



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

DANIEL DE OLIVEIRA GOMES

**CRÍTICA À “EDUCAÇÃO BRANCÁRIA”: ESCRIVIVÊNCIAS, CURRÍCULO
E IDENTIDADE PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

**NITERÓI
2023**

DANIEL DE OLIVEIRA GOMES

CRÍTICA À “EDUCAÇÃO BRANCÁRIA”: ESCRIVIVÊNCIAS, CURRÍCULO E IDENTIDADE PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Orientadora: Professora Dr^a Luiza Rodrigues de Oliveira

NITERÓI
2023

DANIEL DE OLIVEIRA GOMES

**CRÍTICA À “EDUCAÇÃO BRANCÁRIA”: ESCRIVIVÊNCIAS, CURRÍCULO
E IDENTIDADE PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Profa. Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira (UFF)
(Orientadora)

Profa. Dra. Jonê Carla Baião (UERJ)
(Examinadora)

Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges (CEFET/RJ)
(Examinador)

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva (INES/RJ)
(Examinador)

Prof. Dr. Abrahão de Oliveira Santos (UFF)
(Examinador)

NITERÓI
2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu muito amado e encantador filho Cauê da Silveira Gomes, como representante das centenas de filhos e filhas de trabalhadoras(e) com quem tive o prazer de ensinar e aprender. Aos seus questionamentos, parceria e entusiasmo pela Vida. Para que a educação brancária não o impeça de saber e fazer valer seu lugar em um mundo menos racista e mais democrático, digno da sua bondade.

AGRADECIMENTOS

À minha família dos dois lados da Vida e à ancestralidade que me garantiram vitalidade para jamais deixar de sonhar.

À Luiza Rodrigues de Oliveira, mais que orientadora, inspiração para não me permitir esmorecer nos ataques diários da educação brancária. Obrigado por tantos exemplos e por me ajudar a reconhecer o potencial da presente Tese, da minha identidade como pesquisador e intelectual negro. Gratidão por me orientar com afeto, competência e lealdade.

À minha companheira Luciana Daflon, pelas lutas, parceria, paciência e tantos sonhos compartilhados e vivenciados nessa longa trajetória de doutoramento.

A todas(o) as(o) estudantes, especialmente, as(o) que fizeram e fazem parceria comigo na luta por uma educação antirracista.

Ao grupo de pesquisa *Oralidades* (UFF), nosso inigualável quilombo! Àquelas(e) que jamais deixaram as minhas mãos nesses sombrios tempos golpistas e, com a maestria da Luiza, me orientaram no vir a ser negro afrodiaspórico: Lívia Maria, Ana Paula, Aline, Elsa, Evelyn, Hugo, Luiza, Tainara, Vivian e Willian o meu muito obrigado.

Aos membros da banca: Jonê Carla Baião, Abrahão de Oliveira Santos, Roberto Borges e Tiago Ribeiro, pelas excelentes propostas na qualificação que sulearam minhas leituras e escritas até o término da Tese. Agradeço pelas leituras precisas e afetivas e por todos os apontamentos e sugestões que refinaram o meu trabalho.

Aos meus/minhas amigos(as), “compas” da Vida, que não vou nomear para a Tese não virar uma lista telefônica, mas agradeço muito aos colos, “puxões de orelha”, acolhimentos e acalantos nesses anos amargos e aflitos de COVID-19, golpes e tantos absurdos da mentalidade “terraplanista” que sem as mãos e corações, mas também sem os estômagos e fígados dificilmente chegaria até aqui. “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” porque eu tenho vocês e vocês a mim. Gratidão!

À Universidade Federal Fluminense, pela resistência em manter a qualidade dos conhecimentos diante de tantos ataques à educação pública e universitária, por sua relevância na educação acadêmica deste país, por ter se permitido enegrecer e fortalecer políticas afirmativas como as cotas, que promovem uma verdadeira revolução na sociedade brasileira.

Aos militantes “compas” da Educação Pública por tantas lutas pela relevância tanto da nossa função social e política quanto de uma escola pública, laica e de qualidade.

Aos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por reconhecerem em políticas públicas as lutas do movimento negro, indígena, LGBTQI+, dos sindicatos e demais movimentos sociais por uma educação superior no Brasil que não seja reprodutora da Educação Brancária.

RESUMO

Esta tese versa sobre as minhas práticas antirracistas em sala de aula, um homem negro, professor de história na Educação Básica. Realizei uma pesquisa pelo entendimento das minhas escrevivências e pela análise da Base Nacional Curricular de História (BNCC), com o objetivo de articular identidade e currículo para um Ensino de História antirracista. A fim de atender a esta finalidade apresentei experiências da minha arteficialidade pedagógica nas aulas de história que estão a serviço da formação identitária das(o) estudantes e fazem crítica à Educação Brancária. O exercício da Escrevivência como método e como ferramenta de investigação da presente tese fundamentou a análise e a proposição de um currículo afrodiaspórico praticado no cotidiano das aulas de história. Para tanto, tomei como aporte teórico as críticas de Paulo Freire, Antônio Bispo dos Santos, Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento, Franz Fanon, Stuart Hall entre outras(o). Por fim, desenvolvi reflexões tanto de um currículo afro diaspórico que possa sulevar as(o) estudantes para a compreensão das suas identidades, como de propostas para as/os docentes na invenção de uma pedagogia antirracista e, portanto, contracolonizadora no Ensino de História.

Palavras-chave: escrevivência; currículo: currículo afrodiaspórico; identidade; ensino de história contracolonial; pedagogia contracolonizadora;

ABSTRACT

This Thesis is about my anti-racist practices in the classroom, a black history teacher in Basic Education. I carried out a research to understand my writings and to analyze the National Curricular History Base (BNCC), with the aim of articulating identity and curriculum for an anti-racist History Teaching. In order to meet this purpose, I presented experiences of my pedagogical craftsmanship in history classes that serve the identity formation of students and criticize White Education. The exercise of “*Escrivência*” as a method and as a research tool for this thesis supported the analysis and proposition of an Afro-diasporic curriculum practiced in the daily life of history classes. For that, I took as a theoretical contribution the criticisms of Paulo Freire, Antônio Bispo dos Santos, Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento, Franz Fanon, Stuart Hall, among others. Finally, I developed reflections both on an Afro-diasporic curriculum that can guide students towards understanding their identities, and on proposals for teachers to invent an anti-racist and, therefore, counter-colonizing pedagogy in History Teaching.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Aterrando minha artesanaria pedagógica antirracista	16
INTRODUÇÃO:	22
I. A EDUCAÇÃO BRANCÁRIA	28
II. RACISMO E ANTIRRACISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	46
III. IDENTIDADE DIASPÓRICA E ESCRIVIVÊNCIA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA	72
3.1 Dona Hilda, Beatriz e eu	79
3.2 Eu, minha mãe e minha família interracial	83
3.3 Meu pai, eu, Iolanda, Cauê e as/os estudantes – tornando-me negro.....	84
3.4 O projeto, eu e a estudante negra	88
3.5 A UFF, a psicologia preta, as/os estudantes negras/os, Luiza, Abrahão e eu	92
3.6 As cenas que virão... eu e as referências da epistemologia negra	94
3.7 A BNNC – e os modos de representação da experiência negra cotidiana.....	100
3.8 O contexto histórico-político	102
3.9 A cena – a travessia	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS (à guisa de conclusão - carta às professoras e aos professores)	121
REFERÊNCIAS	127



“- mãe, Renata (irmã) é branca. Felipe é preto (primo). E eu sou o quê? Azul?
(Meu pensamento aos três anos incompletos assim que minha irmã recém-nascida chegou em casa do hospital)

APRESENTAÇÃO

Sou um homem negro, professor de História da rede pública de Ensino Básico tanto do Estado do Rio de Janeiro quanto do Município de Cabo Frio, onde atuo com maior carga horária semanal e por mais tempo na trajetória profissional. São mais de duas décadas no exercício dessa profissão também em instituições particulares de ensino e educação. Ao término da graduação em História na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1999/UERJ), questionava-me o porquê de nunca ter estudado História da África e absolutamente nada sobre as questões raciais durante toda a graduação. Ou melhor, não havia estudado nada que não fosse centralizado na racialização branca. Como poderia ser professor e, especialmente, um professor negro, que já tinha decidido trabalhar nas redes públicas, sem os conhecimentos necessários para sistematizar estudos e experiências encontro com a população da escola pública, que sabemos negra em sua maioria?!

E fiz-me este questionamento somente ao fim da graduação: por que a Universidade muito me embranqueceu? E muito! É uma violência profunda a experiência do ser apagado e se acreditar sem memórias. E ainda pior, professar uma história que não me representava. Quantas vezes, como estudante e nas experiências pessoais desde a tenra infância na família nuclear, vivenciei diversas situações racistas que provocaram e provocam dores existenciais e muitos agudos incômodos sobre a discriminação racial. Como professor, ainda hoje, sou testemunha de práticas pedagógicas e fundamentação teórica de grande parte dos meus pares que pouco ou quase nada ajudam numa perspectiva antirracista na Educação Básica.

Vivi e vivo como estudante e como professor a negação da existência do racismo, que, nos espaços de formação, ganha nomenclaturas como “brincadeira”, “bullying”, “desconhecimento”; evidenciando a crença no mito da democracia racial que ainda fundamenta a sociedade brasileira. E ainda me deparo com aquelas/es que teimam em negar o racismo antinegro submetendo-o à Questão de Classe, dando

centralidade a ela, atribuindo, frequentemente, à razão social, à luta de classes como principal questão a ser vencida no cenário de disputas ideológicas que chegam à escola.

Estas ideias não surgem ao acaso no cenário escolar, elas são consequências do chamado Pensamento Social Brasileiro, e aqui me refiro às epistemologias brancas, que vêm produzindo teorias e práticas sobre a racialização no Brasil. Refiro-me àquela que foi se afirmando no contexto de pré e pós-abolição, cuja intenção sempre foi apagar a ideia de identidade libertária do povo negro na construção das identidades em diáspora em terras brasileira. Nossas raízes europeias de brasilidade estão assentadas na revolução de Avis mantendo os traços de fidalguia da burguesia com a monarquia. Tal como a monarquia ibérica estava consorciada com a burguesia hispano-lusitana, o império brasileiro era aliado da oligarquia cafeeira e escravocrata que marca a própria representação dos Buarques de Holanda dos canaviais de Recife e no pensamento social brasileiro no qual a questão racial da negritude estará ocultada intencionalmente revelando facetas do pacto da branquitude (BENTO, 2022). O Pensamento Social Brasileiro, que toma os nossos espaços de formação, é branco e tomado por esse pacto que Cida Bento nos descreve.

Porém, há conquistas importantes e fundamentais dos Movimentos Negros no Brasil, tais como as ações afirmativas - a lei de cotas (que será revista pelo Supremo Tribunal Federal nesse ano de 2023 sobre sua pertinência de continuidade ou não); e a Lei 10639/03 foi uma das resultantes do esforço político dos Movimentos Negros que sofreu grave interferência pela aprovação da BNCC. Na esteira golpista, sua promulgação dá um sentido de diversidade ao ensino de história e cultura da África que tira de cena o racismo antinegro e as agências dos povos negros de cena, como analisarei no desenvolvimento da tese e em capítulo específico.

Tenho aprendido que essa agência, essa luta não vem de hoje como nos ensina a historiadora Beatriz Nascimento (2018) no estudo que realiza sobre a organização dos quilombos, e ainda da chamada “guerra de Canudos” apontando o quanto esse importante e trágico episódio foi atravessado pelas questões raciais ou nos diversos sambas enredo e canções que exaltam histórias vigorosas da luta contra a opressão racial como a chamada “revolta da chibata” liderada por João Cândido. É preciso, também, lembrar das revoltas, como a Revolta dos Malês, em 1835; considerada a maior revolta de escravizadas/os da história do país, que marcharam nas ruas de Salvador convocando outras/os escravizadas/os a se rebelarem contra a

escravização. Tanto para a representatividade quanto para a consciência de letramento racial, é importante para a/o estudante saber desse lastro de luta.

No entanto, como estudante da Licenciatura em História, e depois como professor da Educação Básica, percebo constantemente que essa agência dos povos negros no Brasil não aparece nas salas de aula e nos documentos curriculares oficiais, mesmo diante da Lei 10639/2003, o pacto da branquitude segue se afirmando por modos em que segue produzindo atividades e propostas pedagógicas além de políticas públicas para a afirmação da racialização branca no Ensino de História. Uma vez que os manuais didáticos, livros e apostilas, aulas, tomando currículo em sentido amplo, reforçam esse ideal branco na educação, em um exercício de “Educação Brancária”, conceito que desenvolvo na tese que começa a se anunciar por essas minhas queixas.

E foram o incômodo e o inconformismo trazidos por essas queixas que, em um exercício de formação continuada, me levaram, em 2001 ao Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), coordenado pela Professora Doutora Iolanda Oliveira. Nessa oportunidade de pós-graduação *lato sensu*, vivenciei a felicidade e o prazer de ser aluno de professoras/es e intelectuais negras/os, como Conceição Evaristo e Amauri Mendes Pereira. Foram aprendizados singulares como o primeiro censo racial na Universidade Federal Fluminense e diversas turmas em cursos de extensão, atendendo muitos municípios do Estado do Rio de Janeiro apoiados pelo PENESB e a Fundação FORD. Como eram raros as/os professoras/es da educação básica que tinham essa formação na Região dos Lagos, fui convidado para coordenar e lecionar o curso de formação de professores pela Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio (SEME). Em seguida fui aprovado em processo seletivo e concluí cursos de mestrados no Programa de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e no Programa de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas experiências acadêmicas me permitiram debates articulando o campo da psicologia e dos estudos das subjetividades com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão dos elementos que facilitam ou que dificultam as relações sociais nas escolas atravessadas pelo racismo. Foi assim que fui me formando pela agência e pelas epistemologias negras, o que considero fundamental para uma prática em sala de aula em que a Educação Antirracista, no enfrentamento a esse ideal branco, não seja apenas uma “folclorização” das Histórias e da Culturas dos povos negros.

Nesses encontros com a agência negra nos espaços de formação, vivenciei uma experiência que me trouxe até este doutoramento e me ajuda a contar e a entender

como um professor de História da Educação Básica é tomado pelas pesquisas no campo da Psicologia. Tive a oportunidade de participar da Primeira Semana de Psicologia Preta organizada por discentes do Departamento de Psicologia da UFF-Niterói, em 2017 e 2018. Foi Cristine Mattar, grande amiga e professora desse departamento, que me sugeriu conhecer de perto esse importante movimento. E tanto na primeira quanto na segunda semana de Psicologia Preta, pude atestar o quanto os saberes “psis” poderiam me ajudar a compreender a racialização do país. No entanto, fui logo percebendo que esse não é lugar comum na Psicologia, que o Pensamento Psicológico Brasileiro, mesmo quando se pretende crítico, não toma a racialização do racismo antinegro como centralidade. No entanto, há autoras/es no campo psi brasileiro que vêm há décadas operando um enfrentamento e cito algumas e alguns que conheci sendo referenciados nas Semanas de Psicologia Preta: Virginia Bicudo, Neusa Santos Souza, Izildinha Batista Nogueira, Regina Marques, Aparecida Bento, Alessandro Santos e, mais recentemente, e em solo uffiano Luiza Oliveira, Abrahão Santos e Hildeberto Martins. Algumas dessas autorias são referências desta Tese. Santos e Oliveira (2021), se referindo ao que chamam de bloqueio epistemológico na psicologia, dizem: “é das relações entre as ausências e as presenças no campo da Psicologia que tratamos [...]; e essas, não sendo acaso na história da produção de conhecimento, trazem à cena jogos de poder que instituem os princípios modernos em cujo centro está o conceito de raça” (p.251). Dizem, ainda, que essas apostas nada casuísticas e neutras nos deixam melancólicas/os, mas que as epistemologias negras, nomeadas por Santos e Oliveira, de ramagens afropindorâmicas, permitem o encontro com a nossa história em diáspora; e eu comecei, então, a supor que havia aí uma conversa, como sempre ouvi de Beatriz Nascimento (2018), na leitura de seus textos, sobre identidade. E assim foi se fazendo, pelo meu percurso de formação, o tema desta Tese: **Ensino de História, Currículo e Identidade.**

Ainda seguindo com as memórias da minha formação, nesse mesmo período em 2011 fui selecionado para participar de uma equipe docente na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para construir coletivamente o chamado “currículo mínimo” de História da Rede Pública Estadual. Foram diversas audiências públicas com professoras/es e sociedade civil organizada por todo o Estado, razão pela qual fui compreendendo e me interessando pelo potencial desse instrumento pedagógico, disputado e ordenador de políticas públicas. A questão curricular mais tensionada em praticamente todos os encontros tinha relação com a lei 10639/2003.

Professoras/es História, de longa data de práticas pedagógicas, apresentavam muita resistência em fazer crítica à racialização branca no Currículo de História: este fato foi a experiência que me ajudou a entender a importância e a urgência de articular **currículo, identidade e Ensino de História**, a fim de promover ações para uma educação, mas pelas epistemologias negras.

Apresento, ainda, outra cena que faz parte das memórias que instituem esta tese. O momento era de apresentação de trabalhos das escolas do Estado do Rio de Janeiro que se destacaram em atividades com estudantes em prol das leis 10639/03 e 11645/08. Eram diversas apresentações no auditório da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) no Município de São Gonçalo. Fui convidado porque à época colaborava na construção coletiva do chamado “currículo mínimo” como já disse anteriormente. Após algumas apresentações, me chamou a atenção uma menina negra que, na fila para entrar no palco, reclamava com a professora:

- “tia, eu quero ser a princesa.”

- “você sabe que não pode ser a princesa.”

Após esse diálogo fiquei muito reflexivo sobre a potência da formação identitária que as aulas de história poderiam ter para adolescentes e crianças negras, pois entendo que a identidade racial passa por esses atravessamentos experimentados socialmente, e um dos espaços mais vividos pela infância e a juventude. Voltando à cena, a menina negra desejava ser, na representação teatral da abolição da escravização, a princesa Isabel (a que, no imaginário branco, libertava as/os escravizadas/os). No entanto, a professora branca respondeu “você sabe que não pode ser a princesa”. Notoriamente havia ali uma decisão racializada acerca de quem pode ser uma menina negra. Escrevendo essa cena, lembrei-me do menino negro de três anos que foi fantasiado de macaco em uma festividade da creche onde estuda. O tema da festa era O Circo, o menino foi fantasiado de palhaço, mas ao chegar à creche recebeu uma máscara de macaco para dançar ao som de uma música cujo refrão dizia: “você virou, você virou um macaco” (<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/04/apos-denuncia-de-racismo-contra-crianca-fantasiada-de-macaco-escola-se-pronuncia-pelas-redes-sociais.ghtml>). A questão da memória, do que é lembrado, mas também do que é esquecido, marca a nossa formação identitária pelo olhar da branquitude. E uma pergunta cada vez mais me toma: como esses episódios são enfrentados pelos

professoras/es de História – “como podemos ensinar História em uma Educação Antirracista, afirmando também a agência, o olhar do povo negro?”. Novamente o tema desta Tese vai se afirmando pela tríade **currículo, identidade e Ensino de História** Precisamos aprender a história do Brasil “que não seja para ninar os brancos” (EVARISTO, 2019), que coloque em destaque personagens históricos como, por exemplo, a Rainha Njinga Mbandi (1583-1663), potencializando a identidade para que não só acreditem, mas que saibam que mulheres negras foram princesas e rainhas. E assim é possível ir enfrentando a “educação brancária”.

Em homenagem a Paulo Freire, sem limitações de trocadilhos simplistas, proponho o conceito de “identificídio” como resultante da “educação brancária”. Freire criticava a “educação bancária”, no sentido de “depositar” (como as operações financeiras no sistema capitalista) conhecimentos sem que estes fizessem sentido do cotidiano das(os) estudantes. Já a “educação brancária” seriam saques (retiradas dos currículos, planos de aulas e ausência de foco no que determinam as leis 10639/03 e 11645/08 nas sequências didáticas) de conteúdos relevantes para a formação identitária do “tornar-se negro” (SOUZA, 2022) nas aulas de história. O conceito que elaboro na presente Tese - “educação brancária” não se limita ao ensino de História. A “educação brancária” se desdobra em todas as modalidades curriculares que subtraem conhecimentos indispensáveis para estudantes brasileiras(o).

Sou um professor do chão da escola básica, militante da escola pública antirracista, laica e de qualidade. Essa militância muitas vezes acusada de “identitária” nos sindicatos, que representam os profissionais da educação, assim como nos movimentos sociais e partidos políticos no campo das esquerdas sempre aflorou e ainda promove conflitos de ordem epistemológica, política e cultural que se desdobram nos currículos escolares. Quando me proponho ou, qualquer outro par na luta antirracista, a questionar o *status quo* tanto do que é considerado científico, ratificadora muitas vezes de preconceitos, quanto das análises estruturais pelas linhas do marxismo, a colonialidade, quase sempre, se impõe. A racialização branca que prevalece nos debates no campo da educação básica, geralmente, incluindo companheiras/os do campo das esquerdas, é apontada como um elemento desagregador, minoritário e desqualificado para o grande debate valorizado que são as lutas de classes. Afirmamos e pretendemos provar a tese de que as questões centrais de construção de subjetividades nos currículos das escolas também são de classes, mas não somente. As questões raciais e a luta contra o racismo precisam ganhar a centralidade que ainda hoje não foi estabelecida nas

escolas e nos currículos escolares. Os espaços e lugares institucionalizados pela cultura escolar pouco ou nada consideram sobre autores e autoras negras, por exemplo, assim como raramente encontramos exemplos de cientificidade para além do eurocentrismo promotor de colonialidades nos currículos da Educação básica. O território de disputas dos currículos nas escolas após implementação das leis 10639/03 e 11645/08 parecia caminhar a passos largos e significativos para uma escola menos racista. Porém, os projetos antirracistas estão perdendo território nesses últimos episódios da política nacional, estadual e de diversos municípios no pós-golpe como no caso da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para história do Ensino Médio, que analisaremos na tese.

E embora me considere um relativo estudioso das questões étnico-raciais por mais de uma década e tenha militado na construção de currículos antirracistas nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, avançando em debates e intervenções pedagógicas relevantes, nos últimos anos do governo federal retrógrado e de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro, infelizmente o estrago do momento atual já é monumental. Quase criminoso! Desde 2002 e, especialmente após a Lei 10609/03, há um esforço coordenado pelo governo Federal, à época, seguido pelos Estados e Municípios para qualificar profissionais da educação sobre as relações raciais brasileiras. A pauta da educação racial do Movimento Negro ganhou relevância, legislação e visibilidade nos anos de governos petistas, ao contrário do governo do presidente Bolsonaro.

No diálogo com a Banca de qualificação desta Tese, algumas perguntas me foram feitas: “e as suas histórias anteriores à afirmação do tema da tese? Como você se tornou um professor negro na luta antirracista? Contar essa história não ajudaria a dar mais sentido ao tema e ao método da Tese?”. Essas perguntas me tomaram no último ano e eu fiz e refiz a Tese dialogando com elas em um processo de Escrivivência que, de fato, se deu a partir da artesanania das minhas memórias de como me tornei um homem negro; escrevivência que, assim, pude assumir como método, e sobre a qual falarei mais adiante do texto da Tese.

Aterrando minha artesanaria pedagógica antirracista

Sou um homem negro, professor de história que decidiu trabalhar na educação básica pública em uma perspectiva política. Nunca tive dúvidas de quem era o meu pai, porque somos negros com temperamentos semelhantes. Não é simples tornar-se negro (SOUZA, 2022) com uma referência que, ainda hoje, tem restrições e dificuldades em assumir sua negritude. Sempre muito reativo e explosivo como eu, meu pai também era sonhador, poeta, músico e instrumentista. Até que ponto, por amor, meu preto pai me impediu de aprender qualquer instrumento musical para me poupar da frustração que ele viveu? Tentava ele me proteger do racismo no mundo de colonialidades da música popular brasileira? Não sei. Só sei que criei uma enorme empatia pela dor existencial de quem não tem apoio para ser o que necessita ser. Muitos estudantes como eu são órfãos de pais vivos, mortos pelo idencídio da branquitude, praticado no dia a dia em maratonas culturais e escolares de afirmação da racialização branca. Como o outro, a questão da alteridade e a identidade são racializadas pelo pacto da branquitude, ser negro, desejar e se reconhecer negro nas escolas se constitui em processo doloroso resultante de muitos episódios de racismo. Tornar-se estudante negro(a) requer apoio pedagógico sistematizado, e embora amparado legalmente desde a Lei 10639/03, na prática, encontro mais barreiras do que parcerias para uma educação antirracista. Minha artesanaria pedagógica nunca foi por uma revolução de classe, mas para um posicionamento na vida que não ignorasse o coletivo e a coletividade constituidoras de um sentido de pertencimento. Por uma educação que ajudasse a revelar quem os estudantes entendem que são e quem eles poderiam acreditar serem para não viverem a dor de não existirem. “Acho que muita criança negra tem esse problema [da solidão] e é por isso que não estuda, muitas vezes não passa de ano, tem dificuldade na escola por causa de certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível” (NASCIMENTO, 2021, p. 89).

A Escrivência criada pela Doutora e escritora Conceição Evaristo procura compreender nossas origens e expressá-las de uma forma própria e distinta das narrativas da branquitude. Suas histórias e personagens apresentam a complexidade da

história do povo preto no Brasil. A nossa história, com exceção do trabalho de professores e intelectuais negros comprometidos com a racialização no fazer pedagógico escolar, ainda hoje raramente tem a centralidade que a história eurocêntrica tem nas escolas. “O nosso espelho não é de Narciso, mas de Iemanjá e Oxum” (EVARISTO, 2021). Reconhecemos nossa subjetividade preta na literatura e nos personagens de Conceição Evaristo. Seus livros nos ajudam a perceber o sentido coletivo das nossas experiências históricas dadas as lacunas do lastro histórico do nosso povo afrodiáspórico nas Instituições de ensino e educação e nos espaços culturais brasileiros. Encontramos identidade e ancestralidade perdidas na travessia forçada do Atlântico.

A conexão afetiva que procuro realizar nas chamadas temáticas, exemplo de artesanaria pedagógica com minhas turmas, transforma a cultura da oralidade de ancestralidade afrodiáspórica em potência de escrita autoral para estudantes invisibilizados. O alunado negro, tão silenciado nos territórios escolares, ao conhecer e reconhecer sua própria história passa a ser capaz de escrevê-la. São ações de artesanaria pedagógica afirmativas e afetivas com foco nas proposições legais em sequência didática para exercícios de escrevivências.

A presente Tese é mais um exercício de escrevivência de práticas pedagógicas resultantes de mais de duas décadas de magistério, profissão majoritariamente de mulheres. Nessas escrevivências são as estudantes e os estudantes negros que são os protagonistas, e se faz necessário destacar uma produção intelectual de artesanaria pedagógica de muitos aprendizados com as mulheres negras como a professora Iolanda e a Conceição Evaristo no começo do trabalho como professor e atualmente com a Doutora Luiza Oliveira e todo o grupo de pesquisa “Oralidades” coordenado pela mesma neste doutoramento, aprendendo o enfrentamento contracolônial para tentar responder às complexidades de uma educação antirracista no sucateado sistema de educação pública brancária.

O fenômeno da ressurgência só pode ser observado em poucos lugares no mundo. Raro como também são excepcionais os vestígios geológicos do nascimento do oceano atlântico - o diabásio. Excepcional e literalmente, um pedaço do chão, da pedra, das rochas que em tempos ancestrais pertenciam ao Continente-mãe, a África. Assim como há um pedaço da África em Cabo Frio, faz-se necessário e eu me esforço muito para levar para o chão da escola a africanidade apagada no branqueamento escolar. O afloramento ou ressurgência são águas geladas profundas do oceano atlântico que, ao

subirem para camadas superficiais no oceano, promovem nutrientes distintos e explicam a grande diversidade biológica desses lugares, como a abundância pesqueira. Os fenômenos da ressurgência e os vestígios geológicos africanos desse que é o “meu lugar” guardam compromisso com o que é diferente tal como faço, constantemente, proposições pedagógicas antirracistas nas aulas de história. O meu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), antes de ser sobre quem eu sou, ressalta uma peculiaridade sobre a terra que abriga o meu fazer de artesanaria pedagógica preta antirracista onde não nasci, mas escolhi para viver. Num “paradoxo estendido na areia” de belas e concorridas praias turísticas, mas que ainda ressaltam colonizadores e traficantes de escravizados como “José Gonçalves” (praia que hoje pertence ao município da Armação de Búzios), ou a mais conhecida, praia do forte São Mateus. Cidades e cidadãos que valorizam a visibilidade histórica e cultural ao modo eurocêntrico de viver e pertencer. O nome das ruas do bairro onde moro: Inglaterra, Espanha, França faz homenagens aos colonizadores. O bairro de nome Palmeiras - vegetação que marcou uma das primeiras nomenclaturas para o que hoje conhecemos como Brasil no processo de colonização, de origem tupi-guarani, *Pindorama*: “terra das palmeiras,” é onde faço esforços para me descolonizar e aos meus estudantes.

Elementos de crítica da história do Brasil, quando são trabalhados, não o são devidamente nas escolas de educação básica. Essas epistemologias já eram objeto de análises da historiadora Beatriz Nascimento (1974a, 1974b, 1977, 1981, 1982) desde a década de 1970 e pela Lélia Gonzales em bom “pretoguês” que precisamos saber ler e escrever para apresentar outras histórias na tarefa ou luta de evitar o “identificádo” da moçada nos brancos bancos escolares.

Lélia tem uma elaboração textual fina, às vezes repleta de ironias, por vezes mesclada de ortografia formal com a língua falada, um misto de coloquialismo e erudição. Em seus trabalhos é possível encontrar simultaneamente citações de referências clássicas da filosofia e das ciências sociais convivendo com o linguajar popular, do latim ao banto, passando pelo que ela chama de “pretoguês”, uma espécie de africanização ou criouliização do idioma falado no Brasil (GONZALEZ, 2018, p. 9 e 10).

O racismo na escola, fenômeno frequente e muito negligenciado, precisa convergir atenção para dissuadir persistentes formas de pensamento e atitudes comprometidas com o mito da democracia racial. Iniciativas, mais ou menos conscientes, e encaminhamentos errados sobre tais questões para estudantes e ausências

de ações pedagógicas contrárias ao racismo estrutural são exemplos de subjetividades racistas. Torna-se mais difícil combater algo que passa por despercebido ou inexistente. Foram inúmeras e lamentáveis oportunidades nas quais colegas de escolas camuflaram ou tentaram minimizar evidentes episódios de racismo com a alegação de que era alguma outra coisa como “brincadeira” ou *bullying*. Indispensável desvendar os problemas raciais escolares para que o combate efetivo ao racismo promova experiências antirracistas de maneira pedagogicamente aterrada, fazendo conexão com a promoção da memória de resistência dos filhos e filhas dos trabalhadores da nossa terra. Há na instituição “escola” espelho de crenças sociais pautadas por equívocos estruturais e históricos como a manutenção do mito da democracia racial. São muitos educadores, professores e profissionais da educação que ignoram importantes conceitos que refutam esse e outros mitos nas relações raciais escolares. Consequentemente criam barreiras institucionais e obstáculos pedagógicos para as devidas e necessárias ações dos que elaboram, quase sempre na militância e com poucos aliados, práticas antirracistas para a educação básica brasileira, enfrentando, no chão da escola, forças pedagógicas retrógradas e conservadoras de manutenção do território de construção do imaginário de identidade eurocêntrica. Práticas escolares nas quais nada, ou quase nada, tem compromisso com os elementos culturais constituidores de identificação com os povos originários e da diáspora africana no Brasil. Por outro lado, há nessas militâncias de ações afirmativas antirracistas escolares a intencionalidade de modificar a paisagem da formação escolar que se mantém embranquecida. Tais vetores em disputas e em permanente conflito de manutenção e desconstrução desses ideários nas escolas promovem experiências que serão objeto de análise e escritas da presente tese nos capítulos. Seria ingenuidade acreditar que não haveria disputa de poder no propósito de modificar e remodelar o território dos saberes numa instituição como a escola. Os conflitos são inevitáveis porque não há possibilidade de conciliação quando a regra de Universalização do que se compreende e se faz compreender da humanidade é brancária.

Como é difícil narrar a própria história, escrever, mas o que aqui, nesse momento, ainda não consigo fazer, foi ganhando forma e jeito ao longo do texto, sobretudo, no último capítulo. E, tenham certeza, isso não se deu por um preciosismo do pensamento branco que deixa sempre o método e seus “dados” para o final de um texto acadêmico, mas porque precisei me embolar nas minhas escritas e memórias para me

entender. Assim, a minha escrevivência está mais para o fim da Tese, porque foi preciso me fazer um docente negro por esse exercício de encontro com outras/os.

Introdução

O horizonte das relações sociais de explícitas e múltiplas violências raciais no cotidiano das escolas, tal como apresentei em cenas que me ajudaram a instituir o tema desta Tese, me provoca a necessidade de repensar e resignificar as práticas de ensino de história, em particular, e teorias que comumente ensino como professor da Educação Básica. O racismo é um trauma, resquício da violência colonial contra os corpos, cultura e identidades negras da nossa sociedade historicamente marcada pela escravização dos povos originários e africanos. O tráfico e escravização foram marcas do mercantilismo do Estado Lusitano e mantida posteriormente pelo Império Brasileiro, por quase quatro séculos. A República manteve a abolição tardia imperial, porém subsidiava, intelectualmente, pela construção do pensamento social brasileiro contemporâneo, um Estado Brasileiro não mais escravocrata, mas racista.

O racismo se constitui nas experiências cotidianas, muitas delas são vivenciadas nas instituições escolares, nas quais o currículo é um dos instrumentos de reforçamento da racialização branca no país. Práticas antirracistas de enfrentamento ao currículo vêm sendo desenvolvidas pelos profissionais da educação, mas quase sempre camufladas ou apagadas pela branquitude, em um processo que estou chamando de “educação brancária”.

Como professor da disciplina de História, são muitas as tentativas de silenciamento que experimento quando tento o enfrentamento ao currículo estabelecido pelo pacto da branquitude (BENTO, 2021). São poucas parcerias pela luta antirracista na escola. Ainda que frustrantes, muitas vezes, as positivas experiências pedagógicas antirracistas me constituíram como professor por mais de duas décadas e me fazem

pensar e produzir essas minhas escrituras sobre o que analiso na presente Tese - as questões de **identidade, currículo e Ensino de História**.

A lógica branca racista raramente reconhece e assume a existência permanente da tensão e dos conflitos consequentes da racialização branca histórica e culturalmente postos nos currículos escolares. A lógica do humanismo: “somos todos humanos”, desconsiderando a desumanização sistemática dos povos originários e afrodiáspóricos e as narrativas do mito de democracia racial ainda permanecem na cultura pedagógica de grande parte dos profissionais da educação. Por isso, quando insisto em uma reflexão crítica do pacto da branquitude estabelecido institucionalmente, sou acusado de raivoso ou de radicalismo. Algumas vezes me pego pensando que gostaria de estar escrevendo e produzindo outros assuntos. Essa militância cansa por tantos casos de profundas negligências sobre o racismo na vida escolar. Como não há como fingir que o racismo não existe para nós negras/os, profissionais da educação, somos nós que devemos assumir o protagonismo nas instituições de educação e ensino. Assumir a luta antirracista escolar como militantes de uma causa justa, urgente e inalienável, uma vez que somos “pele alvo” desse fenômeno secular da socialização de resquíio escravocrata, colonial e racista da brasilidade contemporânea republicana. A educação antirracista pretende promover instabilidade intelectual produtiva para catalisar mudanças culturais do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) nos espaços de educação.

A escola, território institucionalizado, não se difere da sociedade brasileira, portanto, ela também é racista. Como afirma Cida Bento no livro “pacto da branquitude”:

Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se fizesse parte daquele lugar (...) (...) meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento. E embora não se falasse muito de racismo e discriminação em minha casa, a consciência racial se manifestava, por exemplo, quando minha mãe insistia para que meus irmãos nunca saíssem para a rua sem documentos. (BENTO, 2021, pp. 12 e 13).

Ao buscar sublinhar a urgência de crítica à racialização branca nos fenômenos e experiências educacionais, explico algo que é pré-existente à luta antirracista: o racismo e a educação brancária que está a serviço da manutenção do racismo escolar. O percentual, nas comunidades escolares, que ainda acredita no mito

da democracia racial brasileira, é proporcional ao descaso pedagógico com o fenômeno do racismo na escola. Assim sendo, o conflito é inevitável.

A luta antirracista escolar protagonizada(o) pelas(o) negras(o), também pode ser auxiliada por aliadas e aliados brancos. "Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a vivencie; e não pretendo jamais sair dizendo que o problema negro é meu problema, só meu, para em seguida dedicar-me a seu estudo." (FANON, 2008, p. 86). A articulação é indispensável para qualquer luta política, no entanto, não é razoável esperar que as mudanças no sentido de equidade racial sejam promovidas pelos brancos. A compreensão de que nessa luta contra a educação brancária, somos nós, educadores pretos, agentes políticos promotores de instabilidade cultural antirracista, articuladores de quilombos escolares (no sentido de quilombo – resistência apresentado por Beatriz Nascimento (2019).

Estou começando a tratar de um sentido de agência que caracteriza a intelectualidade negra. Defino-me como professor intelectual negro, no enfrentamento de um currículo (em sentido amplo não inclui só documentos normatizadores, mas também as práticas nos espaços escolares), que se pretende neutro, mas sabemos branco e reforçador do racismo antinegro no espaço escolar. Mas, o que tenho percebido é que esta luta, esta agência, remete para a formação identitária de estudantes negras/os e não exclusivamente para o ensino de conteúdo sobre a história e a cultura da África.

No entanto, o pacto da branquitude não dá trégua, e são muitas as ações para a manutenção de um ideal brancário pelos/nos espaços de formação. Vejamos: - no ano de 2023 teremos a revisão da lei de cotas: o texto de 2012 previa que a avaliação deveria ser promovida pelo Executivo após 10 anos, portanto, em 2022. Porém, uma alteração na redação da lei em 2016 não faz mais esta indicação, expondo apenas que será promovida a revisão do programa. No entanto, a fala circulante pela sociedade é de que precisamos entender se “ainda é preciso manter a lei”; - estamos em plena implementação do Novo Ensino Médio, que tem por finalidade que a/o estudante escolha uma formação profissional dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e nos cursos profissionalizantes que escolheu. Porém, sabemos que essa forma, com objetivo de maior protagonismo dos jovens, acaba por dificultar o acesso das/os estudantes da escola pública, portanto, negras/os e de outras centralidades, à universidade, no momento em que esses jovens vêm chegando à Universidade pela lei de cotas. Além disso, temos os entraves cotidianos, tal como as gestões escolares afirmando que o

ensino de História e da Cultura Afrobrasileiras é “algo muito novo para o qual os profissionais da educação não têm ainda formação.”

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2007, p. 88 e 89).

Tomaz Tadeu da Silva discute as relações de poder que atravessam o currículo e o que anuncio nesta Tese é essa relação de poder na qual a educação brancária, o pacto da branquitude, mesmo diante de conquistas do Movimento Negro, constrói armadilhas para a manutenção da educação que não reconhece e não inclui os povos negros.

Esse importante e relevante exercício de crítica à racialização branca do currículo, mas não o faz. Articulado com estudos de identidade e formação subjetiva nas aulas de história antirracista, no capítulo 3, aponto críticas a BNCC que na sua última versão praticamente inviabiliza os avanços promovidos pelas leis 10639/03 e 11645/08. Há ainda hoje, mesmo na regência destas leis, inúmeras perseguições da educação brancária contra as manifestações da cultura, história e religiosidade afro diaspórica e pindorâmica, dificultando a execução das leis citadas. Foram atitudes sistemáticas e constantes de desqualificar quem difere da cultura hegemônica de herança religiosa judaico-cristã e eurocêntrica.

Urgem, então, outras intervenções e ferramentas pedagógicas de refinamento dessas conquistas como a defesa de um Ensino que não admita o silenciamento e o apagamento do lastro da história dessas conquistas; nesta Tese especificamente trata-se do Ensino de História. Tanto os cotistas quanto os não cotistas têm o direito de saberem o percurso histórico desse importante recurso legal de reparação histórica para não serem vítimas de um “*identicídio*” que desenvolvo ao longo dos capítulos. Assim, em todas as instituições de formação, uma delas a escola, os enfrentamentos precisam se dar pela representação, pelas cotas, mas também pelo

acesso às epistemologias negras. Portanto, discutir currículo e identidade no Ensino da História e da Cultura afrobrasileira é fundamental. E, como Nilma Lino Gomes afirma no livro “Movimento Negro Educador”:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18).

Por isso, assim como o Movimento Negro provocou tais lutas e conquistas citadas acima, também é nossa tarefa como intelectuais negros da escola básica dar o nome certo para essas atitudes: racismo como exercício da educação brancária.

Como o Ensino de História pode contribuir com essa perspectiva crítica e emancipatória, que nos diz Nilma Lino Gomes, sendo um instrumento da agência do Movimento Negro?! Pode desenvolver e estudar narrativas, fontes históricas diversas, análise de documentos, textos, monumentos históricos (entre outros instrumentos didáticos) que potencializam processos de construção de identidades sobre pertencimento. Quem fomos, quem somos e quem pretendemos ser? São questões pertinentes às finalidades pedagógicas para o Ensino de História. As questões de pertencimento e de identificação são, frequentemente, objetivos nas aulas. A percepção das relações sociais e da cultura na vida coletiva e individual do passado podem promover melhor compreensão sobre o presente. Dessa forma, o ontem não está sepultado definitivamente numa perspectiva histórica. O que escolhemos lembrar e o que decidimos esquecer nos processos de memória compõem sínteses de identidade que, sendo social e cultural, precisam ser dimensionadas também na racialização das relações para além da educação brancária, para além do racismo antinegro. A historiadora Beatriz Nascimento (2018) afirma a necessidade do “continuum civilizatório” marcando a engenhosidade e a criatividade das pessoas vindas do continente africano em manter e recriar a cultura de que eram – e são – filhas. O pensamento moderno, o iluminismo e o pós-iluminismo, sem a indispensável racialização de crítica à educação brancária, ensinados nas aulas de história colaboram para a manutenção da violência e trauma coloniais e idencídio para o povo preto.

Dar conta de que o mundo acabou é enfrentar o esfacelamento da ideia de homem forjada no âmbito de um projeto iluminista, racional, sustentado numa certa construção de igualdade, entre estas a sempre falsa igualdade racial, é ter que dar conta de um sentido de humanismo carcomido, de ciência, de deus e de religião que agonizam. É dar conta do esfacelamento também da noção de indivíduo ou de certo núcleo individualizante. Encarar o fim do mundo em contextos brasileiros é nos desfazermos de uma herança identitária que, em nome de uma igualdade e de uma democracia, reiterou/a diferentes processos de opressão (LIMA, 2021, pp. 81 e 82).

Dessa forma, a fim de desenvolver a tríade **currículo, identidade e Ensino de História**, a fim de pensar a Educação Antirracista, foram desenvolvidos os seguintes capítulos: 1. **A Educação Brancária** – no qual defino esse significante e o faço a partir do estabelecimento de uma crítica ao sentido de racialização instituída no Brasil; 2. **Racismo e antirracismo nas aulas de História na Educação Básica** – o objetivo é discutir o sentido de racismo e como ele se configura pelas práticas escolares, sobretudo no Ensino de História. 3. **Identidade diaspórica e escrevivência no currículo de história** – neste capítulo, a tríade da tese **currículo, identidade e Ensino de História** é pensada e articulada pelas relações entre as minhas memórias e a análise de um documento curricular (BNCC). O capítulo é finalizado com uma carta escrita por mim e endereçada a docentes da disciplina de História na Educação Básica.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO BRANCÁRIA

Um retrato
Um retrato,
Um espelho.
Um rosto,
Um outro rosto.
Quantas faces de si em si mesma?

(BEATRIZ NASCIMENTO, 2015, p. 36).

E foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com minha realidade social, eram uma crítica importante. Voltando à discussão do feminismo e do sexismo, quero dizer que me senti incluída em *Pedagogia do Oprimido*, um dos primeiros livros de Freire que li, muito mais do que me senti incluída – em minha experiência de pessoa negra de origem rural – nos primeiros livros feministas que li, obras como *The Feminine Mystique e Bom FEMALE*. Nos Estados Unidos, não conversamos o suficiente sobre o modo com que a classe social molda nossa perspectiva da realidade. Visto que tantos dos primeiros livros feministas refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca, essas obras não tocaram profundamente muitas mulheres negras; não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos em comum eram mediados por diferenças profundas em nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social (HOOKS, 2018, p. 73).

O patrono da Educação no Brasil, o renomado internacionalmente Paulo Freire, desenvolveu o conceito de “educação bancária” (FREIRE, 1996) para definir uma dinâmica escolar limitada ao “depósito” de conteúdos despidos de sentido próprio para os(a) educandos(a). E o mesmo autor aponta na consagrada obra “Pedagogia do oprimido”:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... (FREIRE, 2009, p. 36.).

“Aterrando” o ensino ao contexto social não do educador, mas ao de quem esta(va) aprendendo, freireando a necessidade também de racializar esse aterramento para além do social, a educação bancária problematiza essa concepção freiriana, ressaltando a importância equânime tanto do social quanto da identidade racial do(a) estudante nos processos de ensino e aprendizagem. O identicídio será a resultante da educação bancária quando há saques de conteúdos e epistemologias relevantes para a formação subjetiva do “torna-se negro” nas escolas.

A história inserida no currículo da Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96) como modalidade curricular necessita ser desenvolvida de maneira que não aprisione o povo negro em processos torturantes de embranquecimento. A articulação de polifonias e a interface entre psicologia (no estudo do conceito de identidade) e educação podem criar redes de saberes e experiências ou ainda “escrevivências” (EVARISTO, 2019), fundamentadas em outras epistemologias negras de apoio e sustentação às dificuldades múltiplas pelas quais a juventude e a infância negras vivem no cotidiano escolar. A interface entre educação e a psicologia na formação de professores e faculdades de licenciatura precisa ocupar esse espaço.

Formar professores que entendam e, principalmente, possam atuar no enfrentamento aos processos torturantes de racismo e do “identificídio” do povo negro.

Durante muito tempo a psicologia aplicada à educação no Brasil exerceu uma certa ortopedia, atuando no sentido de identificar, normalizar e conter comportamentos desviantes. Praticamente não havia lugar nesse âmbito de interesses para questões sobre a escola, o funcionamento institucional e as bases sociais e políticas nas quais ela se inseria, bem como para o campo semântico e os discursos que constituíram as relações educativas. Nesse sentido, a psicologia não se ocupava do cotidiano da escola, ficando à margem, até mesmo geograficamente, em um espaço de atendimento em que recebia alunos, pais e professores isoladamente (MELLO, 2014, p. 12).

Considerando as questões que atravessam a identidade racial do estudante e do professor, pretendo conceber o educar, o saber, o aprender e o ensinar numa educação antirracista permeados pelas instâncias do poder do epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Como a filósofa Sueli Carneiro desenvolveu em sua tese de doutorado em 2005, “a primeira forma de descolonizar o mundo é descolonizar o ser” (FANON, 2014). O Ensino de História antirracista, dessa forma, se contrapõe ao modelo de educação brancária fundamentada em um currículo que desconsidera a identidade crítica ao modelo de humanidade herdeira dos pensadores liberais do iluminismo. Não somos todos iguais. Não somos todos humanos quando a diferença construída política e ideologicamente reforça uma humanidade branca. Assim como o *status quo* da suposta laicidade nas instituições de ensino camufla o racismo religioso para quem se difere do não diferente. Mesmo quando o multiculturalismo é exaltado pela mídia, como na ocasião da primeira copa do mundo de futebol no Continente africano, na África do Sul, pós-apartheid e projetada pelo expoente político e militante Nelson Mandela.

No ano de 2010, aproveitando a celebração cultural no Brasil da copa do mundo de futebol, decidimos (comunidade escolar) realizar um projeto chamado “as Áfricas nos Brasis”. Um dos objetivos era não somente denunciar a manutenção do mito da democracia racial como criticar o multiculturalismo formatador de falsos e forçados consensos de “tolerância”, suposto respeito às diferenças e respeito harmonioso entre as diferentes culturas. Ainda que desejosos o respeito e a harmonia, estes quando estão à serviço do ocultamento das assimetrias e da manutenção de poder da cultura branca sobre as “diferentes” e demais culturas, a resultante é a manutenção acrítica da exclusão, discriminação e opressão às minorias ou grupos e culturas minorizadas (a população negra não é minoria no país mas é minorizada). No projeto, após processos

de aprendizados nas diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares, uma das etapas foi a apresentação na quadra da escola, de expressões culturais africanas ou de origem africana como a sonoridade e função estratégica dos tambores no contexto colonial e do Império brasileiro (corte cronológico da escravização brasileira). O toque dos tambores poderiam ser códigos de avisos de perigo, de chegada de capitão do mato etc. para compreensão exclusivamente da comunidade que entendia aquela linguagem. Enquanto a profissional explicava e tocava os tambores, atabaques e candongueiros a dirigente de turno (quem substitui a direção na sua ausência na Rede Municipal de Cabo Frio) comentou comigo: “estranho, né?”. E fingindo que não estava entendendo, insisti: “estranho o quê?”. E ela, sem nenhuma cerimônia, respondeu: “tambores me dá medo, demoníaco, né?”. E mesmo chamando a profissional em particular para vivenciar um conflito de visão de mundo, constatava que se era capaz de comentar comigo, professor de história, o que não seria ou foi capaz de comentar com a moçada da escola?

O projeto contracolonial citado alguns parágrafos acima, nas minhas cenas escolares, compreendia na prática a relevância de buscar currículos e conteúdos de história que contemplassem a representatividade e construção subjetiva dos estudantes das minhas turmas. Evidentemente que não deixava de trabalhar conteúdos que são marcos na história como a revolução francesa ou russa. Porém, era uma decisão política não renunciar a conhecimentos sobre a luta dos escravizados pela abolição, das diversas revoltas populares e demais iniciativas sociais que refutavam a ideia de uma sociedade passiva e pusilânime diante da opressão das elites. Se era importante saber quem foram os jacobinos e ginrondinos, mencheviques e bolcheviques também não admitia que minhas alunas e alunos não conhecessem as bases históricas que poderiam apresentar chaves de explicação para as suas realidades de opressão e racismo, mesmo nas suas famílias, e luta de povos negros e indígenas.

Lecionar para estudantes do sistema público de ensino, ainda que sem censo étnico-racial nas escolas públicas de Cabo Frio, evidenciamos maioria de negros (pretos e pardos) sem discussão da questão racial, distancia educandos e educandas de suas raízes de participação no complexo pensamento social brasileiro. Como se o Brasil fosse pensado por brancos, na narrativa histórica predominante, e construído por negros, pardos e índios na conhecida dicotomia hierárquica de quem pensa (Senhores e descendentes) e de quem faz (escravizados e descendentes). Superumanizando os primeiros e bdesumanizando os últimos. Constituindo hierarquias raciais para história social brasileira em contínuos processos de ensino e aprendizagem do ideal de

branquiamento nos bancos escolares brasileiros. Numa espécie de “educação brancária” em que o branco e as subjetividades nele atribuídas se transformam em epicentro dos interesses e das relevâncias socioculturais. Indispensável conhecer e fazer conhecer a história que destaca as lideranças locais, regionais e realizações não brancas, atribuídas de outros e importantes saberes e epistemologias para além da denúncia da pseudodemocracia racial e da hegemonia branca na representação simbólica do poder político, econômico e social na construção da subjetividade histórica de educandos e educandas no Brasil. O que faltou para a dirigente de turno na ocasião do projeto escolar.

A identidade vista como apenas uma temática adjacente ao modelo academicamente mais ressaltado entre os profissionais da educação: a luta de classes, precisa ser melhor compreendida epistemologicamente e nos cenários didáticos do cotidiano escolar. As meninas e meninos com quem trabalho na educação não são personagens de filmes e novelas ou qualquer outra ficção que perpetua a identidade branca. São, muitos, criados pelas avós, pelos vizinhos que se confundem com a família (outro sentido do coletivo nas epistemologias de saberes aterrados no cotidiano de territórios habitados por população periférica) e, por isso, também são chamados de tios e tias. É, importante a análise de Nilma Lino Gomes no sentido de enfrentamento do racismo institucional nas escolas e de crítica às narrativas eurocêntricas constituidoras de subjetividade: “constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana (...)” (GOMES, 2017, p. 21).

As experiências da violência do racismo na escola sofridas por estudantes negros e negras são muito frequentes e graves, assim como são variados os tipos de racismo vivenciados. Há racismo estrutural experimentado quando elementos da história e cultura africana, indispensáveis para a educação de todos os estudantes, são negligenciados mesmo após a Lei 10639/03. Entretanto, a forma mais radical e potencialmente perigosa para o universo escolar que presenciei por diversas e traumáticas oportunidades foram atravessadas pelo racismo religioso. Esse tipo de racismo tem peculiaridades, porque pode ser sofrido por brancos que são adeptos ou relacionados às práticas das religiões de matriz africana pela “demonização” da cultura religiosa de matriz africana.

Quando estou estruturando a apresentação de um fato histórico como o ensino sobre civilizações da antiguidade, Egito, Grécia ou Roma, a religião é uma importante

chave de explicação para o conhecimento histórico do período. De maneira que, para esses “conteúdos” acima descritos, a religião como elemento importante da cultura desses povos ganha destaque nos livros e manuais didáticos. O que frequentemente não acontece, às vezes no mesmo livro ou coleção didática, com as religiões de matriz africana. A análise de livros e manuais didáticos não é objeto da pesquisa da tese, mas foi o que realizei no primeiro mestrado concluído pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Foram incontáveis as vezes que recebi no ambiente escolar pastores questionando minhas práticas pedagógicas quando fazia valer o que legalmente era autorizado. Acreditava que pelo diálogo, com argumentos e um grau elevado de paciência, conseguiria aliados para o trabalho que realizava. Com o passar dos anos percebi que não fazia efeito, geralmente as “autoridades religiosas” estavam com muita disposição para falar (muitos tentavam me converter), mas, quase nenhuma vontade ou boa vontade para ouvir ou aprender algo diferente do que eram assertivos em tentar me convencer ou converter.

Para exemplificar melhor, em certa ocasião fui solicitado descer para o pátio da escola para a apresentação de uma peça teatral. De imediato achei estranho, porque tal peça, não foi debatida nem apresentada nas reuniões pedagógicas dessa escola de Ensino Fundamental, segunda etapa numa escola pública municipal de Cabo Frio, mas assim mesmo concordei não conseguindo imaginar o que seria.

Um grupo de atores jovens e adolescentes se encontrava com trajes brancos e outro grupo com roupas pretas no pátio da escola aguardando as turmas descerem. Fui observando e ficando mais preocupado ao perceber que os que estavam de roupas brancas eram aparentemente mais novas e arrumadas, com maquiagem e cabelos feitos e os que estavam de trajes pretos, ao contrário, com maquiagem sombria, roupas rasgadas e aparentemente velhas e desgastadas. Maniqueísmo visual e explícito. Não consigo me recordar quanto tempo durou a “peça teatral”. Se foram quinze, vinte ou trinta minutos. Mas, durante a apresentação, foi me dando tanta indignação que ao término corri (literalmente) para a direção da escola que não se fazia presente. Quem respondia pela escola era uma inspetora escolar. Imediatamente fiz dezenas de questionamentos que eram respondidos: “que mal há?” ou “qual o problema de falar de Jesus para jovens de periferia?” E eu tentava argumentar ou ponderar: se fosse uma peça de Candomblé ou de Umbanda a senhora teria a mesma postura? E ficava sem respostas. Nessa mesma escola, tempos depois uma das chapas de um dos professores candidatos à direção da escola se chamava “Ressurreição em Cristo”. O professor era

também pastor e não teve o menor pudor em usar as questões religiosas tanto para defender seu plano de direção quanto criticar religiosamente o outro professor concorrente que era membro da maçonaria. Nessas eleições materializaram a “peça de teatro” de tempos atrás, só que não era mais ficção ou “cultura”. A “Educação Brancária” de grande parte dos profissionais dessa escola, incomodados com os projetos que questionavam o eurocentrismo epistêmico, se aglutinou em uma chapa chamada “Ressureição em Cristo”, mas perderam as eleições por menos de dez votos. Nessa escola se estabeleceu uma polarização quase uma década antes do processo de crise das representações políticas, que levaram ao golpe contra à presidenta Dilma Rousseff e a polarização social que vivemos até o presente momento de escrita da tese. Como a invasão golpista à praça dos três poderes, materializando a ignorância de centenas de criminosos que não aceitaram o resultado democrático de vitória do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Indispensável considerar que a educação é campo de disputas políticas para a aplicabilidade de ações com finalidades políticas distintas. Dessa forma, para pensar na educação e crítica à “educação brancária”, faz-se necessária a análise da conjuntura sociopolítica e cultural para além da sala das salas de aula. Faz muita diferença na conversa de convencimento de manutenção e investimentos dos estudos às ações afirmativas. São muitas famílias que estão, pela primeira vez, frequentando graduações e pós-graduações. Essa representatividade nas Universidades ganha potência, importância para a continuidade dos estudos da população negra nas escolas públicas brasileiras. Onde, nas escolas ou academias, a mulher negra e o homem negro se sentem bem? A sensação de não pertencimento, o apagamento da memória e o silenciamento são elementos da “educação brancária”, assim como a necessária resistência e o cansaço físico, mental e emocional de estar quase o tempo todo em luta contra a colonização da nossa saúde mental. A racialização no campo da educação, mas também nos saberes “psis” aterrados nos seus propósitos epistemológicos promovem abalos como “terremotos” nas escolas e academias, como afirmam a Dra. Luiza Oliveira e o Dr. Abraão Santos, ambos do departamento de psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF):

A raça, como questão racial, tem chegado hoje às universidades como placas tectônicas em movimento, provocando abalos, alterando as condições de pensamento de tudo o que está ao redor e fazendo aparecer os efeitos das falhas (ausências e presenças) sobre as quais as sociedades modernas, os valores euroamericanos e o sistema

capitalista estão apoiados. Nós, intelectuais negras/os, vivemos esses abalos como o momento de renovação do pensamento trazida com as políticas de ações afirmativas e o ingresso dos povos afrodiaspóricos e pindorâmicos nos cursos de graduação e pós-graduação, nas universidades brasileiras (OLIVEIRA E SANTOS, 2021, p. 251).

Após a universalização da educação básica alcançada muito recentemente no final da década de 1990 do século passado, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a democratização do acesso aos espaços institucionais de ensino não trouxe em contrapartida a esperada qualidade da educação pública em todas as escolas. Indubitavelmente a ampliação da oferta para todos e todas dos Estados e Municípios foi um importante avanço no sentido das políticas públicas para a educação. Há problemas de variadas razões tais como dificuldades nos repasses de verbas já existentes, mas que não chegam ao destino de maneira adequada e satisfatória. E questões relacionadas aos currículos ou à formação de professores, assim como também à precarização da profissão, condições de trabalho e salário. Entre outras tantas causas que certamente ampliam o leque de interpretações sobre o fenômeno da qualidade da educação pública, no entanto, apontaremos o elemento étnico-racial nas relações de ensino e aprendizagem como um fator causal da limitada qualificação das abordagens do ensino de história das Instituições públicas de ensino da educação básica. A dificuldade de aprendizagem pode ter relação significativa para os/as estudantes não brancos(as) com as consequências psicológicas ao sofrerem, comumente, humilhações em função da sua aparência pela sua origem étnico-racial.

A lei 10639/03 resulta da ação de diversos movimentos sociais e sociedade organizada. Foi uma grande conquista para desvendar e operar pedagogicamente contra o racismo. Porém, verificamos que a implementação da lei esbarra em questões relacionadas aos modos de construção de identidades vigentes no Brasil, os quais tradicionalmente negaram o contexto étnico racial predominante no país. Com as ações afirmativas, abre-se espaço para que essa questão possa aparecer e para que outros modos de construção de identidade possam se produzir.

A questão religiosa na relação étnico-racial, por exemplo, entre professores e estudantes nas escolas de ensino básico raramente é considerada como elemento facilitador. Quando um dos profissionais ou um estudante professa uma das religiões que não se enquadram na hegemonia judaico-cristã, o preconceito é quase regra. Há

professores que estão deixando de lecionar determinados conteúdos pelo potencial de “polêmica” com os responsáveis pelos alunos. O evolucionismo e o criacionismo, conteúdos obrigatórios para a educação básica, geram comumente acalorados debates entre os atores profissionais da escola e responsáveis quando consideramos o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), também presente na cultura escolar. Assim como também a construção da identidade dos estudantes em relação a si mesmos atravessados por dogmatismos religiosos na atuação dos professores também no ensino de história, como no caso desse colega que tentou ser diretor. Como é pastor, antes das suas aulas de história, faz questão de ler passagens bíblicas e fazer comentários inaceitáveis de um proselitismo religioso em plena sala de aula de uma escola pública.

As escrevivências descritas na tese destacam as contribuições das ações antirracistas em um currículo de história que atenda a importância da identidade dos(a) estudantes constituídas na diferença e crítica à educação brancária para o ensino e aprendizado de história após a lei 10639/03. E os obstáculos e atravessamentos após quase duas décadas de vigência da citada lei na construção da identidade dos estudantes, partindo-se da premissa de que o efetivo estudo da contribuição dos povos originários e das etnias de matriz africana é uma das chaves importantes de explicação para fenômenos relacionados à exclusão social e discriminação. Tais conhecimentos, porém, são negligenciados pelos agentes da educação brancária em prol da manutenção do mito da democracia racial nas escolas.

A lei em questão resulta da pressão de movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro, que buscou organização política para pressionar o governo brasileiro e órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), no sentido de estabelecer mecanismos políticos de reparação como as cotas raciais que são políticas públicas de acesso à Universidade brasileira, entre outras medidas no conjunto das ações afirmativas. Estas, combinadas com o pensamento contra as cotas raciais facilmente encontrado nos principais periódicos brasileiros de maior circulação, de um modo geral defensores da chamada meritocracia, promoveram diversos embates, debates e processos judiciais até a decisão final da Corte máxima brasileira, como verificamos numa interessante fase desse debate, sob o ponto de vista jurídico, em função da sentença do Supremo Tribunal Federal (STF). O debate não pode ser mais realizado sobre a legalidade ou não das ações afirmativas em função do resultado unânime da Suprema Corte. Necessário se faz, portanto, avançar nos mecanismos políticos e pedagógicos para efetivar o que determina a legislação.

A lei 11645/08, resultado de pressão social, especialmente de grupos de defesa dos interesses dos negros e dos povos originários no Brasil, modifica a lei 10639/03 apontando novos elementos que necessitam ser inseridos como referência curricular no ensino fundamental e médio para o entendimento dos grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira. As leis explicitam a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afrobrasileira e indígena. E no segundo parágrafo, afirma que: “Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira 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 história brasileiras” (BRASIL, 2008). Fica em aberto a forma como essa obrigatoriedade legal deverá ser estabelecida. O que pode, por exemplo, configurar distorções ou fundamentações simplistas de que não seria, como afirma a lei, para ser ministrada “no âmbito de todo o currículo escolar”, exercitando na prática escolar algo diferente do que está na redação da lei.

A questão étnico-racial brasileira está sendo mais debatida, questionada e repensada pelas disciplinas da área das ciências humanas, artes e literatura nas escolas, segundo as pesquisas realizadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado. No entanto, o problema da discriminação e exclusão social sofrida pelos estudantes não brancos nas escolas públicas nos parece pertinente para todas as disciplinas, como afirma a lei. Para que na totalidade curricular as estudantes e os estudantes possam aprender no ensino de botânica, como exemplo, quais foram as contribuições dos povos originários para o conhecimento científico atual na produção de remédios, valorizando esse saber ancestral. Ou ainda, também exemplificando, o conhecimento de técnicas de mineração e agricultura de etnias africanas, trazidas na condição de escravizados, que foram fundamentais para o desenvolvimento econômico brasileiro à época colonial. Parece que ações nesse sentido, ampliando o leque de possibilidades de aulas para além das disciplinas que já trabalham com essas temáticas nas escolas, (quando as desenvolvem), podem qualificar ainda mais a ação pedagógica dos professores e professoras, além dos demais atores pedagógicos no combate ao racismo, aumentando o potencial da inclusão social.

O término da graduação, antes das leis citadas, nos deixou uma questão. Como poderia ser professor de história para jovens e adolescentes de escolas públicas sem nunca ter estudado o problema étnico-racial brasileiro? Na graduação essas questões passaram ao largo de uma pertinente sistematização. Menos de um ano depois, retornava à academia para buscar especialização sobre o assunto procurando preencher essa lacuna

de formação. Na faculdade participei ativamente dos debates precedentes ao conjunto de ações afirmativas naquela Universidade, militando nessas questões desde então. À época não havia nenhuma disciplina sobre história da África, nada sobre a história dos negros e muito menos sobre a diáspora africana na América e no Brasil. Limitava-se, quase que exclusivamente, ao corte temático da escravização. Assim como também não aprendi com nenhuma cadeira disciplinar ou ementa de curso sobre os povos originários brasileiros. Precisamos sublinhar a cronologia, estou formado há mais de duas décadas da presente data de construção da tese. Realizei a primeira pós na Universidade Federal Fluminense (UFF) na Educação e dois mestrados, o primeiro na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em políticas públicas e o segundo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no departamento de Ciências Humanas. Em todos os cursos busquei compreender elementos relacionados às questões étnico-raciais no desafio de minimizar o impacto do racismo nos processos de ensino e aprendizagem escolares. Vivenciei racismo em todas as etapas escolares e a minha artesanaria pedagógica antirracista exercita diariamente elementos para a erradicação desse problema na função de educador. Ao lecionar história por mais de duas décadas (comecei a lecionar antes da formatura em cursos de pré-vestibulares comunitários), e ainda que reconheça que a implantação da lei tenha possibilitado novas abordagens, essas novas perspectivas não me parecem satisfatórias diante da complexidade política atual. Mesmo após a maioria da lei 10639/03 que fez dezoito anos em 2021, o *ethos* étnico-racial eurocêntrico permanece nas escolas, o que estou chamando de educação brancária, principalmente os esforços em ocultar ou negligenciar conteúdos e epistemologias que melhor atendam às necessidades do “tornar-se negro” para todo o alunado afrodiaspórico brasileiro.

Embora sejam incontestáveis as contribuições culturais das diversas etnias a todos os elementos participantes do fenômeno formador da sociedade brasileira contemporânea, são raros os exemplos de atividades didáticas em que a história do povo brasileiro não seja uma extensão do projeto mercantilista europeu, desprezando quase completamente a diversidade dos elementos culturais locais. Os conflitos e as violências contemporâneas resultantes do racismo podem ser atribuídos a construções ideológicas históricas. Estas podem ser reproduzidas pelos professores, com maior ou menor grau de consciência, e cristalizados nas subjetividades da cultura escolar, como afirma o professor especialista em movimento negro do departamento de educação da UFRJ Amilcar Pereira citando Bhabha:

Observando o processo histórico recente, percebo os riscos do discurso de sincretismo cultural vigente no Brasil, em especial, nos espaços institucionais de educação. Tal discurso, fundamentado no respeito à diversidade, elege culturas estanques, monolíticas, as quais, reunidas, constituiriam uma instância maior, a cultura brasileira. Bhabha vai de encontro à tal comum celebração da “diversidade cultural” colocada junto às origens de um povo, num passado ahistórico, o que ilusoriamente consolidaria uma cultura única, um objeto de conhecimento empírico. Ele afirma que, por trás desta concepção, esconde-se uma tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural (PEREIRA, 2015, p. 80).

Compreendemos que as leis não são instrumentos que transformam a realidade instantaneamente. Há sempre um processo, em que as leis podem (ou não) potencializar essas mudanças culturais. Entretanto, a problematização desses fatores por professores comprometidos com a construção de identidades antirracistas em sala de aula poderia catalisar mudanças, perspectivas menos eurocêntricas, quando Bhabha apresenta a lógica da "instabilidade produtiva de mudança cultural" alimentadas por "negociação" ao invés de "negação" e na produção de "entre-lugares" (BHABHA, 2003).

Há na questão racial brasileira três bases teóricas de explicação, vou apresentá-las resumidamente a fim de evidenciar o lastro de produção e como cada qual se anunciou no entendimento da complexidade racial no Brasil. A vanguarda do debate racial foi inaugurada por Gilberto Freyre, ainda que segundo Sérgio Guimarães, Freyre não tenha sido o primeiro a apresentar uma ideia de “democracia racial” à brasileira. Sua proposição inaugura a mentalidade, ainda preponderante entre professoras(e) na educação básica, de uma acentuada interação e integração entre negros e brancos numa relação baseada no paternalismo distinto da escravização, uma espécie de escravização suavizada. Vale destacar que há um sentido que comumente parece camuflado nas relevantes críticas que a teoria freyreana experimenta entre seus críticos, o descolamento do modo de mentalidade racista resultante do darwinismo social que foi hegemônico até a década de 1930.

Freyre inaugurou uma perspectiva sociológica patriarcal em todos os seus segmentos. Enfatizou a intensa miscigenação e as relações raciais harmoniosas como valores positivos a serem ressaltados na formação do povo brasileiro. A longa vivência de relações Inter étnicas dos portugueses teriam sido as responsáveis por uma diversidade de hábitos, aspirações, interesses e índoles, caracterizando a maleabilidade que lhes era própria, facilitando a formação de um povo

que integrou perfeitamente os elementos de diferentes origens. Freyre via iniciar-se um movimento de intelectuais que tentavam retificar “a antropogeografia dos que tudo atribuem aos fatores raça e clima.” E a formação brasileira deveria ser objeto desta revisão, contrariando as teses de degeneração dos homens por efeito da mestiçagem e do clima “dos alarmistas da mistura das raças ou da malignidade dos trópicos.” Os antagonismos dos diferentes elementos da formação brasileira foram amortecidos e harmonizados por “condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país (GOMES, p. 56, 2016).

De acordo com as obras freyrianas foram produzidos pensamentos comparativos entre as realidades raciais brasileira e estadunidense, estabelecendo um modelo mais humanizado e flexível no primeiro e, antagônico ao modelo brasileiro freyriano, no sul dos Estados Unidos mais radicalmente violento e segregacionista. Entre os teóricos destaco Frank Tannenbaum, segundo esses autores o Brasil se tornava, na teoria, uma referência da democracia racial diametralmente oposta ao segregacionismo legal e violento norte-americano.

O mito de que a comunidade negra brasileira poderia ascender socialmente foi consequente de uma incipiente e quase inexistente ascensão social. Na realidade, não houve possibilidades de mudanças sociais, mas criaram o mito e de certa forma o mantém numa espécie de benefício resultante da democracia racial. A comparação estabelecida na análise do texto “A construção da raça e o Estado-Nação” possibilita interessantes ferramentas para novas visões para a cidadania brasileira. No Brasil foi se formando uma mentalidade de que a mestiçagem poderia se constituir como uma transição da negritude indesejada para a branquitude esperada. Além do ideal de branqueamento, cria-se um sistema de apadrinhamento dos brancos, de acordo com a teoria freyriana, de que os filhos bastardos dos senhores teriam melhores oportunidades, como se a mestiçagem fosse uma espécie de linhagem senhorial. Entretanto, como questiona Anthony Marx, “por que a dominação racial oficial foi instituída nos Estados Unidos e na África do sul, enquanto nada comparável ao ‘Jim Crow’ ou ‘apartheid’ ao que foi desenvolvido no Brasil?”

A relação de proporcionalidade da comunidade negra no Brasil, comparativamente, tal como na África do Sul, os negros representavam a maioria da

população, mas nos Estados Unidos eram minoritários. Entretanto, a pós-abolição brasileira arquitetada ideologicamente em projetos de “democracia racial” camuflou as discriminações legais em função da racialização. Foi ocultado ideologicamente, nas cortinas da pseudo democracia racial, as proibições e discriminações diretas, no entanto as práticas culturais como a capoeira e o exercício de religiosidades de matriz africana revelavam a sutileza do preconceito e discriminação velados, assim como acontece com frequência em relação a(o)s estudantes negras(o). Como expliquei esse pensamento social brasileiro na dissertação:

Mas ainda na década de 1940, Caio Prado Jr. já construía uma nova análise evidenciando o pior caráter da escravidão na América, reduzindo os homens à sua expressão mais simples, “pouco senão nada mais do que o irracional”. Sobre as relações sexuais entre brancos e negras, dizia que da mulher escrava exigia-se “a passividade da cópula”. A escravidão, segundo ele, resumia ser à força física, sem qualquer elemento moral. “A ‘animalidade’ do homem, não a sua ‘humanidade’”. Essa perspectiva implicava uma interpretação de passividade dos oprimidos frente à cultura dominante dos colonizadores. Foi a partir dos elementos da análise materialista utilizados por Caio Prado que se destacou o segundo eixo explicativo, que se desenvolveu, sobretudo, a partir da década de 1850, com os estudos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, revendo as teses da democracia racial e da benevolência do escravismo brasileiro. Na década seguinte, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, Emília Viotti, Stanley Stein, entre outros, publicaram monografias sobre as diversas regiões do país reforçando a ideia de que a benevolência e a democracia racial eram mitos, e que o recurso à violência física era a forma básica de controle social. Embora tenham contribuído de forma significativa para uma tentativa de desvendar a relação dos senhores com seus escravos, não foi suficiente para minimizar o impacto da segregação e dos preconceitos e os mitos permanecem na representação social negativa do não-branco para os estudantes. A historiografia da década de 1980 passou a considerar o caráter violento e discriminatório da experiência escravista brasileira, mas recusou a ‘coisificação’ do escravo, ou a perda de sua humanidade. Esta nova historiografia inspirada em autores como Eugene Genovese, que acredita que o paternalismo era um compromisso do qual também os escravizados participavam, embora com objetivos específicos, e que desenvolvia um padrão de relacionamento e de mediação dos conflitos. E Thompson, que também concebe o paternalismo como elemento importante da ideologia e da mediação das relações sociais, mas reclama uma discussão com base nas experiências sociais do cotidiano e na visão dos de baixo. Os pesquisadores passaram a buscar novas fontes capazes de esclarecer os padrões de relações sociais. Como resultado, produziram-se pesquisas de fôlego que reabilitaram o escravo como agente do processo histórico. A vigência do racismo como pressuposto de uma concepção racial da história, que se tornou comum nas últimas décadas do século XIX, foi demonstrada por diversos trabalhos publicados, que identificaram a desqualificação de negros processada através do movimento de promoção da imigração europeia, no contexto da crise do trabalho escravo. O futuro da nação

dependia, segundo o discurso de uma “miscigenação moralizadora e embraquecedora”. Os autores da historiografia da década de 1980 criticam o “grupo da escola sociológica paulista” e incorporaram a questão racial àquele movimento da historiografia que se recusava a pensar o escravo como pária, desqualificado e desumanizado. Construíram uma análise observando a ação dos escravos que se aproveitavam das oportunidades e conflitos gerados pela crise do escravismo, e a reação da elite dominante. Assim, o ideário racista era igualmente tributário do temor ao período pós-abolição, quando os negros não teriam mais os freios usuais. O pensamento racial desenvolvido no Brasil a partir da década de 1870, quando foi incorporado ao pensamento nacional o ideário positivo-evolucionista, foi objeto de análise de Lilia Moritz Schwarcz. A autora resgatou o papel fundamental dos modelos raciais deterministas na produção científica e cultural do período, observando as instituições acadêmicas como faculdades e museus. O modelo evolucionista, além de justificar as hierarquias consolidadas, esvaziava o debate sobre a cidadania, tendendo a negar a vontade individual diante da coerção racial. Para a autora, o dogma racial pode ser entendido “como um estranho fruto, uma perversão do iluminismo humanista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias”. Esses trabalhos evidenciaram significativamente a relação estreita entre a opção de política imigrantista e o pensamento racial. Por outro lado, pesquisas sobre a participação dos libertos e negros livres nas atividades urbanas e rurais na pós-abolição são ainda muito raras. Nos Estados Unidos e na África do Sul era fácil perceber o agente promotor de discriminação, afinal estava na lei. No Brasil a camuflagem da democracia racial e a forma como a história é apresentada, oficializadora do passado, podem estar perpetuando não somente o constrangimento dos estudantes não-brancos, mas também a negação do seu passado e, portanto, de sua condição de historicidade humana e cidadania. A discriminação institucionalizada na América do Norte e na África do Sul favorece a formação de uma identidade de protesto. Sabe-se contra o que lutar, diferentemente do que ocorre no Brasil, onde “não há preconceito” e o discurso da igualdade prevalece, mesmo quando há exclusão de elementos não-brancos nas instâncias de poder como cargos políticos (GOMES, p. 58 e 59, 2016).

“A democracia racial do Brasil levou à sufocação da identidade racial e da mobilização cidadã, mesmo durante períodos de reforma e apesar de evidente desigualdade em termos de recursos potenciais e oportunidades”. Quando o discurso é democrático e a prática velada ou não é contrária, dificulta-se uma coesão de elementos para promoção de força em prol de mudanças.

Apropriamo-nos com maior ou menor rigor e autoridade acadêmica para estabelecer os nossos discursos. O universo das escolas e da academia que pensa a educação, ainda que apresente uma farta e variada produção de pesquisa e práticas pedagógicas, pouca mudança substancial e efetiva parece promover quando levamos em

consideração a discriminação e o preconceito sistemático contra os elementos culturais de matriz africana e dos povos originários nos ambientes escolares.

O contexto que antecedeu a abolição e a marca da racialização que já estava dada pela educação nos ajuda a compreender o pensamento social brasileiro, que é branco e vai se constituindo em forma de lei, criminalizando manifestações culturais como a capoeira e religiosas de matriz africana como o Candomblé. Esse pensamento racializado aparece nas leis da educação, marcando a educação brancária e em processos de legislação mais recentes como a BNCC, nos quais há um aceno à racialização quando propositadamente procuram apagar a palavra “raça” e os sentidos de reparação da Lei 10639/03.

CAPÍTULO 2: RACISMO E ANTIRRACISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O início de uma aula, sobretudo para adolescentes, não é uma tarefa simples. O turno da manhã geralmente começa às sete horas. De um modo geral há muita má vontade nesse horário, porque acordar cedo para quem está entre a fase infantil e a adulta já é um assalto ao bom humor. Criei uma maneira de tornar algo banal, ordinário em ferramenta de auto e hetero conhecimento. A “chamada” dos diários de classe cumpre protocolo burocrático nas escolas de educação básica. Como estudante eu era um número onze ou doze dependendo do tamanho da turma, e como professor não queria reproduzir o “mal-estar” que era ser um número. Sempre achei como estudante que, para além da “matéria,” o professor deveria interagir com e sobre outros

elementos. Inventei a chamada temática de auto/hétero-conhecimento. Funciona da seguinte forma: faço explicação logo nas primeiras aulas de como iremos proceder, e depois também são sempre bem-vindas sugestões da turma, numa temática que inicia com questões simples e simplórias, como o prato de comida que mais gostam, o estilo de música que mais escutam ou o gênero de filme... a regra é de participação voluntária. Ao explicar o tema ou a temática, faço a chamada nominalmente e quem não desejar participar é só responder: “presente”. Aos poucos, a confiança vai se estabelecendo no processo dos encontros e os temas e as temáticas vão ganhando complexidade na medida da participação de cada turma. Dessa forma, vamos exercitando a fala, a escuta, o respeito pela história de cada um(a) e aprendendo uns sobre os(as) outros(as).

Ao longo de mais de duas décadas de exercício no magistério e, certamente, mais de dez anos de aprendizados por essa forma de trabalhar no início das aulas, foram inúmeras as situações ricas, potentes e carregadas de importantes identidades e oralidades que, sem essas escutas, ficariam despercebidas e esquecidas no apagamento intencional da educação brancária.

Das várias oportunidades vivenciadas na “chamada temática” destaco uma de muitas em que a questão racial foi mais uma vez objeto de reflexão. A questão apresentada naquela manhã de uma escola do município de Cabo Frio numa turma de nono ano do Ensino Fundamental, segunda etapa, foi sobre: “o que mais te incomoda na sua personalidade ou aparência?” “o que, já constatado o incômodo, mudaria e as razões?”. Geralmente eu começo como exemplo para quebrar o gelo da possibilidade de fala. E, então, afirmei que gostaria de deixar o meu cabelo crescer. Fui assombrado por avó materna branca e todas as formas de racismo pelo meu cabelo. Como fã do estilo musical jamaicano “reggae” e do maior ícone desse gênero, Bob Marley, tive vontade a minha adolescência inteira de deixar crescer os “dreads” e nunca tive coragem. Embranquecido esteticamente e colonizado no meu modo de ver o mundo, sem apoio de ninguém, nem da família e amigos, e com o agravante de ser atleta de natação onde era/é recomendado raspar os pelos para diminuir o atrito com a água, essa era uma questão para mim e sabia que era também uma grande possibilidade de conversa com os(as) estudantes daquela aula. Como eu queria que quando adolescente alguém tivesse conversado comigo sobre isso! Importante ressaltar que as conversas eram sempre mediadas pelas aulas nas quais os conteúdos dialogavam sobre as questões postas na “chamada temática”. Pensar e desenvolver o que a lei 10639/03 determina era sistematizado por todo o ano letivo antes e, principalmente, depois da lei.

Um dos meninos da turma, negro, rejeitado por grande parte dos demais professores e profissionais da escola pela sua “rebeldia” e “falta de educação” era um aliado das aulas de história. Sempre se interessava quando as questões de negritude ou da africanidade eram satélites dos demais conteúdos curriculares. E quando estes eram a questão central da aula, a participação era afetiva e o protagonismo diferenciado. Retornando ao dia relatado no início deste capítulo, na “chamada temática”, quando afirmei qual era o meu incômodo, ele me disse com muita cumplicidade no olhar e com um aperto de mão inesquecível: “professor, agora não precisa mais cortar, né? Legal deixar o *black* crescer...”. Corto os meus cabelos mensalmente até hoje, mas na correria daquele período de fim de ano letivo estava com os cabelos crescidos. Ele achou que estavam grandes de propósito, mas era falta de tempo para ir ao barbeiro. Mais uma vez, não tive coragem de dizer isso para ele no momento do aperto de mão e, tempos depois, quando retornei de cabelos raspados o espanto e decepção dele comigo foram explícitos imediatamente com o olhar e face contrariada. “Pô, professor... por que cortou?”. Sem graça, disse que não tinha tempo para cuidar do cabelo... daria muito trabalho!

Nesse momento essa cena se junta a outra que me ajuda a entender o meu próprio processo de embranquecimento: Como foram relevantes os diálogos recentes com o meu preto pai. Sr. Roberto, quase 80 anos, para entender como se dá o processo de embranquecimento. Somente há poucos anos depois de muita insistência, soube por ele as dificuldades para trabalhar no mundo da música brasileira sendo negro e roqueiro. Após algumas tentativas de questionamento sobre a experiência dele como músico negro, ao tentar ser expoente de um gênero musical até hoje majoritariamente branco e comprometido com epistemologias brancas nas letras, nas poesias, na estética e ética: o *rock*. Ele ainda me respondia que não era negro, mas moreno ou mulato. Longe de qualquer tipo de julgamento ou tentativa em vão de avaliar suas escolhas nos contextos geracionais entre mim e meu velho que poderiam me levar ao anacronismo infértil, me interessa o que sobrevive da educação brancária na identidade dele que, certamente, vive na minha e de muitos outros negros filhos e filhas de casamentos inter-raciais. Violência, ainda que sutil, tão penosa e covarde quanto as que operam no explícito fenômeno racista de branqueamento. A “Educação Brancária” e toda a sua potência sociocultural e histórica não se limita ao ambiente escolar. Ganha incontestáveis exemplos no cotidiano de quem tem ou não compreensão da sua ancestralidade e de sua negritude. Um roqueiro negro que foi *Ogan* e assim sendo, de certa forma havia tentativas de se descolonizar na arte de ser um músico negro. No entanto, foi comovente

ver que o jogo para o meu pai ter mais chances de ganhar a aceitação de visibilidade do mercado de gravadoras, nesse mundo musical branco, passou por diversos episódios de racismo. E a satisfação dele ao me contar que quando a música “*soul*” passou à moda nos fins da década de 1960, “ser preto, usar cores fortes nas roupas, ter um cabelo “*black*” passou a ser esteticamente aceitável”. Mesmo ele sendo roqueiro, soube aproveitar a onda de negritude musical para ganhar visibilidade nesse novo cenário à época. No entanto, na hora de estar na frente da banda fundada por ele e cantar as letras de sua autoria, era o cantor branco que era do interesse da gravadora.

Meu velho pai também teve problemas com o cabelo. Na família branca da minha amada mãe, Dona Madalena, seu estilo “black power” nunca foi respeitado. Toleraram, porque minha mãe que trabalhava e ajudava nas despesas da casa dela e logo foi estabelecendo que a decisão de namorar ou não um “preto de cabelo feio” era dela e de mais ninguém. Foram diversos os episódios que soube pelos meus familiares de ambas as famílias, materna e paterna, de racismo sofrido pelo meu pai. Depois de muito pelear pelas searas do trabalho como artista e músico, aceitou um emprego numa empresa multinacional. Como resultado das várias crises econômicas da década de 1980, acabou demitido e ficou 8 anos desempregado. E ainda mais grave para uma subjetividade de ego de artista e machista, passou a ser sustentado pela esposa. Cresci nesse caldeirão de crise econômica e conflitos raciais. Como Sr. Roberto era frustrado por não ter conseguido viver da música, embora fossem comuns diversos instrumentos musicais e músicos que frequentavam a nossa casa, eu sempre fui proibido por ele de aprender um instrumento musical. Eu amo música, mas nunca aprendi tocar um instrumento musical. Certa ocasião, após anos de tentativas em vão de ele deixar currículos por todos os lugares para encontrar um emprego, sabia a hora de saída e retorno do meu pai de casa. Era um adolescente mais ou menos da idade do meu aluno querido, que me cobrou deixar os cabelos crescerem. Esbocei tentar aprender a tocar violão usando as revistinhas de músicas populares cifradas e fui flagrado por ele num retorno inesperadamente mais cedo para a casa. Não sei se ele estava mais irritado que o comum ou mais frustrado naquele dia. Difícil dimensionar ficar quase uma década sem uma renda fixa, vivendo de bico, sendo machista, sustentado pela esposa. Quando abri a porta do quarto dele, eu estava com o violão nos braços e tentando dedilhar as notas da música de Lulu Santos “como uma onda”. Ele me olhou e perguntou o que estava fazendo. Disse, com medo e constrangimento, que estava tentando aprender a tocar violão. Respondeu: “então toca”. E comecei a minha primeira e última tentativa de tocar

um instrumento para alguém, e foi para o meu pai. Após algumas posições das mãos e dedos no violão tentando fazer som compatível com a música, perdi a noção se foram 5 ou 50 segundos. E ele me interrompeu, arrancando violentamente o violão dos meus braços e afirmou: “nunca mais tente tocar novamente porque você não leva o menor jeito, não nasceu pra isso”. Já levei essa questão para as minhas terapias e tenho consciência que talvez tenha sido uma forma dele me amar e, do jeito dele, tentando me proteger da dor da frustração que ele experimentava. Trouxe para essas escrituras tal relato, porque uma atitude como essa do meu pai comigo foi definitiva para a identidade do jovem à época acreditar que, de fato, jamais seria capaz de aprender um instrumento musical. Quantas violências a “Educação Brancária” promove? Fui testemunha de inúmeras nos conselhos de classe das escolas onde trabalhei, com falas e práticas de colegas docentes que animalizavam jovens “raivosos” e “indisciplinados,” como eu mesmo fui enquanto estudante nos meus tempos escolares.

O inferno são os outros – negros, indígenas, silvícolas, adoradores de deuses pagãos, primitivos, incivilizados, bárbaros, animalescos, desalmados, em suma, desumanos. Em uma perspectiva de mundo em que se compreende a contínua batalha da luz versus a escuridão, para esse modelo de ser/saber/poder só há um caminho, o extermínio. Devemos considerar que o extermínio, aqui entendido, opera de diferentes maneiras, desde a mortandade de corpos, saberes e gramáticas, até as mais variadas formas de subalternização que incidem de forma violenta transformando os ditos “outros” em não possibilidades credíveis. No cruzo da dicotomia moderna também o extermínio dos elementos que vagueiam no plano do sensível (RUFINO, 2019, p. 49 e 50).

Na nossa função laboral, é preciso compreender a potência das relações de afeto que estabelecemos com as nossas turmas e estudantes para o exercício de uma prática onde não caibam as marcas da “Educação Brancária”. Eu uso músicas para me aproximar das/os estudantes. Não porque acho a música uma aproximação pelo entretenimento ou por achar que estudantes negras/os não me entendem pela palavra, mas por um sentido de agência dos povos negros em diáspora, que

O *topos* de indizibilidade produzido a partir das experiências dos escravos com o terror racial e reiteradamente representado em avaliações feitas no século XIX sobre a música escrava tem outras importantes implicações. Ele pode ser utilizado para contestar as concepções privilegiadas tanto da língua como da literatura enquanto formas dominantes de consciência humana. O poder e significado da música no âmbito do Atlântico negro têm crescido em proporção

inversa ao limitado poder expressivo da língua. É importante lembrar que o acesso dos escravos a alfabetização era frequentemente negado sob pena de morte e apenas poucas oportunidades culturais eram oferecidas como sucedâneo para outras formas de autonomia individual negadas pela vida nas fazendas e nas senzalas. A música se torna vital no momento em que a indeterminação/ polifonia linguística e semântica surgem em meio a prolongada batalha entre senhores e escravos. Esse conflito decididamente moderno foi resultado de circunstâncias em que a língua perdeu parte de seu referencial e de sua relação privilegiada com os conceitos (GILROY, 2021, p. 160).

Quase sempre estou aprendendo com elas/es novas canções ritmos e variadas formas de se identificarem e de expressarem suas identidades. Por isso, aponto algumas das várias músicas que uso e usei mais do que como instrumentos didáticos para pensar a complexidade da vida racial no ensino de história mas como mediação para o letramento racial da afirmação de uma identidade pela agência dos povos negros. E devo ao meu pai essa formação de variado repertório cultural de músicas, portanto, esse entendimento da música como agência, que Gilroy tão bem nos apresenta. Mesmo não me autorizando a aprender um instrumento musical, meu pai me apresentava sempre um “LP” novo (long Play - discos de vinil) de diversos ritmos e variados artistas e estilos musicais. De certa forma, o Sr. Roberto está comigo nas músicas que apresento e uso para trabalhar o ensino da história para a moçada.

Se eles são Exú
Eu sou Yemanjá
Se eles matam bicho
Eu tomo banho de mar

Com corpo fechado
Ninguém vai me pegar
Lado A Lado B
Lado B Lado A

No bê-a-bá da chapa quente
Eu sou mais o Jorge Ben
Tocando bem alto no meu walkman
Esperando o carnaval do ano que vem
Não sei se o ano vai ser do mal
Ou se vai ser do bem
Se vai ser do bem
Do bem do bem
Se vai ser do bem
Se vai ser do bem do bem do bem

O que te guarda, a lei dos homens
O que me guarda, é a lei de Deus
Não abro mão da mitologia negra
Pra dizer eu não pareço com você

Há um despacho na esquina do futuro
Com oferendas carimbadas todo dia
Eu vou chegar, pedir agradecer
Pois a vitória de um homem
Às vezes se esconde
Num gesto forte que só ele pode ver

Eu sou guerreiro, sou trabalhador
E todo dia vou encarar
Com fé em Deus e na minha batalha
Espero estar bem longe
Quando o rodo passar
Espero estar bem longe
Quando tudo isso passar

Eu sou guerreiro, sou trabalhador
E todo dia vou encarar
Com fé em Deus e na minha batalha
Espero estar bem longe
Quando o rodo passar
Espero estar bem longe
Quando tudo isso passar

Se eles são Exú
Eu sou Yemanjá
Se eles matam bicho
Eu tomo banho de mar

Com corpo fechado
Ninguém vai me pegar
Lado A Lado B
Lado B Lado A

No bê-a-bá da chapa quente
Eu sou mais o Jorge Ben
Tocando bem alto no meu walkman
Esperando o carnaval do ano que vem
Não sei se o ano vai ser do mal
Ou se vai ser do bem
Se vai ser do bem
Do bem do bem
Se vai ser do bem
Se vai ser do bem do bem do bem

O que te guarda, a lei dos homens
O que me guarda, é a lei de Deus
Não abro mão da mitologia negra
Pra dizer eu não pareço com você

Há um despacho na esquina do futuro
Com oferendas carimbadas todo dia
Eu vou chegar, pedir agradecer
Pois a vitória de um homem
Às vezes se esconde
Num gesto forte que só ele pode ver

Eu sou guerreiro, sou trabalhador
E todo dia vou encarar
Com fé em Deus e na batalha
Espero estar bem longe
Quando o rodo passar
Espero estar bem longe
Quando tudo isso passar

Eu sou guerreiro, sou trabalhador
E todo dia vou encarar
Com fé em Deus vou encarar
Com fé em Deus e na minha batalha
Espero estar bem longe
Quando o rodo passar
Espero estar bem longe
Quando tudo isso passar

Eu sou guerreiro, sou trabalhador
E todo dia vou encarar
Com fé em Deus e na batalha

(Lado B lado A, O Rappa. Alexandre Menezes, Lauro Farias, Marcelo Yuka, Lobato, Falcão,
Marcelo Santana)

E foi assim que o educador, tão embranquecido, “especialista” em “raça, etnia e educação no Brasil” foi interpelado pelo educando para o encontro com o seu negro pai e para o entendimento de que a música é resistência para o povo negro nesse ambiente escolar em que há o

[...] quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes [...] a escritura traduzida, na lógica da razão ocidental, um dos modos de reconhecimento do sujeito histórico e da historicidade [...] a primazia do letramento, e o conseqüente privilégio da escrita, introduzido, quer em África, quer nas Américas pelos colonizadores europeus, não apenas substituiu um modo de inscrição por outro. O domínio da escrita dói instrumental na tentativa de apagamento dos saberes considerados hereges e indesejáveis pelos europeus [...] apesar de toda a repressão, o que a história nos ostenta é que, por mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas por vários processos de restauração e de resistência, garantiram a sobrevivência

de uma *corpore* de conhecimentos [...] as culturas africanas transladadas para as Américas encontravam na oralidade seu modo privilegiado, ainda que não exclusivo, de produção de conhecimento. Assim como para os povos das florestas, a produção, a inscrição e disseminação do conhecimento se davam, primordialmente, pelas performances corporais, por meio dos ritos, cantos, danças, cerimônias sinestésicas e cinéticas (MARTINS, 2021, pp. 32, 33, 34, 35, 36).

Continuando essa conversa com Leda Maria Martins (2021), vou entendendo que ensinar é entender o saber, o conhecimento, o conteúdo, a partir de uma experiência corporificada para que tal saber encontre um lugar de inscrição que faça sentido para estudantes e é assim que hoje entendo as músicas em minhas aulas.

Era eu, nesse episódio, o educando e ele o estudante, o educador no indispensável letramento racial. Há uma espécie de fazer-se, de “tornar-se negro” que são construídos em processos muitas vezes dolorosos pela compreensão da violência racial brasileira (SOUZA, 2022). E esse fazer-se no coletivo e pelo coletivo se descolonizando, provocando e sendo provocado em processos de pertencimento que compreendo a ideia de letramento racial identitário. Essa cena e, algumas já narradas aqui, e outras que ainda virão, me ajudam a afirmar a proposta da tese, o imbricamento entre **currículo, identidade e Ensino de História**. E a proposta é ir além da aposta inicial das chamadas “teorias críticas do currículo”, que ao romperem com as teorias conservadoras de currículo, apenas reconhecem as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo como condições restritas às questões de classe (SILVA, 2010). E diante do que afirmei sobre o pensamento social brasileiro, entendo ser preciso racializar o currículo como instrumento de formação e isso já vem sendo feito por autoras/os autores representativas/os do campo dos estudos raciais. Cito aqui algumas obras que serão fundamento do desenvolvimento deste capítulo, são elas: o texto de Joyce King (1996), intitulado, J. “A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros”; o texto de Ivan Lima e de Jeruse Romão (1997), *Negros e Currículo*; o texto de Ivan Lima, de Jeruse Romão e de Sonia Silveira (1998), cujo título é “Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural”; a escrita de Dagmar Meyer (1998) “Alguns são mais iguais e nação em ação do currículo escolar” que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar”; o capítulo de livro de Petronilha Silva (1994), “Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e a educação” e “Educação e Descolonização –

tessituras sobre a reinvenção do poder no currículo de química” de Anna Benite e Juvan da Silva (2018). Todos esses textos colocam a racialização como centro das discussões acerca das teorias do currículo. No entanto, há um sentido que trazemos nesta tese que é uma discussão sobre identidade, que a cena acima me ajuda a afirmar pois nos indica representação, reconhecimento pelo olhar do outro. Assim, a aposta é entender como se dá a relação entre **Currículo, Identidade e Ensino de História** pois autoras e autores como Du Bois, Frantz Fanon, Stuart Hall, Beatriz Nascimento vêm nos mostrando como a racialização resulta uma complexa dinâmica de formação identitária brevemente anunciada aqui pelas palavras de Fanon: “A civilização branca, a cultura européia, impuseram ao negro um desvio existencial [...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (2008, p. 30) E diz mais, o que entendo não só como tarefa de uma psicologia clínica, mas como interface entre psicologia, educação e história: “quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão [...] e esse futuro não é cósmico, é do meu século, do meu país, da minha existência [...] há a sociogenia” (pp. 28-29).

O sentido coletivo, próprio dos quilombos e quilombolas, traduz outra epistemologia contrária ao modelo moderno colonialista remanescente. A horizontalidade nas conversas e aprendizados experimentados entre negras/os diaspórica/os precisa ganhar mais relevância na luta permanente pelo não apagamento da nossa cultura e história no embranquecimento social brasileiro.

O ofício de professora(o) pressupõe complexos saberes e competências para os processos educacionais promotores de qualidade cognitiva e emocional. Há urgência de currículos de aprendizados de culturas sem as assimetrias, que são resultantes de uma educação de humanismo branco para que o ensino de história seja constituído de sentido de pertencimento social historicizado pelo aprendizado significativo para além da “Educação Brancária”. A “Educação Brancária”, conceito de minha autoria, me ajuda na análise e desenvolvimento desse capítulo para evidenciar o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) na escola. Em tempos de negacionismo e terra plana pedagógica presto homenagem e reconhecimento ao nosso patrono da educação Paulo Freire (1968/2015), e seu conceito de Educação Bancária, que elaborou importante crítica do sistema de educação brasileira. Este conceito de Freire, academicamente reconhecido internacionalmente, será relacionado ao que estou chamando de letramento racializado no desenvolvimento do conceito de “Educação Brancária”. Para lecionar História para

“Joana/João,” faz-se necessário saber história, não a narrativa da história única da branquitude, mas saber história afrodiaspórica, saber o sentido das performances oralizadas de resistência, manutenção e invenção da cultura afrodiaspórica no Brasil, saber didática específica para a fase cognitiva mais adequada, mas indispensável, também, conhecer a história de “Joana/João” e sua identidade constituidora da sua visão de mundo e formada por sua imersão nesse mundo afrodiaspórico em que estamos imersas/os.

Assim, para além da denúncia do mito da democracia racial brasileira, importante considerar que a escola e os(a) seus/suas agentes podem ainda mediar, e via de regra assim realizam, suas atividades laborais pedagógicas partindo do pressuposto de que vivemos uma democracia racial. Por mais que saiba “na pele” que a luta contra esse mito (e demais “mitos”) é cansativa, porém indispensável, pois há muito dele no imaginário e nas práticas escolares. É contra essa escola que vivo me quilombando e escrevo essa tese! Com o intento de contribuir para que meninos e meninas que vivem o racismo na escola, como eu sofri como estudante e ainda como professor, tenham mais oportunidades de uma educação antirracista, e que meninas e meninos brancas/os possam se haver com a sua branquitude, destaco dois processos históricos. Os analisarei com perspectivas de compreensão da subjetividade histórica racializada e a necessidade de um letramento racializado para precisar a educação antirracista, como destaca a Dra. Fatima Lima nos conceitos de sociogenia de Fanon:

Esse é o ponto de partida das reflexões levantadas neste texto, isto é, através dos conceitos-intercessores de trauma colonial e, conseqüentemente, do colonialismo/ colonialidade, as experiências de negritude explodem analiticamente a partir de outros lugares que conjuram a forma canônica como, a maioria dos estudos de subjetividade, tem construído reflexões sobre o sujeito e suas formas de habitar mundos. Parto das inquietações de Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 2008), *Os condenados da Terra* (Fanon, 2015) e *Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos* (Fanon, 2020) para assinalar a insuficiência das explicações centradas em matrizes que têm na hegemonia branca sua referência para pensar a subjetividade e os processos subjetivos. Nesse movimento, algumas ponderações em Grada Kilomba serão convocadas, tanto na obra *Memórias da plantação* quanto na exposição *Desobediências poéticas*, através das peças artísticas “Narciso e Eco” e “Édipo”, para afirmar junto à Jota Mombaça (2017) que, para as pessoas negras e/ou racializadas (não-brancas), o mundo é o ponto de onde emerge a violência traumática e para concluir com a artista negra Castiel Vitorino (2019) que “o trauma é brasileiro”. Aqui, a força que Frantz

Fanon deu à dimensão sociogênica para compreensão da vida mental e subjetiva negra, sobrepujando as explicações sedimentadas apenas na filogenia, ontogenia e psicogenia é o elemento central que sustenta as elucubrações levantadas neste texto. Nesse movimento, destaco o trabalho pioneiro de Neusa Santos Sousa (1983) Tornar-se negro, ou, as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social como exemplo analítico de como a dimensão sociogênica e a branquitude são imprescindíveis na compreensão da subjetividade em pessoas negras (LIMA, 2021, p. 82).

Ainda que para alguns historiadores a colonização possa ter o sentido de dominação política datada, como no caso de emancipação brasileira, o seu fim foi no Sete de Setembro de 1822, mediei minhas análises da presente tese pelo conceito desenvolvido pelo Nêgo Bispo, Antonio Bispo dos Santos:

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (SANTOS, 2020, p. 35).

Portanto, a colonização não termina com a chamada independência do Brasil. Os processos de subjetividade e violência coloniais permanecem mesmo após a emancipação política, assim como os cortes cronológicos apresentam produção subjetiva de cultura colonial racista sobre a escravização no Brasil colonial.

A maioria desses esquemas teórico-metodológicos não incorpora a percepção de que, no projeto moderno-colonial (Estado-capital), um conjunto de outros se constituíram enquanto outras/os a partir da linguagem opressiva que faz mais do que performar a violência, mas é a própria violência (Morrison, 2020). A partir dessas inquietações investigativas, é possível perceber que, muitas vezes, as tentativas de explicações de grande parte dos eventos contemporâneos não passam de uma repetição do texto moderno (LIMA, 2020, p. 81).

E essas perspectivas de explicação das aulas de história, ainda hoje, podem ser, ou melhor, são (dependendo da compreensão da(o) professor das questões raciais sobre esses conteúdos) de ressignificação ou manutenção de subjetividades racistas. Esses fenômenos pedagógicos são importantes elementos para entender as conjunturas de continuidades desse racismo até o atual cotidiano nas escolas. Ressalto dois

momentos da história e, em ambos, farei correspondência ao processo brasileiro, ou melhor lusitano, de colonização e pelo atravessamento subjetivo que vou chamar de justificativa de subjetividade colonial. O primeiro, nos chamados “descobrimientos” (século XVI), e o segundo no processo de emancipação política brasileira (ou da chamada de independência da América Portuguesa – século XIX). E, por onde começo, nas oportunidades de desconstrução de aprendizados do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), considerando as minhas memórias como professor de história da educação básica. Especialmente porque no ambiente escolar do chão da escola há manutenção de subjetividade racista no perverso amálgama de pensamentos “historicamente” constituídos e mantidos, muitas vezes, como chave de explicação para processos históricos relacionados ao Brasil colonial escravocrata. Como os que exponho exemplificando: quem que negro(a) como eu ou com a necessária criticidade, na escola, nunca se incomodou ou se sentiu constrangido ao ouvir narrativas históricas que super-humanizam a cultura do colonizador branco e sub-humanizam as demais culturas afropindorâmicas? Como se a história da África fosse exclusivamente da coisificação da escravização mercantilista. Há um conhecimento prévio dessa temática dos estudantes comumente orbitando por equivocados elementos factuais históricos como a análise da dissertação de mestrado, sem a devida contextualização racializada, do Professor Ronaldo Vainfas (1986, p. 114):

1. “Que o índio é preguiçoso e que não gosta de trabalhar”;
2. “De que o índio não se deixou escravizar e o negro sim”;
3. “Do conhecimento que os índios tinham das matas e o favorecimento das conseqüentes fugas”;
4. “Que o africano já estava acostumado com a escravidão”.

Entre tantas outras falsas informações ou “pseudoargumento histórico” encharcados de racismo e que ainda hoje constituem os brancos bancos escolares. Por isso, o contexto atual de divulgação e generalização de “*fake news*” para se alcançar politicamente “a pele alvo” e as políticas públicas conquistadas por essa população não é nenhuma novidade na história brasileira, como no processo de abolição da escravização. Assim como o uso da religião e de argumentos teológicos como justificativas de subjetivação dos planos coloniais de dominação. Ao passo que há outras epistemologias que podem e devem fazer parte do currículo para a Educação

básica para que estudantes não percam a dimensão da importância do trabalho e dos aprendizados adquiridos nas suas vivências.

(...) o quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), quando nos fala do que aprendeu, remete aos trabalhos com a comunidade da pesca e do roçado, ou às conversas que teve com os mais velhos. A metodologia aí presente, o caminho de conhecimento, ele chama de Biointeração. O conhecimento se dá no respeito à terra que nutre, alimenta e dá vida. É na roça que a aprendizagem do conhecimento se faz (OLIVEIRA e SANTOS, 2021, p. 258).

A manutenção de hoje do brancocentrismo e do branco escolar epistêmico tem no ensino de história diversos episódios de sua construção e “legitimação” promotores de racismo e segregação dos povos originários e da África diaspórica. Ou seja, o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) se aprende também na escola!

Os exploradores trouxeram, para as terras pindorâmicas, o símbolo colonial da cruz cristã nas embarcações apontando outros interesses além dos de exploração comercial. Não foi ao acaso que o explorador Cabral chegou ao que seria chamado de Brasil pelos colonizadores seguintes e tão pouco foi sem intenção que o símbolo religioso citado, que acompanhava toda a esquadra, estivesse em evidência nas naus, caracas e caravelas. Havia, como sempre há, múltiplos interesses que necessitavam de justificativa subjetiva e esta precisava ser construída desde os primeiros passos da colonização. Como são simbólicos e de grande potência subjetiva tanto a “primeira missa” realizada em terras pindorâmicas quanto os noticiários e representações imagéticas arquitetadas sobre essa primeira violência religiosa colonial no plano de idencídio das populações afropindorâmicas. A missão jesuítica, assim chamada ainda hoje nos livros de história e por muitos professores e professoras, camufla todo o conjunto de violências contra a subjetividade simbólica das religiosidades das(o) colonizadas(o) pindorâmicas(o) e das africanas e africanos diaspóricos.

Essa disputa muitas vezes expressa na forma da violência contra o diferente, assumindo hora um gesto de recusa radical, que quer extirpar o diferente do convívio, ora assume um caráter educativo, apostando que uma punição ao diferente o fará se submeter aos valores impostos pelos contextos sociais hegemônicos. Nessa dupla ambiência dos gestos de violência, encontra-se uma justificação para violentar, de tal maneira que o sofrimento de quem seja atingido por tais gestos seja uma espécie de provocação necessária para o adequado

funcionamento das sociedades em função de seus valores prevalentes e em detrimento de outras crenças, saberes, práticas e valores (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p.32).

Destaco, como primeiro corte cronológico na história dos exploradores coloniais para fundamentar esse capítulo da tese, a primeira justificativa de subjetivação de colonial do pretexto evangelizador e missionário de sacerdotes cristãos no Brasil. Dessa forma, o uso da religião na arquitetura de colonização da subjetividade dos(as) colonizados(as) é chave de explicação inclusive para a perseguição aos adeptos das religiões de matriz africana na contemporaneidade; e então lembro-me novamente de Paul Gilroy (2001) ,com seus estudos sobre o significado da música no Atlântico Negro, e de Leda Maria Martins (2021) e da “corpora de conhecimento que resistiu às tentativas de apagamento” (p. 35), agora especificamente pensando como as religiões de matrizes africanas também como resistência e agência para a constituição de uma identidade afrodiaspórica .

Os jesuítas realizaram o convencimento da forma e do tipo de mão de obra que eram de interesse da Coroa lusitana para a colonização. Seria muito pragmática a violência de escravização de povos originários pindorâmicos no Brasil, população local, tal como foi realizada na América de exploração colonial espanhola. E, de fato, houve escravização dos “pretos da terra” ou “bugres”, assim chamados os povos originários pindorâmicos que foram escravizados no início da exploração lusitana na América. Entretanto, por que os “índios” foram gradativamente sendo substituídos pela mão de obra escrava africana? O projeto colonial atendia e era atendido pela hierarquização social racista com a justificativa de evangelizar os povos originários pindorâmicos e a escravização sistemática de diversas etnias e povos africanos. Se indiscutivelmente exploração e escravização são faces de uma mesma moeda no projeto colonial, sociedade escravocrata e racismo são desdobramentos indissociáveis dessa mesma moeda.

Um dos fatos que mais marcaram meu período escolar e minha formação posterior foi quando um professor de geografia, discorrendo sobre a etnia brasileira baseando-se na teoria do lusotropicalismo de Gilberto Freyre, disse: “O Rio de Janeiro era, no início do século, uma sociedade impossível de se viver, só tinha pretos”. Adiante, comparando a questão racial dos Estados Unidos com a do Brasil: “No Brasil não existe racismo, porque a miscigenação sempre existiu e

continuará existindo, não vamos ter conflitos porque o *negro tende a desaparecer*”. (NASCIMENTO, 2021, p.44. destaque da autora)

Por isso, fundamental chamar a atenção da(o) educador(a) para a importância de como ensinar a história do Brasil na sociedade brasileira com a formação racial suficiente para não impactar negativamente na identidade do(a) estudante como no caso narrado pela historiadora Beatriz Nascimento acima citado. Mesmo que sem a intenção, o(a) professor(a) pode ser um agente de manutenção de apagamento identitário no pensamento social brasileiro. Imperioso conseguir compreender a justificativa de subjetivação colonial à época escravocrata sem perder a necessária criticidade no ensino do período histórico, sem a qual o ensino da história pode ser mais um agente de manutenção do *status quo* racial branco eurocêntrico identicida, considerando as(o) negras(o) que estão estudando e que mensagem subjetiva no ensino de história está aprendendo.

Não foi Cabral

Professora me desculpe
Mas agora vou falar
Esse ano na escola
As coisas vão mudar
Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral
Pedro Álvares Cabral
Chegou 22 de abril
Depois colonizou
Chamando de Pau-Brasil
Ninguém trouxe família
Muito menos filho
Porque já sabia
Que ia matar vários índios
13 Caravelas
Trouxe muita morte
Um milhão de índio
Morreu de tuberculose
Falando de sofrimento
Dos tupis e guaranis

Lembrei do guerreiro
Quilombo Zumbi
Zumbi dos Palmares
Vítima de uma emboscada
Se não fosse a Dandara
Eu levava chicotada
(Mc Carol)

Como Grada Kilomba, em “memórias de plantação (episódios de racismo cotidiano):”

Este livro pode ser concebido como um modo de “tornar-se um sujeito” porque nesses escritos procuro exprimir a realidade psicológica do racismo cotidiano como me foi dito por mulheres negras, baseada em nossos relatos subjetivos, auto-percepções e narrativas biográficas (KILOMBA, 2019, p. 29).

Assim como as percepções das narrativas das mulheres negras de Grada Kilomba e Mc Carol, os quatro “argumentos históricos”, já apontados neste texto e abaixo discutidos, não se sustentam academicamente ao serem racializados.

Todas essas agressões não resolvidas, todo o recalque de uma história não escrita, ainda não abordada realmente, fazem de nós uns recalcados, uns complexados. Não afirmo isso empiricamente, a psicologia prova teoricamente que os complexos existem em todos os homens, como recalques, porque há o não resolvido. Em oitenta anos de uma “abolição” da qual pouco participamos, que não partiu do nosso amadurecimento político-ideológico como raça, nem como brasileiros, não podem estar resolvidas nas nossas frustrações. A senzala ainda está presente. Oitenta anos em termos de história total são dias (NASCIMENTO, 2021, p. 44).

Em 2023, ano em que concluo esta tese, a “abolição” completará 135 anos e a lei 10639/03 fará a “maioridade” nos seus quase 21 anos de promulgação e ainda hoje encontramos os mesmos problemas apontados por Nascimento no final da década de 1960, o que me faz concluir que as Instituições educacionais são muito insuficientes na tarefa de formação e educação antirracistas, assim como os quatro argumentos destacados que ainda são muito frequentes nas respostas dos primeiros diálogos que

realizo com as(o) estudantes, ao verificar o conhecimento prévio da moçada na escola sobre essa temática.

O primeiro: “índio é preguiçoso e não gosta de trabalhar” explicita o quase completo e absoluto desconhecimento do significado do “conceito da cultura de trabalho” (categoria que constituía no mundo europeu moderno, de ordem, estado ou estamento social - fidalguia) na cosmovisão afropindorâmica (BISPO, 2019). Uma vez que não havia à época e não há no pensamento da cosmovisão afropindorâmica acúmulo (nem de metais preciosos ou de recursos provenientes da terra) e a principal relação humano-natureza afrodiaspórica e pindorâmica centra na circularidade conjugada em outras epistemologias diferentes ou, muitas vezes, antagônicas do pensamento moderno europeu. A descrição carregada de subjetividade racista: “preguiça” e “desgosto” pelo trabalho são leituras anacrônicas e etnocêntricas. A sociedade moderna europeia era dividida em três grandes funções, nas respectivas ordens, estados ou estamentos. No cume da pirâmide social na modernidade, o rei absoluto auxiliado pelo primeiro estado, os que oravam (clero cristão) e pelo segundo estado, os que guerreavam (nobreza) ambos pertencentes ao Estado Moderno (governo) com privilégios como serem proprietários de terras. Na base da pirâmide social a função de trabalhar estava reservada aos servos que não poderiam ser proprietários de terra (DUBBY, 1999). No mundo moderno colonial, como estratégia de ocupação territorial e incentivo para a colonização, foram destinadas frações de terras (inicialmente capitanias hereditárias e sesmarias) para consolidarem a colonização. O impacto na subjetividade do colonizador que chega ao Brasil, muitos plebeus na dinâmica social europeia, foi de grandes desdobramentos. Passariam a ser proprietários de terras, poderiam gozar de títulos de nobreza e, portanto, privilégio e prestígio político. E, ainda, o “trabalhar” deveria ser realizado por um grupo social distinto do que era estabelecido culturalmente na Europa Moderna, mas garantindo a hierarquia e a funcionalidade decorrentes da fidalguia. Na América colonizada, o colonizador europeu construiu na arquitetura racial essa distinção hierárquica. A dicotomia social europeia moderna: nobreza e plebeu, se constituiu em territórios colonizados, entre senhores e escravos. Ou seja, entre brancos e não brancos, os primeiros constituindo a subjetividade superior eurocêntrica cristã do Senhor e os demais na subalternização, desumanização e, muitas vezes, demonização das subjetividades de quase todos os elementos das culturas dos povos escravizados. Portanto, assim como a religião fundamenta aspectos de grande relevância para cultura e identidade de qualquer sociedade como a europeia – o rei só era absoluto pelo direito

divino. E eram as mentalidades atravessadas pela religião em que se produziam a cultura e o pensamento social e funcionalidades sociais da vontade de “Deus”, nos quais alguns não trabalhavam e muitos outros eram serviçais. O trabalho era característica de um agente social inferior e, subjetivamente, inferiorizava quem realizava essa função. A religiosidade dos povos originários e dos povos africanos diaspóricos passaram por esse processo de subjetividade colonial. Da mesma forma, a lógica do trabalho e da subjetividade de quem deveria ser a(o) trabalhador(a), do descanso e repouso e, ainda, da funcionalidade cultural do “trabalhar”. Definitivamente, o ‘índio’ não é um “preguiçoso adorador de uma rede” e o africano não estava “acostumado com a escravidão”.

(...) para que o projeto de colonização das terras brasileiras fosse bem-sucedido, a Coroa Portuguesa contou com a colaboração da Companhia de Jesus. Segundo Leite (1965), Azevedo (1976) e Ribeiro (1998), a principal intenção do rei D. João III, ao enviar os jesuítas para a Colônia – tal ideia e conselho foram do padre jesuíta Diogo de Gouveia -, foi de converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e do ensino da leitura e da escrita em português (NOGUEIRA, 2020, p. 37).

A escravidão humana da antiguidade se distingue tanto nas causas quanto em grande parte da sua execução em relação à escravização moderna, entretanto seria impossível hierarquizar os sofrimentos e degradações humanas de um ou outro período histórico, sem provocar anacronismos. Como se o primeiro fosse menos doloroso do que o segundo período de escravização humana analisado na tese. Porém, há algumas importantes diferenças que podem contribuir para um melhor e necessário letramento racial sobre as questões do pensamento social brasileiro que estão relacionados também a esse período histórico. O(a) escravizado(a) da antiguidade, ainda que pudesse ser vendido, não era eixo de um sistema como foi na modernidade mercantil escravocrata da modernidade. A escravização em África seguia essa mesma lógica dos vencidos de guerra da antiguidade até a interferência mercantil lusitana seguida pelos demais Estados Nacionais Modernos, no período chamado também de “grandes navegações” (titulação carregada de subjetividade de superioridade colonial e de exaltação aos fatos históricos ensinados dessa forma até hoje). As “grandes navegações” foram portais de destruição da identidade de muitos povos ameríndios e africanos na inauguração de um modelo de escravização racializadas, em que o branco europeu desumanizava, vendia e

traficava pela conjugação de ganhos na mentalidade mercantil. A alteridade criada da episteme branca colonial estabelecia na relação inferiorizada com os outros mecanismos de domínio racializados. A partir da presença portuguesa, seguida por todos os Estados Nacionais Europeus, a lógica da antiguidade é substituída pela moderna e mercantil colonial escravocrata. O comércio (exploração colonial) “além-mar” e a colonização (domínio e controle territorial) só seriam viáveis com esse tipo de escravização. O tráfico negreiro atendia aos anseios lucrativos dos traficantes e dos Estados Nacionais traficantes. Os altos ganhos mercantis com o tráfico de escravização africana explicam, em parte, a escravização negra e não indígena. Porém, a hierarquia social pautada pela raça manteria a subjetividade marcada pela superioridade econômica do proprietário de terras e, potencializada pelo racismo, pelo senhor dono de escravizados(a) e dos escravizados(a). Haveria na colônia a distinção social dicotômica como na Europa, nobreza e plebeus e posteriormente ao processo revolucionário burguês, burguesia e proletariado. No entanto, na colônia, a distinção social seria também marcada nos corpos de brancos(a) superiozados escravocratas e negros(a) inferiorizados escravizados(a) e não exclusivamente por quem trabalhava e quem não deveria trabalhar na luta de classes. Por isso, a leitura marxista da história colonial brasileira não explica a hierarquização no tom de pele e na justificativa de subjetividade colonial que não poderia deixar de ser racista: “evangelizar” os nativos e escravizar os africanos. Sendo assim, os mecanismos subjetivos de controle social passavam pela religião e pela religiosidade racializadas e, principalmente, no deus branco e de quem o representava que deveria levar a cruz de Cristo para a “terra de vera cruz” e colonizar e/ou demonizar a subjetividade religiosa dos(a) colonizados(a). De maneira que as afirmativas “De que o índio não se deixou escravizar e o negro sim, do conhecimento que os índios tinham das matas e o favorecimento das consequentes fugas e que o africano já estava acostumado com a escravidão”, definitivamente, ganham outras cores e conotações. Os processos de construção de quilombos e aquilombamentos não podem ser limitados ao entendimento de territórios de fugas dos escravizados(a) (NASCIMENTO, 1981). Mas, partindo dessa equivocada premissa já ficam evidentes os argumentos que refutam a lógica de “quem se deixou escravizar”.

A ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela era útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendiam expandir o mundo, defender novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no

Novo Mundo pelas forças da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p.43).

O segundo corte cronológico, no processo de “emancipação política brasileira” (século XIX), também atravessado pela justificativa de subjetividade colonial não mais pelo “evangelizar para escravizar” do primeiro, mas pelo projeto de “civilização racializada”. No cenário internacional eram concomitantes a “segunda revolução industrial”, os “processos de independência no continente americano,” assim como o neocolonialismo e o imperialismo na África e na Ásia nas disputas entre as economias hegemônicas à época. De maneira que, mesmo com teorias críticas ao sistema capitalista como o marxismo e o anarquismo ameaçando o *status quo* político hegemônico, prevaleceu na colônia que mais recebeu escravizados africanos traficados o “darwinismo social” como resposta ao medo maior da elite agrário exportadora e escravocrata: o medo branco (AZEVEDO, 2004). Em uma “escala civilizatória” de outro “*fake news*” histórico à época, no topo estariam a raça e a cultura branca e abaixo delas todas as demais. Tal como, guardadas as proporções devidas, havia a prova científica da teoria de Charles Darwin da evolução das espécies no “evolucionismo” biológico da espécie humana: do homínido ao homo sapiens-sapiens, o progresso da colônia ou do país recém-independente só seria possível na necessidade de que as culturas inferiorizadas afropindorâmicas seguissem o projeto civilizatório da cultura humana mais evoluída – a europeia da raça branca. Dessa forma, o racismo ganhou verniz pseudocientífico como segunda justificativa de subjetividade colonial e imperial. A ordem e o progresso da bandeira republicana brasileira são registros do medo branco, tanto na transição de colônia para a independência quanto do império para o golpe republicano. O pavor das elites foi tamanho que o Brasil foi o último país do planeta a abolir a escravidão. Prova incontestável do medo branco e da subjetividade racista. Mas, se a abolição era inevitável como foi realizada, ao menos seria possível para a subjetividade da elite o aborto da memória social de luta racializada da onda negra (AZEVEDO, 2004), pelo fim da escravização e a manutenção do racismo como herança do medo branco para as futuras gerações. Tanto a “ordem” quanto o “progresso” da bandeira republicana foram heranças do positivismo europeu, mas que no Brasil precisariam de ajustes e mecanismos raciais e políticas racializadas da elite branca uma vez que já éramos, no século XIX, o maior contingente social negro fora do continente africano e o segundo do mundo depois da Nigéria.

Esse aspecto colonial não significa que todas as violências sejam racistas, mas que encontram, no mundo moderno, o sistema de hierarquização violenta e opressiva como modelo de atuação, de modo que os gestos violentos operem nos mesmos moldes que o racismo moderno, embora tenham alvos distintos, sem que isso implique na extinção ou na inexistência atual das práticas efetivamente racistas (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 74).

E o racismo na sua dimensão religiosa, questão central para a subjetividade racista, tem a ver com a subjetividade da cultura judaico-cristã que não aceita outra epistemologia como as afrodiáspórica teologicamente e nas questões éticas de efeito moral.

As comunidades tradicionais de terreiro estão diante de um sistema ético que desconhece o pecado. O crer não se estabelece por medo, culpa ou redenção. No mercado, todas as trocas são possíveis. Para nós, a orientação sexual nada tem a ver com caráter, pois desejo e amor entre seres humanos adultos e conscientes, são veículos de produção de axé. O mesmo pode ser dito sobre identidade de gênero: em nossos cosmossentidos, cada um sabe quem é, pois quem diz quem somos não é nossa genitália, e sim Ori, nosso Eu divino-consciência-personalidade. A encruzilhada é sagrada, o corpo é sagrado, a criança é sagrada, o velho é sagrado, o erro é tão sagrado quanto acerto, a morte é sempre simbólica e é igualmente sagrada. Para a epistemologia preta, o sagrado é um contínuo, portanto tudo é sagrado, é certo o mau-caratismo (NOGUEIRA, 2020 p. 132).

Como foi produtiva a instabilidade provocada pela Estação Primeira de Mangueira sendo campeã no carnaval de 2019:

Alô Mangueira
Agora é a nossa vez
Vem, vem, vem comigo

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
Mangueira, Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Mangueira, Mangueira tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

Brasil
Vem comigo Mangueira

(História Para Ninar Gente Grande, Estação Primeira de Mangueira. Marquinho Art'Samba)

A formação de uma identidade antirracista proposta nas letras de música e cultura do rap, do samba, do funk e do hip hop apresentadas na tese reforçam que o ensino de história nas escolas, mesmo após as leis 10639/03 e 11645/08, necessita dialogar com outras epistemologias comprometidas com o letramento racial indispensável para a democracia brasileira e desmistificação da democracia racial. São formas distintas de resistência, de quilombos (NASCIMENTO, 2021), que nos ajudam a não perder o fio que nos liga à ancestralidade histórica. Por isso, trago para a presente tese cenas da minha escrivência de artesanias pedagógicas no enfrentamento da violência colonial de apagamento e silenciamento da nossa história.

O interconhecimento é promover o diálogo entre os saberes, em uma relação horizontal, sem hierarquia. Nossas instituições de ensino ainda persistem em privilegiar a cultura do colonizador, pouco valorizando a existência das epistemologias subalternas (africana, indígenas e asiáticas). Por sua vez, os sujeitos colonizados (subalternos) são influenciados pelas epistemologias imperialistas. Neste contexto acadêmico, grupos não hegemônicos (negros, grupos iletrados, indígenas e subproletariados) vivem à margem do estrato escolar e social, sem voz ativa (BENITE E SILVA, 2021, p. 191).

O pacto da branquitude (BENTO, 2022) ganhou uma potente narrativa na desqualificação dos elementos históricos e culturais afro-brasileiros: o discurso fundamentalista religioso. Algo que, mesmo diante de muitas experiências recentes na escola como no caso do museu do folclore, que apresento a seguir, me assusta: em certa

ocasião de oportunidades culturais fora do circuito da região dos Lagos, orientei quatro turmas de nono ano da etapa final do Ensino Fundamental em visitas a centros culturais e museus na cidade do Rio de Janeiro. Esse episódio de atravessamento da “Educação Brancária” explicitou o quanto há variações do racismo, como o religioso, que criam obstáculos para o que determina a lei 10639/03 e para a educação antirracista.

Vamos à cena:

A fuga dos demônios ...

Como resultado de um projeto desenvolvido na escola, a aula de campo daquele dia foi pensada e executada por mim e outros profissionais. Escolhemos alguns espaços culturais como o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), Museu de Arte Moderna (MAM), ambos no centro do Rio de Janeiro e o Museu do Folclore no bairro do Catete, também na cidade do Rio de Janeiro. Sistematizei diversas aulas previamente preparadas para discutir aspectos da cultura e história da diáspora africana (ou ausência) nesses espaços. Na última ala do Museu do Folclore havia uma exposição sobre o carnaval, a expressividade popular de sincretismos e de religiões de matriz africana. Era o fim de um circuito no museu. Um dos estudantes voltou dessa ala afirmando que era lugar “de demônios” se referindo a imagens como à de Exu (divindade, orixá do Candomblé). Mesmo eu argumentando, lembrando as aulas e apelando para a necessidade de entendimento das culturas negras, esse estudante, acompanhado de mais de uma dezena, entrou no ônibus. Nenhum/a aceitou dialogar. Por mais que tivesse uma excelente relação com eles e elas, foi impossível persuadi-las/los para minimamente terminarem o circuito do museu.

Essa cena me apavora porque eram estudantes que tinham um excelente relacionamento comigo. E, mesmo assim, ainda que de certa forma envergonhados, não foi possível fazer valer o que está na letra da lei 10639/03. As aulas anteriores ao roteiro de “aula de campo” foram constituídas de afeto, respeito e investimento de conteúdos que pudessem desarticular o conjunto de saberes prévios carregados de preconceito. Foi muito frustrante pra mim ver aqueles meninos e meninas desistindo do percurso no museu do folclore paralisados pelo “olhar racista de medusa”.

Essa, e outras vivências, para além do apavoramento, me marcaram a fim de pensar como é possível um reposicionamento identitário; é uma cena e um gesto, a fuga do espaço cultural “de demônios” dos jovens estudantes cabofrienses no museu do folclore e cultura popular, que tem me feito pensar e exercitar um ensino de história

para além da mera informação, pois entendo ser preciso reposicionamento identitário e disso tratarei no último capítulo.

Importante destacar que o racismo religioso não é especificamente objeto de análise da presente tese. Porém, é impressionante o arrastamento desse tipo de racismo na identidade das/os jovens estudantes e, nos espaços de formação, temos que aprender que os sistemas religiosos de matrizes africanas nos constituem como forma de organização negra e sobre isso não podemos deixar de falar. Assim termino este capítulo com a fala de Santos e Oliveira (2021), que muito nos ajuda a entender como as religiões de matrizes africanas estão em nossas vidas, para além do folclore e do sincretismo, dando resistência a um sentido de resistência anunciada neste texto pela aproximação com Leda Maria Martins (2021):

A academia precisa incluir a oralidade (comunicação pessoal). Segundo o ensinamento de tateto Luazemi Roberto Braga, liderança do Lumyjacarê Junçara, na Baixada Fluminense, partindo da pedagogia e da epistemologia vindas da ciência dos angolas-congos, o pensamento precisa considerar a importância da Terra, da Mata, da Roça, do Terreiro, da Comunidade, como sujeitos do conhecimento. Entre os Xukuru do Ororubá, no oeste do estado de Pernambuco, as lideranças políticas e espirituais consideram a mata o lugar próprio onde a/o jovem Xukuru aprende a ser guerreira/o. Também o quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), quando nos fala do que aprendeu, remete aos trabalhos com a comunidade da pesca e do roçado, ou às conversas que teve com os mais velhos. A metodologia aí presente, o caminho de conhecimento, ele chama de Biointeração. O conhecimento se dá no respeito à terra que nutre, alimenta e dá vida. É na roça que a aprendizagem do conhecimento se faz. Para o povo de santo, como ensina tata Luazemi, a roça é o lugar no qual todas as forças da Natureza se encontram, para comer, festejar, trazer alegria, fortalecer a comunidade e os destinos diferenciados e diferenciadores de cada pessoa. Os negros bantos que consideram o Ser-Sendo-Força, constitutivo de tudo o que existe (os humanos, os animais e os vegetais), entendem que o saber deve se formar para nos ensinar a convivência, visto que a comunidade é propulsora do desenvolvimento de cada um. A primazia da comunidade forma uma filosofia que designamos perspectiva do enegrecimento (SANTOS, 2019) em vez do esclarecimento, ou pensamento sem comunidade (SANTOS E OLIVEIRA, 2021, pp. 57-258).

Capítulo 3: IDENTIDADE DIASPÓRICA E ESCREVIVÊNCIA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2021, p. 30)

Neste capítulo faço escrevivências das minhas práticas das aulas de história e análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – humanidades (BRASIL, 2017). Ao longo do capítulo vou afirmando um sentido de identidade que sendo relacional é um vir a ser no enfrentamento cotidiano das armadilhas da branquitude; esse sentido aparece na grande cena do espaço escolar em que o exercício de tornar-se negro encontra obstáculos tais como a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Ao apresentar minhas escrevivências na presente, Tese fui reafirmando minha própria identidade afrodiáspórica, ao analisar os instrumentos que potencializavam tanto as dinâmicas pedagógicas de mediação antirracista que realizo dos conteúdos de história na Educação Básica, antes e depois da Lei 10639/03, quanto os elementos que criam obstáculo para tal intento. O enfrentamento das questões raciais no cotidiano das escolas foi sublinhando a relevância do tornar-se negra(o), não somente pelas informações e conteúdos da história da diáspora africana e dos lastros de luta do nosso povo negro (que são importantes), mas principalmente para um sentido de identidade afrodiáspórica que centraliza na formação o letramento racial. Ao longo desse capítulo, vou afirmando um sentido de identidade que sendo relacional se constitui no vir a ser, dia a dia enfrentando as armadilhas da branquitude (Educação Brancária) que coloniza nossa identidade do ser negra(o). Para essa finalidade de educação contracolonizadora precisei articular minhas escrevivências guiadas por

mulheres que me ajudaram a parir minha própria identidade afrodiáspórica tal como estabeleço o mesmo propósito nas relações pedagógicas nas cenas da Tese. Essas cenas possibilitaram esses “partos” de identidade afrodiáspórica e letramento racial. Na banca de qualificação solicitei a permanência da análise da BNCC do “novo Ensino Médio” que estão a serviço da Educação Brancária e praticamente desautorizam as Leis 10639/03 e 11645/08. Tal enfrentamento, portanto, considera a BNCC e o “Novo Ensino Médio” instrumentos contemporâneos de manutenção da Educação Brancária gestados nas correntes golpistas dos governos Temer e Bolsonaro.

Há um sentido epistemológico de identidade afrodiáspórica nas dinâmicas da Educação Contracolonzadora que não se limitam aos conteúdos oportunizados pelas Leis supracitadas. E tão pouco serão exclusivas e passíveis de execução, em toda sua potencialidade indentitária, somente em escolas quilombolas ou afrodiáspórica. Portanto, tal como realizo, são dinâmicas pedagógicas contracolonzadoras que podem ser desenvolvidos em qualquer escola regular, desde que a(o) profissional tenha compromisso de letramento racial afro diáspórico. A proposição na presente Tese é de um vir a ser negra(o) em dinâmicas e interlocuções, nas quais a identidade se expressa marcada pela centralidade racial afrodiáspórica. Dessa forma, não há descolonização somente nas oportunidades clínicas como era a preocupação e a ação de Fanon, quando não deixou de lado a luta anticolonial nos trabalhos como terapeuta, mesmo sendo protagonista numa revolução armada. Entretanto, importante destacar que a branquidade não descansa e, ainda, vai se sofisticando como as proposições resultantes do contexto golpista contra a presidenta Dilma Rousseff na BNCC e do “novo Ensino Médio”. A Educação Brancária não precisou revogar as Leis 10639/03 e 11645/08, mas na prática limita o profissional comprometido com a Educação Contracolonzadora na medida que estabelece as “competências e habilidades” e praticamente dita como e o que as professora(e)s vão priorizar ao lecionarem.

E, ao contar minhas histórias como professor na luta contracolonzal, vou entendendo e construindo um sentido de identidade afrodiáspórica, pois ao ensinar conteúdos que afirmam a humanidade de negras e negros, em um enfrentamento à invenção da figura do povo negro como outro desumanizado

(FANON, 2008), formam-se identidades que apreendem a si não mais pelos olhos do colonizador.

Afirmar a humanidade do povo negro não é trazer à cena o sentido de humanidade dos ideais colonizadores, mas, segundo os estudos fanonianos, um novo humanismo:

A preocupação em manter a tensão crítica em relação ao “drama absurdo” da condição colonial e as vicissitudes cristalinas do dilema humano que esse drama procura violentamente reprimir e usurpar e, por isso, a luta anticolonial, como um ato político de rebelião, não se apresenta como o fim da história e nem mesmo o retorno a alguma forma pretensamente original que tenha sido tolhida pela colonização, mas sim como a abertura a novas possibilidades de solidariedade e autocompreensão (FAUSTINO, 2020, p. 35).

Este é o sentido de identidade, de tornar-se sujeito afrodiaspórico, com um sentido de que “é possível enunciar uma existência nem oposicional e nem reativa, mas a *de tornar-se um sujeito afro-diaspórico*” (FLOR, KAWAKAMI, SILVÉRIO, 2020, p. 1319).

O conceito de “diáspora africana” é, então, tomado [...] como recurso teórico-metodológico e como perspectiva fecunda para um pensamento antiessencialista, antinacionalista, crítico da modernidade e orientado para a disseminação. Havemos de ressaltar que, nessa perspectiva, a África não é aquela de um passado mítico essencial ou “um ponto de referência antropológico fixo”, tampouco a África contemporânea, mas sim a África que vive na diáspora (FLOR, KAWAKAMI, SILVÉRIO, 2020, p. 1319)

A África “reforjada na fornalha do panelão colonial, [como] o significante, a metáfora, para aquela dimensão de nossa sociedade e história que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada [...] É a ‘África’ que tem tornado pronunciável a [raça], enquanto condição social e cultural de nossa existência” (HALL, 2003b[1999]: 41 *apud* FLOR, KAWAKAMI, SILVÉRIO, 2020, p. 1319).

Trata-se da experiência vivida do negro, operacionalizada não somente em uma ruptura revolucionária, como o fez Fanon, ao ir lutar pela independência da Argélia, mas também no desenvolvimento de modos de representação na experiência negra cotidiana, também como o fez Fanon (2020), ao nunca abandonar sua prática clínica, que busca não fazer assimilação à identidade branca.

Se Fanon nos fala da revolução e ficou bastante conhecido por esse discurso, ele ressalva que nenhuma revolução pode acontecer sem a descolonização do pensamento. Ele seria, pois, um precursor daquilo

que hoje chamamos de desintoxicação das subjetividades colonizadas (NOGUERA, 2020, p. 17).

E é com esse sentido fanoniano da “desintoxicação das subjetividades colonizadas” nas práticas cotidianas, que conto a minha história no encontro com minhas/meus estudantes. É para mim importante dizer que, mesmo antes da Lei 10639/2003, minhas aulas já estavam a serviço de um ensino de história contracolonial (SANTOS, 2019). Eu realizo, desde 2001, projetos que promovem a importância da educação antirracista trazendo a história da África na formação identitária das/os estudantes, reinventando o currículo como instrumento de uma educação antirracista. Embora existam variados conceitos que se opõem ao modelo cultural de colonização, vou utilizar o que foi desenvolvido por Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo):

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. (SANTOS, 2019, p. 35).

A desintoxicação do sujeito submetido ao pacto da branquitude promove a construção de uma nova humanidade em ruptura com perspectiva do humanismo da modernidade, reafirmada pelo iluminismo. Ao articular identidade, currículo e ensino de história, fundamento a tese na pedagogia contra colonial, que propõe Nego Bispo, de educação antirracista para a desconstrução da educação brancária, a partir do ensino de conteúdos em sintonia com a Lei 10639/03, mas, também, pela formação que centraliza a identidade afrodiaspórica do vir a ser das (os) estudantes. Assim, para além da competência crítica de leitura de mundo objetivada em qualquer aula de história, urge uma pedagogia contracolonizadora – “primeiro descolonizamos a mente” (FANON, 2015, p. 76) para construção de um “novo humanismo” (FANON, 2015, p. 142), que elimine as hierarquias construídas histórica e artificialmente pelos colonizadores como justificativa ideológica de sua exploração e opressão aos povos colonizados. “O colono faz a história e sabe que faz” (FANON, 2015, p. 92).

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam

quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 16).

Como essas marcas coloniais persistem na “colonialidade” do saber (QUIJANO, 1995, p. 38) escolar e de que forma constituem a identidade da(o) estudante negro? A escola pode ser um espaço privilegiado de promoção de educação antirracista. Em nenhum outro espaço público há a obrigatoriedade legal de frequência de duzentos dias dos trezentos e sessenta e cinco dias do ano (LDB 9394/96). O que será trabalhado pedagogicamente precisa considerar essa importante frequência e que a/o estudante não chega nas instituições escolares sem carregar os preconceitos, que a sociedade dispõe. Muitos dos nossos colegas também terão dificuldades para serem promotores dessas inadiáveis mudanças.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Diante do que nos diz Munanga, podemos entender que não há neutralidade no espaço escolar e nem nas leis que constituem a educação. Em se tratando da questão racial, há na educação brancária uma afirmação de neutralidade sempre embasada no “mito da democracia racial”, pois leis, currículos, práticas docentes, metodologias são

sempre produto e produtor de culturas e, especialmente, de identidades. Mais do que a definição de currículo como trajetória, circuito ou território de ensinamentos e aprendizagens, destaco as relações de poder e disputas tanto no campo teórico quanto nos espaços de elaboração de currículos ao articularem saberes, identidade e poder.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? (...) Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Que conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2007, pp. 14-15).

Segundo o mesmo autor, são três conjuntos ou fases de desenvolvimentos teóricos sobre o currículo. A primeira, cronologicamente, seriam as chamadas “tradicionais” comprometidas com as “eficiências” pedagógicas nos processos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, organização, planejamentos e objetivos. As “teorias críticas,” além de considerarem os elementos da primeira, destacam novos elementos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Enquanto as “teorias pós-críticas” articulam, além dos elementos das duas descritas, elementos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2007, p. 17). E ainda, a formação e tipo de educação ofertadas moldam o sujeito, portanto, o que está em disputa é o “tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2007, p. 15).

Essa breve apresentação das diversas concepções de currículo nos ajuda a entender a importância do tema constituído por esta tese, haja vista nenhuma delas trazer como centralidade a questão racial, pois afirmam sentidos de identidade que tiram de cena o racismo antinegro. Como diz Silva (2010, p. 15), “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de *identidade* ou de *subjetividade*”, elas versam sobre isso, pois trazem um sentido epistemológico para o que ensinar, isto é, quem aprende e como aprende, como se dá a relação sujeito-objeto, tomando a expressão clássica das filosofias. E, entre os modelos existentes, vai-se desde um sentido cognitivista, com tintas marcadas sobre o sujeito cognoscente, passando pela perspectiva estruturalista da crítica social para a qual as relações sociais da divisão social de classes são

determinantes, até as teorias pós-críticas que centralizam a questão na formação discursiva, o que não nos permite afirmar qualquer sentido de identidade. No entanto, esta tese anuncia que só pode abrir mão do conceito de identidade quem nunca a teve questionada. Esta tese afirma identidade e currículo, em aproximações com a obra de autores como Fanon e Hall, instituindo um conceito que no campo dos modelos de currículo pode ser nomeado **de teoria contra-colonial de currículo**, para a qual é inegociável a questão de raça e as interseccionalidades que ela arrasta. E é assim que identidade, currículo e ensino de história se encontram nesta tese.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, as narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (SILVA, 2010, pp. 101-102).

Assim, é fundamental entender que os textos curriculares (sempre tomados amplamente), fundamentados por quaisquer das três ênfases da teoria do currículo se instituem pela negação do racismo antinegro, haja vista a ênfase tradicional supor uma identidade universal, que sabemos branca; a ênfase crítica supor a centralidade da classe com um sujeito histórico-social também branco; bem como a ênfase pós-crítica em que raça é sinônimo de formação discursiva. A questão é, portanto, como enfrentar pela desconstrução as “narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo” (SILVA, 2010, p. 102). Essa afirmação de identidades, nesse modo de educação brancária, significa a manutenção do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e muitas/os das/os nossas/os nos ensinam que essa é uma conversa sobre método, isto é, é sobre modos de “desalienação” – como diz Fanon (2008, p. 28), pois se continuamos com os mesmos métodos moldados em torno do sentido hegemônico de identidade, o “funcionamento de um currículo pela educação antirracista” fica limitado a informações sobre a verdade do racismo e/ou ações de folclorização da cultura dos povos negros, com perpetuação de

mistificações, de estereótipos. Como nos diz Beatriz Nascimento (1974/2018, p. 48), devemos fazer a nossa história, com as nossas memórias, “não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através de estudos etnográficos, sociológicos”

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

É com esse sentido que neste capítulo vou ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – humanidades, especificamente a da disciplina de história, com mediação das minhas memórias, a fim de colocar em movimento **currículo**, **memórias** e **identidade**, com o objetivo de pensar a luta contra a educação brancária não como o encontro com uma origem que tenha sido escondida pelo colonialismo e seu racismo antinegro, mas sim como a possibilidade de desenvolver uma formação identitária na afirmação da identidade afrodiáspórica (FAUSTINO, 2020). E é contando a minha história de homem negro, professor de história, que o conceito de identidade afrodiáspórica vai sendo construído nesta tese.

Apresentei anteriormente, de acordo com Silva (2010), a ideia de que currículo pode ser entendido de maneira ampla - livros didático e paradidático, aulas, os documentos curriculares oficiais etc. O que proponho, então, é pensar a interface entre as minhas aulas e um documento oficial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é

um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>).

Carta a Mãe África

É preciso ter pés firmes no chão
Sentir as forças vindas dos céus, da missão...
Dos seios da mãe África e do coração
É hora de escrever entre a razão e a emoção
Mãe! Aqui crescemos subnutridos de amor
A distância de ti, o doloroso chicote do feitor...
Nos tornou! Algo nunca imaginável, imprevisível
E isso nos trouxe um desconforto horrível
As trancas, as correntes, a prisão do corpo outrora...
Evoluíram para a prisão da mente agora
Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual
Continua caso raro ascensão social
Tudo igual, só que de maneira diferente
A trapaça mudou de cara, segue impunemente
As senzalas são as antessalas das delegacias
Corredores lotados por seus filhos e filhas...
Hum! Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios
A falsa abolição fez vários estragos
Fez acreditarem em racismo ao contrário
Num cenário de estações rumo ao calvário
Heróis brancos, destruidores de quilombos
Usurpadores de sonhos, seguem reinando...
Mesmo separado de ti pelo Atlântico
Minha trilha são seus românticos cantos
Mãe! Me imagino arrancado dos seus braços
Que não me viu nascer, nem meus primeiros passos
O esboço! É o que tenho na mente do teu rosto
Por aqui de ti falam muito pouco
E penso... Qual foi o erro cometido?
Por que fizeram com agente isso?
O plano fica claro... É o nosso sumiço
O que querem os partidários, os visionários disso
Eis a questão...
A maioria da população tem guetofobia
Anomalia sem vacinação.
E o pior, a triste constatação:
Muitos irmãos, patrocinam o vilão...
De várias formas, oportunistas, sem perceber
Pelo alimento, fome, sede de poder
E o que menos querem ser e parecer...
Alguém que lembre, no visual você.

A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra

Os tiros ouvidos aqui vêm de todos os lados
Mas não se pode seguir aqui agachado
É por instinto que levanto o sangue Banto-Nagô...
E em meio ao bombardeio
Reconheço quem sou, e vou...
Mesmo ferido, ao frente, ao combate
E em meio a fumaça, sigo sem nenhum disfarce

Pois minha face delata ao mundo o que quero:
Voltar para (África) casa, viver meus dias sem terno
Eterno! É o tempo atual, na moral
No mural vedem uma democracia racial
E os pretos, os negros, afrodescendentes...
Passaram a ser obedientes, afro-convenientes.
Nos jornais, entrevistas nas revistas
Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista
Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos
E eu penso como os dias tem sido dolorosos
E rancorosos, maldosos muitos são,
Quando falamos numa mínima reparação:
-Ações afirmativas, inclusão, cotas?!
-O opressor ameaça recalçar as botas.
Nos mergulharam numa grande confusão
Racismo não existe e sim uma social exclusão
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, pelo patrão e o padrão
E a miscigenação, tema polêmico no gueto
Relação do branco, do índio com preto
Fator que atrasou ainda mais a autoestima:
-Tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina
O espelho na favela após a novela é o divã
Onde o parceiro sonha em ser galã
Onde a garota viaja...
Quer ser atriz em vez de meretriz
Onde a lágrima corre como num chafariz
Quem diz! Que este povo foi um dia unido
E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido
Hoje amado (Ah! muito amado.), são mais de quinhentos anos
Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos
Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas
O sistema me marcou, mas não me arrebanha
O predador errou quando pensou que o amor estanca
Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca

A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
(Gog)

As minhas escrituras

Dona Hilda, Beatriz e eu

Tenho sido rodeado por mulheres negras, como diz uma delas, Conceição Evaristo, todas forças motrizes em suas comunidades. Começo pela história da minha avó paterna, Dona Hilda Gomes dos Santos, que durante anos morou conosco, até a sua despedida desse mundo frequentava a nossa casa, passando temporadas inteiras das nossas (minhas) férias com a intenção de ajudar a minha mãe. Mulher sábia, politizada e que no contexto da chamada Revolução Constitucionalista de 1932 (mais uma tentativa de golpe da elite econômica dos cafeicultores de São Paulo contra o então presidente Getúlio Vargas) usou o próprio corpo negro para proteger seus filhos de uma rajada de metralhadora. Levou seis tiros e, como consequência, além de ter perdido parte do pulmão, passou a vida inteira com problemas respiratórios. Dona Hilda foi uma importante referência para a formação da minha identidade. Viúva muito cedo (não conheci meu avô paterno, Sr. Antônio) “se virou” como afirmava para criar seus oito filhos vivos, dois sobrinhos e incontáveis agregados. Era de São João da Barra, então segundo distrito do Município de Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense. Porém, diante de dificuldades de empregabilidade migraram para Niterói. Na minha cidade natal, Vovó Hilda teve uma pensão e uma cozinha em que preparava uma espécie de marmita para trabalhadoras e trabalhadores no centro de Niterói, desde o final da década de 1950 até o início da década de 1960. Era praticante da Umbanda depois de ter passado por experiências espirituais, embora se afirmasse como católica. Foi benzedeira e “trabalhava”, como ela afirmava, com uma entidade denominada Vovó Maria Conga. Segundo as narrativas da minha família, eu nasci com problemas sérios no intestino e, especialmente, na flora intestinal. Era alta a mortalidade infantil na minha família, tanto paterna quanto materna, porém foi com as “receitas” da Dona Hilda/Vovó Maria Conga que minha patologia foi curada.

Diante de um protagonismo tão evidente, potente, da Dona Hilda e da minha mãe talvez por essa razão sempre fui desejoso de ser pai de uma menina. Acreditava que poderia educar e ser educado por uma menina que de alguma forma, mais ou menos consciente, seria minha filha (que não tive), a que chamaria “Beatriz” (em homenagem à Beatriz Nascimento), constituindo uma vida tão marcante quanto dessas mulheres que tanto me ajudaram a ser quem eu sou. Minha identidade, indubitavelmente, foi e é atravessada por essas mulheres que me formaram. Foi uma das primeiras e mais importantes educadoras; foi a que me manteve no mundo. Assim como as mulheres que encontro na presente tese que me ajudaram a dar sentido para a artesanaria pedagógica e

letramento racial que denomino educação contracolonizadora de identidade afrodiaspórica.

E hoje, nessa Tese, é Dona Hilda que me faz entender, como sendo um homem negro posso fazer escrevivências, encontrando modos de identidade pelas mãos dessa mulher negra, tal como nos ensina Conceição Evaristo.

Não tem sido fácil “tornar-me” negro e acredito que numa sociedade racista como a nossa não é mero detalhe ter fenótipos afrodiaspóricos, o ideal de branqueamento é uma “correnteza” forte que me arrastou por muito tempo, tanto nos aspectos das relações pessoais quanto profissionais. Escrevo para além de mim na intenção de mediar a formação identitária das/os meus alunos e minhas alunas, mas também de pensar métodos e formas de uma educação antirracista que possa servir de caminho para outras/os professoras/es.

Não uso o termo Escrevivência ao acaso, o faço segundo as orientações da sua autora – Conceição Evaristo (2021), e o afirmo como ato, como método. Começo o entendimento da Escrevivência como método a partir de algumas denegações: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para os da casa-grande” (EVARISTO, 2020, p.54). Evaristo nos traz assim o que é inegociável na afirmação da Escrevivência como método, trata-se de um “fenômeno diaspórico”, um caminho para “funcionalizar a comunidade negra de outra forma”. (EVARISTO, 2020, p.40), pois é uma ação para desfazer a imagem do passado, cuja centralidade está no corpo-voz das mulheres negras escravizadas - mães-pretas, “[...] e se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não”. (EVARISTO, 2020, p.30). Escrevivência é, portanto, um ato de escrita das mulheres negras.

E eu, um homem negro, posso fazer escrevivências?! Conceição Evaristo nos diz que tem “[...] de encontrar uma maneira de dar protagonismo aos homens negros” (EVARISTO, 2020, p.43). Fui entendendo pelas obras da autora que esse protagonismo se dá pelas vozes e gestos das mulheres negras, por exemplo, em *Becos da Memória* (2019). O personagem Davenga só se apruma pelos gestos de Ana. E, ao ouvir da própria autora, quando estive neste programa de pós-graduação, a fala de que homens negros podem fazer Escrevivência: “uma vez atendendo esse sentido coletivo, homens negros tinham autoridade para escrevivenciar suas experimentações de representatividade coletiva” (EVARISTO, 2021), entendi que há duas condições para que eu, um homem negro, faça minhas escrevivências – funcionalizar de outra maneira

a vida do povo preto e encontrar a voz, o corpo e o gesto das mulheres negras em minha vida.

Outra denegação é a afirmação de que Escrevivência não é uma narrativa de si. “Parece-me que o conceito de autoficção, de escrita de si, de narrativas do eu, e até da ego-história, quando um historiador resolve, por meio do aparato da ciência que ele conhece, narrar a sua vida, como sujeito histórico, como sujeito da história do seu tempo, o conceito de Escrevivência pode ser por parâmetros diferentes [...]”(EVARISTO, 2020, p.38). Não é uma escrita que se esgota em si, em um sujeito existente nele mesmo, em um sujeito íntimo, que sabemos branco, mas que abarca a história de um povo, de uma coletividade. “É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera” (EVARISTO, 2020, p.35).

Escrevivência é método, sendo assim, traz uma posição epistemológica, que é reconhecadora da identidade afrodiáspórica, pois é uma experiência histórica, cultural territorializada na herança existencial contada e reatuzaliada pela agência do povo preto.

É para afirmar esse sentido de identidade afrodiáspórica que a arteficialidade pedagógica contracolônica que desenvolvo, na sua prática, procura estabelecer relações de cuidados tanto no incentivo à oralidade das(o) estudantes quanto na escuta de suas histórias, narrativas e inteligências tantas vezes silenciadas, negadas ou apagadas do ensino da história oficializado nos currículos escolares.

Sou um homem negro, professor de História, antirracista e consciente da urgência de trazer elementos, fatos e contextos históricos que não limitem a negritude e suas representatividades aos efeitos da secular escravização colonial, ao contrário, entendo que o ofício de lecionar história e minha prática pedagógica antirracista devem contribuir para uma reparação (FELISBERTO, 2021, p. 167).

Reparação então significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, é o ato de reparação do mal causado pelo racismo através da mudança de estrutura, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios (KILOMBA, 2010, p. 180).

Faço minhas escrevivências para operacionalizar modos de identidade na experiência negra cotidiana, especificamente no espaço escolar, é, portanto, com o sentido de “desintoxicação das subjetividades colonizadas” (afirmação das identidades

diaspóricas) nas práticas cotidianas, que conto a minha história no encontro com minhas/meus estudantes e outras/os personagens.

Apresento minhas escrituras em cenas que, para mim, são originárias, e são, tal como autoriza Conceição Evaristo, atos mediados por mulheres negras, pois fui me dando conta da presença de mulheres negras em nestas cenas por mim relatadas:

Eu, minha mãe e minha família interracial

Dona Madalena, minha mãe, começou a trabalhar com doze anos de idade, dois a menos do que eu. Era dançarina de música cigana, instrumentista de acordeom e jogadora de vôlei. Foi faxineira, vendedora, secretária, funcionária pública e professora de matemática do Estado do Rio de Janeiro. Apaixonou-se pelo meu pai preto e enfrentou quase toda a família dela para viver esse amor. Sou fruto dessa relação interracial e minha mãe é a prova viva de que a luta antirracista deve ser tarefa de todas e todos, como na letra do *Rapper* Gog acima: “Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca”. Dona Madá me amou e me ajudou a manter um mínimo de autoestima para que não me perdesse totalmente nas violências racistas às quais eu era sistematicamente submetido. Na epígrafe da tese, desde quando minha irmã de pele mais clara chegou da maternidade, e eu fiz o primeiro questionamento registrado (pela minha mãe) desses conflitos aos três anos de idade, minha mãe me equilibrava as emoções e orientava nas reflexões. Madalena, minha mãe branca, nunca desautorizou a minha negritude, assim como jamais depreciou meu tom de pele ou cabelo crespo. Ao contrário, disse na chegada da minha irmã recém-nascida e, em todas as demais ocasiões sem exceção, que eu deveria ser o que potencializava maior felicidade. “Filho, você vai ser o que você quiser. Mas, nunca poderá ser o que não é”. Acredito que, dessa forma, me ajudava a reconhecer beleza e sentido positivo na minha negritude e no lugar de fala de uma mãe branca com um filho negro, ela foi incontáveis vezes importante professora e psicóloga para que não admitisse afogar totalmente minha ancestralidade nas areias movediças da branquitude. Ao dizer que nunca seria o que não sou estava me ajudando a me reconhecer como negro, portanto, foi também na relação de afeto com minha mãe branca que fui me tornando negro. Acredito que no cuidado, zelo e proteção dela fui me afastando de patologias psíquicas provocadas pela violência do racismo. Ser testemunha do amor dela, das lutas, da cumplicidade e do companheirismo pelo meu pai preto foi valorando tanto a negritude de Sr. Roberto quanto a minha também. Recentemente perguntei para minha mãe as razões dela repetir essa “lição” para mim: “... nunca poderá ser o que não é...” tantas vezes? Ela me respondeu que casada com o meu pai preto desde que tinha 15 anos (hoje tem 72 anos), ela sabia que, em grande parte, a depressão, pessimismo e demais questões psíquicas que ele sofreu (ou sofre) eram

provocados pelas dores do racismo. Esse cuidado-amor é a antítese do não amor e o não cuidado que a “Educação Brancária” opera, subtraindo e fazendo saques na nossa memória/história diaspórica nos currículos escolares. Promotora de apagamentos do que a nossa história diaspórica e dos núcleos familiares pretos tem de talvez mais potente: a irmandade e o coletivo, formadoras de uma nova humanidade como afirma Fanon. Quase impossível dimensionar as dolorosas perdas coletivas do lastro de amor ao coletivo e sentido de pertencimento da nossa terra que experimentávamos no Continente mãe antes do holocausto da colonização/escravização. Sofrimento perpetuado se permitirmos a manutenção do saque, a pilhagem e a usurpação do sentido de identidade da nossa terexistência diaspórica. Dos laços de afeto vividos em África que não são, ou pouco são valorizados nas aulas de história e nos currículos escolares como representados nos versos do *rapper* “Gog”: “Mãe! Aqui crescemos subnutridos de amor”. E para quem cresce subnutrido de afeto, de memória desse afeto, faz-se indispensável uma espécie de “dieta” afetiva e efetivos exercícios de sentido de pertencimento. Precisamos “nutrir” nosso povo preto de escrevivência, “dar de comer”, de ler, de pertencer, de ser, poder ser e acreditar que o ser negro pode e deve também ter poder. Nossa luta antirracista é psicológica, política, poética, ética, artística, pedagógica, histórica e inadiável.

Meu pai, eu, Iolanda, Cauê e as/os estudantes – tornando-me negro

Acredito que a ausência do meu pai, mesmo morando comigo, de certa forma possibilitou o trabalho que realizo com “a moçada” como professor. A presença dessa ausência de paternidade no cotidiano, desse referencial tão importante e, lamentavelmente, tão comum nas narrativas da(o)s estudantes que contribuem para os arrastamentos psicológicos do pacto da branquitude e de idencídio. Como fui testemunha das dores psíquicas que o racismo promoveu no meu pai e em mim, fez-se em mim o desejo de ser professor, de promover aulas que pudessem ir ao encontro da afetividade e autoestima afogadas no fundo da “correnteza” do ideal de branqueamento e do idencídio.

Meu único filho se chama Cauê da Silveira Gomes. Acredito que como tive muitos conflitos com o meu pai, meu desejo em ser pai foi potencializado. Talvez também por problemas de saúde que viraram sombras de uma real possibilidade de ser estéril. Sempre desejei ser pai! Sempre. Desejo romantizado certamente, mas o fato foi que essa criança foi muito desejada por mim. E após 35 anos de espera, ele chegou numa noite de lua cheia de verão. Das datas possíveis escolhi, com a aprovação da mãe dele, o dia 8 de março: dia internacional da mulher. Achava que seria pai de uma menina, confesso que tinha torcida e nome, Beatriz (em homenagem à Beatriz Nascimento). Porém, ser pai de um menino que nasceu no dia de luta pela equidade de gênero sempre me pareceu muito simpático.

Fiz questão de acompanhar o parto, de filmar, fotografar cada momento daquele inesquecível dia, em verdade, tarde quase noite. Como foi minha primeira e única oportunidade dessa natureza, não sei se o que se desenvolveu de dificuldades de amamentação, de respiração dele e muitas noites seguintes de apreensão... são “normais” ou era o pai inseguro e muito preocupado constituindo minha nova

identidade paternal. Nasce uma criança, nasce também um tio, uma avó, mãe, pai... uma aldeia de acalantos necessários para o real acolhimento.

Finalmente ao chegarmos no quarto, eu, a mãe e Cauê, a primeira a invadir o campo visual do pequeno foi a avó materna que, de imediato, levantou as mãos aos céus, tal como na obra artística “redenção de Cam” de Modesto Brocos e afirmou: “graças a Deus meu neto não nasceu com o cabelo ruim”. E meu filho foi apresentado ao mundo social na família com a primeira manifestação de racismo.

Começo a me tornar negro, portanto, tornando-me professor, negando em um processo muito lento e doloroso, com muita dificuldade, a educação brancária em mim mesmo. E, ao mesmo tempo, nas relações de afeto que conquistava e era conquistado pela “moçada” das escolas por onde trabalhei afirmando minha identidade afrodiáspórica. Hoje tenho mais consciência da atração que exercia no alunado negro e o quanto era atraído por elas e eles, definitivamente, a identidade é relacional. Como na cena do meu hoje amigo e ex-aluno que esperava que deixasse meus cabelos crescerem como representatividade de identidade afrodiáspórica que, nesse caso estético, insistia(o) em reprimir.

Foram muitas histórias como essa, por isso, logo em seguida ao término da graduação, mas já lecionando, pela interpelação das/os estudantes, fui me interessando em alguma formação que me instrumentalizasse melhor nessas questões étnico-raciais (como também já citei na presente tese) como o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENSB/UFF). Era uma época em que muito se falava e se ofertava acerca da formação continuada de professores, assim, os chamados eram muitos – docência e novas tecnologias; docência e parâmetros curriculares; docência e a teoria das competências, entre outras. No entanto, não conseguia ficar indiferente do quanto uma aula de história, um comentário de um(a) profissional da educação e a ausência de pensamentos de práticas antirracistas podem ser agentes de idencídio do nosso povo preto. E em “processo de ativismo acadêmico, o qual também penso como reparação epistemológica (FELIBERTO, 2021, p.167) e como “desintoxicação das subjetividades colonizadas” (NOGUERA, 2020, p. 17), procurei (e procuro) fazer de cada experiência escolar uma oportunidade de promover à/ao estudante reflexões sobre nossa identidade. O encontro com Iolanda Oliveira no PNESB foi fundamental para compreender que não me encontrava sozinho nessa luta. Professora Iolanda, com muita sensibilidade e experiência, apontou novos textos, literaturas e como uma “ancestral do futuro” apresentou-me à Conceição Evaristo e Amauri Mendes, de quem por exemplo,

tive a felicidade de ser aluno no PENESB. Essa experiência com a professora Iolanda foi anterior à Lei 10639/03, quando já fazíamos críticas à educação brancária ajudando-me a alinhar minhas escrevivências de militância antirracista. Nesse período participava do Comitê de acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Cabo Frio, ao qual (antes da BNCC) apontava, nas propostas curriculares, o quanto era indispensável aportes históricos e culturais da África diaspórica naquele Município.

Aos sábados, minha mãe e eu acordávamos bem cedo para fazer feira e compras do mês. Havia a necessidade de organização, feira toda semana e compras em cooperativas e supermercados onde os preços eram previamente verificados por ela para enfrentar contextos de inflação e hiperinflação no período da década de 1980 e início de 90, uma vez que meu pai ficou oito anos desempregado, e essa era a forma de garantir, pelo menos, as refeições da família. Como afirma Cida Bento: “o racismo estrutural dificulta a inserção do homem negro no mercado de trabalho” (BENTO, 2021, p. 58). Minha mãe, branca, trabalhava como professora à noite numa escola do Estado do Rio de Janeiro em Niterói, como professora de matemática do supletivo e pela manhã e tarde, como funcionária da então empresa estatal de telefonia, TELERJ. A necessidade e vontade de ajudar são as minhas primeiras memórias dessa infância. Não tenho certeza de quando exatamente fiz minhas primeiras contas e esforços para ler os preços, mas eram essas as minhas motivações e estímulos sociais. Por isso, pedi para o meu avô materno me ensinar a ler. Eu estudava na escola pública, jardim de infância Alberto de Oliveira, atrás do Liceu Nilo Peçanha no centro de Niterói, e mesmo depois de ter solicitado para a “tia Carminha” para eu aprender a ler e escrever, ela me disse que estava muito cedo. Foi ela que oficialmente me alfabetizou no ano seguinte, mas eu aprendi a fazer as primeiras contas, reconhecer as primeiras letras, sílabas e palavras com o meu avô Coutinho. Minha mãe levava uma espécie de “cesta básica” quinzenalmente para os pais dela e semanalmente a feira. Todo sábado passava boa parte do meu tempo com meu avô. Era um ritual, chegava com as compras e ajudava a minha avó Carmozinda (Zinda) a levá-las para guardar na cozinha. Depois meu avô me esperava na varanda da casa deles em Alcântara, bairro do Município de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro. Antes de começarmos, apontávamos os lápis com canivetes previamente amolados por ele. Conversávamos sobre o que minha mãe tinha comprado e as frutas, legumes e alimentos eram escritos e por mim reescritos no processo do meu avô de me alfabetizar. As contas tinham sempre a mesma lógica no exercício de aprender as operações fundamentais com ele. Desse princípio de

“ensinagem” bem freiriano do meu avô, avançamos para leituras de trechos do jornal dos esportes (jornal avermelhado de grande circulação no Rio, Niterói e São Gonçalo). Seu Coutinho era flamengo e eu fluminense, numa época em que Zico era um problema para os tricolores. Mas, o casal vinte Assis e Washington também garantiam forras em incontáveis Fla-Flus. Além do futebol, a política nacional e fluminense eram assuntos prediletos do meu avô para o meu letramento. Ele tinha uma pasta onde selecionava os trechos de jornais para que eu e ele pudéssemos ler, conversar e escrever algo seguido de comentários após a leitura do que escrevíamos. Toda palavra nova era acompanhada pelo exercício de ler em voz alta, nem sempre confortável para mim, o seu significado no dicionário. Meu avô branco era de direita, mais velho descobri que foi integralista e que foi contra o casamento da minha mãe branca com o meu pai negro. A filha diletta dele de mais de dez filhos era a minha mãe, não sei se o excelente tratamento que ele me dava era alguma culpa pela oposição ao matrimônio dos meus pais! Nunca vou saber, porém eram evidentes os esforços dele em me convencer que o “Brizola era demagogo” (então governador do Rio de Janeiro) e que “comunistas não faziam família e não ligavam para os seus filhos”. Cresci com essa dúvida: meu pai era comunista e por isso não ligava para mim? Como a minha identidade foi atravessada por essas experiências!

A construção da identidade nas famílias, geralmente, é atravessada pelo pacto da branquitude (BENTO, 2022) desde a mais tenra infância. O racismo e a branquitude nas minhas memórias e preocupações infantis das diferenças de cor entre mim e minha irmã registradas em álbum de fotos pela minha mãe ou o primeiro contato com o racismo do meu filho assim que nasceu, como escreveu Hall sobre esse currículo de branquitude oculto nas famílias:

Eu era o membro mais escuro da minha família. A história que sempre foi contada em minha família como piada, era de que, quando nasci, minha irmã que era mais clara que eu, olhou dentro do berço e disse: “de onde vocês tiraram esse bebê *coolie*?” Ora, *coolie* é a palavra depreciativa na Jamaica que designava um indiano pobre, considerado o mais humilde entre os humildes. Assim, ela não diria “de onde vocês tiraram esse bebê negro?”, já que naquele ambiente era impensável que ela pudesse ter um irmão negro. Mas ela notou, sim, que eu era de uma cor diferente da sua. Isto é muito comum nas famílias de cor da classe média jamaicana, porque elas são o produto das relações entre os escravos africanos e os senhores de escravos europeus, e

os filhos nascem então com tons de pele diferentes. (HALL, 2011, p. 386), o que Hall continua a desdobrar sobre a influência do racismo na sua família:

Por causa disso, fui sempre identificado em minha família como alguém de fora, aquele que se adequava, o que era mais negro que os outros, o “pequeno *coolie*” etc. E desempenhei esse papel o tempo todo. Meus amigos da escola, muitos dos quais provinham de famílias de classe média respeitáveis, porém mais escuros do que eu, não eram aceitos em minha casa. Meus pais não achavam que eu estivesse fazendo amizade com as pessoas certas. Eles sempre me encorajavam a relacionar-me mais com amigos de classe média, de cor mais clara, o que eu não fazia. Em vez disso, me afastei emocionalmente da minha família e fiz amizades em outros lugares. Passei minha adolescência negociando esses espaços culturais (HALL, 2011, p. 386).

O projeto, eu e a estudante negra

O projeto “As Áfricas no Brasil” foi criado e desenvolvido em uma escola pública de Educação básica em 2001, antes mesmo da Lei 10639/03, e teve por objetivo desconstruir a colonialidade do saber escolar da Educação brancária. O esforço de um currículo aterrado na história da luta do povo negro de Cabo Frio fazia parte do citado projeto, tal como atualmente crítico as limitações da BNCC, procurava dar centralidade às questões étnico-raciais que a BNCC praticamente desautoriza. As questões estéticas de branquitude também foram apontadas, por isso, além das(o) professoras(o) de história e geografia, participaram também as professoras de educação física e de artes. Esse projeto acabou sendo objeto de pesquisa e dissertação concluídas, por mim, em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2010) sobre a colonialidade nos livros didáticos de história e do Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) à época.

Em um dos primeiros momentos de aplicação do projeto, ouço uma pergunta - quem foi Colombo? Era a voz de uma das minhas alunas. E a pergunta não veio para mim, mas para uma professora de artes de uma escola pública de Cabo Frio. Era uma aula de campo em uma das etapas de um projeto pedagógico que buscava resgatar e valorizar a história local. Um dos objetivos principais era deslocar o eixo de explicação e exaltação dos colonizadores para as lutas e resistência dos povos originários e quilombolas da região no contexto de ocupação lusitana. Questões críticas que provocaram polêmica com alguns colegas que desenvolviam nas suas aulas o *status*

quo eurocêntrico, como a professora de educação artística. As críticas que realizei nas aulas de história sobre o processo de colonização e colonialidade (QUIJANO, 2005) na América e África e sobre a forma como o livro didático fornecido pela prefeitura para a escola apresentava esses personagens, levaram a essa manifestação crítica da aluna de uma das minhas turmas. Desenvolvíamos nessa escola um currículo que valorizava e articulava a história local com os conteúdos esperados para os quatro anos da etapa final do Ensino Fundamental. Eram destacados os conhecimentos sobre os povos originários, dos quilombos, das lutas dos caiçaras da região e as possíveis razões para o apagamento dessas histórias, promotores de idencídio do alunado cabofriense. Assim como criticávamos a exagerada exaltação aos agentes colonizadores europeus tanto no manual didático quanto nos espaços públicos, monumentos, nomes de praias, ruas e bairros da cidade e região. O currículo foi rearticulado atendendo à especificidade pretendida tanto para o projeto quanto para as aulas de história, de artes e geografia. Conversamos com as professoras e professores dessas modalidades curriculares para nos ajudarem nessa nova organização curricular e didático-pedagógica. As aulas na escola e as aulas de campo, com essa nova abordagem, ganhavam sistemática valorização do que compreendíamos que potencializava a construção subjetiva de identidade crítica para as/os estudantes dessa escola pública. Essa é a finalidade ética, política e pedagógica de práticas contracolonizadoras, abolir o racismo da educação brancária e o seu consequente idencídio, produzindo currículos e destacando conteúdos de história que preencham identitariamente o vazio de significado histórico do desfoco étnico-racial da educação brancária para as/os estudantes afrodiáspóricos principalmente.

Nas aulas de campo, no desenvolvimento deste mesmo projeto, fomos juntos com as/os estudantes, de ônibus de linha, para o centro da cidade de Cabo Frio onde há espaços de resquícios históricos do contexto de antes e da colonização. O local escolhido foi o “morro da guia”, ponto turístico mais alto da cidade, onde foi construída uma capela exatamente no mesmo local em que havia cerimônias e rituais dos povos dos Sambaquis e dos Tupinambás nos períodos anteriores aos da ocupação e exploração europeias. Dividimos em grupos as turmas que estavam conosco naquela aula de campo. Assim como a turma, a aluna que me ajuda a começar essa cena do nono ano do Ensino Fundamental, já tinha estudado, discutido e elaborado essas e outras informações críticas da história local para além do factual eurocêntrico geralmente estudado. No local, um guarda municipal fazia a função de guia turístico, apresentando informações “oficiais” sobre o espaço histórico e exaltava a participação de personagens

como Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo. A professora de artes aproveitando as informações do “guia turístico”, com um grupo de estudantes do qual eu não estava por perto, passou a, também, a exaltar esses “vultos históricos”, quando foi interpelada pela aluna que questionou e criticou a visão da professora. No mesmo dia, no retorno à escola, a professora reclamou comigo de forma rígida e inconformada pelas informações que as turmas estavam na aula de campo. Tentei argumentar, com apoio da supervisora pedagógica, explicando as intenções escritas no projeto e no currículo previamente combinados. No entanto, o conflito foi da minha parte um espanto pela forma contundente, hermética e impermeável de complexidade da visão histórica da professora de artes. Ela me acusava de “nada saber da história verdadeira” e que estava fazendo um desserviço ao promover aquele “tipo” de atividade com as crianças e adolescentes da escola. Pacientemente argumentei muitas vezes, porém, o nível de folclorização dos povos originários e quilombolas verbalizados pela professora eram exatamente os pontos que desejávamos ressignificar com as(o) estudantes. Era o primeiro ano letivo em que sistematizávamos no projeto, nas aulas, esses estudos, a fim de que não fossem pontuais e simplistas as manifestações da cultura negra e dos povos originários como todos os anos anteriores, quando, por exemplo, as crianças saíam da escola pintados e fantasiados de “índios” próximos ou no dia 19 de abril. Esse episódio exemplifica a importância de que as licenciaturas possam contribuir mais efetivamente para a abolição da educação brancária. A colega citada estava irredutível na perspectiva histórica que certamente aprendeu como estudante e, provavelmente, como professora na graduação. Há educação brancária também nas Universidades, embora não seja objeto da presente tese, vou chamar a atenção para o projeto político neoliberal de educação brancária em curso nas mudanças (golpes) até a versão definitiva da BNCC que, muito provavelmente, vão afetar as licenciaturas, uma vez que há toda uma nova estruturação da BNCC pautadas em competências e habilidades.

Quantos idencídios às aulas de história, de artes, das chamadas “humanidades” a serviço da educação brancária são capazes de promover em um ano letivo? Fiquei tão mal com aquele episódio que procurei na pesquisa realizada, seguida de dissertação de mestrado, contribuir teoricamente para urgentes e indispensáveis mudanças para currículos comprometidos com a construção crítica da identidade dos estudantes da Educação Básica. Com as ocupações das escolas de Ensino Médio em grandes capitais como Rio de Janeiro e São Paulo, seguidas das ocupações nas Universidades no mesmo ano de 2016, fiz parte de muitos coletivos de ajuda ao

movimento estudantil em que uma das pautas recorrentes era o racismo nas escolas. Sou filiado e militante do SEPE-LAGOS, no qual atuo em formação de professores das redes públicas dos Municípios da região e do Estado. Sou conselheiro no Conselho Municipal de Educação de Cabo Frio, eleito como representante dos professores, contribuindo para as comunidades escolares, atuando também como articulador do Grupo de Articulação e fortalecimento dos Conselhos Escolares de Cabo Frio (GAFCE-CF).

Achávamos que a mudança da sistematização curricular cronológica para uma temática no projeto citado poderia potencializar o sentido de pertencimento do que era, verdadeiramente, significativo ensinar e aprender aos estudantes de uma escola periférica no município de Cabo Frio. Investimos na lógica de que o contexto local deveria ser a ênfase. Esse era o fio condutor, independente de conteúdos mais ou menos organizados em temas ou na perspectiva cronológica, deveriam fazer sentido de pertencimento ao espaço e tempo para estudantes do bairro Caiçara no mesmo município. Como essa cidade se inseria na história da colonialidade brasileira? Questões como estas promoviam críticas aos chamados “descobridores” ou “conquistadores”. Colombo ou Américo Vespúcio, ao contrário, não foram anunciados como grandes conquistadores ou navegadores, mas como exploradores e colonizadores que ocuparam e saquearam as terras que pertenciam aos povos originários na região e no Brasil. Ou que jesuítas e a Instituição católica colaboraram com a violência do sequestro de milhares de africanos submetidos à condição de escravizados na América. Crítica à exaltação de supostos vultos da história revelando que, em grande parte, as condições limitadas e de exploração até a atualidade têm conexão com esse contexto histórico. Esse currículo comprometido com uma formação subjetiva antirracista não era um conteúdo histórico “verdadeiro” para a minha colega de artes. Como resultado de tantos outros embates semelhantes a esse, eu pedi inúmeras vezes para sair de tantas outras escolas. Quantos pastores eu atendi, pacientemente, no embate com as tarefas, pesquisas, trabalhos e conteúdos que valorizavam o que a história da educação brancária insiste em ocultar e silenciar. Hoje, não mais. Uma aula de história descolonizadora e antirracista precisa considerar o racismo estrutural que há desde as primeiras relações sociais de um(a) estudante, como o que foi apresentado ao meu filho nos seus primeiros momentos de vida.

As relações sociais são mediadas pelas culturas que se expressam tanto nas ações e atitudes intelecto-morais quanto afetivas. A possibilidade de conjugar outras

epistemes na academia pode promover, por um lado, conflitos para aqueles que se apegam ao circuito bibliográfico e de autores sem desejo de mudanças e, por outro, a esperança de que saberes que jamais foram contemplados finalmente tenham ressonância nas linhas de pesquisa, sem que se limitem em ser, exclusivamente, objeto da pesquisa.

Coadunando com a ideia de se rever a colonialidade do saber, entendo que faço parte de um conjunto de intelectuais que trazem o ativismo para sua prática cotidiana de transformação dentro da universidade, o que cria um pacto de transgressão e empatia com os estudantes que antecede a sala de aula, que se concretiza na interação e troca cotidiana de saberes, regido na maioria das vezes pelo que Walter Dignolo chama de opção decolonial, como o exercício de aprender a desaprender, para aprender de novo (MIGNOLO, 2008, p. 290 apud FELISBERTO, 2021 p. 169).

A educação antirracista na educação básica era escassa antes da lei 10639/2003 e, mesmo com a lei, ainda não ganhou o necessário destaque e importância para a elaboração de saberes que comportem os elementos que foram legalmente estabelecidos.

A UFF, a psicologia preta, as/os estudantes negras/os, Luiza, Abrahão e eu

Nos anos seguintes em 2017 e em 2018 estudantes da UFF de psicologia fizeram a semana paralela de psicologia preta.

Assim, é nesse contexto, em meio às insatisfações, que um grupo de estudantes se reúne e questiona a invisibilidade dos sujeitos negros e suas pesquisas na UFF. A Semana Psi é um evento que acontecia anualmente, mas, as atividades racializadas eram raramente encontradas. Esse questionamento nos fez entender que, para além de indagações individuais, era importante pautar o racismo estrutural e epistemológico. Uma carta de apresentação é gerada, publicizada e faltando três dias para o início da Semana de Psicologia é deliberada a construção de uma Semana própria, voltada para olhar os corpos pretos, que nesse ano já apresentavam números superiores ao que encontrei quando entrei por aqueles muros. A realização simultânea com a semana clássica e depois, nesse período, os estudantes estão liberados das aulas, o que possibilitava uma circulação maior pelo campus semana correria de provas, entregas de trabalhos. A perspectiva de ser um evento paralelo é para justamente marcar o rompimento com a episteme etnocêntrica e afirmar que existiam outros saberes, pautados por outros caminhos e outros sujeitos. Havia

ali a necessidade de um enfrentamento mais efetivo ao racismo institucional e estrutural (NASCIMENTO, 2021, p 49).

Como já descrevi na presente tese, nessas oportunidades fui me aproximando e me interessando em entender como os saberes da psicologia, como aponta a historiadora Beatriz Nascimento, poderiam me ajudar no entendimento de um currículo que considerasse a racialização? Por que havia todo aquele movimento estudantil na Universidade (UFF/Psicologia) interpelando professores, bibliografias, currículos e a própria psicologia? Era muito potente o movimento, fazendo ressonância na minha identidade e militância como prática antirracista e, dessa forma, resolvi fazer o processo seletivo para o doutorado. Acredito que no mestrado foi por sofrimento psíquico e no doutorado foi por agência a minha produção acadêmica.

Desde o processo seletivo para ingressar no doutoramento havia o interesse em articular ensino das ciências humanas (história), identidade e currículo. Semana de psicologia preta, Luiza e Abrahão e as epistemologias negras em psicologia. Entendimento da questão da identidade como central na afirmação da luta antirracista

Dessa forma, com os brilhantes e pacientes encontros de orientação da professora Luiza Oliveira, mulher negra e do Grupo de Pesquisa (nosso quilombo) *LALIDH oralidades* (UFF) coordenado por ela, além da indispensável parceria com o professor Abrahão Santos, fui convocando os saberes da psicologia em estudos de Frantz Fanon, Conceição Evaristo, Stuart Hall e Beatriz Nascimento para pensar nessas articulações com as minhas escrituras da experiência do ensino de história como “rota de escrita acadêmica” (FELISBERTA, 2021, p.173) da presente tese. A escritura guarda a potência de uma escrita carregada de sentido de resistência. Linguagem, como função social, desperta em cada indivíduo o desejo da comunicação. Falar e ser ouvido, dizer e ser compreendido e expressar-se rompendo a barreira de não ser percebido, considerado e valorizado, como nos projetos desenvolvidos e na prática anticolonizadora de artefatos pedagógicos das chamadas temáticas e as oportunidades de compreender e desenvolver essa metodologia não só de escrita, mas também de interlocução referenciada pelo coletivo como as mediações do grupo oralidades, por exemplo.

As cenas que virão... eu e as referências da epistemologia negra

O ensino de história comprometido com epistemologias da identidade afrodiáspórica, para além de formar cognitivamente as(o) estudantes diante dos fatos históricos desse país, pela agência do povo negro, promove também formação subjetiva com deslocamento do eixo de sentido de pertencimento e identificação, desconstruindo tanto a identificação pelo olhar do branco como desenvolvendo a identidade afrodiáspórica pelo encontro com a história de luta do povo negro.

Foi e é assim, contando as minhas histórias como professor na luta contracolonial, amalgamadas pelas minhas histórias familiares, pelas minhas histórias como aluno, como pai e outras tantas, que vou entendendo cognitivamente e construindo subjetivamente um sentido de identidade diáspórica. Esse processo não é só meu, quando pensado, como aqui nesta tese, na minha prática docente, é também das/os estudantes, pois ao desenvolver métodos e conteúdos para ensinar a humanidade de negras e negros, enfrentando a invenção do negro como outro desumanizado (FANON, 2008), formam-se identidades que apreendem a si não mais pelos olhos do colonizador.

Trata-se de pensar a sala de aula e os movimentos curriculares como possibilidade de exercício da experiência vivida do negro como modos de representação na experiência escolar cotidiana, também como o fez Fanon (2020), ao nunca abandonar sua prática clínica.

Para os estudos de identidade, foi importante destacar que há duas grandes posições epistemológicas para identidade quando se trata das epistemologias negras, segundo o antropólogo jamaicano Stuart Hall. A primeira posição de um sentido essencialista, imutável do eu: “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum” (HALL, 1990, p. 244). E outra posição epistemológica que não seria essencialista como a primeira, mas “estratégica e posicional”, pois são identidades que “estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processos de mudanças e transformação” (HALL, 1996, p. 89). Seria um conceito de identidade do vir a ser, tornar-se, de maneira que há deslocamentos resultantes de conectividades com novos discursos e ressignificação, que foi condição do espaço-tempo-corpo da minha formação cognitiva e subjetiva.

Em ambas as posições epistemológicas a história como disciplina ou modalidade curricular tem relevância, porque constitui diacrônica ou sincronicamente análises de processos de atuação cultural e histórica humanas no tempo e no território.

No entanto, há essa diferença em relação ao sentido de identidade que importa nas práticas cotidianas da artefania pedagógica, pois entendo que colocar em movimento a educação antirracista se dá pela invenção de um currículo que não pode ficar limitado à informações sobre o racismo e os fatos históricos que o engendram, mas é preciso fazer acontecer a mudança de posição subjetiva diante do olhar negro. Assim, penso ser importante evitar formas de essencialismo cultural, pois sabemos aonde isso vai dar, como nos diz Beatriz Nascimento (2018) – estereotípias da vida do povo negro celebradas e contadas em datas nacionais completamente distanciadas da experiência desse mesmo povo.

Avalio e defendo que um currículo antirracista de história, em um país racista como o Brasil, tenha mais sentido quando comprometido com o posicionamento do “estratégico e posicional,” porque a branquitude é hegemônica, sócio, cultural e pedagogicamente. O pacto da branquitude (BENTO, 2022), que a BNCC representa, persiste, mas não é absolutamente impermeável ao necessário trabalho antirracista de ressignificação da representatividade das culturas diaspóricas nos currículos escolares.

A identidade de um/um estudante é resultante de muitos vetores de influências. A cultura em que estão mergulhados, família, realidade social e, entre tantos elementos influenciadores de identidade, destaco para a presente tese, a escola. Na Instituição escolar, muitos componentes curriculares serão chaves para que a/o estudante tenha mais e maior consciência sobre si mesmo. Uma aula de história que considere a nossa identidade afrodiaspórica deve ressaltar aspectos relevantes da história de luta que não se limitam às questões de classe, promovendo uma espécie de lastro histórico de resistência à colonização epistemológica como apontam Beatriz Nascimento no estudo da “guerra de Canudos” e Franz Fanon em “pele negra, máscaras brancas”. Beatriz, como historiadora, procurou documentos à época do ‘movimento de Antônio Conselheiro’ (nomenclatura que ela usa para desconstruir a ideia centrada por Euclides da Cunha de guerra republicana contra um lunático messiânico monarquista) para provar que foi um movimento de negros e pardos contra a opressão branca.

O silêncio sobre a composição étnica dos adeptos de Conselheiro reflete uma posição constante na história do Brasil. De um modo geral essa história oficial procura negar a existência desses componentes em todos os movimentos sociais ou políticos do passado. Salvo as revoluções da Bahia no final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX, assim como a Balaiada no Maranhão e a Cabanagem no

Pará, a impressão que se tem é que índios e negros não se insurgem contra a ordem estabelecida. Entretanto, é difícil aceitar que, num país de maioria populacional de não brancos, e sofrendo grandes vicissitudes, eles não estivessem presentes de algum modo em movimentos sociais de grande amplitude (NASCIMENTO, 2021, p.210).

O movimento de Antônio Conselheiro é conteúdo obrigatório para o ensino de história do Brasil, que, desenvolvido nessa perspectiva de Beatriz Nascimento, promove educação antirracista e descolonizadora. O ensino de história, por suas especificidades de conteúdos, objetivos e intencionalidades de aprendizados pode cumprir finalidade pedagógica privilegiada para a interlocução e compreensão de uma história descolonizadora que potencializa uma nova “humanidade,” como propõe Fanon:

O problema aqui considerado situa-se na temporalidade. Serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na Torre substancializada do passado. Por outro lado, para muitos outros pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva. Sou um homem e é todo o passado do mundo que devo recuperar. Não sou responsável apenas pela revolta de São Domingos. Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato (FANON, 2008. p.187)

A história coletiva de resistência negra no Brasil, tal como o movimento de Conselheiro dessa abordagem contracolonizadora proposta pela historiadora Beatriz Nascimento, passa a ter sentido referenciado no desenvolvimento de uma identidade diaspórica de resistência e o necessário sentido de história da sua coletividade, territorialidade e do seu “aterramento” (SANTOS, 2019).

Foi uma decisão política e luta do movimento negro a ressignificação da nomenclatura antes pejorativa “negro” e a inclusão de pardos na sinalização de autodeclaração nos censos do IBGE para que, estrategicamente, as políticas raciais ganhassem a relevância de proporcionalidade populacional. Ser negro no Brasil deixava de ser uma condição de um grupo minoritário. Ao incluir pardos e pretos, estabelece percentual de maioria da população com direito à representatividade e de sermos contemplados nos processos de reparação histórica como as ações afirmativas. Como a capoeira, que foi prática reprimida e perseguida historicamente, ao ser ressignificada na luta dos capoeiristas pelo seu reconhecimento, conquistou no período de Vargas *status*

de modalidade de luta e representação simbólica da cultura da negritude brasileira. Da mesma forma, as Leis 10639/03 e 11645/08 buscam ressignificar tanto os conteúdos como o impacto destes na identidade dos estudantes de história. Essas mudanças questionam o “pacto da branquitude” (BENTO, 2022) e não se constituem com ausência de lutas e conflitos, como na oportunidade de uma das primeiras tentativas de criticar o currículo de história a serviço da educação brancária narrado no início do capítulo das minhas experiências como professor de história.

Sou um negro professor hoje, mas a vida toda fui um estudante negro que tentava me camuflar na branquitude. Grande parte desse esforço de não me reconhecer negro foi fundamentado pelas histórias que me contavam e ilustravam meu imaginário do que era o meu ser, minha existência. O racismo, inúmeras vezes vivenciado e de variadas formas, sublinhava o “meu não alibi” porque a minha negritude era sempre destacada. Acredito que minha militância, de certa forma, cumpre a lembrança de não ter sido cuidado na minha vida escolar. E o quanto foram dolorosas todas as fases da minha escolarização. Até a disciplina, assim denominada à época da minha escolarização, história, não era agradável porque quando algum personagem (negro) na história era apresentado pelo professor estava ordinariamente negativado como escravizado ou marginal. O currículo para o ensino de história não pode desconsiderar a importância de representação, historização formadora de uma humanidade que mantenha qualquer nível de hierarquia entre humanos.

Durante toda a minha experiência de mais de duas décadas como professor de história, mais de dez anos nos pré-vestibulares, mas também das escolas de educação básica concomitantes aos cursinhos de preparação de provas evidenciei essa característica ordenadora curricular dos vestibulares. Na medida em que uma temática ganhava “status” de “cobrança no vestibular” passava a ser obrigatório o seu ensino na educação básica. Portanto, tanto a BNCC quanto o ENEM (vestibulares) como único acesso à maioria das Universidades públicas brasileiras são importantes para pensar currículo de ensino de história. E os conteúdos desse currículo que “merecem” ou não serem trabalhados com as(o) estudantes. Por mais que já se desenvolvessem temáticas, projetos e trabalhos antes mesmo das leis 10639/03 e 11645/08, na medida em que os vestibulares e posteriormente o ENEM começaram a “cobrar” esses saberes relacionados aos povos originários e a história da África e dos descendentes de africanos no Brasil, passei a ser mais solicitado nos cursinhos, escolas e Secretarias de Educação. As formações continuadas passaram a se ocupar também com essas temáticas

e, por isso, tanto por convites quanto por processos seletivos, passei a trabalhar na formação de professores sobre essas temáticas, evidenciando com esses pares a relação entre os vestibulares, currículo de história e o que efetivamente era desenvolvido pelas(o) professoras(e) antes da BNCC.

Na ocasião de elaboração do chamado “currículo mínimo” de história para o Estado do Rio de Janeiro, fiz o processo seletivo e, ao ser aprovado, trabalhei com uma equipe de quase uma dezena de professores e professoras. Fomos divididos pelo coordenador da equipe em segmentos para pensar e elaborar os objetivos de cada conteúdo e as orientações pedagógicas pertinentes ao que estava sendo planejado e organizado. Cada colega tentava apontar o que no “currículo mínimo” não poderia ficar de fora em cada segmento e o que, em função da relevância, deveria também ser “aprofundado” no Ensino Médio. Os debates foram respeitosos e, diante de qualquer impasse, as propostas eram elaboradas e defendidas seguidas de votação, prevalecendo a vontade da maioria. Todos os documentos elaborados ainda passariam por audiências públicas que, inicialmente, seriam na capital, porém por minha insistência e da maioria das(o) colegas, percorremos algumas cidades do Estado do Rio de Janeiro promovendo os fóruns sobre o currículo. O debate era previamente agendado e divulgado para que sindicatos, professoras e professores, comunidade escolar e sociedade civil organizada pudessem participar, criticar, opinar e deliberar conosco. Preciso reconhecer que em todas as audiências públicas havia sempre ao menos um(a) representante do movimento negro. Essa atuação sistemática de diferentes militantes, em todas as cidades repito, foi decisiva para que grande parte dos conteúdos relacionados à história da África e da África diaspórica, que já estavam preteridos pelo grupo de colegas de história, retornassem ao “currículo mínimo”. Refleti à época pensando na atitude covarde e, ao mesmo tempo, desesperada, dos exploradores diante de uma “tormenta” nas chamadas “grandes navegações”. Os traficantes e colonizadores diante de uma tempestade atiravam ao mar produtos e escravizados para que a embarcação pudesse seguir o seu destino sem naufragar. Sem a atuação política do movimento negro, os nossos seriam novamente jogados ao mar em políticas de apagamento da nossa memória e “desculturação” (FANON, 2021 p. 81). Chimamanda Ngozi, na sua primeira palestra no *TED TALK* adaptado para livro após vinte anos aponta:

Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto

americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o Inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão. O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais (ADICHIE, 2009 p. 16 e 17).

Sou favorável a que o Ensino Médio seja debatido, repensado e conseqüentemente reformulado. Assim, como também, defendo uma base comum curricular, mas que não seja instrumento de indução de políticas de controle do trabalho docente, de avaliação em larga escala e acirramento da precarização das condições e de perda de autonomia e liberdade de cátedra. O patrulhamento ideológico vem se intensificando numa espécie de delírio coletivo contra uma suposta “doutrinação comunista”

O vestibular ainda hoje com ENEM mascara discrepâncias sérias entre o ensino público da Educação Básica Municipal, Estadual e os federais tal como as algumas redes particulares e públicas. Para minimizar essas diferenças uma base comum seria razoável como uma referência de “salário-mínimo” que os Estados podem oferecer mais, porém são proibidos de ofertar menos.

A BNCC – e os modos de representação da experiência negra cotidiana

Escolhi discutir a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a fim de pensar agências possíveis em sala de aula, em uma Educação Antirracista, diante das armadilhas constantes da Educação Brancária, que, em um pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2022), institui documentos balizadores os quais anunciam e promovem, institucionalmente, um sentido de diversidade, fundamentando as ideias de qualidade, de direito, de aprendizagem e de desenvolvimento pelo “olhar do branco”. Trata-se, portanto, de um exercício de pensar sobre como é tornar-se negro diante da experiência vivida cotidianamente como professor em uma sala de aula de história. Não é uma análise de documentos que faço aqui com o olhar do historiador e seu suposto método universal, mas é o encontro das minhas escrevivências com os obstáculos da Educação Brancária em forma de uma lei; e como por essas memórias eu vou construindo formas de agência negra que possam servir a outras/os professoras/es que estão construindo uma Educação Antirracista.

É com essa finalidade que tomo os textos curriculares, no caso específico a BNCC, como uma narrativa hegemônica de identidade (SILVA, 2010), mas não de uma identidade afirmada por estrutura social ou formação discursiva, mas a que se constitui

pelo “olhar do branco”, a fim de produzir enfrentamento; é, portanto, uma análise racializada do currículo, pelo olhar do negro, que me interessa. Não para produzir um currículo em movimento por uma Educação Antirracista cuja única finalidade seria informativa; a finalidade é, junto com a aprendizagem de conteúdo, promover a formação de uma identidade relacional, como dissemos no início deste capítulo. Sempre lembrando que, como diz Munanga (2005), a afirmação da história do povo negro não diz respeito somente a alunas/os negras/os, mas, também, a brancas/os, que ao viverem uma Educação antirracista, podem cognitivamente e subjetivamente ultrapassarem os preconceitos que também afetam suas estruturas psíquicas. É com esse sentido que agora vou pensar a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – humanidades**, especificamente a da disciplina de história, a fim de colocar em movimento **currículo, memórias e identidade**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é

um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>).

A regulamentação da educação no Brasil, em todos os níveis e etapas, possui parâmetros norteadores - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). Tratando especificamente da BNCC, a sua concepção se deu com a participação de representantes da sociedade e foi elaborada em dois momentos:

1. 2017 - foi instituída a implementação da Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental;

2. 2018 - foi instituída a BNCC para o Ensino Médio

É preciso começar pensando essa dita representatividade de vários setores, pois o documento traz

[...] em seu contexto a concepção de educação liberal para atender às exigências e necessidades do mercado, preocupando-se em preparar os estudantes para o trabalho com base nos ditames e habilidades demandadas pela sociedade capitalista (CERQUEIRA E LYRA-SILVA, 2022, p. 124).

Não é possível pensar que se trata de um acaso ou apenas de um momento político e econômico singular, pois eram tempos de golpe político, 2017 e 2018, e de uma afirmação de modos econômicos neoliberais. Mas, é preciso pensar que se trata, em um cenário como esse citado, da afirmação do que Santos e Oliveira (2021) chamam de “falha tectônica”, que é sobre a racialização, com o racismo antinegro, o Brasil “[...] construiu sua riqueza, moldou sua identidade nacional, seus valores, suas ciências” (SANTOS E OLIVEIRA, 2021, p. 252) e isso se fez e se faz também pelo “[...] apagamento dos saberes, filosofias, epistemologias e ontologias negropindorâmicos” (SANTOS E OLIVEIRA, 2021, p. 252). E é assim que a Educação Brancária segue como instrumento importante para a manutenção dos ideais da branquitude, mesmo em documentos que trazem as marcas da igualdade, palavra repetida inúmeras vezes na BNCC.

Sueli Carneiro (2005, p. 97) toma o epistemicídio como “sequestro da razão” e forma de dominação coletiva e individual dos corpos e das mentes. Como uma das tecnologias de extermínio dos africanos é a negação da sua cultura, as sociedades europeias produziram a ideia de que os egípcios são brancos (DIOP, 2010), a fim de negar o conhecimento desse povo como representante da cultura africana. São processos civilizatórios de ódio: “tanto a pretensa europeização da razão ou do sujeito, quanto a objetificação reificada do negro – ou não - branco/ocidental/europeu – são expressões desse mesmo processo de racialização” (FAUSTINO, 2015, p. 59), ou seja, de objetificação dos povos negros (SANTOS E OLIVEIRA, 2021, p. 253).

Lembro que a BNCC tem os fundamentos em tempos neoliberais e em quase duas décadas após a Lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" nas disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, pacto narcísico da branquitude pelos ideais de uma Educação Brancária tal como uma fuga emocional e cognitiva da realidade (MOURA, 1988 *apud* SANTOS E OLIVEIRA, 2021, p. 254).

O contexto histórico-político

É preciso conhecer o contexto no qual se promulga essa normativa a fim de entender seus princípios sobre a relação expressa na sua definição entre educação, qualidade, direito, aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de uma normativa curricular promulgada em 2017, e, portanto, desenvolvida no campo de disputa política em tempos do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2015, e das políticas públicas compensatórias que estavam em curso nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), desde 2003.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *currículum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento. Esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o

currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2007, pp. 15-16).

O currículo que fundamenta as aulas de história, de um modo geral, segue um padrão de ensino pautado pelos períodos históricos cronológicos ganhando materialidade nos livros e manuais didáticos. O conteúdo a ser estudado pelos estudantes segue o curso das fases/eras e períodos da história, buscando também conexões, muitas vezes, com temas transversais como cidadania ou democracia, por exemplo. Porém, os conteúdos das disciplinas que são objetos de avaliação em provas e/ou trabalhos raramente estão relacionados aos temas transversais e estão ordenados em bimestres ou trimestres ao longo do ano letivo. A proposição de um ensino propedêutico, mais ou menos “conteudista” ou factual, no ensino de história da educação básica raramente considera o impacto desses assuntos na identidade do estudante. Tanto no ensino fundamental na última etapa quanto no ensino médio, os professores de história partem geralmente da antiguidade para a contemporaneidade, organizados por anos letivos para a execução dos conteúdos curriculares. Os conhecimentos fundamentais da história são organizados do sexto ao nono ano do ensino fundamental 2 (última etapa) e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Antes da reforma do Ensino Médio e da aprovação da BNCC, basicamente, era essa a estrutura organizacional das aulas de história que estavam contempladas como exigência legal em todos esses anos escolares.

Essa organização cronológica do currículo não se constitui em um problema em si, há modelos curriculares temáticos que fogem a esse padrão. Porém, em ambos, o eurocentrismo e a ideia de progresso humano são a tônica da educação brancária. Tal educação promotora também de uma perspectiva evolucionista branca a serviço de uma identidade humana supostamente universal, que, desmistificada, revela uma ideia de humanização de racialidade branca hierarquizada. Essas epistemologias comprometidas com esse modelo de currículo e identidade submetem aos estudantes negros o idêntico de sua representatividade africana diaspórica. Segundo Hall (HALL, 1999), a questão central está na possibilidade de constituirmos uma identidade cultural diaspórica de uma África imaginada a partir das demandas da agência humana

localizada. Não importa se estou na Jamaica, em Niterói ou em Cabo Frio. Nesse sentido, a África imaginada não será, essencialmente, aquela onde nossa ancestralidade foi capturada e desconstruída na sua humanidade exclusivamente. Mas, a elaboração de uma mesma luta em processos contínuos de identidades diaspóricas antirracistas que respeitem e valorizem as idiosincrasias culturais locais. As identidades afrodiáspóricas podem também se constituir em processos inacabados de vir a ser que conjugam permanências e rupturas. Contextos esses que reclamam a necessidade de mediação para maior percepção de quem somos ou de quem precisamos nos tornar e não simples e essencialmente ser. Como o mesmo autor afirmou:

Durante toda a minha infância, nas décadas de 1940 e 1950 em Kingston, me vi rodeado de sinais, da música e dos ritmos desta África da diáspora que era o resultado de uma série longa e descontínua de transformações. Porém, embora quase toda a gente à minha volta tivesse a pele em tons de castanho ou negro (África fala!), nunca ouvi ninguém referir-se a si próprio como sendo – ou tendo sido em algum momento do passado -, de alguma forma “africano”. Foi só nos anos 70 que esta identidade afro-caribenha ficou historicamente disponível para a grande maioria do povo jamaicano, tanto na Jamaica quanto no estrangeiro. Nesse momento histórico, os jamaicanos descobriram que eram ‘negros’ – assim como, no mesmo momento, descobriram ser os filhos e filhas da “escravatura” (HALL, 1996, p. 9).

No cenário da primeira versão da BNCC de história foram muitos atravessamentos políticos no processo de construção do documento. A ideia de uma base comum curricular está na Constituição de 1988, seguida de outras normativas como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais por exemplo. Importante destacar que no ano de divulgação da primeira versão da BNCC era o final do primeiro mandato da primeira presidenta eleita Dilma Rousseff, contexto de campanha para reeleição e a reeleição da presidenta Dilma com uma vitória sobre o segundo colocado Aécio Neves com uma margem relativamente pequena. Período de convulsão política que se desdobrou em golpe parlamentar começando em dezembro de 2015 e efetivado em agosto de 2016.

Havia nesse contexto um clamor golpista, desde a solicitação do candidato derrotado nas urnas Aécio Neves por recontagem de votos quanto de movimentos midiáticos de manifestações contra a presidenta. Como exemplo o desdobramento, ou captura de críticas populares pelo campo da direita e do conservadorismo, aos eventos da Copa do Mundo de futebol realizado no Brasil em

2014 e das Olimpíadas no Rio de Janeiro no verão de 2016. Denúncias de corrupção em diversos cargos e políticos tanto no legislativo quanto no executivo federal que foram moldados para um antipetismo contundente, principalmente, pelas operações da Polícia Federal conhecidas como “lava a jato”. Nesse cenário, algumas manifestações são exemplos do quanto a educação brancária ganhou vozes entre historiadores consagrados como o professor Ronaldo Vainfas, em artigo publicado pelo Jornal O Globo e presente no site da Associação Nacional de História (ANPUH), intitulado “nova face do autoritarismo”:

Não é de hoje que o Estado brasileiro tenta estropiar o ensino da História no país. No regime militar, a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fundindo a História e a Geografia em uma mesma disciplina, em detrimento de ambas. Foi uma decisão do governo Médici, em 1971, no auge da ditadura, restrita ao atual ensino fundamental, antigo primeiro grau. O modelo era o do Social Studies dos EUA, que concebia o estudo da História a partir de círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade, país. Um modelo limitado, ao mesmo tempo individualista e nacionalista. O combate à História como disciplina se alastrou para o antigo secundário, atual ensino médio, com a imposição das disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Tais reformas foram executadas nas gestões dos ministros Jarbas Passarinho e Ney Braga no MEC, ambos militares reformados engajados no golpe de 1964. A sociedade brasileira reagiu, e a História foi restaurada como disciplina específica, entre 1984 e 1993, em meio ao processo de redemocratização do país. Atualmente, ela integra o currículo mínimo do ensino fundamental e do ensino médio. Os diversos Parâmetros Curriculares Nacionais garantiram a interdisciplinaridade, sem rejeitar a especificidade do conhecimento histórico: a diacronia, as particularidades. Eis que agora vem à baila a discussão da Base Curricular Comum, urdida pelo Estado desde o primeiro governo lulopetista. Nunca se soube como foram escolhidos os membros da comissão encarregada do trabalho, cujos nomes só agora vêm a público, muito menos as instruções que receberam deste governo cara de pau. O fato é que os trabalhos da comissão foram consolidados em 2014, ano eleitoral, e publicizadas em 2015. O conceito de Base Curricular Comum é, por si mesmo, discutível, ao presumir uma uniformidade de conhecimentos desejáveis, sobretudo em História, para um país gigantesco e diverso. O mais grave, porém, é a retomada da postura autoritária, ainda que invertendo a chave da ditadura militar. A disciplina História prevista pelo regime lulopetista estabelece para o fundamental I o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos "mundos brasileiros". Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina. Os primeiros dois anos do fundamental II prosseguem nesta linha abstrata de "processos e sujeitos". Imagine-se o aluno que ingressar no ensino médio com tais "conhecimentos" incertos. E logo no primeiro ano, terá aulas sobre os "os mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros", matéria aprofundada no ano seguinte, com o estudo dos "mundos americanos",

para culminar com os "mundos europeus e asiáticos" no terceiro ano. Nunca houve, na história deste país, parafraseando o "grande líder", um ataque deste jaez ao ensino da História. O ensino da História do Brasil sempre foi problemático entre nós, brasileiros, sendo ora admitida como disciplina específica, ora inserida na História Geral. Reaparece, na versão lulopetista, de maneira desastrosa. A comissão encarregada de formular o currículo comum não se avexa de escrever que "ênfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica". Nem mesmo a reforma do ministro Francisco Campos, em 1931, ou a de Gustavo Capanema, em 1942, ministros de Getúlio Vargas, ousaram perpetrar tal decreto, entronizando o Brasil como o centro do mundo. E o tempo era revolucionário, golpista, ditatorial — depende da interpretação. A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause*. (O GLOBO, 05/12/2015).

Indispensável considerar a educação brancária presente, tanto em grande parte do artigo publicado pelo professor Ronaldo Vainfas quanto nas demandas da ANPUH ao querer se fazer representar nas discussões da BNCC. Paradoxalmente, a entidade não articulou com a mesma ênfase para que professores de história da educação básica tivessem participação efetiva nos debates seguintes da primeira versão da BNCC. As análises mais profundas sobre esses episódios não são objeto da presente tese, porém as críticas tanto nas mídias de periódicos quanto da própria ANPUH revelam a constituição subjetiva de grande descontentamento desses atores em relação ao que foi proposto para a primeira versão da BNCC. A nota da ANPUH:

A Associação Nacional de História – ANPUH, entidade que congrega pesquisadores e docentes de História, vem acompanhando de perto as discussões que cercam o documento Base Comum Nacional Curricular proposto pelo Ministério da Educação, MEC. Até o momento nossa entidade tem estimulado que suas regionais promovam debates, encontros e discussões sobre o processo de reformulação curricular em curso e, especialmente, sobre a disciplina de História. Nesse sentido, vale lembrar que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular não é nova no país, nem tampouco seu vínculo a tentativas de definição de um currículo de caráter nacional. Poderíamos remontar isso a outras épocas da história educacional identificando diferentes proposições e distintos contextos nos quais esse debate se realizou. Desde sua criação, na década de 1960, nossa

entidade tem participado ativamente dos debates em torno da História que se pretende que seja ensinada nas escolas da educação básica. Temos atuado sempre em defesa de sua permanência no currículo escolar vinculada aos objetivos de uma formação intelectual e política das novas gerações que possibilite a reflexão crítica sobre o conhecimento histórico, e a defesa dos princípios básicos de uma sociedade democrática e mais justa. As atuais formulações sobre o tema são oriundas da legislação educacional mais recente, com a inserção na Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação, da ideia de vincular à BNCC uma "proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" para cada ano dos ensinos nos níveis fundamental e médio. Além disso, de se constituir em estratégia visando contribuir para atingir metas do Índice de Desenvolvimento da Educação, o IDEB, indicador que é medido por uma combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais. Em resposta a esta demanda legal o MEC organizou um processo de elaboração da BNCC, que inclui a disciplina de História desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Uma equipe de especialistas em História foi constituída e o documento da disciplina elaborado, e colocado para debate público. Alguns pontos merecem destaque neste processo de formulação do documento curricular. O primeiro é a celeridade do processo desencadeado pelo MEC. A elaboração de um currículo envolve decisões importantes sobre a definição de objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos. Estas escolhas não são neutras e se efetivam, muitas vezes, em disputas acirradas sobre o que deve ou não ser ensinado aos alunos. Por isso, consideramos que é preciso assegurar um amplo debate que possibilite a expressão de opiniões, proposições e a construção de consensos. Nesse sentido, entendemos ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento dilatando o prazo para a realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos. Como segundo ponto destacamos que é preciso reconhecer a diversidade de perspectivas como uma marca que caracteriza os campos de pesquisa da História e seu ensino. Nesse sentido, o processo de constituição da comissão elaboradora do texto curricular não poderia desconsiderar esta característica. Disto resulta a necessidade de ampliação ou reformulação da equipe de História segundo critérios que possam minimamente contemplar as demandas de suas diferentes subáreas de conhecimento. Um terceiro aspecto a ser considerado diz respeito aos nexos entre a atual proposta de BNCC e a formulação de exames nacionais. Entendemos que é preciso aprofundar o debate sobre estes vínculos e esclarecer as concepções que fundamentam o currículo e os processos avaliativos, pensados no âmbito de política para a Educação Básica, e especialmente, para evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado. Por fim, destacamos que, até o momento, nossa entidade não foi convidada formalmente pelo MEC para integrar os debates em andamento, nem instada a se manifestar sobre o texto proposto para o ensino de História. A participação de vários associados nas discussões e na própria equipe responsável pela elaboração do documento, e a promoção de vários encontros e debates por nossas regionais, nos credencia como agentes do debate, mas não formaliza a entidade para a condição de agente interlocutor do processo de discussão e reformulação do texto curricular de História.

Assim, com o intuito de contribuir produtivamente para o debate, solicitamos uma audiência com o secretário de Educação Básica, Sr. Manoel Palacios da Cunha e Melo, com representantes de nossa entidade, para tratar dos seguintes tópicos: 1. A alteração do calendário com a ampliação do prazo para discussão do documento e da agenda de debates com o credenciamento formal das entidades para participação neste processo.

2. Reformulação da equipe de História com a ampliação do grupo de especialistas visando incluir as diferentes subáreas da História. (ANPUH:<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> visto em 25 de outubro de 2022 às 14h e 12 min).

Elementos que exemplificam com propriedade as disputas que estavam sendo realizadas no contexto da elaboração da BNCC. Em grande parte, as mesmas que foram defendidas no projeto descrito no início do capítulo, e criticadas pela professora de artes que me acusava de não ensinar a história certa, que tinha por objetivo dar centralidade ao que compreendia ser mais significativo para que as minhas turmas pudessem descolonizar seus pensamentos.

A construção da base foi como uma sucessão de turbulências graves seguidas de um desastre aéreo, pois a proposição de uma base nacional fundamentada em novos parâmetros curriculares poderia considerar mais e melhor os avanços proporcionados na pós-redemocratização e por novas legislações como as leis 10639/03 e 11645/08. Uma base que era comum curricular, mas não era nacional, estava prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, e poderia garantir amplitude de saberes contemplando epistemologias, tanto dos povos originários quanto das diásporas africanas brasileiras. Porém, ao término a BNCC, também sucumbiu ao processo de golpe contra a democracia desde o pseudo impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff. A previsão da BNCC não era exatamente de um voo sem nuvens e obstáculos, pois o campo de disputas políticas e ideológicas na elaboração e debates sobre legislações, sobre a produção de currículos não acontece em “céu de brigadeiro”, mas se revelou um desastre retrógrado após diversas graves turbulências. Indispensável para a análise do processo de elaboração da base compreender os vetores de forças políticas conservadoras, tais como grupos de direita e de extrema direita, da bancada de radicais evangélicos e a pressão midiática que a tal “escola sem partido” exerciam naquele momento. O governo da presidenta, naquele contexto político, já se apresentava fragilizado e acuado desde a solicitação do então candidato derrotado Aécio Neves de realizar a recontagem de votos. Assim como as pautas-bomba do então presidente do

Congresso Nacional Eduardo Cunha. Estes são alguns dos muitos episódios de crise política que atravessaram o processo de debate e elaboração da base.

A tese não tem a finalidade de criticar grupos e comissões que se empenharam na elaboração do documento. Mas, ressaltar que a comunidade de pesquisadores, professores, estudantes e usuários da história como modalidade curricular perderam com o resultado da base em história, uma vez que os ministros do MEC dos governos golpistas quase que resistiram em absoluto aos avanços de pesquisas das formas e métodos de como melhor podemos ensinar história e de como seria mais adequado ao que se pode aprender. Houve uma grave dificuldade de comunicação entre as/os que pesquisam e as/os que ensinam história. Não se trata de questionar ou criticar a trajetória de pesquisa de ninguém, mas defendo na presente tese que aquelas e aqueles que estão mais familiarizados com os processos de ensino e aprendizado em história nas escolas da educação básica deveriam ter mais espaço e voz nas comissões. Como evidenciamos nos créditos (“ficha técnica”) da versão final da BNCC para a etapa do Ensino Médio:

<p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <p>PROFESSORES QUE COLABORARAM COMO REVISORES DOS DOCUMENTOS DA BNCC Rozângela Vega Juio Ferreira (MG/Colégio de Aplicação João XXI(UFUF), Vânia Fernandes (MG/Colégio de Aplicação João XXI(UFUF), Simone da Silva Ribeiro (MG/Colégio de Aplicação João XXI(UFUF), Luciene Ferreira de Silva Guedes (MG/Colégio de Aplicação João XXI(UFUF), Marco Fagundes Alves (MG/Instituto Metodista Granbery), Orlando Ednei Ferretti (SC/UFSO) e Gabriela Pellegrino Soares (SP/USP)</p> <p>ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Henrique Polidoro, Paula Hacco e Daniela Mendes.</p> <p>EQUIPE DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO DO PORTAL DA BNCC Dona Rezende Siqueira de Alcântara (MG/UFUF - Coordenadora), Silvio Lucas Pereira Filho, Douglas Carneiro e Rafael Soares Vieira.</p> <p>EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p>	<p>COMISSÃO DE ESPECIALISTAS Alinaldo Junior de Azeite (PE/UPE), Adair Baroni (SC/USO), Adilson Pizzato (SC/USO), Adriano Siqueira de Almeida Junior (MG/UFPA), Agostinho Dias Schwaner (GO/UFPA), Alencar Guimarães (MG/UFMG), Amarildo Pereira (RO/Unicamp), Ana Paula Gomes (MA/Unicamp), André Pavesi Brito Martins (RN/UFPE), André Luiz Ribeiro (MA/Unicamp), Anísio Wander Zanetti (MT/Unicamp), Aníbal Wander (MG/UFPA), Antonio Claudio de Almeida (MG/Unicamp), Antonio Daniel Mariano Ribeiro (AL/Unicamp), Carla Andressa Silva Lima (MG/UFPA), Carlos Eduardo Pinheiro (SP/Unicamp), Cláudia Cavalcante Debar Celso de Oliveira (MA/Unicamp), Cláudia de Alencar Serra e Deslandes (BA/USO), Cláudia Luiza Delfino (PE/UFPE), Claudemarcos Lopes Fátima (SC/Unicamp), Cláudia Munford (MG/UFPA), Débora Basso, Neocomente (SP/Unicamp), Denise Maria de Carvalho Lopes (MG/UFPA), Edilza Lamy de Jesus (AM/UFPA), Eduardo Abello Terenzi (RS/UFPA), Eduardo Faria, Helder (MG/UFPA - UFPA), Elene Maria Corrêas de Barros (SC/USO), Elias Carneiro Pereira Junior (SC/Unicamp), Emanuel Costa (SC/Unicamp), Esteban Damasceno Soares (MG/USO), Francisco Sales Teófilo Pereira (MG/UFPA), Gabriel Alves da Silva (AC/Unicamp), Gastão de Silva Rodrigues (SP/Unicamp), Geovani José da Silva (SP/USO), Geovani Soares (SC/USO), Shirley Rodrigues da Silva, Simone Soares (MT/Unicamp), Geovani Soares dos Santos (SC/Unicamp), Haydée Dória Cruz Cardoso (SC/Unicamp), Hermenegildo Lopes (SC/Unicamp), Ieda Luciane Pavesi (RN/UFPE), Iza Francis de Azeite (MG/UFPA), Jacinto de Silva Almeida (AL/Unicamp), José Marcel Viana Junior (SP/Unicamp), João Manoel de Paes Neto (SC/Unicamp), Joazeira Bezerra dos Reis (SC/Unicamp), José Ailton Vargas da Silva (SC/Unicamp), Jussara Teresinha Fagner Passacunhi (SC/Unicamp), Jussara Traga Portugal (BA/Unicamp), Luciano Mendes Rocha (GO/USO), Luis Cristóvão Mattos Filho (SC/Unicamp), Lúcia Soares de Souza (MG/Unicamp), Luiz Soares de Souza (MG/Unicamp), Luiz Antônio Lacerda (MG/Unicamp), Luciano Pellegrino Ferraz (MG/Unicamp), Lúcia Soares de Souza (MG/Unicamp), Lúcia Soares de Souza (MG/Unicamp), Mariana Tadeu (MG/Unicamp), Mariana (SP/USP), Mariana Lúcia (SC/Unicamp), Maristela Maria Dias de Oliveira (SP/USO), Maria de Souza de Oliveira (MG/Unicamp), Maria de Fátima Pereira Rodrigues (AC/Unicamp), Maria dos Carmos Fátima Gonçalves Dantas (UFPA), Maria Tereza Damasceno Dantas (SC/USO), Maria Cecília de Oliveira Silva Costa (SC/Unicamp), Maria Rivaldo dos Santos (SC/Unicamp), Maria Tereza Carolina Soares (SC/USO), Maristela de Oliveira (MG/Unicamp), Mayara Maria Lira Dias (SC/USO), Maurício Brito da Silva (MG/Unicamp), Mauricio Campos (SC/Unicamp), Maurício Silva de Oliveira (SC/Unicamp), Nohemayra Madureira Lage (SC/USO), Milton Antonio Aulin (MG/UFPA), Miriam Campos de Oliveira (SC/Unicamp), Mariana Carolina Faria Mandarian (MG/Unicamp), Mônica Lemos de Melo (SC/Unicamp), Mariana Carolina Cruz (SC/USO), Paulo André Alves Figueiredo (SC/Unicamp), Paulo Gustavo de Lima (SC/Unicamp), Paulo Marcelo Bargas (SC/Unicamp), Paulo Sérgio Fogaça (SC/Unicamp), Reginaldo Gomes de Souza (SC/Unicamp), Renaldo do Amaral (SC/USO), Ricardo Coutinho (DF/AMB), Ricardo Luiz Tenório de Almeida (DF/UFPA), Rina Siqueira de Souza (SC/Unicamp), Rony (SC/USO) de Oliveira (SC/USO), Rui César Pinheiro (SC/Unicamp), Sérgio (MG/Unicamp), Samuel Silva Chaves (MT/Unicamp), Sandra Arístida Sanches (MG/Unicamp), Sérgio (SC/USO), Sônia Maria Viana Cruz (SC/USO), Soraia Fátima Koch (SC/Unicamp), Susane Cristina Cardoso (SC/Unicamp), Susane Maria de Castro Lira (SC/Unicamp), Tânia Tuohimäki (SC/Unicamp), Tatiana Gurgeliani Clark Hauser (MG/Unicamp), Wagner Ferreira de Souza (SC/Unicamp), Wagner Pinheiro (SC/Unicamp), Yvina Lainez Calisto (PR/Unicamp), Vítor Passacunhi (MG/Unicamp), Wilney, Jaelma Oliveira de Oliveira (AC/Unicamp) e Yvone Aparecida (SC/USO).</p>
--	--

(BRASIL, 2018, p. 571 e 572)

No entanto, nos debates que chegavam até a mídia e periódicos, sobressaíram vaidades e egocentrismos que poderiam ter como música de fundo a letra da banda “kid abelha” de letra de Leoni: “por que não eu?”. Era fundamental que a comunidade acadêmica de historiadores tivesse a humildade de ouvir com a devida atenção as/os que compreendem mais e melhor o “chão da escola”. A discussão, em síntese, predominante entre os políticos, parlamentares e as comissões constituídas era se a base poderia ou não “legitimar a manutenção de um governo petista, de esquerda ou

comunista”, especialmente do movimento político de direita que passou a incentivar o patrulhamento ideológico dos professores: “escola sem partido”. E entre os historiadores, se a base manteria o ensino de história correspondente ao período da história em que esse ou aquele especialista dominava, evidentemente pouco preocupado com a/o estudante e com a escola e mais interessado em saber se manteria ou não financiamentos para suas pesquisas.

Importante ressaltar que uma base precisa levar em consideração o sentido do ensino de história em primeiro lugar. Em segundo, conteúdos e conhecimentos de processos históricos que possam explicar com embasamento para refutar negacionismos e mentalidade “terra planista”. Se é espantoso saber que há quem acredite em terra plana ou que negam o holocausto nazifascista, do mesmo modo deveria ser tão ou mais motivos de estupefação a negação do racismo no Brasil. O estudo sistemático de história pode desconstruir essas narrativas idílicas ou ideológicas e politicamente não comprometidas com conhecimentos sintonizados com as produções acadêmicas sobre o campo de ensino de história. A/o estudante de história precisa compreender a contemporaneidade dos fenômenos sociais que vivencia, assim como as demandas dessa mesma sociedade. Ainda que a análise para a tese seja sobre a BNCC de história para o Ensino Médio, parecem pertinentes as necessárias críticas da organização curricular para o Ensino Fundamental. O resultado no documento legal foi retrocesso ao modelo factual e diacrônico linear canônico vigente na década de 1970 ditatorial de conteúdos em excesso e amplamente refutado pelos PCNs na década de 1990. A proposição da BNCC poderia ser um aprofundamento dos avanços na história dos currículos da disciplina história feitos pelos PCNs, mas o desastre foi voltarmos ao modelo conteudista e sem critérios para sua seleção. É preciso considerar que um quarto do tempo está para o ensino de história antiga. Um quarto para a idade média e mais um quarto para a história moderna. Restando para a história contemporânea e do Brasil apenas um quarto do tempo. Para quem está no “chão da escola” sabe que assuntos que são deixados para o fim do ano letivo, para os últimos anos de escolarização, acabam se perdendo pelas demais atividades ordinárias das escolas como festas e projetos pedagógicos diversos. Outro problema relevante consequente dessa organização, se há um bloco de conhecimentos tradicionais e canônicos, dificilmente outros conteúdos que se somam como os determinados pelas leis 10639 e 11645 também, na prática, se tornam periféricos ou são mal trabalhados ou não há tempo para desenvolvê-los. A ausência de critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados amplia o problema

porque há pesquisas que apontam que as/os estudantes aprendem sobre a idade média e feudalismo, por exemplo. Porém, não sabem explicar a ditadura militar. E ainda, se há conteúdos novos e um modelo canônico se mantém intacto, a tendência é mal trabalhar ou superficializar os novos conteúdos.

A BNCC do Ensino Médio é documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Publicado no governo do vice-presidente Michael Temer e pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, que ascenderam ao poder após o golpe contra a presidenta Dilma Roussef. Contabiliza um total de 576 páginas em PDF e fixado no site do Ministério da Educação desde dezembro de 2017 para consulta pública. Divido em 4 partes: “Apresentação, Introdução, Estrutura da BNCC e A etapa do Ensino Médio”. Logo na introdução, lê-se:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento apresenta no seu final “a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, destacando sua principal proposição pedagógica: “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades” sem objetivos e finalidades pedagógicas descritas, sem conteúdos e normatizando que fica a cargo dos Estados da Federação a seleção de conteúdos por ano e área, respeitando a BNCC. São seis competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais e seis habilidades para cada competência, devidamente numeradas com evidente intuito de padronização nacional, com a intenção de facilitar as avaliações de larga escala e para a produção de livros e materiais didáticos que atendam ao documento normativo.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(BRASIL, 2018, p. 558)

Esse documento legal se apresenta como uma arena de embates de projetos e disputas sobre a função primordial da Instituição escola: o que ela deve fazer e o que ensinar. O que mais fica evidente, na medida em que professoras e professores vão se apropriando do que está posto, é que na generalização da proposição pedagógica promoveram mais dificuldades para desenvolver especificidades de ensino de história como a aplicabilidade das leis 10639/03 e 11645/08. O foco da análise da presente tese da BNCC para o ensino de história no Ensino Médio estará nesses obstáculos ideológicos, políticos e estrategicamente, construídos. Ou seja, qual o objetivo desse documento? Para que foi feito? Para atender a quem ou a quais grupos?

Diferente das proposições iniciais dos processos de inclusão social tanto da LDB quanto dos PCNs da década de 1990 de uma base comum e da intenção da carta Constitucional de se produzir uma legislação curricular que atendessem aos anseios de garantia de direitos de educação, especialmente, para a população economicamente menos favorecida, a versão homologada da BNCC para o Ensino Médio de história é um retrocesso. A aspiração (em pleno processo golpista contra o governo da presidenta Dilma) de uma legislação nacional estabeleceu parâmetros de nivelamento que atendem mais aos interesses privados, especialmente das fundações, do que os interesses públicos como, por exemplo, a garantia de direito ao aprendizado, revelando uma nova

faceta da Educação Brancária em mais um episódio de desfocar a urgência do ensino da racialização para além da branca eurocêntrica. Os movimentos de trabalhadores da educação básica, professoras, professores e sindicatos defendiam uma base comum e não uma base nacional comum como proponente de organização curricular. Quando iniciaram os debates sobre um eixo base comum (e não base nacional comum) para a educação básica, a perspectiva não era em relação aos conteúdos. Atendendo ao espírito republicano de participação democrática em prol do coletivo e de gestão coletiva, o que era pautado e proposto visava estruturar princípios em torno da docência na garantia de autonomia como elemento estruturador do currículo. Essa era a perspectiva política e pedagógica estruturante para uma base comum nas proposições originais realizadas pelas professoras e professores. Esse projeto democrático para uma base comum foi completamente abortado, desconfigurado e desfeito. Se fosse desenvolvido, teríamos uma base comum que respeitasse a autonomia das professoras e professores como também das escolas. Em 2008, participei da comissão de elaboração do Plano Municipal de Educação de Cabo Frio, que deveria estar alinhado ao Plano Nacional de Educação. Foram 10 finais de semana organizados ao longo daquele ano. Iniciávamos os trabalhos na sexta-feira pela manhã e somente terminávamos no domingo à tarde. Parte desses trabalhos atendia a metas como as que eram da proposição originária da Base Comum de gestão democrática, coletiva e participativa com o fortalecimento dos Conselhos Escolares. Estudávamos, discutíamos e deliberávamos coletivamente as proposições e finalidades educacionais para o Município de Cabo Frio, assim como grupos de trabalho, comissões e comitês eram articulados para subsidiar a base comum curricular, como o documento: “Direitos à aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional – no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015) do GT DiAD (Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento)”.

O quadro de violência que tem adolescentes e jovens como protagonistas constitui-se, por sua vez, em outro fator de alerta. A cada ano, cerca de 30 mil adolescentes e jovens recebem medidas de privação de liberdade, sendo que 30% destes em razão de crimes violentos. E aí também a vulnerabilidade da população negra se faz evidente: dois terços de crianças e jovens, cumprindo medida de restrição de liberdade, são negros. Verifica-se então que, apesar dos avanços obtidos no processo de redemocratização do país, muitas diferenças nas condições de fruir benefícios da escolarização

continuam presentes e, para superá-las, é necessário olhar para esta população e para seu universo de regras, valores, relações e condições concretas de sobrevivência, constituidoras de suas identidades. Compreender estes sujeitos como cidadãos com vivências e saberes apropriados nas relações imediatas com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano, mas também mediados em suas vivências com o mundo midiático, ampliará as possibilidades de que aquilo que é próprio da escola ganhe maior significação e importância. A criança e o adolescente não são um contorno vazado sobre o qual desenharemos nossas expectativas, mas sujeitos que aprendem e se desenvolvem, a partir do que já se apropriaram em suas múltiplas vivências e do como se apropriaram. (GT DiAD –Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, p. 29).

Teríamos foco, na Base Curricular, o eixo dos direitos de aprendizagem e das necessidades de princípios políticos e pedagógicos para os processos de ensino e aprendizagem comprometidos com a lógica de participação democrática. Porém, houve uma gradual e estratégica transição desse campo epistemológico e político (da gestão democrática e participativa) para a pedagogia das competências. Portanto, há deslocamento intencional e estratégico da garantia de direitos de aprendizagem para as narrativas de competências como está textualmente descrito no parecer do CNE de 2018 no artigo 6º:

VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no *caput* do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 2 e 3).

Dessa forma, a lógica de competências desfoca a pluralidade de representatividade social do processo de elaboração da base e silencia os vetores de defesa da diversidade e de realidades no campo de disputas de poder para construção do documento legal curricular. Os objetivos pedagógicos e até os conteúdos são substituídos pela mentalidade quase naturalizada de competências. Quando comparamos a primeira versão para a última da BNCC, é estarrecedora a constatação desse golpe. O processo de construção de uma base comum guardava interesse nas finalidades da educação em prol da democracia e da participação política de toda a comunidade escolar, de ampliação da autonomia e autoria das professoras e professores

e das escolas. No entanto, tanto o “novo” Ensino Médio, que não será objeto de análise da presente tese, quanto a BNCC para o Ensino Médio desconfiguram a escola como espaço de discussão. Essa BNCC promulgada é o auge desse projeto neoliberal nas escolas, suplantou os objetivos pedagógicos e os conteúdos, promovendo apagamentos e construindo vazios que vão deixar os professores sem Sul, preenchido pelo sentido de competências que traduz o projeto de poder sistemático por mais de duas décadas de atuação das fundações de empresas interessadas ideológica e politicamente na educação. Como podemos verificar nos atores do chamado “movimento pela base”.

The screenshot shows the website 'Movimento pela Base' with a navigation bar at the top containing links for 'Início', 'Quem somos', 'Como atuamos', 'Publicações', 'Apoie nossa causa', and 'Observatório'. Below the navigation bar, there are several logos of partner organizations and donors, categorized into three sections: 'CONSELHO DELIBERATIVO', 'DOADORES', and 'ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS'.

CONSELHO DELIBERATIVO

- instituto natura
- INSTITUTO UNIBANCO
- Itaú Educação e Trabalho
- FUNDAÇÃO Lemann
- FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal
- FUNDAÇÃO TELEFÔNICA vivo

DOADORES

- Fundação Roberto Marinho
- MOVIMENTO BEMMAIOR

ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS

Abave	Cenpec	Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação	Cieb
Comunidade Educativa Cedac	Consed	FGV Ceipe	Fundação Lemann
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Fundação Roberto Marinho	Iede	Instituto Alana
Instituto Avisa Lá	Instituto Ayrton Senna	Instituto Iungo	Instituto Natura
Instituto Reúna	Instituto Rodrigo Mendes	Instituto Singularidades	Instituto Sonho Grande
Instituto Unibanco	Itaú Educação e Trabalho	Itaú Social	LEPES/USP
Movimento Colabora	Oi Futuro	Todos Pela Educação	Uncme
Undime	Vozes da Educação		

(fonte: <https://movimentopelabase.org.br/> acessado em 22 de dezembro de 2022, às 15:16min)

Os currículos, conseqüentemente, construídos coletivamente nos Estados e Municípios foram suplantados pela BNCC que passa a ter valor normativo nacional. A

dificuldade de compreensão da finalidade do trabalho pelas competências e habilidades entre as professoras e professores é proposital. A incompreensão não é por falta de conhecimento, mas da retirada das finalidades da educação, do ensino de história, do ensino de determinados conteúdos, tanto na BNCC para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio que não apresentam fontes, bibliografia ou qualquer referência ao término do texto. A BNCC foi escrita em parágrafos simples e em poucas linhas que denotam uma narrativa doutrinária, quase uma cartilha. O objetivo proposital ideológico e político não é se fazer entender, mas constituir uma nova função de docência pragmática, generalista (sou agora no Estado professor da área de humanas e não de história, estou “habilitado” para lecionar filosofia e sociologia também) e operacional. Um mesmo professor para múltiplas disciplinas maximaliza a oferta de mão de obra e reduz “os custos” na lógica neoliberal de que educação é custo e não investimento. A reflexão teórica do que é ensinar, do porquê ensinar e o que ensinar em história passa ao largo do documento normativo. Radicalizou-se no texto legal o processo de esvaziamento de sentido didático pedagógico para que as professoras e os professores sejam meros reprodutores, executores e não autores de conhecimento sobre a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. E na análise da presente tese, o propósito hegemônico dessa nova etapa da educação brancária é a expectativa de lucro com a venda de novos livros didáticos afinados com a BNCC, materiais didáticos e formação realizadas pelas fundações de empresas e corporações financeiras que já realizam consultorias e “formações” para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A base, quando passa a ser obrigatória com a força de lei nacional, facilita a padronização para a venda tanto dos materiais e livros didáticos, para as “formações” e para o controle burocrático estatal da ação pedagógica da professora e do professor. Além da BNCC outra importante peça para a engrenagem desse projeto neoliberal de educação brancária é a avaliação que também será padronizada para todo o território nacional, alinhando o ensino nas escolas ao que será cobrado nas avaliações de larga escala como o ENEM e a PROVA BRASIL.

A cena – a travessia

Esta última cena eu trago a fim de mostrar como é possível fazer uma educação antirracista enfrentando as competências expressas na BNCC com seu ideário

liberal, portanto, branco. Era início do ano letivo, no período de reuniões pedagógicas e elaboração de planejamentos, ainda sem a presença das/os estudantes no espaço escolar. Apresentamos-nos, nós docentes, na escola a fim de participarmos de um programa de formação continuada para professoras/es - palestras que aconteceriam por toda aquela primeira semana de trabalhos, pós-férias de janeiro. Logo no primeiro encontro com a Supervisão Escolar, responsável pelo pedagógico da Rede Municipal de Cabo Frio, recebemos a incumbência de apresentar uma proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental para todas as escolas. Não havia muitas escolas no município, como ainda hoje são poucas, para tal segmento. Por isso, a solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SEME) precisava ser logo atendida. Éramos quatro as(o) professoras(es) de história da escola, duas(ois) concursadas(os) e duas(ois) contratadas(os). No debate inicial, a proposta da secretaria era a simples confirmação da cronologia e uma “adequação aos propósitos de competências e habilidades” para uma pedagogia supostamente “progressista” na narrativa dos burocratas do Executivo. Diante do exposto, uma vez que já tínhamos definido e executado no ano letivo anterior uma organização curricular que não atendia a cronologia comum, usual e em sintonia com maioria dos livros e manuais didáticos, parecia também uma tarefa simples. Estabelecer que “competências e habilidades” seriam permeadas pelo currículo de história da escola.

A outra professora de história concursada, como eu, não tinha gostado muito da maneira que os conteúdos foram arranjados na organização vivenciada. Quando ela percebeu que era maioria, em acordo com os dois outros professores contratados de história que estavam na escola, passou a solicitar nova mudança para retornar ao modelo cronológico clássico: da antiguidade (nos primeiros anos) ao contemporâneo (nos últimos anos) do segundo segmento do Ensino Fundamental. Esta arrumação cronológica há anos deixa de fora a História da África com a seguinte justificativa do pacto da branquitude: “não deu tempo para apresentar o último conteúdo curricular”; no entanto, sabemos que esse é um modo branco que se institui pela primazia da concepção linear e progressiva do tempo, como diria Leda Maria Martins (2021), e se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da narrativa da origem instaurada no ocidente branco europeu.

Assim, após a decisão do grupo em que eu estava, a colega, professora de história concursada, junto com os outros dois professores contratados, apresentaria a proposta de retorno ao modelo tradicional de ensino de história para a comunidade

escolar. Argumentavam que a alteração poderia atrapalhar estudantes que saíssem da escola para outra com a organização tradicional, assim como a(o)s que entrassem: mais um exercício do pacto da branquitude – mudar a cronologia de apresentação dos conteúdos na disciplina de história impede a aprendizagem, pois há um modo de aprender e de ensinar há muito tempo estabelecido. Antes do dia da apresentação final da proposta, por algumas oportunidades, na sala dos professores, eu tentava contrapor dizendo que era mais um problema do planejamento docente do que obstáculo para estudantes. No entanto, eu não sabia o que sei agora – não se trata apenas de planejamento de inversão da ordem de um cronograma curricular, mas, sim, de reposicionamento subjetivo, de uma formação diante da racialização no país, que, pelas marcas do racismo antinegro, impõe a condição de que o ensino de História e Cultura Afrobrasileira deve ser o último conteúdo e nunca haverá tempo para ele.

[...] na prática das vivências do cotidiano escolar tendem a vigorar concepções sobre os sentidos e interpretações do passado ancoradas em experiências eminentemente etnocêntricas tendo como referência o padrão cultural europeu, difundidas em estudos acadêmicos, livros e materiais didáticos. Então se desejarmos ver efetivada uma educação antirracista, não bastará incluir fatos, contextos e questões históricas alusivas ao continente africano. Será preciso realocarmos em discussão nossa própria concepção de história ao confrontar o modelo “normal” da história ocidental, eurocêntrica e cristã que nos é ensinada com a história dos africanos no continente e na Diáspora Negra. Trata-se de colocar em discussão a validade dos modelos explicativos do passado e, ao fazê-lo, trazer à tona a questão do racismo epistemológico (MACEDO, 2018, p. 24).

Entretanto, entendo que é mais ainda do que Macedo (2018) nos diz, pois é preciso, lembrando Fanon, descolonizar as mentes. Assim, é fundamental que haja uma formação continuada para docentes e gestores escolares para uma educação antirracista, em que o objeto esteja no entendimento do sentido de identidade que trouxemos nesta Tese. E essa mudança não dá em cursos de formação conteudista, mas no exercício diário do não alheamento em relação ao outro. E é assim que a cena contada chega ao final: no dia da votação em comunidade para o currículo a ser cumprido no município, chegando ao local e constatando a quantidade de estudantes, a professora, líder para a manutenção do currículo tradicional, passou a questionar se a(o) estudante teria o mesmo direito ao voto que as(os) professoras(es). De posse do regimento do Conselho Escolar que garantia isonomia aos participantes da reunião, deliberamos manutenção do

currículo e sugerimos uma competência que não estava contemplada pela proposta original da Secretaria Municipal de Educação: articular politicamente a escola para e pelo coletivo escolar, ou seja, a cronologia curricular passava a ser uma decisão de docentes e discentes nas escolas. Passei a ser acusado pela colega de manipulador de estudantes. Mas, foi assim, garantindo a participação e o direito de escolha de estudantes, que foi possível dar movimento ao currículo em direção a uma educação antirracista, com a possibilidade de inventar o currículo diante dos conteúdos mínimos a partir de como vamos formando identitariamente nossas/os estudantes e vice-versa.

Portanto, ao voltar às competências da BNCC, aqui já expostas, interpelando-as, entendo que é necessário aprendermos outro sentido de tempo – não linear- em que

sobrevivem outros modos de conceber, experimentar e experimentar o tempo e, também de expressá-lo como linguagem. No próprio âmbito da experiência estética da palavra, o tempo ritma uma das mais belas formas de expressão do humano de transgressão do tempo como linearidade absoluta, a linguagem poética, seja a da poesia, seja a dos mitos (MARTINS, 2021, p. 30).

Não pode ser também a linguagem da música, a linguagem dos ensinamentos das religiões de matrizes africanas?! Subverter a linearidade do tempo colonialista em nossas práticas cotidianas é possibilidade de identificação afrodiaspórica, tal como preconizam as filosofias africanas ao trazerem a performance oral com outra temporalidade para a invenção de outras epistemologias (MARTINS, 2021)

Assim, é necessário inventarmos outro sentido de aprendizagem – uma aprendizagem corporificada, com privilégio de formas corporais mesmo como modos de “criação, fixação e expansão do conhecimento” (MARTINS, 2021, p. 33). Não em detrimento da escrita, mas produzindo o seu atravessamento pela oralidade.

Logo, é preciso outro sentido do que é História bem como seu método – é preciso encontrar não a história sobre a África, mas a história do povo negro em diáspora; e foi assim que fui ao encontro das Escrevivências, tal como nos ensina Conceição Evaristo. Não seria esse também um método possível para as nossas salas de aula para além da literatura e da pesquisa acadêmica?!

É preciso cuidar da formação continuada de docentes, profissionais da educação e gestores escolares; isso ultrapassa as nossas salas de aula, mas se inclui na luta por uma educação antirracista, pois é preciso ultrapassar o bloqueio epistemológico constitutivo do pensamento acadêmico brasileiro (SANTOS E OLIVEIRA, 2021), que tira o racismo da centralidade da vida brasileira. É preciso formar nossos docentes,

gestores escolares, para lidarem com o ensino da história e cultura da África não como conteúdos floclorizados, mas como constitutivos do nosso povo.

É preciso, também, estar na luta por melhores condições de salário e de trabalho: a realidade de um(a) professor(a) horista é quase de uma “uberização”. Para uma renda compatível com os imperativos financeiros básicos, somos obrigadas/os a enfrentar jornadas diárias e semanais de muitas aulas. É comum professoras(es) que trabalham lecionando em três turnos, em muitas escolas (públicas e privadas). E como um dos desdobramentos dessa questão, são raras as(o) que se dispõem para participação política nas escolas e sindicatos. É preciso pensar como a universalização da educação no Brasil, com a chegada dos povos negros à educação pública, promoveu um desinvestimento e uma precarização da função docente.

São muitos os passos a serem dados, por isso termino essa Tese com uma mensagem a docentes que, como eu, percorrem as salas de aula das escolas públicas de um país que é tomado por uma forma de “Educação Brancária”.

Um sorriso negro, um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Um sorriso negro, um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade

Um sorriso negro, um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Um sorriso negro, um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Um sorriso negro, um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade

Um sorriso negro, um sorriso negro
Um abraço negro
Traz... felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade
Negro é a raiz de liberdade
Negro é a raiz de liberdade

(Composição: Adilson Barbado / Jair Carvalho / Jorge Portela / Mario
Lago. Interpretação: Dona Ivone Lara, 1981)

À GUIA DE CONCLUSÃO - CARTA ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES

Ser ou não ser? Vir a ser, compas!

Escrevo esta carta para dividir com vocês, minhas/meus companheiras/os a experiência de tornar-me um professor negro na luta antirracista. Começo contando uma cena da minha vida escolar como aluno. Eu tinha uma idade que não me recordo com precisão, mas estava na fronteira entre a infância e adolescência. Minha mãe foi chamada na escola, porque tinha experimentado mais uma vez o racismo em ambiente escolar. Dessa vez, eu e um grupo de garotos (todos brancos menos eu) encontramos vários ferros que foram arrancados de carteiras da escola. Essas carteiras tinham uma espécie de compartimento na parte de baixo, como se fosse uma prateleira de ferros para colocar um caderno ou um livro. Lembro que estávamos brincando de “polícia e ladrão” quando encontramos esses ferros. Como eram em formato de “L”, usamos nossa criatividade “infantil” para fazer desses ferros os nossos revólveres em mentes colonizadas de enlatados norte-americanos, sem naquele momento os relacionarmos às carteiras vandalizadas. Logo um dos inspetores da escola nos viu brincando com os ferros. Imediatamente parou a brincadeira e fomos todos para a direção da escola acusados de terem arrancado os ferros das carteiras. E qual foi o único garoto que a mãe foi chamada à escola? Era um aluno levado e bagunceiro, mas estudioso. Até hoje não

sei quem estava “vandalizando” as carteiras, mas eu nada tinha a ver com essa história. Morria de medo e vergonha de que minha mãe se prejudicasse nos trabalhos por minha causa. Entreguei a caderneta com a anotação disciplinar e, muito constrangido e atônito, contei os fatos entregando a convocação para a escola. Ela me olhou nos olhos e me perguntou se eu não tinha arrancado os ferros? Triste, de cabeça baixa e me sentindo humilhado, neguei. No corredor da direção da escola no dia seguinte, sentado em um banco de estofado preto, ouvi minha mãe questionando ao diretor da escola por que somente eu fui advertido com anotação na caderneta? Se havia alguma prova do meu envolvimento no vandalismo? Por que somente ela foi convocada pela escola? E nesse episódio, descobri comigo mesmo, que era culpado de muitas situações que nada tinham a ver e que essa culpa seria porque eu não era branco. O cuidado para esse e demais episódios racistas não se transformarem em traumas, mais do que ser defendido e protegido por essa mulher, foi a tônica na ajuda de um possível retorno para a “normalidade”. No final de semana seguinte, ela foi me ensinar a soltar cafifa, muito provavelmente, na intenção de garantir uma distração. E do jeito de proteção dela, me proibia de passar cerol na linha. Como já era período de quase férias, as pipas e cafifas coloriam o cenário das praias de Niterói. Logo que comecei a empinar a cafifa, minha linha foi cortada por outra. A linha cortada broxando na minha mão e vendo a minha cafifa voando pra longe de mim materializava meus sentimentos de fragilidade e insegurança desde a situação da escola. Em frações de segundos, eu vi minha mãe pulando no meio de meninos, homens que naquela circunstância da minha visão infantil eram todos enormes. Minha mãe pulou mais alto e agarrou a minha cafifa como uma leoa, voltou ao meu encontro me entregando a cafifa voada. Eu não tenho como descrever o quanto me senti amado, protegido e acalentado. Essa foi a cena com que abri a chamada temática, aquela que o “tal vírus” não seria capaz de apagar. As cenas narradas pela turma foram tão ou mais potentes do que a que tinha verbalizado. Há uma conexão de afeto que é verdadeiramente indestrutível, a força da relação de autoridade de quem nos protege. Relacionei essas histórias das minhas e das narrativas de quem desejou falar naquela turma com as que estavam preparadas para lecionar dos conteúdos de história do Brasil. Como exemplo, do quanto as senzalas, as cozinhas, a capoeira, as revoltas e os quilombos foram energizados de afeto para manter o nosso povo vivo até os dias de hoje. Sem acesso aos hospitais, sem postos de saúde, sem médicos, remédios e terapias. Foram as ervas, curandeiras e cuidadoras (como minha avó Dona Hilda) e

suas sabedorias, que são aprendidas e ensinadas na oralidade, que nos trouxeram vivos às lutas de hoje.

Minha intenção com essa carta é dividir experiências, ofertar sugestões e provocar novas conexões de diálogo sobre as lutas por uma educação contracolonial. A BNCC promulgada em plenos golpes contra a democracia instrumentalizam a Educação Brancária em níveis de controle e direcionamento jamais admitidos anteriormente. Por isso, urge a compreensão de que o campo dos currículos necessita de participação política, de enfrentamentos, criticidade e sistemáticos estudos sobre as questões raciais no Brasil para resistir ao projeto de opressão em curso. Quase em todas as oportunidades que inicio uma conversa, palestra ou qualquer reflexão coletiva sobre o racismo, questiono com quem vou dialogar: quem já presenciou ou já ouviu um relato de racismo? Unanimidade, comumente, respondem. Porém, quando provoco com a segunda questão que se desdobra da primeira: e quem é racista? Geralmente faz-se o silêncio constrangedor. Em seguida, começo a refletir sobre o problema grave de uma questão que existe, mas que não há quem assuma a sua prática. Reflito, entre outros pensamentos, que a pior doença é aquela que se oculta. Quando não se sabe a causa de um mal qualquer dificilmente há êxito no encaminhamento e no processo de solução desse problema. Essa é uma das facetas da “Educação Brancária”, professoras e professores, ainda que a denúncia do mito da “democracia racial” já seja de conhecimento de um bom número de educadoras(e), a sua desconstrução e efetivo exercício para sua abolição está longe do fim. Se, de um modo geral, em todos as oportunidades de encontros a resposta é unânime no saber e conhecimento de práticas racistas, por que nunca encontrei um coletivo onde alguém levante a mão e afirme que é um(a) racista ainda que em desconstrução? A estratégia ideológica da Educação Brancária é um desfoco intencional na perspectiva das questões raciais no Brasil. E algo que propositadamente se desfoca torna menos nítida sua natureza, contexto, contorno e percepção. Uma realidade borrada que nós, professoras e professores, precisamos enegrecer, escrever e falar em negrito para que possam nos compreender. Mas, antes de qualquer ação com os coletivos, importante nos indagar: qual o meu papel como professora ou professor na perpetuação do racismo? Qual a minha participação na construção de uma verdadeira democracia que não ignore a violência do racismo? Como artífices de uma nova mentalidade no amanhã no coração e mentes infanto-juvenis livres do racismo estrutural, estou sendo promotor(a) de direitos das(o) estudantes nas

escolas? A estratégia ideológica da Educação Brancária ao desfocar a questão racial é impedir o debate, as evidências e inviabilizar a garantia de direitos.

Quantos anos precisamos para mudar o pensamento de alguém? Difícil uma resposta exata, porque o tempo para modificar o pensamento de uma pessoa varia ao infinito de possibilidades de uma individualidade para outra. Desnecessários sofisticados fundamentos teóricos para ter a certeza de que cada singularidade no sentido de identidade é única. Assim como o modo de pensar é próprio de cada um(a). E, se assim é, e se de fato como a sabedoria popular sentencia como verdade de que “cada cabeça uma sentença”, por que somos nós (negros e negras) as(o) “condenadas(o)s da Terra” (FANON, 2019)? Se há uma mesma sentença (racismo) em um coletivo quase absoluto (nossa nação) nos condenando ao contínuo lugar de quem não tem o direito de fala, e por tanto tempo, há algo de muito errado nesse “pensar” construído e mantido de nos aprisionar nos últimos lugares. A história da África e da nossa diáspora é muito além do nosso cativeiro, mas essa dor também nos une. Esse trauma e as consequências da escravização marcam nossos corpos e simbolizam nossa pele e nosso pertencimento no Brasil e no mundo. Acredito, compas, que da mesma forma que concretizaram esse pensamento racializado branco hierarquizado devemos promover não o inverso, no sentido de uma superioridade negra. Mas, uma nova brasilidade em ruptura com a infame e mitológica democracia racial que, mesmo depois de tantas denúncias e críticas, prevalece reinando na mentalidade social brasileira. Para um pensamento social brasileiro de pluralidade étnica e racial, precisamos considerar os efeitos da nossa história na nossa identidade e sentido de pertencimento. A nação, conjugando uma horizontalização das expectativas do vir a ser afrodiáspórico no Brasil, favorece relações raciais de maior potencial de isonomia. É uma virada epistemológica no ganha-ganha em oposição ao ganha-perde. Negras e negros perdem mais e nada ganham com a manutenção do racismo como estrutura da nossa mentalidade de nação. Uma educação antirracista e pedagogia contracolonial promove uma brasilidade revolucionária, desconstruindo o pensamento social brasileiro da branquitude e da educação brancária.

Não somos africanos e tão pouco para lá prevalecerá o epicentro da nossa energia (re)construtora enquanto nação. Podemos muito, mas não será razoável o envolvimento de tantas nações africanas em tamanho esforço reconstrutor. Nossa força tem limites e precisa de foco. Indispensável respeitar e valorizar nossa ancestralidade afrodiáspórica na identificação, tanto das nossas dores quanto da nossa pluralidade e

potência cultural, porém sobrevivemos em solo brasileiro. E para sermos brasileiros, indispensável que o Brasil nos considere, reconheça na nossa história e nas nossas lutas por garantias de direito de existir, do dever de memória da nossa resistência e do nosso vir a ser. Às filhas e aos filhos dessa nação os nossos esforços e sacrifícios, compas, nos estudos de autores e autoras comprometidos com a pedagogia contracolonial que raramente são contemplados nas ementas universitárias. A modernidade passou séculos criando e recriando identidades na perspectiva de inventar as noções de pertencimento nacional. Compas, urge arrebentar as correntes que nos prendem a esses pactos de branquitude e de educação brancária. São os fuzis de fabricação brancária que assassinam nosso povo negro, tal como é brancário o projeto de tutela empresarial e atendimento aos interesses das fundações comprometidas com a venda de materiais, livros didáticos e cursos para a manutenção da educação brancária no Brasil contemporâneo. Nosso pertencimento enquanto negras(o)s dessa terra foi forjado na subalternidade. E é assim que os novos feitores vão querer nos manter. E, acreditem, compas, farão de tudo para que nossas(o) estudantes não se sintam pertencentes aos espaços e instâncias de poder.

Compas, como foram e são relevantes a(o)s modelos “não teóricas(o)” como minha avó Hilda, que nos apontam referências positivas em tantas áreas nas pelejas da Vida de enfrentamento ao racismo diário. Na coragem de ousar vir a ser, foram e são incentivadoras(e) que, talvez, nunca tiveram consciência de que suas ações estavam sendo lições de antirracismo com tamanha consistência de verdade, que se tornaram exemplos do vir a ser.

Compas, precisamos ensinar a sonhar. Faz diferença estudantes se sentirem sonhados e terem oportunidades de se sentirem em contextos de pertencimento de uma nação com brasilidade afrodiaspórica na luta antirracista. Entretanto, sejamos nós educadoras/es também pontes ao vir a ser. Ninguém ensina o que não é, assim como não posso educar no vir a ser se também não me permito um horizonte de (re)construção da nossa identidade afrodiaspórica no presente de lutas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n 41, jan./jun. 2008.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: cia das letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX** / Célia Maria Marinho de Azevedo; prefácio do Peter Eisenberg – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAPTISTA, L. A. **A fábrica de interiores: a formação psi em questão**. Niterói: EDUFF, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ **Lei 10639** de 9 de janeiro de 2003.

_____ **Lei 11645** de 10 de março de 2008.

_____ **Lei 13415** de 16 de fevereiro de 2017.

_____ **Portaria n° 1.570**, publicada no D.O.U. de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, Pág. 146.

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.

CERQUEIRA, Maria Raimunda Carvalho Araújo de; LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um projeto educativo, a serviço de quem? **Humanidades & Inovação**. V.9. n.2, 2022

COIMBRA, C. M. B. **Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi do Brasil do milagre**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

DUBBY, Georges. **História e nova história**. São Paulo: teorema, 1989.

EVARISTO, C. **Literatura Negra: Uma Poética da Nossa Afro-brasilidade**, Dissertação de Mestrado, PUC/RJ, Departamento de Letras, 1996.

_____. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia, 2005.

_____. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

_____. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

_____. A Escrivivência e seus subtextos. In: **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

Webinário da Conceição Evaristo no PPG/UFF. Acesso em 19 de maio de 2022 (<https://www.uff.br/?q=events/aula-magna-escrevivencias-com-conceicao-evaristo>) e (<https://www.youtube.com/watch?v=ehSaZiXLOvY>)

FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade** - escritos psiquiátricos. São Paulo: Ubu editora, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008

_____. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. **Os condenados da terra**. Tradução de Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Por uma revolução africana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente identidade em construção**. Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FLOR, C. G.; KAWAKAMI, E. A.; SILVÉRIO, V. R. **Tornar-se sujeito afrodiaspórico: working with Du Bois, Frantz Fanon e Stuart Hall**. Contemporânea. São Carlos, v. 10, n.3: set.-dez., 2020, p. 1289 – 1322. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/10_19 Acesso em: 14 de março de 2023.

FLOR, Cauê Gomes. **Através do Atlântico: a genealogia e os modelos de diáspora africana**. São Paulo: Inermeios, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Record, 43ª ed. 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 51 edição. São Paulo: editora Global, 2016.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Cândido Mendes, 2001.

GENOVESE, Eugene. **A terra prometida: o mundo que os escravos criaram**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GOMES, Daniel. **O mito da liberdade de culto e a defesa da manutenção da laicização do ensino de história nas escolas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

_____. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08.** UERJ, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: Resignificando e politizando a raça.** Campinas. Educ. Soc., v. 33, n 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em 29 de janeiro de 2023)

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano.** São Paulo: Zahar, 2021.

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

HALL. S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks ; tradução: Marcelo Brandão Cipolla.** – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Visão do Paraíso – os motivos Edênicos no descobrimento e Colonização do Brasil, grandes nomes do pensamento brasileiro.** São Paulo: Publifolha, 2000.

JÖRN, Rösen. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, Joice E. **A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros.** In Silva, Luiz H. et alii (orgs.) *Novos Mapas Culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996: p. 75-101.

KOMINEK, Andrea; VANALI, Ana C. **Roteiros temáticos da diáspora – caminhos para enfrentamento do racismo no Brasil.** Editora Fi, Rio Grande do Sul: Porto Alegre, cap 8, 2018.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas**. Ag: clacso livros, 2006.

LIMA, Fátima. **Trauma, colonialidade e a sociogenia em Franz Fanon**. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2019.

LIMA, Ivan C; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1998.

_____, **Negros e Currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.

MACEDO, José Rivair. História da África: questões epistemológicas, conceituais e didático-pedagógicas acerca do seu ensino. IN: KOMINEK, Andrea Maila e VANALI, Ana Crhistina (org.). **Roteiros Temáticos da Diáspora – caminhos para o enfrentamento o racismo no Brasil**. Porto Alegre: editora Fi, 2018.

MARTINS, L.M. **Performances do Tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MEYER, Dagmar E. **Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar**. In Silva, Luiz H da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998: p. 369-380.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Retrato do descolonizado**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MOSER, B. **Autoimperialismo: três ensaios sobre o Brasil**. São Paulo: Crítica, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARX, Anthony W. **Race-making and the Nation-State**, *Revista World Politics, Universidade de Indiana*, nº 48 de janeiro de 1996. Centro de estudos Afro-asiáticos, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**, Petrópolis, Vozes, 1980.

NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual – Possibilidades nos dias da destruição.** São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, B. RATTIS, Alex (Orgs.). **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa,** São Paulo: Sueli Carneiro Editora Jandaira, 2020.

NOGUERA, Renato. **Apresentação. Fanon: uma Filosofia para Reexistir.** IN: FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade - escritos psiquiátricos.** São Paulo: Ubu editora, 2020.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos.** Niterói: EdUFF, 2002.

OLIVEIRA, Luiza.; SANTOS, Abrahão. **O bloqueio Epistemológico no Brasil e a Psicologia.** Revista Espaço Acadêmico, n. 227, 2021.

PEREIRA, Amilcar A. **O mundo negro: relações raciais e constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Pallas, 2013.

PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Amilcar A.; COSTA, Warley da. (Orgs.). **Educação e Diversidade em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

PRADO, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Cia das Letras, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2015.

SANTOS. A;O E OLIVEIRA, **Bloqueio epistemológico.** Rio de Janeiro, EDUFF, 2019.

SANTOS, A. O.; Silva, Y. F. **Uma Abordagem da Contextualização da Dimensão Social nas Publicações das Revistas de Psicologia e as Relações Raciais.** (Relatório de pesquisa/2018). Niterói. RJ, PIBIC, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930.** São Paulo: Cia das letras, 1993.

SILVA, Petronilha G. e. Espaço para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente entre gaúchos, sobre negros e educação. In Weste, Cornel. **Quastão de raça**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. BeloHorizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, N.S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, - Coleções Tendências; v. 4, 1983.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. **Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. Barcelona: Critica, 1979.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

VIOTTI, Emília. **Da monarquia à República**. São Paulo: Grijalbo, 1977.