o assunto nos levaram, em muitas situações, ao contato com posturas concordantes ao negacionismo. Explico. Ao manter a história linear, fria e sistemática, tiramos a dramaticidade do processo, naturalizando-o e abrindo espaços para teorias da conspiração e toda a sorte de aventuras sobre a escravidão ganharem espaço. Então:

“Como falar sobre o trauma em sala de aula sem cair, em história, na escrita do pathos, afastada dos cânones científicos da escrita da história? Como falar sobre as feridas aparentes ou simbólicas das populações feridas, sem ignorar o frio (e necessário) distanciamento dos fatos e dos documentos por vezes em contradição com as memórias tais como elas são transmitidas de geração em geração e tais como podem expressar-se em sala de aula? O conceito de “memórias traumáticas” tem sentido?” (Id. Ibidem, 2014, p. 230)

O saber escolar é diferente daquele produzido na academia, possui características epistemológicas específicas (MONTEIRO, 2007), não podendo ser considerado um saber inferior ou vulgar. O conhecimento histórico escolar (GABRIEL, 2017) apresenta linguagem específica e público alvo distinto daquele presente nas universidades. Trata-se, portanto, de sublinhar que o conhecimento produzido para o público escolar mobiliza outros objetivos e finalidades, se compararmos com o saber historiográfico produzido pelos historiadores.

Diante do negacionismo, a Escola se vê, cada vez mais, obrigada a falar sobre os temas traumáticos, abordando as injustiças, o preconceito e o sofrimento, de tal sorte que professores e alunos, juntos, possam ser capazes de produzir conhecimento próprio que contenha as dores de quem foi protagonista na História, que saia da condição de “Outro”, de

quem não tem voz, para ser ouvido e tenha sua história reconhecida e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que somos atualmente enquanto nação.

“(…) a escola não é apenas um local onde circulam fluxos humanos, se investem e se gerem riquezas materiais, se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local [...] de gestão e transmissão de saberes e de símbolos.” (FOURQUIN, 1992, p. 28)

É incontornável que o professor saiba criar situações que possibilite seu público a capacidade de criticar e compreender o estudo das diversas disciplinas como elemento fundamental para sua formação enquanto cidadão. Sejam quais forem suas possibilidades, o professor deve ser entendido enquanto sujeito capaz de possibilitá-los e fazê-los entender conceitos básicos e complexos, de associar qualquer mudança estrutural em sua comunidade ou família como elemento de tempo histórico. Em suma, trata-se de defender a docência também como espaço de produção de narrativas históricas e de reelaborações didáticas (GABRIEL, 2017).

Ao planejar uma aula sobre a escravidão no Brasil, o professor precisa saber que poderá passar por questionamentos sobre “verdades” ditas pelos livros, fontes e informações apresentadas por jornalistas, *youtubers* e curiosos, que por vezes levam a indagações sobre sua formação e preparação para o exercício de sua profissão. Esse ar desafiador parece estar para além da simples curiosidade por parte de alguns questionadores, mas a tentativa de ver qual a linha de pensamento do docente. Algumas vezes, essas situações se tornam tão controversas que geram sensibilidade extrema e, por isso mesmo, merecem e precisam ter por parte do docente um preparo maior quando de sua abordagem.

Nessa perspectiva, a escola é, simultaneamente, lugar de ensinar, aprender e espaço de produção e difusão do conhecimento. Como afirmam Monteiro & Penna (2011, p.192), “o conhecimento escolar” não pode ser desprezado, mas entendido como “lugar de fronteira entre o instrumental teórico da educação e da história”. A capacidade de criar a partir dessa interação nos proporciona um entendimento singular, pois ao lidarmos com seres humanos das mais variadas características, é preciso saber como e de que maneira abordar cada assunto a ser ministrado numa aula.

Esse processo é responsável pelo fortalecimento docente, que o faz ser reconhecido como profissional capaz de produzir conhecimento e orientar pedagogicamente os alunos, que, por sua vez, passam a dar sentido ao que estão aprendendo e trocando a partir do diálogo com as narrativas históricas escolares que entram em contato no espaço das instituições escolares.

Precisamos criar respostas institucionais e políticas imediatas de intervenções adequadas ao negacionismo e um dos maiores desafios para que isso ocorra efetivamente é diminuir o abismo entre a Escola e a Academia e entre a produção historiográfica da sala de aula e à das universidades, retirando o olhar de suas próprias causas e o tornando comum a ambas.

Por isso, é importante fazer com que os discentes sejam capazes de refletir sobre a escravidão na sua totalidade, não fixando a “âncora” somente nos castigos e na aceitação, mas na própria ideia de continuidade de História dos africanos que para cá vieram à força, que tiveram seus laços parentais arrebatados, mas que também formaram seus diferentes processos identitários, que se revoltaram contra os castigos, enfim, que longe da passividade tradicionalmente pregada, formaram grupos de resistência e afirmação dentro dos quilombos e de outros espaços de atuação.

Nossos alunos e alunas têm vontade de saber e questionar e muitas vezes não enxergamos isso e nos deixamos levar por caminhos mais práticos, como o uso livro didáticos porque “é preciso usar o livro que custou muito caro” (palavras de uma coordenadora numa das escolas onde trabalhei). As insatisfações com assuntos e métodos já prontos são perceptíveis à medida que nos vemos presos ou sem saídas para essa prisão. Sem negar a importância do trabalho com fontes históricas dentro do espaço escolar, precisamos buscar outros instrumentos e abordagens que estimulem a criação de uma atmosfera em que não haja abismo linguístico entre docentes e discentes, mas que sujeitos consigam trocar e ressignificar os conhecimentos mobilizados no universo das salas de aula.

É de fundamental importância que nos debruçemos numa análise profunda do papel do Ensino de História para a continuidade e desenvolvimento da ideia de cidadania. Sobre esta, Fonseca (1993, p. 18) destaca que:

“A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, (...) Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.”

Dessa forma, as sugestões propostas devem gravitar à volta de ações que intensifiquem a questão da verdade sobre os diversos temas colocados pelo negacionismo. Os temas sensíveis devem, por conseguinte, dar legitimidade para histórias e lutas sobre aqueles

que foram silenciados ou colocados como subalternos, desmitificando a nação homogênea que brande entre os que não reconhecem o protagonismo histórico dos homens e mulheres negras, por exemplo.

O objetivo do presente trabalho é, portanto, criar uma proposta pedagógica que reafirme a escola com o papel de promover relações múltiplas de convivência capazes de propor uma didática voltada para favorecer a atividade construtiva e criativa dos alunos. Através dessa troca de experiências e convívio, é possível fazê-los ver o mundo em que vivem de maneira crítica e responsável, além de proporcionar a chance do acesso às diferentes questões que surgem ao longo de diferentes recortes temporais.

Volto-me à perspectiva de reforçar a crença no ambiente escolar (considerado hoje por muitas pessoas simpatizantes a um pensamento mais conservador como lugar de “doutrinação”) e de propor um método que auxilie o professor de História na abordagem dos temas sensíveis ou controversos, com destaque para a abordagem sobre a escravidão e a condição do escravizado no Brasil me valendo dos sambas-enredo nas aulas de História do Brasil em suas diversas possibilidades e leituras, principalmente enquanto ferramenta de enfrentamento à ideologia que nega a ciência e que se fundamenta apenas em achismos e falsas conspirações.

Nesse sentido, uma educação voltada para abordagem de temas sensíveis está simultaneamente voltada para as reivindicações sobre manter viva a memória que foi silenciada e reparar os danos históricos causados pela formação de uma sociedade que nasceu à custa da exploração, violência extrema e assassinato de homens e mulheres africanos. É, ao mesmo tempo, questionar a ideia de unidade nacional em prol de uma sociedade multicultural, como afirma as Diretrizes Curriculares da Educação Básica:

“(…) questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira.” (Brasil, 2013, p.16)

Ao planejar uma aula com temas que choquem, o professor precisa, por conseguinte, abrir mão da linearidade, da exposição de temas e sabedor de que suas turmas ainda não possuem conhecimento suficiente para o debate, pois estão numa esfera nova, que nunca lhes foi apresentada, o que pode favorecer o surgimento de possibilidades diferentes daquelas que surgiam quando do modelo tradicional. Seria, dessa forma, criar um novo tipo dentro do Ensino de História, mais voltada para as consequências do passado no presente, de sua aplicação no cotidiano de nossas turmas.

“Sou cético quanto à ideia de ser um historiador engajado. Penso que escolher tópicos só porque são os de “nossa época”, porque dizem respeito ao “hoje”, significa ter uma visão míope e provinciana da história; mesmo porque, o que parece totalmente distante da atualidade pode se tornar, repentinamente, o seu foco. Lembro-me vividamente que, em 1969, meus alunos em Roma estavam freneticamente interessados em um só evento que acontecera em Turim em 1920: a ocupação das fábricas pelos operários. Não pensavam em mais nada. E eu, trabalhando nessa época sobre a feitiçaria e os benandanti, estava a milhões de anos-luz de todos eles. No entanto, pouco tempo depois – e isso eu gosto de recordar abertamente – nas manifestações de rua, as feministas gritavam: “Tremate, tremate, le stregue son tornate” (“Tremam, tremam, as feiticeiras voltaram”).” (Pallares-Burke, 2000, p.293)

A História nunca deixou de ser traumática e no momento atual, em plena pandemia com mais de seiscentos mil mortos (número de mortos maior do que o ataque nuclear a Hiroshima, por exemplo), a dramaticidade ganhou contornos de fome, inflação, desemprego e as ameaças à democracia e à Escola nunca foi tão real. Por isso, trabalhar o Ensino de História sem mobilizar emoções é deixar a “caixa de Pandora” fechada e não permitir que o “caos” da verdade ganhe a luta contra o negacionismo.

Autores como Mével e Tutiaux-Guillon, segundo Gil e Eugênio (2018, p. 146), falam que devemos primeiro abordar “as emoções com assuntos menos sensíveis (escravidão na Antiguidade, guerras de religião no século XVI, uma catástrofe longínqua...) a fim de preparar estudantes e professor para a gestão das emoções mais vivas”, porém diante do terreno perdido para o negacionismo, entendo que o caso brasileiro demanda urgência e, portanto, a abordagem precisa ser imediata. Nosso quadro de extrema violência marca a história da escola pública e para nós, professores, lidar com traumas é beber da mesma água durante anos.

Por isso, o uso dos sambas-enredo pode auxiliar na amenização da abordagem dos temas controversos, mas de forma alguma, colocá-los num segundo patamar a fim de poupar nossos alunos do choque traumático, mesmo porque, a grande maioria vive o cotidiano dolorido da exclusão desde o nascimento. Não temos tempo a perder, já que, de certo modo e mesmo sem intenção alguma, deixamos a loucura negacionista ir longe demais. Ser historiador/professor é mexer com dramas sociais, com recalques, desejos, anseios e todos os tipos de pensamentos.

Por exemplo, vejo os negacionistas participando de forma efetiva em programas tidos como de “quinta categoria⁸⁷”, como os apresentados por figuras como Ratinho, Sikera Júnior,

⁸⁷ Segundo o dicionarioinforma.com.br: Inferioridade, nulo, baixo, inútil, imprestável, inobservável, desprezível. Disponível em < <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/de%20quinta%20categoria/17037/>>, acesso em 01/09/2021.

Datena, etc.. Longe de ser fã de qualquer um deles, entendo que a grande massa do Brasil assiste a esses personagens, que dentre outras coisas, têm como característica principal o apelo ao sensacionalismo e apego ao negacionismo. Milton Nascimento, em “Nos Bailes da Vida”, diz que o “Todo artista tem de ir aonde o povo está”, e precisamos ir aonde o povo, que abraça o negacionismo por insistência da mentira dita milhares de vezes, usar das mesmas artimanhas para dar conta do problema e não ficar restritos ao mundo do “faz de conta”, das propostas mirabolantes teóricas, que efetivamente não são práticas.

“O que, enfim, os negacionismos almejam não é a revisão, legítima, do conhecimento histórico, mas seu encerramento em categorias estanques supostamente ancoradas em uma verdade que não admite, por seu caráter absoluto, contestação alguma. Não é surpresa que negacionistas de todos os tipos transformem suas empreitadas intelectuais em verdadeiras cruzadas políticas, quase apocalípticas, porque, ao fim e ao cabo, é disso que se trata: de expulsar do horizonte político e intelectual quaisquer contestações, sempre associadas a conspirações e doutrinações diversas, às suas narrativas.” (Avila, 2020, p. 31).

As resistências ao negacionismo devem ser estudadas sob diferentes abordagens, mas articuladas em modelos interpretativos que abarquem o cotidiano de nosso público, e que estejam ancoradas na lei e nas novas leituras e exemplos sobre resistência, resiliência e afetividade, buscando evitar a vulnerabilidade e risco para uma população jogada à própria sorte e cansada de falsas promessas retóricas e carentes de verdades.

Logo, precisamos, enquanto professores de História, de uma História entrelaçada onde emoção, razão, amor, ódio, consciente e inconsciente – a dualidade do historiador, como já mencionado anteriormente – sejam considerados. A Escola possui função de fazer funcionar e aprimorar os atores em seus momentos de interação /apropriação com o conhecimento. Seus membros têm a função de possibilitar o acesso efetivo do saber produzido pela instituição escolar, que se fundamenta, grosso modo, no currículo. É dentro desta aposta que vejo muitas potencialidades em promover um diálogo entre os sambas-enredos e o ensino dos passados sensíveis no espaço-tempo do currículo de História.

2.4 - “Brasil, meu nego Deixa eu te contar, A história que a história não conta⁸⁸”: rediscutindo a escravidão e o uso de sambas na Educação Básica.

Contar a “história que a história não conta”, como bem diz o verso, é falar de temas sensíveis usando os sambas enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro. É também rediscutir a historiografia a partir da abordagem direta sobre a escravidão e a condição do escravizado e como isso tem afetado diretamente a população negra, relegada ao papel de subalternidade na sociedade brasileira. É também questionar o lugar que ainda ocupa no

⁸⁸ Verso do samba da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em <https://www.letras.com.br/samba-enredo/mangueira-2019>.

ensino de história a perspectiva linear e amalgamada nos grandes vultos e na continuidade dos fatos, que tende a silenciar o protagonismo e as lutas identitárias.

É no contexto social, caracterizado pelo reconhecimento do preconceito racial enquanto marca principal da formação da sociedade brasileira, que uma educação antirracista, aportada nos temas sensíveis com a utilização dos sambas enredos, precisa estar presente, objetivando problematizar as relações estabelecidas em torno da questão racial nas escolas brasileiras.

Embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a comunidade escolar deve trabalhar no sentido de favorecer uma reeducação das relações raciais, buscando educar para a igualdade, combatendo o racismo e, paralelamente, promover a reconstrução nos currículos e nas escolas. Trata-se de pensar o ensino de História como elemento escolar potente para a construção de espaços de luta e resistência que sejam capazes de questionar preconceitos enraizados e que estimulem a eclosão de práticas educativas que favoreçam o trabalho com as diferenças culturais e raciais existentes.

A história da população negra se funde com a história das desigualdades sociais e a transformação dessa realidade demanda estudos que apresentem novos paradigmas e um comprometimento político-social que, sinceramente, não temos visto por parte daqueles que controlam o poder em suas mais diversas esferas. A luta contra o racismo é a luta contra a história que se mantém atrelada aos grandes fatos, que omite o protagonismo de homens e mulheres negras que foram responsáveis diretamente pelo país que hoje somos.

“A resistência dos Gepetos se dá em nós, professores, que mesmo atacados, ou se quisermos nos referir à analogia, engolidos na barriga da baleia, não nos deixamos abalar e lutamos para a produção científica, formação crítica, independente e que rebata todas as teorias negacionistas que tanto tentam impor aos nossos discentes e, também, ao debate público sobre História. Nesse sentido, podemos encarar a ação de Gepeto com o seu amor de pai, aos nossos professores e pesquisadores, preocupados e cada vez mais engajados em ocupar múltiplas plataformas para produzir conteúdos acessíveis a todo público. Dada essa explicação, avancemos em outra questão bastante sensível para essa introdução.”
(Assis, 2020, p. 13)

Os movimentos sociais contrários aos negacionistas no Brasil e no mundo têm surtido efeito, como por exemplo, no afastamento do presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, por determinação da Justiça do Trabalho no dia 11/10/2021, e não é um movimento isolado. Outro exemplo de resistência e vitória se refere à segunda música mais tocada dos Rolling Stones, *Sugar Brown*, não será mais executada, segundo Mick Jagger e Keith Richards, por fazer referência à escravidão. Traduzida como açúcar mascavo, a canção fala

sobre a chegada dos escravos da Costa do Marfim com destino às plantações de algodão no sul dos Estados Unidos:

“Navio negreiro da costa dourada. Com destino às plantações de algodão. Vendidos em um mercado em Nova Orleans. O velho escravocrata está se dando bem. Ouça-o chicotear as mulheres por volta da meia-noite. Açúcar mascavo, como é que você tem um gosto tão bom? Açúcar mascavo, como uma juvenzinha deveria ter, uh, oh. Tambores batendo, o sangue frio inglês corre quente. A dona da casa está se perguntando quando isso vai parar. O criado sabe que está bem. Você deveria ouvi-lo por volta da meia noite. Açúcar mascavo, como é que você tem um gosto tão bom? Açúcar mascavo, como uma juvenzinha deveria ter (Sim) Ah, vem aqui, açúcar mascavo. Como é que você tem um gosto tão bom? Ah, me deixou desejando o, o açúcar mascavo. Como uma garota negra deveria fazer, sim. Eu aposto que sua mãe era uma rainha dos shows de bordel. E todos os seus namorados eram doces adolescentes (...)”⁸⁹. (Rolling Stones, 1967).

Açúcar mascavo é uma alusão às adolescentes negras que foram escravizadas nos Estados Unidos e se apresentam na canção como prato preferido dos brancos, por seu “sabor doce e diferenciado”. Na mesma linha, a música *Some Girls* não está sendo mais executada nos shows da banda por seu caráter machista e racista, descrito na tradução abaixo:

“Garotas brancas, elas são muito divertidas. Algumas vezes elas me deixam maluco. Garotas negras apenas querem ser fodidas toda noite. Eu simplesmente não tenho tanta geleia.”⁹⁰

O Rolling Stones de 1967 não pode ser mais o de 2022 porque a sociedade não aceita mais ver o racismo ser tratado com jargões de apologia e tentativas de apagamento. Os gritos contra o racismo, a desigualdade social e em favor do reconhecimento da dívida histórica em todo o mundo têm surtido efeito e as ideias em torno do enfrentamento ao negacionismo parecem surtir os primeiros efeitos. Mesmo na escola, após o retorno ainda durante a pandemia, minhas aulas ganharam caráter de luta social contra as tentativas históricas de não ouvir aqueles e aquelas que gritam por justiça social e reconhecimento, e mais do que nunca, os sambas, os temas sensíveis e o antirracismo formarão minha continuidade enquanto professor.

As discussões, mesmo com número ainda restrito de alunos, ganharam força e vejo minhas turmas em alinhamento às minhas propostas por uma educação inclusiva e de luta por espaço e protagonismo. Transformar a escola em espaço de luta é recriar espaços até então ocupados por saberes que não são nossos. Por mais duras que sejam as imagens, palavras e sons, a escravidão será apresentada enquanto sistema que sequestrou, forçou a trabalhar para enriquecer brancos e assassinou homens e mulheres negras, mesmo que em alguns momentos

⁸⁹ Disponível em < <https://www.vagalume.com.br/the-rolling-stones/brown-sugar-traducao.html>>, acesso em 12/10/2021.

⁹⁰ Disponível em < <https://www.letras.mus.br/the-rolling-stones/87739/traducao.html>>, acesso em 12/10/2021.

possamos transformar o sofrimento em lúdico (não como fizeram os autores do livro “ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama”, que transformaram a tragédia em brincadeira infantil), mas como método de ensinagem e facilitador da relação entre Escola/professor/alunos.

Os sambas-enredo são ferramentas didáticas diferenciadas porque abordam a História sem a preocupação formal da linearidade e da exaltação de quem não merece. O samba é o canto da História que fala para o povo a linguagem que se faz entender e provoca reações diferentes em todos nós.

“A incorporação da linguagem musical ao ensino de História reclama do professor e do aluno uma percepção mais consciente da canção popular. Trata-se de uma fonte de pesquisa, onde forma e conteúdo integram-se como força de expressão, como referencial de manifestação e comunicação. Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham coro e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais”. (Segundo, David, apud. Silva, 2016, p. 26)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁹¹ (RCNEI) exalta a importância da música enquanto forma de expressão humana, enquadrando-a como uma das atividades permanentes no âmbito da escola (p. 55) e como forma de linguagem (p. 63), o que por si só já justificaria sua utilização no contexto da educação. Muniz (2012, p. 11) afirma que a música “deve ser aplicada no processo de ensinagem para favorecer a estimulação do acervo cognitivo (...) em virtude de melhorar a atenção, o ritmo, a organização espaço-temporal, a discriminação auditiva, além de reduzir a ansiedade, etc.”. Pereira (1991, p. 18), por sua vez, afirma que:

“Nos Estados Unidos e na Europa (...) pesquisas no terreno da música vêm sendo divulgadas, há várias décadas (...). O objetivo dessas pesquisas é permitir ao professor dedicar menos tempo, porém muito mais produtivo, ao ensino. Tais procedimentos visam dar ao aluno um melhor grau de percepção e discriminação e, também uma capacidade maior para detectar seus erros e procurar corrigi-los.”

As letras dos sambas podem ser usadas como documentos históricos no enfrentamento ao negacionismo, principalmente em relação às formas mais difundidas de informações que estão nas redes sociais. Fonterrada (2003, p. 51) nos mostra que Rousseau foi o primeiro pensador da educação “a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical (...) seu objetivo é assegurar a flexibilidade, sonoridade igualdade às vozes”. Em seguida (p. 124), fala que a “necessidade de ensinar música a toda a população

⁹¹ Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>, acesso em 24/12/2020.

surgiu com o ideal democrático, a partir da Revolução Francesa, e foi uma consequência natural, no século XX, que os músicos interessados em educação dedicassem algum tempo à descoberta de métodos e estratégias adequados à preparação auditiva das camadas populares”.

Entretanto, não se pode jogar essa árdua tarefa para a música, pois isolada, não será responsável pelas propostas de mudanças. Ela é o caminho, a trilha sonora para que os atores, as pessoas, possam realizar essa tarefa, se assim desejarem. As possibilidades são inesgotáveis quando se pensa em utilizar a música enquanto instrumento de transformação e ensinagem em sala de aula.

A proposta caminha no sentido de reelaborar/ressignificar conceitos e entendimentos acerca do processo de resistência dos escravizados e da escravidão, através do samba, não como simples atividade didática, mas como expressão de luta, afirmação e empoderamento, considerando a importância da instituição escolar enquanto local importante e estratégico de luta contra as diferentes formas de opressão.

A necessidade de inversão de papéis no processo educativo, onde o protagonismo não está mais com o professor, mas nos estudantes, estará presente na proposta de aprendizagem a ser apresentada, já que a História contextualizada e mobilizada a partir da utilização dos sambas pretende evitar que escritos como os de Leandro Narloch se tornem referências na aprendizagem dos estudantes.

É válido sublinhar que meu cerne não é usar as letras de samba como mera ilustração, mas sim usá-las como fontes para ensinar/aprender questões históricas relacionadas ao passado escravista (e aos legados deste passado em nossa contemporaneidade). Reconheço as diversas fragilidades das letras do samba que, muitas das vezes, romantiza o processo histórico, o que é plenamente inteligível, pois o carnaval é uma festa e deve viver de alegria. Nesse sentido, os sambas serão o ponto de partida para construir planejamentos estimulando pesquisas e atividades com os alunos aqui entendidos como sujeitos protagonistas do conhecimento.

Esta dissertação de mestrado propõe elaborar estratégias a serem usadas nas escolas a título de sugestão aos docentes enquanto instrumento de ensinagem nas aulas de História, espécie de guia didático com exemplos de diversas ferramentas atreladas aos sambas, para que professores de História tenham a oportunidade de usar como formas de questionamentos e empoderamento por parte dos alunos e alunas e no enfrentamento ao negacionismo. Tais propostas lúdicas serão apresentadas com maior detalhamento no próximo capítulo.

Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *ludus* – brincar – e está presente desde o nascer da humanidade, devendo ser entendido como parte essencial do desenvolvimento humano de seres capazes de aprender a conviver em sociedade. No início do século XX, as descobertas realizadas pela ciência deram início a um modo de compreender o homem e a realidade a partir da inter-relação entre elementos e qualidades desses fenômenos. Essa tendência se expressa no pensamento educacional emergente, de modo que vários são os estudos que têm buscado reintegrar o que fora descartado na educação moderna em função da ênfase ao racionalismo estrito. Ao longo do tempo, passou a ser basicamente uma necessidade do corpo e da mente.

Ao longo do tempo, a Educação e o lúdico são tratados de formas complementares e indispensáveis para a formação e reconhecimento de uma sociedade capaz de respeitar e entender um ambiente que favoreça ao diálogo, ao direito de se expressar e, por fim, à construção de uma estrutura social com atores com visões multifocais e multifuncionais, principalmente por conta da complexidade da sociedade atual. Seja através de jogos ou brincadeiras, a ludicidade é parte integrante do processo de ensinagem. Qualquer atividade que tenha o lúdico como ponto de expressão precisa ser

“de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. (...) As iniciativas lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Um texto ou discurso lúdico é uma produção cultural que é capaz de divertir o leitor ou ouvinte. É essencial para chamar a atenção e para persuadir outras pessoas.” (significados.com.br)

O trabalho com Educação permite em qualquer lugar, e independente do público, espaços para brincadeiras e seja por qual motivo for, indo da quebra de gelo de numa primeira aula ao início de nova atividade, buscando aliviar as tensões e criar um clima de harmonia e felicidade, estabelecendo mais leveza e paz à rotina escolar.

Quando falamos em “ensino lúdico”, temos feito a criação de diversões e brincadeiras em sala de aula que, necessariamente, não estão no contexto do processo de ensinagem, ou seja, de promover nos estudantes o discernimento acerca da capacidade revolucionária da Educação e da Escola a partir de métodos que envolvam atividades que fujam ao tradicional “cospe giz”. Muitas das vezes, ao mencionar que a aula será “diferente”, ocorrem resistências no sentido de achar que não haverá aprendizado e que, pelo contrário, será uma aula de bate-papo ou brincadeiras. Mas,

“(…) o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. (...) Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos,

flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo.” (LUCKESI, 2000, p. 21).

A experiência de forma plena é o máximo que uma pessoa pode ter entre se entender enquanto parte fundamental do processo e como multiplicar o conhecimento aprendido. É se entender não só como parte fundamental do mundo em que vive, mas enquanto ser capaz de levar essa experiência a outros membros. O que importa é sua ação, a experiência pelo momento vivido e não apenas o resultado.

Esse tipo de atividade tem a capacidade de permitir o envolvimento com o mundo em que vive, com o autoconhecimento, autoidentificação e a ação entre o pensamento e o conhecimento com questões que fazem parte do cotidiano a partir da ressignificação que a mistura entre fantasia e realidade proporciona, enfim, saber seu lugar de fala de forma leve. Seria ratificar na prática – teoricamente já temos sob a forma da Lei 9394/96⁹² – a superação da educação presa ao conteúdo e instrumentalização, por um processo voltado aos aspectos emocionais, comportamentais, que se atrele à praticidade do cotidiano e crie a capacidade de ser vista como parte fundamental para o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Não se trata de implantar o lúdico, mas criar estratégias, orientar, estabelecer metas e explicar o porquê da atividade estar sendo feita, permitindo aos educandos sua livre capacidade de expressão, ação, pensamento, criação, entender e associar o conhecimento às necessidades de suas vidas enquanto cidadãos. Importante para que entendam as ideologias impostas na sociedade como meios de controle, divisão e exclusão social.

Por este motivo, é indispensável ter uma Educação que se preocupe em formar pessoas críticas, criativas e possam ser capazes de discernir, fazer inferências e questionamentos, com atitudes de iniciativa, que não aceitem sem discussões o que é imposto enquanto verdades ditas por “subcelebridades”, como temos visto com a tão famosa *Tia do Zap*.

A relação entre o lúdico, enquanto diversão e a realidade, como método racional e científico da pesquisa, podem soar paradoxal, já que colocaria frente a frente propostas que visam objetivos diferentes. Mas, é diametralmente o que se propõe, ou seja, através do ato de se divertir atingir a realidade que faz sofrer com a negação e as mentiras acerca da escravidão e da condição do escravizado e que, por consequência, serão desencadeadoras de conhecimentos.

Ao propor qualquer atividade lúdica, o interessante é buscar a ação pelo que se está vivendo, que até aquele momento não havia sido experimentado. Essa mescla entre a

⁹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>, acesso em 12/04/2021.

realidade e a fantasia, ou a busca da verdade, pelo autoconhecimento através do mundo da brincadeira é a oportunidade de se autodescobrir e a descobrir os outros, de proporcionar e sentir prazer pelo que está sendo produzido. Assim,

“(…) o lúdico traz, muitas vezes, em si uma relação entre prazer e dor, alienação e emancipação, liberdade e opressão. A criança, o jovem e mesmo o adulto, ao se entregarem a uma atividade lúdica, entram em contato consigo mesmos, com suas experiências de vida e com situações de descoberta do mundo.” (Porto, 2002.p.15)

Vivemos num mundo tecnológico e a proposta busca no lúdico seu papel transformador e favorecer o entendimento do processo histórico através da união com a escola. O trabalho envolvendo ludicidade e aula de História para o enfrentamento ao negacionismo deve partir de conceitos onde se saiba aproveitar as culturas dos envolvidos e usá-la em prol do processo.

As narrativas presentes nos sambas-enredos permitem um entendimento do passado de forma diferente à forma que está colocada nos livros didáticos. Todavia, é preciso ser entendido à luz do aprendizado e enquanto método alternativo aos modelos existentes. Nem por isso, será o único utilizado ou entendido enquanto ideal, mas outra possibilidade. A ludicidade e os sambas servirão como instrumentos de apoio à reflexão e discussão sobre a negação acerca da escravidão e da condição do escravizado que atingem a Escola, bem como na criação de novas ferramentas que motivem nossos alunos e alunas para que aprendam sobre o passado tendo como desafio o renascer do entendimento da disciplina de História enquanto parte da criação de um futuro onde as marcas sejam a tolerância, o entendimento, a aceitação à alteridade e a justiça social.

Libertar, alienar, emancipar, prazer, dor e oprimir são sensações e posturas que só são permitidas ocorrer inconscientemente com os seres humanos, pois fazem parte de nossas vidas e proporcionadas pelas relações que mantemos em sociedade. Porém, a utilização do lúdico permite a incorporação dessas percepções através das simulações e criações inventivas que a aula pode alcançar. É a permissividade da liberdade plena sem barreiras, censuras ou medos.

O professor deve se adaptar a esse modelo e fazer “testes” buscando de seus alunos demonstrem quais os pontos positivos e negativos. Deve saber escolher as questões e o nível de dificuldade para que todo o processo não se perca numa escolha ruim. Ao professor caberá direcionar, mas também entender seu lugar enquanto ensina e aprende com os educandos, pois, ao mesmo tempo em que irá transmitir conteúdos, terá que se fazer entender não como um *anime show realizando uma stand-up comedy*, mas alguém que está usando um recurso a mais na relação entre professor/aluno/escola/Educação/aprendizado/ensinagem, sabendo que

“(…) no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.” (Baquero, 2000. p. 27)

Os sambas-enredos têm peculiaridades no que se referem às questões sociais, políticas e econômicas do Brasil e que estão vivas nas memórias de nossas turmas. Sua associação aos diversos recursos imagéticos existentes cria o caminho para um verdadeiro desfile de escola de samba em termos de material didático. Seria a avenida no livro, ou seja, a possibilidade de materializar o enredo através dos mais variados recursos didáticos.

Por isso, o samba deve estar associado a outros recursos que busquem “chamar a atenção” para a questão histórica acerca do processo escravocrata no Brasil. Existem materiais de apoio que podem contribuir enormemente para transformar a aula de história em algo que possa competir com o mundo de notícias mentirosas do negacionismo, que se vale de imagens, fotos, charges e os mais diversos recursos para atrair a atenção e criar falsa ideia de verdade sobre seus artigos, suas postagens e livros.

A música aliada aos diferentes instrumentos lúdicos podem ser instrumentos para espantar o mal do negacionismo, além de fortalecer uma sociedade carente de liberdade, de conquistas, de lutas e de respeito. Dessa forma, enfrentar o movimento negacionista é também se valer das imagens sobre a escravidão na sua mais profunda dor e dramaticidade para dar conta do processo que criou a maior diáspora africana da história em direção à América.

“O maior desafio, mas também a maior alegria para um professor de História é quando ele torna efetivo a difícil, complexa, mas linda imagem construída por Benjamin em seu texto sobre o conceito de História, ou seja, consegue construir um tempo saturado de “agoras”, em que fagulhas de esperanças do passado voltem a brilhar num instante de perigo, ou a bela analogia criada por Didi-Huberman (2014) do historiador como aquele que valoriza a frágil luz nascida do encontro de amor dos vagalumes.” (MONTEIRO, 2016, p. 23)

Para além da produção visual, interpretação de textos e enfrentamento ao negacionismo, o uso dos sambas-enredo é concebido como sendo método capaz de promover o letramento no sentido de tornar a prática de ler e inferir sobre o que está sendo dito entendível na abordagem dos temas sensíveis e toda a dramaticidade que lhe é peculiar, fugindo ao analfabetismo funcional e possibilitando a participação de forma consciente dos objetivos propostos.

O apoio nas letras dos sambas de enredo e nos diversos recursos imagéticos irá contribuir para maior renovação da História enquanto ciência que trabalha com a narrativa. Por isso, as propostas irão caminhar na direção de criar estratégias de ensinagem que gerem

atitudes autônomas, emancipatórias e de inclusão, de possibilitar criar, agir e interpretar sobre o ofício do historiador e da função da Ciência História.

É necessário fazer um levantamento com os envolvidos sobre seus gostos musicais e como encaram os sambas-enredos, ouvir e ver o que eles ouvem, trazem e entendem por cultura. Trabalhar com música exige, acima de tudo, a capacidade de entender que nem todos possuem as mesmas preferências e por isso mesmo, a proposta precisa caminhar respeitando as opiniões e buscando se aperfeiçoar permanentemente. Também é preciso apresentar a proposta sem desconsiderar a cultura atual buscando uma perspectiva interdisciplinar, o que é totalmente possível já que a música atende a vários interesses, mas é preciso planejar.

Mostrar um sistema como a escravidão, que foi marcado pela extrema violência, principal instrumento de dominação e coação, que não permitia aos cativos recursos de defesa contra os castigos recebidos, mesmo porque os legisladores eram também senhores de escravos é trabalhar com a dramaticidade da História. A luta contra a escravidão foi uma marca na atuação dos sujeitos africanos, apesar de todo aparato colonial, como bem salienta o samba da G.R.E.S. Camisa Verde e Branco (1982), ao cantar que, “Achei uma bola de ferro. Presa a ela uma corrente. Tinha um osso de canela. Deu tristeza em minha mente. Esse osso de canela. Veio de outro continente.”

O samba recorda a luta do africano, que veio de longe, contra a escravidão e menciona a bola de ferro presa à canela, um dos castigos impostos para impossibilitar as fugas. Redimensionando a abordagem acerca das formas de resistência, as lutas escravas precisam enfatizar o lado dos cativos e dos que conseguiram a liberdade.

Durante o processo de produção do conhecimento acerca do tema em sala de aula, muitas vezes, não dimensionamos as várias possibilidades de resistência do cativo e as artimanhas utilizadas para fugir dos castigos. Penso que a estrutura moldada no “manda e obedece cegamente”, muito enraizada ao longo dos anos dentro da escola, corroborou para uma visão microscópica do processo. Temos pensado o processo de forma tão simples, desconsiderando as diversas possibilidades que fazem do ser humano capaz de sobreviver às piores condições possíveis. O samba da G.R.E.S. Rosas de Ouro (2006), mostra com exatidão, um recurso pouco usado ainda em algumas salas de aula, ou seja, a resistência e a força para seguir em frente, apesar do processo exploratório:

“Aportou no meu Brasil, a escravidão. Nos quilombos resistiu à exploração. Com a força do seu sangue construí. Riqueza que ele não usufruiu. Um sentimento de liberdade. Mascarado na verdade pela abolição. E hoje o negro canta. E que esse canto não seja em vão. E a sociedade vem clamando o seu perdão!” (G.R.E.S. Rosas de Ouro, 2006).

De início, o samba mostra que a escravidão chegou ao Brasil, mas que resistiu e não apenas foi “os braços e as pernas do senhor”. Precisamos recuperar essas práticas cotidianas do Brasil escravista/racista, enfatizando o modo de agir e pensar dos escravizados, como pessoas que, mesmo tolhidas de seus direitos, não se conformaram e buscaram a liberdade. Pensar o cativo como ser pensante e capaz de agir e lutar em causa própria é humanizá-lo, ou seja, entender que as dimensões do sistema, por mais cruéis que fossem, não davam conta do ser humano que estava preso às correntes.

Nesse sentido, deve-se fugir do estereótipo e posições mecanicistas que amarram o ser humano ao sistema como se não houvesse a capacidade de discernimento do que estava ocorrendo assim como devemos complexificar discursos que reforçam a ideia de pura e simples aceitação. Por isso, a Vila Isabel (1988) apresentou “Kizomba: A Festa da Raça”, enaltecendo a luta contra a escravidão:

“Valeu Zumbi. O grito forte dos Palmares. Que correu terras, céus e mares. Influenciando a Abolição. Zumbi valeu. Hoje a Vila é Kizomba. É batuque, canto e dança. Jongo e Maracatu. Vem, menininha, pra dançar o Caxambu (bis); Ô ô nega mina. Anastácia não se deixou escravizar. Ô ô Clementina. O pagode é o partido popular. Sacerdote ergue a taça. Convocando toda a massa. Nesse evento que com graça. Gente de todas as raças. Numa mesma emoção. Esta Kizomba é nossa constituição. Que magia. Reza ageum e Orixá. Tem a força da Cultura. Tem a arte e a bravura. E um bom jogo de cintura. Faz valer seus ideais. E a beleza pura dos seus rituais. Vem a Lua de Luanda. Para iluminar a rua. Nossa sede é nossa sede; De que o Apartheid se destrua.”

O samba exalta a luta contra o sistema de uma “gente que não se deixou escravizar”, cujo grito forte de Palmares, “correu terras, céus e mares”, fortalecido pelos laços culturais uniu formas distintas de pensamento, para fazer valer seus ideais, cuja constituição é Kizomba⁹³. Zumbi enaltecido e reconhecido como líder revolucionário na luta contra o sistema e não “senhor de escravos”, como afirmam os negacionistas.

A ideia de usar o samba-enredo como narrativa mostra como o conhecimento histórico se torna dinâmico, diversificado e instigante, saindo do maniqueísmo de muitos livros e confrontando a ideologia que nega e mente. Ao mesmo tempo, chegamos à História, não como ela deva ser ensinada, mas uma proposta que de valorização do elemento resistência, enfrentamento, ampliável, atualizável, reflexiva e crítica.

A dimensão do que se propõe ao finalizar o presente capítulo é entender o processo de ensinagem de forma ampla sobre a escravidão e ampliação no âmbito da coletividade escolar acerca de sua capacidade de entendimento das diferentes formas de produção do conhecimento histórico, bem como de sua utilização nas práticas cotidianas.

⁹³ Dança de origem angolana, mas que no Brasil ganhou o significado de exaltação do povo.

Com efeito, é possível (re)transformar a Educação no arcabouço ideológico libertador freireano de entendimento sobre os elementos visíveis (muros, grades, portas, portões, pessoas, objetos da prática) e invisíveis (sentimentos, comportamentos, consciência, inconsciência, desejos, anseios e neuroses) que compõem as vidas de toda a comunidade escolar. A produção do conhecimento histórico pode e deve vir à tona por formas diferentes de se fazer, inclusive através do uso dos sambas enredo, relacionando-se com tema específico, baseado em fontes diversas, fugindo do tradicional e da linearidade.

No caso das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica, significa buscar instrumentos que busquem estabelecer diferenças na prática entre o real e a ficção. O professor/historiador precisa saber abordar as questões de forma que abra possibilidades de analisar quais realmente são as fontes necessárias para a execução de seu trabalho em sala de aula e uni-las às práticas em que ele e seu grupo vivem. Seu ofício estará sempre marcado por diversas dicotomias, objetividade/subjetividade, verdade/mentira, escola/academia e tantas outras.

Nosso público precisa dialogar com perspectivas que apontam para os riscos do negacionismo e principalmente de se falar de “racismo branco⁹⁴”, e interagir com discursos que tentam apagar as dimensões do racismo institucional⁹⁵ de modo a combatê-los dentro da percepção educacional antirracista. É preciso enfatizar que os africanos foram trazidos para este país à força, tiveram seus nomes, culturas, línguas, famílias, religiões e deuses extirpados e apagados de sua história, sem, todavia, reduzir suas presenças nas aulas de História a essa dimensão da violência, pois suas marcas em nossa sociedade são múltiplas e plurais.

Senão, vejamos: como explicar razoavelmente que aquele seu parente, amigo ou vizinho, sempre tão solícito, amigável e compreensível, de repente tenha se tornado negacionista, agressivo, racista, mesmo fazendo parte dos oprimidos? Como entender um professor de História que abraçou a ideologia que nega a escravidão? Penso ser a aflição de todos nós a busca pela “cura” e como seremos quando tudo isso acabar. Será que voltaremos a

⁹⁴ Racismo reverso e é requerido pela população branca a partir de expressões ofensivas à sua etnia (branco azedo, branquelo, etc.), para justificar sua pretensão. Essa ideia cai por terra a partir do histórico branco de dominação por todo o mundo, onde prevaleceu a ideologia branca através da força e imposição. Portanto, a ideia de um racismo reverso não se configura. Disponível em < <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>>, acesso em 10/07/2020.

⁹⁵ O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. Ele foi definido (...) como capaz de produzir: A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Disponível em < <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>>, acesso em 10/07/2020.

ser o que éramos antes? Seremos capazes de “perdoar”? Será que há “cura”? Será que querem ser “curados”? Constantemente tenho feito essas indagações ao longo do presente trabalho e a cada dia que passa, quanto mais me aprofundo sobre o tema, mais tenho criado dúvidas acerca delas. É neste movimento que embarcaremos para o próximo capítulo em que faço a descrição e análise aprofundada do produto final criado em diálogo com angústias e reflexões desenvolvidas ao longo destes dois primeiros capítulos.

3 – “Divina luz inspirou, Cantamos numa só voz, e Paulo Freire está presente em nós⁹⁶”. O produto fruto da pesquisa!

Inicialmente, a proposta de produto didático final da presente dissertação era realizar com as turmas de Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Colégio Estadual Duque Costa, localizado em São João de Meriti/RJ, a construção de sambas com apoio da Associação do Movimento de Compositores da Baixada Fluminense (AMC⁹⁷), fazendo uso de letras de sambas-enredo atuais – a partir de 2015 – e fontes históricas documentais acerca da escravidão no Brasil, levando os alunos e alunas das turmas a reelaborar conceitos e entendimentos acerca do processo de resistência dos escravizados a partir das aulas e materiais que tiveram contato. Não seria o samba utilizado como simples atividade didática, mas como entendimento de expressão de resistência, luta, afirmação, empoderamento, de conquista de direito de expressão, de democracia e de demonstração da escola enquanto local de luta contra todas as formas de opressão.

As dificuldades nos preparativos iniciais desta jornada de abordar “temas sensíveis” através da utilização dos sambas enredo começaram com a pandemia do Coronavírus e, passamos da expectativa à realidade e o projeto teve que sofrer profunda alteração diante da impossibilidade das aulas presenciais (no decorrer dos anos letivos de 2020 e 2021) e dos diversos problemas que nossos alunos e alunas possuem no que se refere à condição de acesso à internet, já que as aulas ocorreram (predominantemente) de forma remota ao longo dos dois últimos anos.

Neste sentido, meu trabalho assumiu uma forma diferente daquela que, de início, havia sido estabelecido. Eu cheguei com a intenção de fazer uma cuidadosa investigação durante o PROFHISTÓRIA sobre os problemas psicológicos advindos da neurose coletiva que tomou conta do Brasil e que, por conseguinte, acabou legitimando o negacionismo, transformando-o em bandeira de “verdade” por determinados setores de nossa sociedade. A partir desta

⁹⁶ Samba-Enredo 1999 - Educação, um Salto Para a Liberdade Por Paulo Freire. G.R.C.E.S. Leandro de Itaquera (SP). Disponível em <<https://www.letras.mus.br/leandro-de-itaquera-sp/samba-enredo-1999-educacao-um-salto-para-a-liberdade-por-paulo-freire/>>, acesso em 09/03/2020.

⁹⁷ Cabe nesse momento um agradecimento à AMC (Associação de Músicos e Compositores da Baixada Fluminense), localizada em Coelho da Rocha, São João de Meriti, pelo feito que a escola fez por mim e minha família, quando meu filho, João Pedro, com 12 anos na época, que tinha grande dificuldade no entendimento das diversas matérias ministradas na escola durante o Ensino Fundamental, foi matriculado por minha esposa na escola e por ela aceito e muito bem recebido. A partir daí, ocorreu a grande metamorfose na sua vida. João passou a tocar cavaquinho e depois, bandolim, aprendeu a ler partituras, se tornou um dos melhores alunos da escola onde estuda hoje e devemos tudo isso à AMC e à música (o samba de roda, o samba de raiz e o chorinho). Chegou a ponto de ser o único aluno a tocar bandolim na AMC e fazer apresentações com o grupo. Como bem disse Peter Garret, vocalista do *Midnight Oil*, “a música é o caminho para mudanças políticas”, vou além, a música é o caminho para todas as mudanças. <https://www.escolamc.com.br/>.

problemática, minha intenção era mobilizar os estudantes para a produção de fontes históricas com a utilização dos sambas-enredo, entendendo que poderiam nos auxiliar no sentido de enfrentar esta dimensão que afeta diretamente a Educação e a Escola Públicas.

Diante da impossibilidade de realizar as atividades inicialmente propostas, o produto final do meu trabalho será uma espécie de roteiro de atividades/sugestões didáticas que os professores de História podem se apropriar e adaptar para suas diferentes realidades escolares, promovendo o diálogo dos sambas-enredos mais recentes com a questão do passado sensível da escravidão.

Assim, escolhi para apresentação do trabalho, os seguintes sambas: “Nas veias do Brasil, é a Viradouro em um dia de graça!” (Unidos da Viradouro, 2015); “Axé, Nkenda! Um ritual de liberdade e que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz!” (Imperatriz Leopoldinense, 2015); “Um griô conta a história: um olhar sobre a África e o despontar da Guiné Equatorial. Caminhemos sobre a trilha de nossa felicidade” (Beija-Flor, 2015); “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” (Paraíso do Tuiuti, 2018); “A verdade vos fará livre” (Estação Primeira de Mangueira, 2020).

Apresentarei, nas próximas seções, diferentes tipos de atividades que podem ser mobilizadas nos planejamentos das/dos diferentes professores de História do nosso país. A apresentação das atividades será feita abordando os potenciais pedagógicos de cada samba-enredo. Todavia, isso não impede do/da docente trazer propostas que articulem dois ou mais sambas simultaneamente, entendendo que cabe a cada docente selecionar os aspectos /temas / materiais que julgar mais interessantes para sua realidade escolar.

Além disso, ao final de cada atividade, escrevi parágrafos trazendo possibilidades de usos gerais das atividades por mim produzidas. Nestes parágrafos, aparecem temas/sugestões de assuntos que os professores podem abordar bem como busco sinalizar o objetivo/importância de selecionar tal temática para este produto final. Adianto que escolhi não colocar um gabarito definitivo para cada atividade, pois entendo que as possibilidades de respostas são múltiplas e é justamente este diálogo em torno da variedade de respostas que torna as aulas de História da educação Básica como um espaço potente para enfrentar os discursos negacionistas.

Igualmente, ressalto que as questões não se limitam a explorar os sambas selecionados. Entendendo que em muitos momentos eles podem se tornar pontos estratégicos para discussões mais atuais, tomei a liberdade de inserir questões/reportagens relacionadas ao nosso cotidiano que, de algum modo, se interligam ao nosso passado escravista. Trata-se de

uma aposta no diálogo entre acontecimentos do passado com os do presente que justificam estas escolhas em meu produto didático final. Da mesma forma, outros sambas podem ser de grande valia para a produção das atividades, como por exemplo o da Mangueira de 2019.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha vida de professor, a partir do mestrado e do presente trabalho, me fez questionar o papel que venho desenvolvendo ao longo dos anos e como o conhecimento produzido por mim e demais professores foi negligenciado, em diversos momentos, pela academia, que na grande maioria das vezes não se dá conta da realidade vivida por nós. Situadas, muitas vezes, em áreas nobres da cidade, as universidades, em variados momentos de suas trajetórias, não voltaram seus olhares para a periferia das escolas e manteve-se fechada na bolha que produzia seu conhecimento para si e não via a necessidade de ultrapassar a barreira intelectual que há entre dois mundos tão distintos, mas tão dependentes um do outro.

Falar em educação antirracista que reconheça a escola não como subalterna, mas enquanto parceiro indispensável é questionar o mundo acadêmico e sua função de absorção de seres humanos oriundos das periferias, mas que não os reconhece enquanto merecedores de seu universo.

O conflito entre a teoria da Educação acadêmica e sua prática na difícil realidade escolar está no cerne de todos os problemas. É muito difícil para todos nós, professores da Educação Básica, nos confrontarmos com a realidade da falta de elementos básicos para realização de um trabalho, do racismo, da exclusão social, da miséria, da violência e da falta de perspectiva e, ao chegarmos num mestrado, por exemplo, vemos que o mundo da academia não condiz com nossa realidade, mas que somos obrigados a digerir por conta do diploma que faz parte de exigências para nossa qualificação profissional e melhoria salarial.

Uma educação verdadeiramente antirracista deve dar conta de situações inimagináveis pela academia, cujas produções teóricas estão no campo da oralidade e são impostas através de publicações ou leituras obrigatórias como parte de formação dos professores da Educação Básica. Muitas das vezes, me pergunto como produzir um trabalho fundamentado por bases que desconhecem minha realidade, que sequer sabem onde fica a escola onde trabalho. Sou obrigado a falar inglês para me aperfeiçoar num curso sobre como ser professor de História e a produzir algo que sequer saberei se será possível implementar em sala de aula por conta das mais diversas situações que costumeiramente surgem. Enfim, prego uma educação antirracista num mundo onde minha fala é a fala da academia que não me conhece, que não enfrenta minhas lutas diárias, que não conhece meus alunos e alunas e suas histórias de sofrimento, que transforma minha prática em teoria, minhas mãos calejadas em letras num punhado de papéis.

Sou sujeito que não tem o direito de definir minha própria realidade, de estabelecer minha identidade, de nomear minha história, como bem fala Kilomba (2019). Minha realidade, identidade e história são estabelecidas pelo projeto vindo da academia, de pessoas brancas, que me vê enquanto essencial para sua existência, por mais paradoxal que isso possa ser, já que não me reconhece enquanto sujeito primário, mas secundário.

“(…) não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu branco reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os.” (KILOMBA, 2019, p. 38).

Essa relação de poder e submissão entre sujeitos primários e secundários, por mais que seja negada, é real e marca os mundos da Academia e da Escola, que deve ser entendida como a primeira linha da formação dos seres humanos, pois em muitos casos, estamos à frente da família, aliás, fomos transformados numa extensão da casa, pois alimentamos, cuidamos, damos proteção e ensinamos a ter cidadania. Somos, nas palavras de Žižek (2010, p. 65), espécie de inconsciente, que “não é o lugar das divindades da noite, dali saem larvas. As larvas são aquilo que nos incomodam, que nos trazem uma sensação de asco, que nos movem a julgar moralmente, ou ainda que ao olharmos para elas, sentimos vergonha de tê-las cultivado em nosso íntimo”.

Estamos na cara, na face, somos reflexo dela, que se recusa a nos aceitar, seja por vergonha, talvez medo de reprovação, asco (medo de se tornar contaminado e, portanto, não reconhecida em sua grandeza e magnitude) e moral (medo de ser julgada e condenada socialmente por reconhecer que não se basta de forma isolada, apesar de constantemente cometer tal ato). A vergonha, o asco e a moral são fatores que a impedem de reconhecer que o abismo entre nós e ela, em última instância, a impedem de reconhecer aquilo que imagina que o outro irá reprovar.

Mas, enquanto escola, somos incontidos, mesmo não tendo forças suficientes, tentamos e permanecemos vivos, nos embrenhando, nos intrometendo em seu mundo branco, de poderes, falas de brancos e lugar de poder. A troca simbólica entre a Academia e Escola é um “gesto vazio”, uma dádiva feita para ser rejeitada ou destinada a sê-la, expressão cunhada por Brecht em sua peça *Jasager*, onde um menino (que iremos representar como a Escola) é solicitado a aceitar livremente com aquilo de todo modo será seu destino (ser jogado no vale para morrer). Como era o costume na época, perguntava-se à vítima se ela concordava com sua sorte e, costumeiramente, ela dizia que sim, pois o reconhecimento enquanto membro da sociedade diz que devemos abraçar livremente, como resultado de nossa escolha, o que nos é

imposto (por exemplo, devemos amar o próximo, um deus, a pátria, etc.) gerando um paradoxo entre o querer (minha capacidade de escolher livremente) e o que é compulsório (de fingir que aceita), para manter as aparências de que há uma livre escolha, que efetivamente não existe. Essa codependência, apesar de existir, é celebrada através de um gesto simbólico vazio, um oferecimento que se destina a ser rejeitado. É dessa forma que vejo a relação entre o que nos é imposto enquanto modelo a ser seguido e o que minha realidade apresenta, onde diariamente vejo meus alunos e alunas serem jogados de penhascos e concordarem com a sorte que lhes é imposta.

Meu projeto antirracista é o que me faz questionar a existência de uma relação que vive a me jogar de penhascos, que não aceita imposições de quem não conhece minha realidade, que não sofre com as dores de meus alunos e alunas que, ora estão tentando evitar suicídio de pais, que são meninas e mães, meninos e pais, que são presos por crimes que poderiam ser evitados, que trabalham em subempregos, que não têm hospitais, ventiladores para uma noite quente de verão, que não têm casa e a comida que alimentaria um serve para cinco, que não tem computador, celular e muito menos internet, mas os obrigam a ter aula de forma remota sob risco de reprovação, que são motivos de chacotas em conselhos de classes por conta de seus nomes ou erros cometidos em provas mal elaboradas, enfim, de seres humanos que não são ouvidos, apesar de falarem alto nas aulas durante o pouco tempo que possuem onde a realidade é substituída pelo único momento de entretenimento de suas vidas e proporcionada pela escola.

É questionador a ponto de perguntar do que vale colocar vários assuntos sobre a escravidão, a condição do escravizado, de enfrentamento ao negacionismo, se meus alunos e alunas são oprimidos pelo sistema que lhes promete a salvação no fim dos dias, se forem comportados e não questionarem a vontade do pastor. Histórias diárias de luta e sofrimento marcam meus quase 25 anos enquanto professor da Educação Básica.

Posso dizer que já vi e vivi de tudo (ou, quase) nesses anos e que meu projeto antirracista é forjado no fogo do cotidiano da escola pública, que não tem ar condicionado, com salas lotadas e dois ventiladores barulhentos, acessibilidade inexistente, onde pessoas fingem dar aula e vão para a sala de aula falar que o racismo não existe ou me falar que a matéria de ajuda ao próximo não lhe foi ministrada na faculdade exatamente quando estou buscando ajuda para uma aluna cuja mãe tentava se matar porque o filho estava preso acusado de roubo ou outra, que é mãe de dois filhos (um de dois e outro de três e grávida do terceiro) me diz que não tem o que comer em casa.

Hoje entendo o porquê da fala sobre a matéria de apoio ao outro não ter sido ministrada na academia, aliás, para nenhum de nós foi aplicada a disciplina de “Teoria do Conhecimento e Apoio Psicológico aos Estudantes com os mais diversos problemas existentes”, pois a academia jamais aventou tal possibilidade e diversos são os motivos para tal justificativa. Meu projeto antirracista é, sim, questionador dentro da minha prática de luta e meus alunos e alunas me reconhecem. O samba pode ser importante instrumento nessa luta, apesar de possuir seus problemas, principalmente na romantização da dor, mesmo porque, o carnaval é uma festa que necessariamente pressupõe alegria e daí, não seria possível, sua música falar da dura e triste realidade e ser alegre, simultaneamente.

Vivemos um momento difícil no país e sequer sabemos para onde iremos parar após as eleições de outubro de 2022, principalmente em função do quadro de extrema violência e ideologia fundamentalista por parte do atual grupo que ocupa o poder. Casos de violência contra opositores têm sido costumeiramente retratados e mostrados e a escola não tem sido lugar de exceção. Nesse sentido, mostrar a relevância do presente trabalho é, simultaneamente, mostrar minha luta de professor que não se cala e luta contra o momento atual, entendendo que essa luta não é só minha, mas de milhões de outros brasileiros inconformados e indignados com o que temos passado.

A abordagem histórico-psicanalítica caminha no sentido de dar conta do conflito mental que tem transformado o virtual em real, através da invenção e mentira propagadas sem controle e “sem filtro” por todas as redes sociais. Esse processo mental de invenção de um passado altruísta e glorioso que marcou a ditadura cívico-militar no Brasil ganhou corpo e hoje se torna o volante motor para justificar as barbáries contra aqueles que não abraçam a mesma ideologia.

Somos resistência, resiliência e enfrentamento a tudo isso, mas somos, acima de tudo, seres humanos dotados de capacidade intelectual para buscar as transformações necessárias a partir da escola, da busca pela verdade e o combate ao negacionismo e ao apagamento da memória da escravidão. Somos professores que todos os dias encaram as mais diversas situações envolvendo violências de todos os tipos, da verbal, passando pela física e chegando à incapacidade de ver outro ser humano sem ter o que comer em casa e que vai para a escola em busca de alimento, sabendo que só ele irá fazê-lo e que em sua casa outros não terão a mesma oportunidade. Meu trabalho é minha demonstração de luta e vergonha por estarmos vivendo um período tão assustador, numa época pandêmica onde amigos se foram por incompetência e crueldade.

A importância de meu trabalho pensa ser mais teórica do que prática, justificado pela pandemia do covid-19, que nos alijou do convívio escolar por dois anos, mas não nos impediu de, pelo menos tentar mudar. Mas, não o diminui enquanto instrumento de luta, principalmente vinda de mim, uma pessoa que tinha tudo para ser um “bolsominion” em função de minha vida pregressa enquanto trabalhador, mas que fugiu à regra e é reconhecido enquanto ferrenho opositor e combativo por tudo que anda ocorrendo no Brasil atual.

Meus alunos e alunas do Colégio Estadual Duque Costa, do 1º ano, 2º ano, 3º ano do Ensino Médio, do EJA 1, EJA 2, EJA 3 e EJA 4 me tem como professor, amigo, conselheiro, assistente social, advogado, pai, mãe, irmão mais velho, parceiro, enfim alguém em confiar e eles foram e são e serão meu campo de experiência, não enquanto cobaias, mas como seres humanos que buscam transformar suas vidas e se reconhecem enquanto sujeitos históricos.

Sempre lhes pergunto: “De onde vocês partiram, aonde chegaram e aonde pretendem chegar?”, para que tenham a dimensão do que estão fazendo na Escola e o que farão após saírem, além de terem a consciência de que não se pode parar nisso, é preciso ir além. Meu trabalho é também uma homenagem a eles e a elas, que me inspiraram com suas alegrias e dores, derrotas e vitórias, que não se conformaram e enfrentaram todas as dificuldades. Me passaram isso, essa capacidade de encarar as dificuldades com força e determinação, sem se importar com críticas e tendo tudo contra para desistir. Sou como eles e elas!

NÃO SOU MITO! SOU PROFESSOR! RECONHECIMENTO MAIOR NÃO HÁ! PRÊMIO MAIOR NÃO HÁ! PROFESSOR É COISA DIFERENTE!



Juliana Dias Singularidade é uma merda né kkkkk. Tu faz planejamento, dá aulas fudas e anos depois seus alunos usando vídeos do MBL como embasamento teórico!

Curtir · Responder · 7 h



Juliana Dias Jeferson!! Eu assisti as mesma aulas!! No ensino médio eu cagava pras aulas pq já tinha aprendido 80% da matéria com vc! Inclusive quando prestei vestibular pra UERJ só acertei 98% das questões por conta das suas aulas! Você foi o MELHOR professor de história que já tive na vida!!!

Curtir · Responder · 6 h



5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

A IMMIGRAÇÃO. Órgão da Sociedade Central de Imigração. Biblioteca Nacional, 1883- 1891. Microfilme. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=239984&PagFis=1&Pesq=>.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. (Palestra). In: Colóquio Nacional História Cultural e sensibilidades, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 17-21 nov. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/.../palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%20201>. Acesso em 26/05/2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do ensino da história. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, X1, 2017, Rio de Janeiro. Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento; Caderno de resumos. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação / UFRJ, 2017.

Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História, in GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. (organizadores). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: MAUD X, 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de, *O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. 3. ed. Belo Horizonte : Itatiaia/Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil).

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos PIMENTA, Selma Garrido. Do ensinar ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém — Um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.
- ASSIS, Romulo Fernandes. As influências nos Pinóquios e a resistência dos Gepetos: como discursos negacionistas vêm adentrando as aulas de História. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da PUC-Rio, 2020. Disponível em < <http://www.his.puc-rio.br/wp-content/uploads/Diseerta%C3%A7%C3%A3o-certificada-Romulo-Assis.pdf>>, acesso em 11/10/2021.
- AZZI, Riolando. A teologia católica na formação da sociedade colonial brasileira. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARRETA, João Paulo. O problema do sentido na psicanálise de Freud (artigo). Vol. 4 n°1 e 2. São Paulo: PEPSIC, 2009. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2009000100003>.
- BADILLO, Jalil Sued. Igreja e escravidão em Porto Rico no século XVI. In: PINSKY, Jaime et al. (Orgs). História da América através de textos. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- BARTHES, Roland. Mitologias. 4ª edição, Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- BARROS, José D'Assunção. MEMÓRIA E HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL. TEMPOS HISTÓRICOS. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710/4287>>, acesso em 12/07/2020.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de História. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf>, acesso em 04/12/2020.

- BEZERRA, Aimée Aguiar. MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: A História oral como forma de preservação da Identidade Cultural. Artigo.
- BEZERRA, MONTEIRO, Rafael Zamorano, Christiano Britto. Medal of Honor: a história monumental em narrativas lúdicas. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/24671/21847>>.
- BEZERRA, Danieli Machado. Lacan para Historiadores. Curitiba: Appris, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BION, W. R. (1957). (1970). Attention and Interpretation. London: H. Karnac, 1993.
- BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013.
- Brasil, Senado Federal. (1986). *Constituições do Brasil*: de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 1.
- BURKE, Peter (organizador). A escrita da História. Novas Perspectivas. Editora UNESP, SP, 1978.
- _____. A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloísa. GERAÇÃO HOMO ZAPPIENS NA ESCOLA: OS NOVOS SUPORTES DE INFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

- CARDOSO JR., Hélio Rebello. Narrativas e totalidades como problemas na historiografia – um estudo de dois casos. In: MALERBA, J. (org.). A velha história. Campinas: Papirus, 1996.
- CARVALHO, Edison. O Quilombo de Palmares. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1947.
- CASTELLS, M. A galáxia Internet – reflexões sobre internet, negócios e sociedades. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- CERRI, L.F., ed. Os jovens e a História: Brasil e América do Sul [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, 332 p. ISBN: 978-85-7798-248-6. <https://doi.org/10.7476/9788577982486>.
- CERTEAU, Michel de. História e psicanálise: entre ciência e ficção. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- Cf. CHARTIER, Roger. Estratégias e táticas. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 24, nº. 69, 2010.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.
- CLARKSON, Thomas. Os gemidos dos africanos por causa do tráfico da escravatura — ou Breve Exposição das injúrias e dos horrores que acompanham este tráfico homicida. Londres: Harvey & Darton, 1823.
- CORREA, COSTA, AKERMAN, Ricardo Lopes, Samira Lima, Marcos. QUESTÕES DE VIDA LOCAL: DESCONCENTRAÇÃO DE CAPITAIS E OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NOS PROCESSOS DE ENSINAGEM EM DESENVOLVIMENTO LOCAL PARTICIPATIVO. Mato-Grosso do Sul: Interações, 2017.
- COSTA, João Paulo Oliveira e; LACERDA, Teresa. A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: (séculos XV e XVIII). Lisboa: ACIDI, 2007.

- DAVID, Célia Maria. Música e Ensino de História: uma proposta. SP: UNESP.
Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>.
- DÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- Dicionário da Terra. Márcia Motta (organizadora). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- DODEBEI, FARIAS, GONDAR. Vera, Francisco e Jô (org.) Estudos Interdisciplinares em Memória Social: Por que Memória Social. GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. UFRJ, HIBRIDA. Revista Morpheus. Edição Especial. v. 9, n° 15, 2016.
- ECO, Umberto. Interpretação e história. Interpretação e superinterpretação. Trad. MF. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FAGUNDES, Tatiana Fagundes. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.
- FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Disponível em <<file:///C:/Users/JERFER~1/AppData/Local/Temp/4516-Texto%20do%20artigo-12075-2-10-20140611.pdf>>, acesso em 11/10/2021.
- FANON, F.. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, (2008).
- Fantasia freudiana: aspectos centrais e possível aproximação com o conceito de esquemas de Aaron Beck. Lara Cristina D'Avila Lourenço – Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil Ricardo da Costa Padovani – Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 2. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n2/v18n2a15.pdf>>, acesso em 19/05/2020.

FANTINI, João Angelo. *ROOTS OF INTOLERANCE: THE IMAGINARY SEGREGATION OF THE OTHER*. RAÍZES DA INTOLERÂNCIA: A SEGREGAÇÃO IMAGINÁRIA DO OUTRO. SIG. Revista de Psicanálise, p. 104. Disponível em < http://sig.org.br/wp-content/uploads/2016/04/N6_EmPauta2.pdf>.

FÉLIX, Loiva Otero. História e memória: a problemática da pesquisan Passo Fundo: Ediupf, 1998.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente, História Oral e ensino de História. 2013. Disponível em < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18100/Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20pr%C3%A1ticas%20educacionais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

FINLEY, Moses. Escravidão Antiga e Ideologia Moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENTINO, Manolo. Em Costas Negras: uma história do tráfico entre a África e o Rio de Janeiro. Séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

_____. Tráfico de escravos, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil, c. 1790-c. 1830. História: Questões & Debates. n. 51, jul-dez., 2009: 69-119. Disponível no seguinte endereço: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/view/19985/13171>.

FONER, Eric. **Battles for Freedom: the use and abuse of American history**. New York: I. B. Tauris/The Nation, 2017.

_____. **Who Owns History?** New York: Hill and Wang, 2002, p. XIX.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

FONER, Eric. **Who Owns History?** New York: Hill and Wang, 2002, p. XIX.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 5, 28-49, 1992.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1979.

_____. A arqueologia do saber. 1997. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_____. Sete proposições sobre o sétimo anjo. In Michel Foucault, *Ditos e escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (Inês Autran Dourado Barbosa, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRAGOSO, João. Modelos explicativos da chamada economia colonial e a ideia de Monarquia Pluricontinental: notas de um ensaio. História (São Paulo) v.31, n.2, jul/dez 2012.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. “Uma leitura do Brasil colonial: bases da materialidade e da governabilidade no Império”. Penélope: Fazer e Desfazer História, n. 23. Lisboa, 2000.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. A Idade Média. Nascimento do Ocidente. Brasília: Editora Brasiliense, 1996.

FREIRE, Paulo. Conscientização - Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

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

_____. Educação como prática de liberdade. 25ª edição, ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. Sentidos de Ensinar e Aprender História: estudantes e professores como produtores de saberes. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, X1, 2017, Rio de Janeiro. Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de

conhecimento; Caderno de resumos. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação / UFRJ, 2017.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. (1933).

FREUD, Sigmund. Observações Psicanalíticas sobre um caso de Paranoia Relatado em sua Autobiografia (“O Caso Schreber”). Artigos sobre Técnicas e Outros Textos (1911 – 1913), Cia das Letras, 1978.

_____. Além do Princípio do Prazer. Obras completas, volume 14. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

_____. O Futuro de uma Ilusão, O Mal-Estar na Civilização e Outros Trabalhos (1927-1931) - Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud - Vol. 21. São Paulo: Imago, 1980.

_____. O ego e o id. *ESB*, Rio de Janeiro: Imago, 1980. V. XIX.

_____. Psicologia das Massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

_____. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1901.

_____. Escritores criativos e devaneios (1907/1908). Disponível em <<https://www.portalentretextos.com.br/post/escritores-criativos-e-devaneio-1908-1907>>.

FRIEDLANDER, Saul. History, memory, and the historian: dilemmas and responsibilities. In: **New German Critique**, vol. 21, spring-summer 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Rw8KZNRKYMTgxbG8GcscCMb/?lang=pt&format=pdf>>.

- GABRIEL, MONTEIRO, MARTINS. Carmen Teresa, Ana Maria, Marcus Leonardo. Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História. Rio de Janeiro: [Mauad X](#), 2016.
- GAY, Peter. Freud para Historiadores. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 139-159 – 2018. Disponível em < <file:///C:/Users/JERFER~1/AppData/Local/Temp/430-1673-1-PB.pdf>>, acesso, em 11/10/2021.
- GIL, EUGENIO. Carmem Zeli de Vargas, Jonas Camargo.
- GINZBURG, Carlo. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. As muitas faces da história: nove entrevistas. São Paulo: Unesp, 2000.
- GOLDIM, José Roberto. Teoria da Guerra Justa. RS: UFRGS. 2003. Disponível em < <https://www.ufrgs.br/bioetica/guerra.htm>>.
- Gramsci, Antonio, 1891-1937 Cadernos do cárcere, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HESÍODO. Teogonia. A origem dos deuses. 3ª edição. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.
- HOBBSAWM, Erick. A Era dos Impérios: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HUSBANDS, C. R. What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past. Buckingham: Open Press University Press, 2003.
- Iankilevich, E. et. alli (2008). Historizando: reflexões sobre a clínica psicanalítica. Trabalho selecionado para ser apresentado no Congresso da FEPAL, em Santiago do Chile, 2008.

IVO, JESUS. Isnara Pereira, José Robson Gomes de. Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/28316/20176>>, acesso em 10/10/2021.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Edições 70, Lisboa/Portugal.

KLEIMAN, A.(Org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. 2016. Disponível em <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grad-ensinando-a-transgredir.pdf>>.

_____. DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO”, POR GRADA KILOMBA, 2015. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/399559870/Descolonizando-o-Conhecimento>>.

LACAN, J. Os escritos técnicos de Freud: seminário 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LANDES, D. S. Why are we so rich and they so poor? The American Economic Review, p. 1-13, 1990. LANDES, D. S. Why are we so rich and they so poor? The American Economic Review, p. 1-13, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2006534>, acesso em 30/03/2021.

LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990., s/d.

_____. História e memória. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LEVY, Ruggero. Historia y/en psicoanálisis? Cual es el papel del historiador/psicoanalista, o de la dupla analítica, en esta construcción?

Comentário a la entrevista de Fernando Novais. Rev. bras. psicanál v.42 n.2 São Paulo jun. 2008.

LEVISKY, DAVID LÉO. Um Monge no Divã: Trajetória de um adolescer na Idade Média Central. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LOURENÇO, Lara Cristina D'Avila. Fantasias freudianas: aspectos centrais e possível aproximação com o conceito de esquemas de Aaron Beck.– Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, 2013.

Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas/Organização Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. Cortez, 1991.

MACEDO, ARMANDO, José Rivair e Maria Luiza de Carvalho (eds.), Atas do II Encontro Internacional de Estudos Medievais. Revista do IFCH- UFRGS, Volume 21 nº 1, 1998, Tomo 1.

MAI, L. Boletim de Eugenia (1929-1931): um estudo sobre forças educativas no Brasil. 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação). Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. A ESCRAVIDÃO NO BRASIL: ENSAIO HISTÓRICO-JURÍDICO-SOCIAL. PARTE 1.^a (JURÍDICA. DIREITO SOBRE OS ESCRAVOS E LIBERTOS, RIO DE JANEIRO: TYPOGRAPHIA NACIONAL, RUA DA GUARDA VELHA, 1866.

MEILLASSOUX, Claude. Mulheres, Celeiros e Capitais. Porto: Afrontamento, 1977.

- MELLO, Pedro de Carvalho de & SLENES, Robert. W. “Análise Econômica da Escravidão no Brasil”. In: NEUHAUS, Paulo (coord). Economia brasileira: uma visão histórica. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- MILLER, Joseph C. O Atlântico escravista: açúcar, escravos e engenhos. Afro-Ásia, Bahia, n. 19/20, 1997.
- MONTEIRO & PENNA. Ana Maria Ferreira da Costa, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A História Ensinada. Didática e Metodologia do Ensino de História. 2003. Disponível em <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2857174/4-semana-ana-maria-monteiro-a-historia-ensinada>>.
- _____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/G9fQxNXnxxf6QFvzx9PFZvB/abstract/?lang=pt>>.
- MORALES, Pedro. Avaliação Escolar: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.
- MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. Rio de Janeiro: Pólen, 2019.
- MORRISON, Toni. Amada. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Disponível em <https://www.academia.edu/39676013/Amada_Toni_Morrison>, acesso em 08/10/2021.
- NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009.
- NORA, Pierre. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>.
- NOVAIS, Fernando A.. Aproximações – Estudos de História e Historiografia: São Paulo: Editora Cosacnaify, 2005.

- _____. Texto Introdutório (ao livro) Formação do Brasil contemporâneo. In: SANTIAGO, S. (coordenação, seleção de livros e prefácio), *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2ª ed., 2002, vol. 3.
- O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). João Fragoso, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Silva Gouvêa, organizadores. Rio de Janeiro: Civilização, 2001.
- O Historiador e os dilemas da interpretação histórica: as fontes virtuais em debate, apud *Diálogos e Relação de Poder*, Ana Cristina Lobo – Sousa, Flávio Vilas-Boas Trovão e Thaís Leão Vieira (org.), São Paulo: Edições Verona, 2015.
- Os jovens e a História: Brasil e América do Sul/ Luis Fernando Cerri (Org.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. CERRI, Luís Fernando. O QUE TODO ESTUDANTE DE HISTÓRIA GOSTARIA QUE SEU PROFESSOR SOUBESSE, MAS TINHA MEDO DE DIZER.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990/2005). Brasília: UNB, 2007, p. 404. Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História, UNB, Instituto de Ciências Humanas, Brasília, 2007.
- PALERMO, Luis Claudio. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. *Dimensões*, n. 39, 2017.
- PETERSON, Derek R. (org.), *Abolitionism and Imperialism in Britain, Africa, and the Atlantic* (Athens: Ohio University Press, 2010)
- PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. *Pesquisa em Música e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- PEREIRA, Nilton Mullet. ENSINO DE HISTÓRIA, DEVER DE MEMÓRIA E OS TEMAS SENSÍVEIS : Educação, Linguagem e Memória. II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. Educação, Arte e Direitos Humanos. 2017. Disponível em <<file:///C:/Users/JERFER~1/AppData/Local/Temp/3955-11122-1-SM.pdf>>, acesso em 11/10/2021.

- PEREIRA IVO, Isnara/JESUS, José Robson Gomes de. Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla. UFES – Programa de Pós-Graduação em História, 2019.
- PETTERSON, Orlando “The Study of Slavery” in Annual Review of Sociology, III. 1977.
- PINTO, J. (1992). *Slavery in Portuguese India, 1540-1842*. Bombay, Himalaya Publishers.
- PLATAFORMA GUETO. Racismo no Trabalho. Portugal, 01 maio 2014. Disponível em: <Disponível em: <https://plataformagueto.wordpress.com/2014/05/01/racismo-no-trabalho-hoje-concentracao-as-14h30-na-praca-da-figueira/>>. Acesso em, 10/10/2021.
- POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio; IN: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante, Cinco lições sobre a emancipação intelectual, Autêntica, Belo Horizonte, 2002.
- REIS, João José e SILVA, Eduardo. Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Revista História Hoje, vol. 7, nº 13.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1994. Tomo I.
- _____. História e Verdade. Rio de Janeiro: Forense, 1968 [original: Paris: Seuil: 1955].
- _____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editoria Unicamp, 2007.
- SAGAN, Carl. O Mundo Assombrado Pelos Demônios: A Ciência Vista como uma Vela no Escuro, 1995
- Salvitti, Adriana. Investigações sobre o método de W. Bion: uma leitura de “Sobre arrogância”. *Psyche* (Sao Paulo) v.8 n.13 São Paulo jun. 2004.

- SAMPAIO, Plínio de Arruda. Brasil: Os impasses da formação. Disponível em <
<https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/PLINIO-A-S-JR-Impasses-da-formacao.pdf>>.
- SANTO AGOSTINHO. Confissões. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos políticos da educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fio Cruz/EPSJU, 2006.
- Schultz, D. & Schultz, S. (1992). *História da Psicologia moderna*. 7. ed. São Paulo: Cultrix.
- SILVA, A. R. (2014). Mnemosyne e Lethe: a interpretação heideggeriana da verdade. *Archai*, n. 13, jul - DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X_13_8. Disponível em < file:///C:/Users/jerferson/Downloads/8485-Article%20Text-14694-1-10-20180530%20(1).pdf >.
- Silva, Carlos Eduardo Valdez da. E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Dissertação de Mestrado PROFHISTÓRIA – UERJ – Faculdade de Formação de Professores, 2017.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Formação Histórica do Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968.
- STEINBACH, Amanda Maíra. PSICANÁLISE FREUDIANA E HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E LIMITES DA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DOS SENTIMENTOS. Disponível em < file:///C:/Users/joao_julio/Downloads/28958-Texto%20do%20artigo-122024-1-10-20140314.PDF >
- STERN, Steve J. Paradigma da conquista, história, historiografia e política. In: BONILLA, Heraclio (Org.). Os Conquistados. 1492 e a população indígena das Américas. São Paulo: Hucitec, 2006.
- SANTO AGOSTINHO. Confissões. Petrópolis: Vozes, 1992.

- SERRANO; WALDMAN, Carlos; Maurício. *Memória D'África: A temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- TORERO, PIMENTA, José Roberto, Marcus Aurelius. *ABECÊ da Liberdade: A história de Luiz Gama*, Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015.
- VELASCO, Diego Bruno. *NARRATIVAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENEM: DISPUTAS CURRICULARES PELA HEGEMONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.
- VEYNE, P. *Acreditavam os gregos em seus mitos? Ensaio sobre a imaginação constituinte*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- WHEELER, COFFIN, Ruth, Harold G.. *Os Dinossauros – Quando Existiram e Por Que Desapareceram*. Editora: Casa Publicadora, 1993.
- WHITE, Hayden. *Teoria da literatura e escrita da história*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994.
- _____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Trad. Alípio C. de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.
- _____. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Trad. José L. de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.
- ZIMERMAN, David E. *Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- Žižek, Slavoj. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ZWEIG, Stefan. *24 horas na vida de uma mulher*. Porto Alegre: L&PM, 2007.